

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado



Fernando Octavio Barbosa de Almeida

Alfabetização de Jovens e Adultos
Saberes docentes em uma escola municipal de Ananindeua-PA.

Belém
2010

Fernando Octavio Barbosa de Almeida

Alfabetização de Jovens e Adultos

Saberes Docentes em uma Escola Municipal de Ananindeua-PA.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França

Belém
2010

**Dados Internacionais de catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA**

Almeida, Fernando Octavio Barbosa de

Alfabetização de jovens e adultos: saberes docentes em uma escola municipal de Ananindeua/ Fernando Octavio Barbosa de Almeida; Orientador, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França, Belém, 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

1. Alfabetização de Adultos 2. Escolas Municipais I.Título.

CDD: 21 ed. 374.012

Fernando Octavio Barbosa de Almeida

Alfabetização de Jovens e Adultos
Saberes Docentes em uma Escola Municipal de Ananindeua-PA.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará.
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia

Data de aprovação: 19/02/2010

Banca Examinadora

_____ Orientadora

Prof.^a Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França

Dr.^a. em Educação

Universidade Estadual de Campinas

_____ Membro Interno

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Dr.^a. em Educação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

_____ Membro Externo

Wilma de Nazaré Baia Coelho

Dr.^a. em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Para minha querida esposa ***Rosemere Pinto Costa de Almeida***
e meu amado ***Fernando Octavio Filho***
Razões do meu viver

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, essa força superior que me ajudou principalmente nos momentos mais difíceis desta árdua caminhada.

Aos meus queridos pais **Sebastião** e **Antonia Almeida**, os quais me ensinaram que na vida é preciso ter educação e determinação.

Ao **Prof. Carlos Adrião**, meu amigo e ex-colega de trabalho, que muito contribuiu para a minha aprovação na seleção do Mestrado em 2007.

A minha orientadora, **Prof^a. Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França**, por ter acreditado em meu trabalho desde o momento em que me escolheu como orientando.

A minha banca de qualificação, **Professoras Doutoras Wilma de Nazaré Baia Coelho** e **Ivanilde Apoluceno de Oliveira**, pelas competentes críticas que me fizeram amadurecer.

A Secretaria Municipal de Educação de Belém pela licença curso concedida.

A **Prof^a. Edilza Corrêa**, Diretora do Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua, por ter cedido gentilmente os documentos que tratam da política educacional do município.

A **Prof^a. Sonia Lima**, diretora da Escola Municipal “São Judas Tadeu”, por ter autorizado a realização da pesquisa no referido espaço.

As três professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu”, sujeitos desta pesquisa e construtoras de saberes, por seus valiosos depoimentos nas entrevistas.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que este estudo se tornasse realidade.

RESUMO

ALMEIDA, Fernando Octavio Barbosa de. **Alfabetização de jovens e adultos: saberes docentes em uma escola municipal de Ananindeua-PA.** 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2010.

O presente estudo é uma dissertação de Mestrado, que investiga o seguinte problema: *como as professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” constroem seus saberes de alfabetização de jovens e adultos para atuar em turmas de 1ª etapa da EJA?* Como referencial teórico, destaco as contribuições de Alves (2009), Barbosa (2007), Barros (1999), Brasileiro (2007), Beisiegel (1997), Candau (1998), Ferreira (2001), Freire (2001), Haddad (2007a), Haddad (2007b), Leal (2007), Mendes (2003), Maciel (1999), Moura (2007), Rosa (2007), Silva e Andrade (2007), Soares (2002) e, sobretudo, Tardif (2007), que focaliza a problemática dos saberes docentes, estabelecendo, simultaneamente, um diálogo horizontal com o campo mais amplo das pesquisas sobre o ensino e um olhar aprofundado sobre o tema, apoiado em estudos empíricos. Quanto à metodologia, esta dissertação constitui-se como um Estudo de Caso que, segundo Lüdke e André (1986), tem a preocupação central de compreender o objeto de estudo como uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Elegi como *lócus* de pesquisa a Escola Municipal “São Judas Tadeu”, situada no Conjunto Júlia Seffer, Município de Ananindeua, Estado do Pará devido a três razões: 1) trata-se de uma escola que se destaca na Rede Municipal de Ensino de Ananindeua em razão de seus projetos educacionais; 2) começou a ofertar a EJA desde 2002, ano de expansão desta modalidade de ensino no Município de Ananindeua; 3) desde 2002 sempre recebe jovens e adultos alfabetizando em suas turmas de 1ª etapa, segundo dados da própria secretaria da escola. Os sujeitos desta pesquisa são três professoras que atuaram em turmas de 1ª etapa, no período compreendido entre os anos de 2004 e 2008. Com base nos depoimentos das três professoras, percebe-se que elas constroem seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos a partir de diversas fontes, sendo as principais: a aprendizagem inicial da leitura e escrita; formação docente inicial e continuada; e experiência geral de trabalho no Magistério e experiência específica na EJA. Dentre todas as fontes que compõem a construção de seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos, certamente aquela que contribuiu de maneira mais aprofundada e dinâmica foi a experiência de trabalho no Magistério, sobretudo, a atuação específica na EJA.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Saberes Docentes.

ABSTRACT

ALMEIDA, Fernando Octavio Barbosa de. **Youth and adults Literacy**: teacher's knowledge in a municipal school of Ananindeua-PA. Thesis (Master Degree in Education) - University of the State of Pará. Belém, 2010.

This study is a master degree's thesis, which investigates the following problem: *how women teachers of the Municipal School "São Judas Tadeu" build their knowledge of literacy of youth and adults to work in groups of 1st stage of EJA?* As theoretical referential the contributions in highlights are from Alves (2009), Barbosa (2007), Barros (1999), Brazil (2007), Beisiegel (1997), Candau (1998), Ferreiro (2001), Freire (2001), Haddad (2007a), Haddad (2007b), Leal (2007), Mendes (2003), Maciel (1999), Moura (2007), Rosa (2007), Silva and Andrade (2007), Smith (2002) and, especially, Tardif (2007), which focuses on the problem of teachers knowledge, establishing both a horizontal dialogue with the broader field of research on teaching and a depth look about the theme, supported by empirical studies. The method, this thesis is constituted as a case study, according Lüdke and Andrew (1986); the main concern is to understand the object of study as a unique representation of reality that is multidimensional and historically situated. I Elected as a locus of research the Municipal School "São Judas Tadeu", located in the set Julia Seffer, municipality of Ananindeua, Pará State because of three reasons: 1) it is a school that stands out in the Municipal School of Ananindeua because of their educational projects; 2) began to offer EJA since 2002, the year of expansion of this mode of education in the city of Ananindeua; 3) since 2002 always receives young learners and adults in their classes from Stage 1, according to data from the school office. The subjects are three women teachers who worked in groups of 1st stage, in the period between the years 2004 and 2008. Based on the testimony of three women teachers, one realizes that they construct their knowledge about youth and adults literacy from several sources, being the main ones are: the initial learning of reading and writing; initial teacher training and continuous, and general experience work in Teaching and specific experience in EJA. Among all the sources that build up the construction of their knowledge about youth and adults literacy, one that certainly contributed in a depth and dynamic perspective was the work experience in Teaching, especially the specific acting on EJA.

Keywords: Literacy. Youth and Adults Education. Teachers' knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPA 1 Localização geográfica de Ananindeua na Região Metropolitana de Belém	62
MAPA 2 Áreas do Município de Ananindeua	63

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Analfabetos – distribuição por regiões	26
TABELA 2 Taxas de rendimento escolar (2007 a 2008) - Ensino Fundamental – modalidade EJA (RME – Ananindeua)	64
TABELA 3 Movimento escolar (2007 a 2008) - 1ª etapa da EJA - E. M. “São Judas Tadeu”	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DIRETRIZES NACIONAIS E MUNICIPAIS	25
1.1. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	25
1.2. DIRETRIZES DA EJA NO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA	48
CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: O MUNICÍPIO, A ESCOLA E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	59
2.1. DO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA	59
2.2. DA ESCOLA MUNICIPAL “SÃO JUDAS TADEU”: ORIGEM HISTÓRICA	66
2.3. DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES	69
CAPÍTULO 3: AS PROFESSORAS E SEUS SABERES SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	76
3.1. HISTÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS DE LEITURA	77
3.2. SABERES DOCENTES SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	118
A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	119
B – Dados Pessoais e Profissionais das Professoras	120
C – Roteiro de Entrevista Semi-estruturada com Professoras de 1ª etapa	121

INTRODUÇÃO

O interesse em investigar saberes docentes sobre alfabetização de jovens e adultos tem origem na minha própria história pessoal e profissional.

Em 1983, época em que eu morava em Macapá, capital do então Território Federal do Amapá, fui alfabetizado em casa por minha irmã de criação, Maria José. Lembro-me que meu suporte de leitura foram as revistas em quadrinhos da Turma da Mônica¹. A vontade de ler “com meus próprios olhos” aquelas histórias que eram lidas quase todos os dias por minha irmã e a curiosidade de aprender como “decifrar” o que estava escrito nos “balões” das falas dos personagens era tão grandes, que comecei a aprender a ler e escrever aos cinco anos de idade. Por isso, considero que minha experiência como alfabetizando foi tão espontânea e prazerosa que a partir daí a leitura e a escrita, em seus sentidos mais amplos, assumiram uma grande importância em minha vida pessoal.

Seis anos depois, em 1989, minha família e eu mudamos para Belém do Pará, onde em 1999 concluí o Ensino Médio Habilitação Magistério pelo Núcleo Pedagógico Integrado (NPI). No mesmo ano comecei a cursar a Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Concomitantemente, ingressei na carreira do Magistério por meio de um concurso público da Prefeitura Municipal de Belém no ano 2000, quando assumi uma turma de Educação Infantil.

Dois anos depois, em 2002, ingressei na Rede Municipal de Ensino de Ananindeua também por concurso público. A partir daí adquiri minha primeira experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao assumir uma turma de 1ª etapa na Escola Municipal “São Judas Tadeu”², situada no Conjunto Júlia Seffer, Município de Ananindeua, Estado do Pará. Para trabalhar com essa turma enfrentei vários desafios. O primeiro deles foi conquistar a confiança e aceitação dos alunos, pois, na época, tinha apenas 23 anos de idade. Lembro-me ainda o que algumas alunas adultas e idosas me disseram em nosso primeiro contato: “Você é que vai ser o nosso professor!? Você tem idade para ser nosso filho!” Provavelmente, no imaginário dessas alunas, ainda era forte a idéia de que o professor deve ser o detentor do saber e, portanto, precisa ser maduro e experiente. Após uma semana de aula, entretanto, a turma já me aceitava como professor.

¹ Personagem infantil dos quadrinhos do desenhista Maurício de Souza.

² A divulgação do nome da escola foi autorizada pela própria diretora do estabelecimento de ensino.

Vencido este primeiro desafio, outro ainda precisava ser superado: a falta de preparação e orientação na minha formação inicial para atuar na EJA, pois tanto na Habilitação em Magistério quanto na Graduação em Pedagogia, pouco ou quase nada havia sido tratado sobre a referida modalidade de ensino, como se o professor pedagógico estivesse designado para trabalhar apenas com crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para compensar essa lacuna em minha formação inicial fui buscar na própria turma suas motivações e expectativas em relação à escola e ao trabalho do professor.

Ao realizar esta busca, surgiu o terceiro desafio, o mais difícil de superar: lidar com a heterogeneidade da turma, sobretudo no que se refere ao domínio da leitura e escrita. Dentre os alunos, 60% sabiam ler e escrever. Muitos deles já haviam cursado a 6ª série do Ensino Fundamental, enquanto 40% eram alfabetizando, pois estavam em sua primeira experiência escolar ou vinham de situações mal-sucedidas da 1ª série, ocorridas em sua época de infância. Então, a saída que encontrei foi criar situações de aprendizagem que atendessem tanto às expectativas e aos interesses dos alunos já alfabetizados quanto dos que ainda estavam em processo de alfabetização.

A expectativa principal dos alunos alfabetizando era que eu realizasse pelo menos dois tipos de atividades consideradas por eles como adequadas para quem está na condição de alfabetizando: “exercícios de coordenação motora”, nos quais os alunos copiam diversas vezes a mesma letra ou palavra; e “exercícios de leitura”, nos quais os alunos soletram palavras e juntam sílabas para decifram o que está escrito.

Fundamentado em dois autores que desenvolveram estudos sobre as práticas de leitura e escrita, Faria Filho *et al* (1999) e Freire (2001), comecei a criar outras estratégias de alfabetização para essa turma de 1ª etapa. O primeiro autor, em seu artigo **Perspectiva Histórica do Ensino da Escrita**, observa que os procedimentos utilizados pela escola no processo ensino-aprendizagem nem sempre ocorrem de forma positiva ou produtiva. Um desses procedimentos é a cópia que, antes da invenção da imprensa, era indispensável para a reprodução dos artefatos escritos. Ao longo da história social da escrita, a cópia sempre foi utilizada como mecanismo de aperfeiçoamento da técnica de escrever. Mas, ao se transformar em exercício escolar, a cópia passa a se vincular a outras expectativas, como a da aprendizagem por meio da memorização. Sobre esta questão, Faria Filho *et al* (1999) afirmam que:

Destituída de seu significado e de sua importância social originais, a cópia passou a constituir um exercício escolar sobre o qual se assentam, em boa parte, as estratégias escolares de ensino da escrita, embora seja totalmente sem sentido para seus praticantes.

Não é por acaso, portanto, que historicamente se tem observado que a cópia escolar acabou por se transformar principalmente em um mecanismo de castigo e de afastamento dos alunos em relação à escrita (p. 16).

Neste sentido, o que me impulsionou a não realizar um trabalho de alfabetização baseado em exercícios de escrita como cópia e de leitura como decifração de códigos, nos quais a memorização de letras ou palavras levaria à aprendizagem, foi o estudo da obra **A Importância do ato de ler**, de Freire (2001), cuja compreensão crítica sobre a leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Por isso, o referido autor considera que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (p. 11).

Ao realizar um ensaio sobre a importância do ato de ler, Freire (2001) sente-se levado a “reler” momentos fundamentais de sua prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de sua infância e adolescência até o período em que começa a alfabetizar jovens e adultos, quando a compreensão crítica do ato de ler vai se desenvolvendo no pensamento do referido autor.

A partir desses estudos comecei a compreender que o fundamental no trabalho de alfabetização é incentivar os alunos a encontrarem sentido no que lêem, para que possam estabelecer relações entre a leitura da palavra e a leitura de seu mundo, entre texto e contexto. Para tanto, desenvolvi atividades com a turma de 1ª etapa em que era possível “escrever mesmo sem saber escrever”: os alunos contavam suas histórias de vida ou de alguém da sua família. Enquanto ouvia os alunos, registrava suas histórias na lousa. Criei, também, situações de aprendizagem em que eles podiam “ler mesmo sem saber ler”: primeiramente os alunos falavam sobre textos que sabiam de cor, como a letra de uma música de Roberto Carlos, um poema de Carlos Drummond de Andrade ou um provérbio popular, por exemplo. Depois, trazia para a sala de aula estes textos, que eram “lidos” pelos alunos para que estes pudessem estabelecer a correspondência entre código e fonema. E ainda havia atividades em que as falas dos alunos eram ouvidas e respeitadas: debates sobre temas da atualidade, em que surgiam palavras

significativas da realidade de cada um, as quais se tornavam as palavras geradoras para o trabalho de alfabetização.

A partir da realização destas atividades, tanto os alunos já alfabetizados quanto os alfabetizandos da referida turma de 1ª etapa passaram a se interessar mais pelas atividades realizadas em classe, principalmente as que eram relacionadas à leitura e escrita. E ao término do ano letivo, obtiveram melhor aproveitamento em suas aprendizagens.

Depois dessa primeira experiência como professor de 1ª etapa e de outras que foram sendo acumuladas ao longo da minha trajetória como educador, concluí a Licenciatura Plena em Pedagogia na UFPA em 2003. Quatro anos depois, em 2007, ingressei na 3ª Turma de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, com o objetivo de ampliar e aprofundar os estudos em relação à temática dos Saberes Docentes sobre Alfabetização de Jovens e Adultos.

Neste sentido, este estudo investiga o seguinte problema:

Como as professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” constroem seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos para atuar em turmas de 1ª etapa da EJA?

Diante do referido problema, três questões norteiam este estudo:

- Como as professoras aprenderam a ler e escrever?
- Quais as concepções de alfabetização que permeiam os saberes das professoras?
- Quais os desafios enfrentados pelas professoras para alfabetizarem jovens e adultos?

Para elucidar o problema e as questões norteadoras propostas, a presente dissertação tem como referencial teórico: os estudos de Beisiegel (1997) e Haddad (2007b) sobre a política da União para a educação de jovens e adultos e de Haddad (2007a) sobre a ação de governos locais na referida modalidade de ensino; as pesquisas de Alves (2009) e Mendes (2003) sobre o município de Ananindeua; os estudos de Barros (1999), Brasileiro (2007), Ferreira (2001), Freire (2001), Maciel (1999), Moura (2007), Rosa (2007) e Soares (2002) sobre alfabetização e leitura; além de autores que abordam questões referentes à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: a construção cotidiana do Magistério (CANDAUI, 1998), a construção da identidade de alfabetizadoras em formação (BARBOSA, 2007), a formação continuada das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos

(BARROS, 2007), o planejamento como estratégia de formação de professores (LEAL, 2007) e o diagnóstico como subsídio para a organização do trabalho pedagógico do professor-alfabetizador (SILVA; ANDRADE, 2007).

Sobre o tema dos saberes docentes, Borges (2004) considera que este se encontra no centro das reformas atuais da formação de professores da Educação Básica. Fala-se em conhecimentos, competências ou saber-fazer, saberes que os professores devem adquirir e que se encontram na base de sua profissão. Contudo, o interesse atual sobre este tema insere-se em um contexto maior, no qual, há duas décadas, ele vem sendo tratado. Estando na base das reformas já implementadas na América do Norte e na Europa, a preocupação com os saberes dos professores vem ocupando um lugar central nas pesquisas sobre o ensino e constituindo um vasto e rico campo de estudos, que tem permeado o debate nacional e internacional e mobilizado grupos de pesquisadores, formadores de professores e políticos engajados na educação e nos sistemas de ensino.

Conforme a autora, há diferentes abordagens teóricas em relação à concepção dos saberes docentes. Dentre elas, Borges (2004) destaca as contribuições de Tardif (2007), que considera essenciais pelo fato de se situarem em amplos programas de pesquisa e por focalizarem a problemática dos saberes docentes, estabelecendo, simultaneamente, um diálogo horizontal com o campo mais amplo das pesquisas sobre o ensino e um olhar aprofundado sobre o tema, apoiados em estudos empíricos.

Na visão de Tardif (2007), a questão dos saberes docentes não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica. Em todos esses anos, o referido autor sempre situou a questão do saber profissional no contexto mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade.

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, Tardif (2007) acredita que não se pode falar do saber sem relacioná-lo com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha algo no intuito de realizar algum objetivo. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é intrínseco e está relacionado com a sua pessoa, sua identidade, sua experiência de vida, sua história profissional e com as suas relações com os alunos em sala de

aula e com os outros atores escolares. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Nesta perspectiva de Tardif (2007) acerca dos saberes docentes, ressalto que este estudo não é sobre a EJA como um todo, mas somente sobre a 1ª etapa porque, na condição de fase inicial desta modalidade de ensino, é a etapa que mais recebe alunos em situação de alfabetização, inclusive nos quatro níveis da **psicogênese da escrita**³. Por isso, a 1ª etapa acaba por assumir a função de alfabetizar jovens e adultos, apesar de que, em geral, a expectativa dos professores que nela atuam é a de receber alunos que já dominem a leitura e a escrita para cursar a 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental em apenas um ano letivo.

Sobre a questão da alfabetização de jovens e adultos, Freire (2001) é o responsável pela construção de uma compreensão crítica do ato de ler. Na proposta da alfabetização freireana, o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fizemos. Porém, Freire (2001) afirma que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas de uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, de transformá-lo através de uma prática consciente. O esforço do autor nesse trabalho em torno da *Importância do ato de ler* é o de explicitar como, em si mesmo, esta importância foi sendo destacada ao longo de sua infância e adolescência até chegar a alguns aspectos centrais de sua proposta no campo da alfabetização de adultos.

Neste sentido, Freire (2001) defende sua concepção de alfabetização de jovens e adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador. Por isso, seria impossível que o referido autor se engajasse em um trabalho de alfabetização mecânica dos *ba-be-bi-bo-bu*, o qual se reduz ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras, onde o alfabetizador vai “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização deve considerar o alfabetizando como sujeito, que necessita da ajuda do educador. Segundo Freire (2001), isto não significa que tal ajuda deva anular a

³ Pesquisa de Emília Ferrero que tem o objetivo de evidenciar que o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista de quem aprende. Esse aprendiz, segundo a autora, se coloca problemas, pensa, raciocina e inventa, por meio da construção de quatro sistemas interpretativos da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERRERO, 2001, p. 07).

criatividade e a responsabilidade do educando na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem.

Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, [...] sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. **A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora** (grifo nosso, p. 19).

Um estudo sobre os saberes docentes de alfabetização de jovens e adultos tem sua relevância social, pois, atualmente, a EJA vivencia uma situação crítica. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), expressos no Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, mostram que os déficits do atendimento no Ensino Fundamental em nível nacional resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o referido nível de ensino. Embora tenha havido progresso com relação a esta questão, o número de analfabetos é ainda excessivo no país. Todos os indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existentes no país.

De acordo com o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, o desafio de proporcionar acesso à escola presencial ou semi-presencial para este contingente humano é o único modo de se atingir uma redução eficaz ou até mesmo a extinção do analfabetismo. Resultados positivos implicam ações integradas, políticas diferenciadas, consideração de dificuldades específicas e adequado estatuto de formação de docentes para a EJA.

A Rede Municipal de Ensino de Ananindeua também se encontra em um quadro crítico no que diz respeito ao rendimento escolar. Conforme dados do Departamento de Administração e Logística Escolar (DALE) da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua (SEMED), em 2008 apenas 43,4% dos alunos da EJA foram aprovados, enquanto 12,8% foram reprovados e 43,8% evadiram. Com base nos dados apresentados acima, percebe-se que o grande problema enfrentado pela Rede Municipal de Ensino de Ananindeua na EJA ainda é a evasão, expressa por um alto índice de 43,8%. Este número somado aos 12,8% de reprovação chega a 56,6%, índice bem superior ao da aprovação (43,4%).

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo geral:

- Analisar como as professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” constroem seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos para atuar em turmas de 1ª etapa da EJA.

E os objetivos específicos são:

- Analisar como as professoras aprenderam a ler e escrever;
- Identificar as concepções de alfabetização que permeiam os saberes das professoras;
- Explicitar os desafios enfrentados pelas professoras para alfabetizarem jovens e adultos.

No que se refere à metodologia, elegi como *lócus* de pesquisa a Escola Municipal “São Judas Tadeu” devido a quatro razões: 1) trata-se de uma escola na qual atuei primeiramente como professor e depois como coordenador pedagógico; 2) é uma instituição que se destaca na Rede Municipal de Ensino de Ananindeua em razão dos projetos educacionais que desenvolve; 2) começou a ofertar a EJA desde 2002, ano de expansão desta modalidade de ensino no Município de Ananindeua; 3) desde 2002 sempre recebe jovens e adultos alfabetizando em suas turmas de 1ª etapa, segundo dados da própria secretaria da escola.

Quanto ao método, a presente pesquisa constitui-se como um Estudo de Caso, que tem a preocupação central de compreender o objeto de estudo como uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As características fundamentais desta metodologia de pesquisa estão presentes no desenvolvimento deste estudo. Uma delas é a “interpretação em contexto”. Na perspectiva de apreender o objeto de estudo de uma forma mais completa, um dos princípios básicos do Estudo de Caso é levar em conta o contexto em que ele se situa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Neste sentido, considere as seguintes características particulares do *lócus* de desenvolvimento desta pesquisa, a Escola Municipal “São Judas Tadeu”: infra-estrutura, projeto político pedagógico e situação

histórico-geográfica, a fim de melhor compreender o contexto no qual as professoras que atuaram em turmas de 1ª etapa (sujeitos desta pesquisa) estão inseridas.

Triviños (1987) conceitua o Estudo de Caso como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. No caso deste estudo a unidade analisada são os saberes docentes. Não os saberes docentes como um todo, mas apenas um aspecto dele: os saberes docentes sobre alfabetização de jovens e adultos.

Nesta pesquisa, o Estudo de Caso foi desenvolvido a partir de duas técnicas: Análise Documental e Entrevista Semi-estruturada.

No que se refere à primeira técnica, lancei mão de documentos como: Anuário Estatístico de Ananindeua, Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Plano Municipal de Educação de Ananindeua, Programa “Escola Anani-Escola Cidadã” e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal “São Judas Tadeu”, os quais possuem informações relevantes para compreender a política educacional nacional e municipal sobre a EJA. Segundo Lüdke e André (1986), há uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa educacional. Aqui apresentarei apenas duas. Em primeiro lugar, as autoras destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica, que pode ser consultada várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Em segundo lugar, os documentos constituem também:

[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esses mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

No que se refere à Entrevista, esta técnica de pesquisa cria, segundo as referidas autoras, uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente na Entrevista Semi-estruturada, pois, de acordo com Triviños (1987), ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, este tipo de entrevista oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

[...] as entrevistas semi-estruturadas mantêm a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permitem a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada [...] favorece não

só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. [...] (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

Nesta perspectiva, foram estabelecidos três critérios para a escolha dos sujeitos desta pesquisa: 1) professores que tivessem atuado na Escola Municipal “São Judas Tadeu”, em turmas de 1ª etapa, desde 2002 (ano de implantação da EJA na referida escola); 2) professores que ainda estivessem atuando na Escola Municipal “São Judas Tadeu”, ainda que não fosse mais na EJA; 3) que os professores aceitassem participar da pesquisa.

Neste sentido, as professoras que atenderam a esses três critérios foram: **Beija-flor**⁴, que atuou em turmas de 1ª etapa nos anos letivos de 2004, 2005 e 2007; **Maria**⁵, que ministrou aulas para a referida etapa em 2006; e **Socorro**⁶, que atuou na 1ª etapa em 2008. Todas ainda trabalham na Escola Municipal “São Judas Tadeu”, mas, em 2009, Beija-flor e Maria estavam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental regular. Apenas a Profª. Socorro permaneceu na EJA, ministrando aulas para uma turma de 2ª etapa. As três professoras aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Realizadas em junho de 2009, nas dependências da Escola Municipal “São Judas Tadeu”, as entrevistas foram compostas de um roteiro de 06 questões gerais (Apêndice C), que se subdividiam em outras questões mais específicas. Todas as entrevistas foram gravadas com o auxílio de aparelho MP4 e transcritas fielmente pelo próprio pesquisador/entrevistador.

A seguir apresentarei a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

A Profª. Maria

A Profª. Maria é natural de Marapanim, mas atualmente mora em Belém. Aos 59 anos de idade, está solteira e tem apenas 01 filho.

⁴ Pseudônimo criado pela própria professora entrevistada desde quando aceitou participar da pesquisa. Ela nunca revelou a origem deste pseudônimo, disse apenas que está relacionado a sua história de vida.

⁵ Em virtude da professora não criar o seu próprio pseudônimo, o pesquisador criou este para preservar a identidade dela.

⁶ IDEM.

Maria ingressou no Magistério em 1986, por meio de um concurso público na Rede Municipal de Ensino de Ananindeua, como Professora Regente, cargo que, na época, não exigia ainda a Habilitação em Magistério.

Ela tem como maior nível de escolaridade o Ensino Médio - Habilitação em Magistério, cursado no período de 1987 a 1989, em uma escola estadual situada no Município de Belém. No depoimento abaixo, ela justifica o porquê de nunca ter cursado uma graduação:

É porque teve muitas atribulações na minha família. [...] Eu morava com meus pais. Depois, meu pai faleceu. Aí eu fiquei com a minha mãe. Quem cuidava da minha mãe era eu. Ela morava comigo. Aí eu vinha pra cá [*refere-se à Escola Municipal "São Judas Tadeu"*] e não trabalhava despreocupada. Trabalhava preocupada porque ia tocar o telefone. E estava com a cabeça, não estava nem aqui. Estava lá. [...]

Hoje, com 24 anos de carreira e apenas 03 anos de atuação específica na EJA, ela fala sobre a dúvida de cursar ou não uma graduação em Pedagogia:

[...] sabe que me dá vontade, mas ao mesmo tempo [...] eu digo: "Meu Deus, eu já estou no fim da minha carreira já. Já vou me aposentar. E aí: pra quê que eu vou fazer esta faculdade?". Aí [*a atual diretora da Escola Municipal "São Judas Tadeu"*] já veio e me incentivou: "Vai lá, Maria. É só três anos. Pedagogia é só três anos". Aí eu digo: "Ah, não. Eu não sei não". Então, está nesse pé, [...]. Eu não sei. Eu penso em fazer... Eu estou pensando ainda. Que eu vou me aposentar, mas eu sei como é que se dá uma aula, eu sei falar, eu conheço de lei. O dia que me der na cabeça, vontade, eu vou me inscrever e faço, né?

Em 2009, Maria tinha uma jornada de trabalho de apenas 100h mensais, no turno da tarde, como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal "São Judas Tadeu". No depoimento a seguir, ela conta que não escolheu trabalhar na referida escola, simplesmente foi lotada pela SEMED, mas depois criou um vínculo emocional com seu local de trabalho, onde atua desde 1986:

[...] eu fui lotada aqui [*na Escola Municipal "São Judas Tadeu"*]. Não sabia nem por onde que ficava essa escola. Aí me lotaram pra cá. Então, eu amo minha escola. Amo meu trabalho. Vou sair daqui porque já vai terminar o meu tempo... [...] Aqui foi a primeira e única escola que eu trabalhei.

A Prof^a. Beija-flor

Nascida em Belém, Beija-flor mora atualmente em Ananindeua, Conjunto Julia Seffer, na mesma rua em que está situada a Escola Municipal "São Judas Tadeu". Aos 55 anos de idade, está solteira e tem 03 filhos.

Beija-flor ingressou no Magistério por indicação de um presidente de centro comunitário para trabalhar em uma escolinha comunitária como professora leiga. Anteriormente, ela acumulou experiência profissional fora da área da educação: foi vendedora ambulante, balconista, feirante e caixa de supermercado.

Quanto à escolaridade, ela cursou primeiramente o Ensino Médio preparatório para o vestibular em Ciências Biológicas (antigo 2º grau Científico). Muitos anos mais tarde, no período de 1992 a 1994, já na condição de professora leiga, ela cursou novamente o Ensino Médio, desta vez a Habilitação em Magistério, por meio do Projeto Gavião II, específico para professores leigos, em caráter modular. De 1999 a 2001, cursou, também em caráter modular a Licenciatura Plena em Pedagogia na UEPA. E, recentemente, em 2008, fez um curso de aperfeiçoamento de 180h em Educação de Jovens e Adultos, no então Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Aos 16 anos de carreira como Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Ananindeua (ingressou por concurso público em 1994) e apenas 05 anos de atuação específica na EJA, ela cursa, desde 2009, a Especialização em Psicopedagogia na Faculdade Ipiranga.

Em 2009, Beija-flor tinha uma jornada de trabalho de 200h como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental: 100h no turno da manhã como temporária em uma escola estadual situada em Ananindeua; e, no turno da tarde, 100h como efetiva na Escola Municipal “São Judas Tadeu”. No depoimento a seguir, Beija-flor fala sobre a sua relação com a referida escola, onde atua desde 1994:

[...] Eu não trabalho aqui só por causa da escola. Eu sinto isso: que eu tenho uma grande relação com a escola. E com a comunidade também. [...]. Eu sempre digo: “Olha, ‘São Judas Tadeu’, a gente se sente bem. As pessoas chegam e elas vão se entrosando conosco”. O “São Judas Tadeu” a gente percebe que é uma escola ampla, é uma escola limpa, uma escola ventilada. E tudo isso é efeito de trabalho. Vê que nós trabalhamos aqui pra que hoje nós tivéssemos esse azulejo, essa lajota, esse quadro, esse ventilador. E as pessoas passam, dão bom-dia, quem vai chegando, vai ali na copa: “Oi, fulano. Oi, ciclano”. Então, isso é fruto de trabalho, de curso, de diálogo, da administração, que de vez em quando para pra conversar com os funcionários. Eu não tenho queixa do “São Judas Tadeu” nesse sentido, não. Eu sinto falta do “São Judas Tadeu”. Eu ando por aí, eu fico olhando, eu procuro me relacionar, mas eu sinto falta daqui. Porque aqui nós temos um conforto que muitas escolas não tem. E o “São Judas Tadeu” tem.

Natural de Ananindeua, Socorro mora atualmente no Conjunto PAAR. Com 41 anos de idade, está solteira e não tem filhos.

Ela começou a trabalhar como professora da Rede Municipal de Ensino de Ananindeua, em 1989, por meio da indicação de um vereador do município, a pedido de sua irmã professora. Posteriormente, ela foi efetivada no cargo por meio de um concurso público realizado em 1994. Paralelamente, ela também acumulou experiência na rede particular de ensino.

Quanto à escolaridade, no período de 1986 a 1988, ela cursou o Ensino Médio – Habilitação em Magistério em uma escola pública estadual situada no Município de Ananindeua. Treze anos mais tarde, em 2001, ela cursou a Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), concluída em 2003. E, recentemente, em 2008, fez um curso de aperfeiçoamento de 180h em Educação de Jovens e Adultos, no então Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Aos 21 anos de carreira no Magistério Público e apenas 06 de atuação específica na EJA, ela concluiu recentemente a Especialização em “Gestão com Pessoas” pelo Instituto de Ensino Superior da Amazônia (IESAM).

Em 2009, ela tinha uma jornada de trabalho extensa de 300h mensais como professora. No turno da manhã, estava lotada com uma carga horária de 100h, como temporária em uma escola estadual situada em Águas Lindas, Município de Ananindeua. E na Escola Municipal “São Judas Tadeu” estava lotada com 200h, sendo: 100h no Ensino Fundamental regular (turno da tarde) e outras 100h na EJA (turno da noite). No depoimento a seguir, Socorro fala sobre as condições de trabalho na referida escola, onde atua desde 1989:

[...] Então, hoje as condições de trabalho do “São Judas Tadeu” é boa. Só não trabalha, só não faz um bom trabalho quem não quer, porque a escola é toda aparelhada. Então, às vezes eu estou em outra escola, eu sinto. Eu falo: “Poxa, na minha escola, na escola que eu trabalho tem isso, tem aquilo”. Então, a gente sabe que a Escola Municipal “São Judas Tadeu” é uma escola aparelhada, é uma escola que tem bastantes recursos, é uma escola que dá condições e o professor só fica estagnado se ele quiser.

A análise das entrevistas concedidas pelas professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” revelou questões recorrentes e relevantes para o objeto de

estudo desta pesquisa. Tais questões foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (1977), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores **quantitativos** ou não que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

O conceito de Análise de Conteúdo apresentado por Bardin (1977) enfatiza, segundo Triviños (1987), os aspectos “quantitativos” devido a sua influência positivista. No entanto, o referido autor recomenda o emprego deste método de análise na pesquisa qualitativa porque ele se adéqua muito bem ao estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e também para o desvendamento de ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes que, à primeira vista não se apresentam com a devida clareza.

Dentre as técnicas de análise de conteúdo optei pela análise categorial que, de acordo com Bardin (1977), é processada a partir de um desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos. A autora ressalta que dentre as diferentes possibilidades de categorização, ao se trabalhar com discursos diretos, de significações manifestas, este trabalho pode ser favorecido ao se optar pela investigação dos temas, ou análise temática e, neste caso, sua aplicação oferece rapidez e eficácia. Neste sentido, as questões reveladas pelas entrevistas concedidas pelas professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” foram reunidas em três categorias de análise: histórias de alfabetização e práticas de leitura das professoras; concepções docentes de alfabetização; e desafios docentes na alfabetização de jovens e adultos.

Quanto à estrutura, o presente estudo está organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo, denominado “A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: diretrizes nacionais e municipais”, aborda a política educacional da EJA por meio da análise de três documentos: primeiramente, o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, que contém a justificativa e histórica social da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, bem como a apresentação de seu conteúdo; o Plano Municipal de Educação de Ananindeua e o Programa Escola Anani-Escola Cidadã, que contêm a política educacional do referido município.

O segundo capítulo, “Contextualização do Estudo: o Município, a Escola e a Alfabetização de Jovens e Adultos”, situa este estudo a partir de dois breves

históricos: do Município de Ananindeua, bem como da Escola Municipal “São Judas Tadeu”, lócus de desenvolvimento deste estudo, a partir das informações contidas no projeto político pedagógico do referido estabelecimento de ensino, lançado em 2006. Ainda no mesmo capítulo, há um debate sobre as transformações ocorridas nas concepções de Alfabetização de Jovens e Adultos num período histórico compreendido entre os anos de 1940 e 1980.

O terceiro capítulo, cujo título é: “As Professoras e seus Saberes sobre Alfabetização de Jovens e Adultos”, trata da construção dos saberes docentes sobre alfabetização de jovens e adultos. Para tanto, o referido capítulo está dividido em duas partes distintas. A primeira parte analisa como as professoras aprenderam a ler e escrever e quais as suas práticas de leitura. E a segunda aborda a construção dos saberes docentes sobre alfabetização de jovens e adultos a partir da análise das concepções de alfabetização das três professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” e dos desafios enfrentados por elas quando atuaram na alfabetização de jovens e adultos.

E, por fim, nas considerações finais, retorno ao problema deste estudo e indico os principais resultados encontrados a partir da realização da pesquisa.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DIRETRIZES NACIONAIS E MUNICIPAIS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a política educacional da EJA por meio da análise de três documentos: primeiramente, o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, que contém a justificativa histórica e social da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, bem como a apresentação de seu conteúdo; o Plano Municipal de Educação de Ananindeua e o Programa Escola Anani-Escola Cidadã, que contêm a política educacional do referido município.

A análise destes documentos será apresentada a partir das considerações de Beisiegel (1997) e Haddad (2007b) sobre a política da União para a educação de jovens e adultos e de Haddad (2007a) sobre a ação de governos locais na referida modalidade de ensino.

Segundo Haddad (2007a), a EJA no Brasil vem gradativamente sendo reconhecida como um direito para milhões de pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde meados do século passado. No entanto, de acordo com o referido autor, esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado Brasileiro, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Mesmo assim, na ótica do referido autor, não se implantou nacionalmente uma política para EJA, nem se concretizou, como decorrência da conquista desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento que permita que todos os cidadãos e cidadãs acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira.

1.1. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Resolução CNE/CEB n. 1, de 05 de Julho de 2000 estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Para compreendê-la é necessário tomar como base o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB,

homologado pelo Ministério da Educação em 07 de Junho de 2000. O referido parecer, cujo relator é Carlos Roberto Jamil Cury, contém a justificativa histórica e social da construção da referida resolução, além de apresentar o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. O Parecer está estruturado em dez partes. Neste estudo, apresento apenas as principais: Alguns indicadores estatísticos da situação da EJA; Fundamentos e funções da EJA; O direito à educação; Bases legais das diretrizes curriculares nacionais para a EJA; Educação de jovens e adultos no fim da década de 1990; Formação docente para a EJA; e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

1.1.1. Alguns indicadores estatísticos da situação da EJA

Segundo o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, os indicadores estatísticos são capazes de propiciar um olhar aproximativo da situação da EJA. No entanto, não são fáceis de serem obtidos devido a alguns fatores, tais como: a complexidade do quadro em que se inserem e o envolvimento de inúmeros atores sociais e instituições que se ocupam desta área. Além disso, há também disparidades regionais e intrarregionais, diferenças por faixas etárias ou entre zonas rurais e urbanas, sem mencionar as dificuldades conceituais e metodológicas que dificultam a captação e consolidação de dados referentes às ações realizadas pelas diferentes agências promotoras destas atividades.

De acordo com o Parecer supracitado, em 1996, 14,7% da população brasileira, com 15 anos de idade ou mais, era analfabeta. Ainda de acordo com estes dados, em 1996, a distribuição de analfabetos por regiões era a seguinte:

TABELA 1: ANALFABETOS – DISTRIBUIÇÃO POR REGIÕES

REGIÃO	ANALFABETOS
Norte (Urbana)	11,4%
Nordeste	28,7%
Sudeste	8,7%
Sul	8,9%
Centro – Oeste	11,6%

Fonte: Parecer CNE n. 11/2000 – CEB.

Conforme a tabela apresentada anteriormente, constata-se que as regiões com maior concentração de analfabetos são: o Nordeste, em primeiro lugar com 28,7%, seguido pelo Norte, com 11,4%. Entretanto, não é difícil compreender os motivos que levam as referidas regiões a possuir o lamentável título de “campeãs em analfabetismo”: problemas históricos do País como desemprego, concentração de renda e má distribuição de investimentos em educação, saúde e segurança entre as regiões comprometem o desenvolvimento daquelas que recebem menos subsídios e, conseqüentemente, a qualidade de vida da população se torna precária, sobretudo no que se refere à escolaridade.

Ainda segundo os mesmos dados do Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, referentes ao ano de 1996, a percentagem de pessoas analfabetas cresce à medida que avança a idade. Se na faixa etária de 15 a 19 anos a percentagem é de 6%, a de 50 anos ou mais é de 31,5%.

Segundo o referido Parecer, as políticas que priorizam o atendimento à educação escolar na faixa etária obrigatória estão promovendo uma queda mais acelerada do analfabetismo entre a população mais jovem. Contudo, os percentuais relativos às taxas de analfabetismo na população de 15 anos de idade ou mais vem apresentando uma queda sistemática, se tomarmos como referência o período compreendido entre 1920 e 1996.

Conforme o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, em 1920, 64,9% da população brasileira da faixa assinalada era analfabeta. Em 1940 o índice era de 56%. Em 1960 era 39,6%. Em 1980, 25,4% de pessoas, com 15 anos ou mais se encontravam nesta condição. E, finalmente, em 1996, o percentual era de 14,1%. Entretanto, segundo o Parecer supracitado, se somarmos o número dos analfabetos ao dos jovens e adultos com menos de quatro anos de estudo, o índice será muito maior. Ainda conforme os mesmos dados do Parecer, em 1999, os analfabetos funcionais perfaziam 34,1% da população brasileira com 20 anos de idade ou mais e até quatro anos de estudo formal.

O número de alunos matriculados em cursos presenciais da EJA em salas de alfabetização, de acordo com o Parecer CNE n. 11/200 – CEB, era de 161.791, em ensino fundamental: 2.109.992, em ensino médio: 656.572 e em cursos profissionalizantes: 141.329. O número de estabelecimentos que ofertavam a EJA no Brasil, de acordo com os mesmos dados, era de 17.234. Deste total, os Estados ofertavam a EJA em 6.973 estabelecimentos, os Municípios em 8.171, a União em

15 e a rede privada em 2.075 estabelecimentos. Houve crescimento de número de matrículas no âmbito municipal em comparação aos entes federativos: em 1997 os Municípios possuíam 683.078 matrículas e em 1999 o número era de 821.321. Já para os mesmos anos, o número de matrículas nos entes federativos passou de 1.808.161 para 1.871.620.

Segundo o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, o desafio de proporcionar acesso à escola presencial ou semi-presencial para este contingente humano é o único modo de se atingir uma redução eficaz ou até mesmo a extinção do analfabetismo. Resultados positivos implicam ações integradas, políticas diferenciadas, consideração de dificuldades específicas e adequado estatuto de formação docente para a EJA.

1.1.2. Fundamentos e funções da EJA

Com base em dados do Parecer CNE n. 11/2000 – CEB apresentados anteriormente, em 1996, 14,7% da população de 15 anos de idade era analfabeta. O maior número de analfabetos se constituía, até então, de pessoas com mais idade em regiões pobres, interioranas nas quais as taxas atingem mais os grupos afro-brasileiros, os quais são os candidatos aos cursos e exames do antigo ensino supletivo.

Diante do exposto, o Parecer supracitado considera que a EJA representa uma dívida social com aqueles que não tiveram acesso à escrita e à leitura (ou o domínio das mesmas) na escola ou fora dela e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. O Parecer considera que a privação deste acesso representa a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. A incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizados e letrados, tornando-os quase que "naturais", e o caráter comum da linguagem oral, impede a consideração do acesso a estes bens como um meio e instrumento de poder. Somente aqueles que se encontram na condição de privação desses bens podem compreender a falta que eles fazem e as conseqüências materiais e simbólicas advindas da negação deste direito fundamental.

Contrário à visão preconceituosa do adulto analfabeto ou iletrado como inculto ou "vocacionado" para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado, o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB considera que estes adultos possuem uma rica cultura baseada na oralidade como, por exemplo: a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os registros de memória da cultura afrobrasileira e indígena. De todo o modo, para analfabetos e para iletrados, o que está em causa é a **função reparadora de EJA**, que pretende restaurar o direito a uma escola de qualidade aos descendentes de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros, os quais constituem os grupos que ainda hoje sofrem as conseqüências da realidade histórica brasileira. Neste sentido, reparar esta dívida é um imperativo e um dos fins da EJA.

O Parecer CNE n. 11/2000 – CEB considera que, em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. O desafio é oferecer esse direito. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida. Neste sentido, segundo o referido Parecer, a barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens, adultos, inclusive idosos, exatamente no momento em que o acesso ao saber e aos meios de obtê-lo representa uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas. No milênio em que vivemos os saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo requerem cada vez mais o acesso ao saber. Aqueles que se virem privados do saber básico e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa, afetam mais ainda os que se vêem desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura.

Neste sentido, considero que o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB restringe a validade da EJA às novas exigências do mercado. Por isso, concordo com Beisiegel (1997) quando este afirma que a referência para a avaliação da validade da

educação do adulto analfabeto não pode ser remetida para o mercado, o trabalho ou a economia. Segundo o referido autor, essa referência deve estar situada, necessariamente, nas exigências da cidadania na sociedade contemporânea. Obviamente, a participação plena do adulto na vida social de sua comunidade abrange questões relativas ao trabalho, ao mercado e à economia. Mas enquanto dimensões nas quais se expressam expectativas e necessidades de participação na vida coletiva.

Segundo o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, além da função reparadora, a EJA responde também ao pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano em seu itinerário escolar e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. A reentrada no sistema escolar daqueles que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. Esta é a **função equalizadora da EJA**.

De acordo com o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, a eqüidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade. Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir um ponto igualitário no jogo da sociedade.

No entanto, a função equalizadora da EJA está comprometida desde a aprovação da Lei n. 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Segundo Haddad (2007a), embora esta lei tenha sido aprovada por unanimidade do Congresso, ela recebeu vetos do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um dos quais impediu que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos. Esta medida teve duas conseqüências: a focalização do

investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e o desestímulo do setor público em expandir o ensino fundamental de jovens e adultos.

Neste sentido, conforme Haddad (2007a), o ensino de jovens e adultos passou a concorrer pelos recursos públicos não utilizados pelo FUNDEF com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual. De acordo com o referido autor, o fato de a cobertura escolar nesses dois níveis de ensino ser deficitária e a demanda social explícita por eles ser bem maior, contribuiu para que a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos, condição para a expansão da matrícula e melhoria da qualidade, experimentasse dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado.

Sobre a terceira função da EJA, o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB afirma que a educação representa uma chave indispensável para a “sociedade do conhecimento” e vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado.

Segundo o referido parecer, a EJA representa uma promessa de qualificação de vida para todos. Neste sentido, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso ao mundo do trabalho e da cultura. Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a **função permanente da EJA**, que representa um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para a equidade e diversidade.

De acordo com o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, o poder de qualificar, requalificar e descobrir novos campos de atuação do potencial humano é um dos sentidos da EJA e uma promessa a ser realizada na conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade. A promessa de um mundo de trabalho, de vida social e de participação política segundo as “leis da estética” está presente nas possibilidades de um mundo que se transforma em grande sala de aula virtual. Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) apresenta em seu art. 1 um amplo conceito de educação que abrange os processos formativos que se desenvolvem na

vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Dentro deste caráter ampliado, o Parecer supracitado considera que os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.

No entanto, segundo Haddad (2007b), uma posição contrária a esta visão foi exposta por Darcy Ribeiro no encerramento do Congresso Brasileiro organizado pelo GETA (Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização), em 1990, Ano Internacional da Alfabetização. Na ocasião, conforme o referido autor, Darcy argumentava de maneira firme e incansável em uma mesa redonda realizada no auditório da antiga Escola Caetano de Campos: “Deixem os velhinhos morrerem em paz! Deixem os velhinhos morrerem em paz!”.

De acordo com Haddad (2007b), pode-se afirmar que a partir da ousadia deste pronunciamento, Darcy inaugurava uma nova etapa de “desqualificação” da educação de pessoas jovens e adultas no âmbito das políticas públicas, revertendo um movimento inclusivo dos direitos por educação dos últimos cinquenta anos. Ainda segundo o referido autor, a aprovação da Lei n. 9.394/96, que estabelece as novas diretrizes e bases da educação nacional, e que toma por base o projeto do mesmo Darcy, é um novo capítulo no caminho dessa desqualificação.

1.1.3. O direito à educação

De acordo com o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, a EJA ainda é vista pela sociedade brasileira como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais à medida que a EJA, tornando-se um direito, substitui a idéia de “compensação” pelas de “reparação” e “equidade”. No entanto o referido Parecer considera que ainda há um percurso muito extenso a seguir para que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando.

O Parecer CNE n. 11/2000 – CEB considera que a concepção pela qual “ninguém deixa de ser um educando” necessita da “universalização completa do ensino fundamental” de modo a combinar idade/ano escolar adequados com o fluxo regularizado, com a progressiva universalização do ensino médio e o prolongamento de sua obrigatoriedade, inclusive possibilitando aos interessados a opção de uma educação profissionalizante. Conforme o referido Parecer, a EJA é um momento de reflexão sobre o conceito de educação básica que preside a organização da educação nacional em suas etapas. Neste sentido, a nova concepção da EJA e sua forma de inserção no corpo legal indicam um caminho a seguir: a educação permanente, apesar dos desafios de uma situação sócio-educacional arcaica no que diz respeito ao acesso próprio, universal e adequado às crianças em idade escolar.

Os limites entre escolarização e idade, segundo o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, ainda não conseguiram a melhor expressão legal, mas apontam para uma democratização escolar em que o pronome “todos” tal como posto junto ao substantivo “direito” seja uma realidade para cada um deste conjunto de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Esta efetivação, “direito de todos”, existirá se houver escolas em número suficiente para acolher todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído. Desta feita, teremos uma atenuação de constrangimentos de qualquer espécie em favor de uma maior capacidade qualitativa de escolha e de um reconhecimento do mérito de cada um num mundo onde se fazem presentes transformações na organização do trabalho, nas novas tecnologias, na rapidez da circulação das informações e na globalização das atividades produtivas, para as quais uma resposta democrática representa um desafio de qualidade.

Dessa forma, o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB considera que a superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana face à ética, à estética, à constituição de identidade de si e do outro e ao direito ao saber. Neste momento, o País, ao invés de mostrar apenas a sua face perversa e dualista oriunda de sua recente história, poderá efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático.

Para que se efetive o referido princípio é necessário refletir sobre as diretrizes de uma política para a educação de jovens e adultos analfabetos. Segundo Beisiegel (1997), há duas orientações que oferecem importantes elementos para a reflexão sobre estas diretrizes.

A primeira delas, conforme o referido autor, diz respeito a uma questão muito debatida nos últimos tempos: *qual seria o sentido do esforço de levar a educação fundamental aos jovens e adultos analfabetos?* A outra aparece na concepção mais geral do empreendimento, principalmente na estrutura administrativa articulada entre a União, os territórios e os estados para garantir a realização dos trabalhos em todo o território nacional: *qual seria, então, o sentido de investir recursos públicos escassos na educação de jovens e adultos analfabetos?*

De acordo com Beisiegel (1997), apesar da Constituição de 1988 ter ampliado o reconhecimento do direito à educação básica, estendendo-o para todos os habitantes, e incluído a obrigatoriedade de seu atendimento entre os deveres indeclináveis dos poderes públicos, alguns educadores, com posições de relevo na administração federal ou na produção acadêmica sobre a educação brasileira, no contexto do início dos anos de 1990, época do Governo Collor, procuraram demonstrar que os investimentos de recursos materiais e humanos na educação de adultos analfabetos não se justificavam.

Segundo o referido autor, o então Ministro da Educação, Professor Goldemberg, assumiu explicitamente essa orientação em entrevista concedida ao Jornal do Brasil, em 1991: “O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização”.

Sobre a questão do direito à educação, Haddad (2007b) corrobora com Beisiegel (1997), ao considerar que a EJA ficou comprometida quando o Projeto de Lei n. 92/96 retirou a obrigatoriedade de oferta dessa modalidade de ensino por parte do Estado, desconsiderando-a como parte do Ensino Fundamental e esvaziando o direito público subjetivo de acesso aos jovens e adultos, uma vez que a Constituição é a lei maior. Segundo o referido autor, a contradição entre os dois textos legais abre precedentes para uma dupla interpretação. Caberia uma consulta jurídica e ainda uma esperança na pressão sobre o legislativo por uma interpretação mais inclusiva do Ensino Fundamental.

1.1.4. Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Conforme o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos têm como bases legais a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a LDB 9.394/96.

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) apresenta como princípio, no art. 205, que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Retomado pelo art. 2 da LDB (BRASIL, 1996), este princípio abrange o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, segundo o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, a EJA está relacionada a este princípio e a partir deste deve ser considerada. Estas considerações adquirem substância não só por representarem uma dialética entre dívida social, abertura e promessa, mas também por se tratarem de postulados gerais transformados em direito até mesmo no âmbito constitucional, fruto de conquistas e de lutas sociais.

Neste sentido, a atual redação do inciso I, art. 208 da Constituição Federal do Brasil de 1988 afirma que:

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

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, **assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria** [grifo nosso].

Antes da Emenda Constitucional n. 233, a redação era assim:

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

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, **inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria** [grifo nosso].

O referido artigo é causador de duas posições antagônicas. A primeira posição, expressa pelo Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, considera que a atual redação do art. 208 da Constituição Federal pressupõe a educação básica para todos e, em especial, o ensino fundamental como seu nível obrigatório não só para as crianças. A titularidade do direito público subjetivo face ao ensino fundamental continua plena para todos os jovens, adultos e idosos, desde que queiram se valer

dele. Neste sentido, a redação deixa ao livre arbítrio do indivíduo maior de 15 anos o exercício do seu direito público subjetivo. Ao exercício deste direito corresponde o dever do Estado na oferta desta modalidade de ensino dentro dos princípios e das responsabilidades que lhes são concernentes.

No entanto, corroboro com a segunda posição, expressa por Haddad (2007b), que compreende que a atual redação do artigo 208 da Constituição Federal representa uma ruptura legal, que se iniciou no momento em que a proposta de Emenda Constitucional n. 233, posteriormente transformada em Projeto de Lei n. 92/96, foi lançada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso. Embalado pelo discurso de desqualificação da educação de jovens e adultos contido nas propostas e orientações de alguns educadores brasileiros e dos assessores do Banco Mundial, a proposta de emenda constitucional introduziu uma novidade: a destituição de direitos. Por meio de uma sutil alteração no inciso I do art. 208 da Constituição, o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular.

Por sua vez, o art. 214 da Constituição também é objeto de debate:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:
I – erradicação do analfabetismo;
II – universalização do atendimento escolar [...].

Conforme o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, a redação do referido artigo considera os termos “erradicar o analfabetismo” e “universalizar o atendimento escolar” como desafios interdependentes que representam o acesso de todos os cidadãos brasileiros, pelo menos, ao ensino fundamental.

Sobre esta questão, Haddad (2007b) compreende que é mais um ato de ruptura legal no sentido de desqualificar a educação de jovens e adultos por meio da Emenda Constitucional n. 233, que suprimiu das Disposições Transitórias o compromisso de eliminação do analfabetismo no prazo de dez anos e o de vinculação de 50% dos recursos para este fim e para universalizar o ensino fundamental.

De acordo com o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, a legislação educacional existente hoje é bem mais complexa, pois compreende, além dos dispositivos de caráter nacional, as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas dos Municípios.

Dentro de nosso regime federativo, os Estados e os Municípios, de acordo com a distribuição das competências estabelecidas na Constituição Federal, gozam de autonomia e assim podem estabelecer uma normatividade própria, harmônica e diferenciada. Sobre esta questão, a Constituição do Estado do Pará (PARÁ, 1989), no § único do art. 272, afirma que:

O Poder Público estimulará e apoiará o desenvolvimento de propostas educativas diferenciadas com base em novas experiências pedagógicas, através de programas especiais destinados a adultos, crianças, adolescentes e trabalhadores, bem como à capacitação e habilitação de recursos humanos para a educação pré-escolar e de adultos.

1.1.5. Educação de Jovens e Adultos no fim da década de 1990

Conforme observação do Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, a Constituição Federal de 1988 contribuiu para a construção de uma nova concepção de educação de jovens e adultos durante o processo de redemocratização dos anos de 1980. Segundo o referido Parecer, a LDB 9.394/96 acompanhou esta orientação ao suprimir a expressão ensino supletivo, embora tenha mantido os termos cursos e exames supletivos. Todavia, trata-se de uma manutenção nominal já que tal continuidade se dá no interior de uma nova concepção, o que significa vontade expressa de uma outra orientação para a EJA a partir da nova concepção trazida pela lei aprovada.

No entanto, segundo Haddad (2007b), além de manter o conceito básico da legislação do regime militar – o ensino supletivo –, a nova LBD, o empobreceu na medida em que o descaracterizou como algo que deveria ter uma estrutura e um modelo de preparação próprios. Assim, não foi considerada do projeto da Câmara a ideia de professores especializados para este tipo de ensino e a menção explícita de uma organização escolar flexível que permitisse um ensino não marcado pelo modelo escolar regular. Deve-se considerar que a antiga legislação tomava o ensino supletivo como algo que, mesmo tendo o ensino regular como modelo inicial, ganhava a sua essência ao dele se afastar.

Contrário à visão de Haddad (2007b), o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB considera que a LDB n. 9.394/96 extingue a noção de Ensino Supletivo existente na Lei n. 5.692/71 e em seu lugar apresenta no seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), Capítulo II (Da Educação Básica), a Seção V (Da Educação

de Jovens e Adultos), composta pelos artigos 37 e 38, onde a EJA adquire status de modalidade da educação básica.

Segundo o Parecer supracitado, o termo modalidade é diminutivo de modus (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Neste sentido é um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado padrão e está relacionada ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Respeitando-se o princípio de proporcionalidade, a chegada ao patamar igualitário entre os cidadãos se louvaria no tratamento desigual aos desiguais que, nesta medida, mereceriam uma prática política conseqüente.

Do ponto de vista conceitual, o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB considera que os artigos 37 e 38 da LDB em vigor proporcionam à EJA uma dignidade própria, mais ampla, o que elimina uma visão de externalidade com relação ao regular.

Neste sentido, a LDB (BRASIL, 1996), art. 37, afirma que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Segundo o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada a este contingente, que não teve acesso à escolarização na idade própria, por meio de oportunidades educacionais apropriadas. Para tanto, os estabelecimentos públicos dos respectivos sistemas deverão viabilizar e estimular a igualdade de oportunidades e de acesso sob o princípio da gratuidade. Tais oportunidades se viabilizarão, segundo a LDB, §1 do art. 37, por meio das tradicionais ofertas de escolarização mediante cursos e exames. E conforme o §2 do mesmo artigo, o poder público viabilizará e estimulará o acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. A oferta desta modalidade assevera, pois, que os estabelecimentos públicos não podem se ausentar deste dever e eles devem ser os principais lugares de oferta.

Na visão de Haddad (2007b), o art. 37 reafirma o conceito de uma educação de adultos voltada para a reposição de escolaridade, marcado pelo ensino regular, seus conteúdos e seu modelo. As características do alunado devem ser consideradas para facilitar a assimilação de tais conteúdos.

Em uma análise comparativa com o Projeto de Lei Complementar n. 1.258/88, apresentado originalmente à Câmara, o referido autor considera que este apontava para um currículo centrado na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequado ao amadurecimento e experiência do aluno. Portanto, um conceito bastante diferenciado do que é proposto no art. 37. A lei aprovada reafirma o conceito de educação de adultos que o regime militar implantou com a LDB anterior: o do ensino supletivo. No entanto, o termo “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” pode ser assumido, segundo Haddad (2007b), como uma abertura para a reversão do conceito básico da lei e buscar constituir programas voltados para os interesses dessa população.

Conforme o art. 38 da LDB (BRASIL, 1996), os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos. Ambos, de acordo com as diretrizes, deverão atender à base comum nacional e possibilitar o prosseguimento de estudos em caráter regular. Após a assinalação das novas faixas etárias, o § 2 do mesmo artigo prevê que as práticas de vida, os conhecimentos e habilidades dos destinatários de EJA serão aferidos e reconhecidos mediante exames supletivos.

No art. 38, segundo Haddad (2007b), ambos os parágrafos retomam a nomenclatura “ensino supletivo” empregado pela LDB n. 5.692/71, colocando ênfase nos exames, cuja idade mínima é substancialmente reduzida em comparação com a antiga legislação.

Conforme o referido autor, a ênfase nos exames é coerente com a ideia de ir diminuindo as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos. Deslocando a ênfase dos cursos para os exames abre-se mão daquilo que a pedagogia consagrou como bases necessárias para a aquisição do conhecimento: os professores, o currículo, os materiais didáticos, as metodologias; garantindo apenas a avaliação do produto, o Estado transfere para a educação privada a responsabilidade pelo processo educacional. Ou seja, o Estado se furta da sua responsabilidade de firmação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação.

Por sua vez, o art. 4, VII, da LDB (BRASIL, 1996) afirma que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

VII – oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades,

garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola [...].

Com base no referido artigo da LDB, a EJA passa a fazer parte constitutiva da lei de diretrizes, torna-se modalidade da educação básica e é reconhecida como direito público subjetivo. Logo, ela é regular enquanto modalidade de exercício da função reparadora. Mas, o importante a se considerar, conforme o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos em idade regular, pois em sua maioria são trabalhadores, maduros e com larga experiência profissional. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno tardio à busca do direito ao saber. Logo, aos limites postos pela vida, não se pode acrescentar outros que signifiquem uma nova discriminação destes estudantes.

Neste sentido, a LDB (BRASIL, 1996) incentiva o aproveitamento de estudos e sendo esta orientação válida para todo e qualquer aluno, ela vale mais para jovens e adultos cujas práticas possibilitaram um saber em vários aspectos da vida ativa e os tornaram capazes de tomar decisões ainda que, muitas vezes, não hajam elaborado estas competências.

Sobre esta questão, Haddad (2007b) apresenta uma posição antagônica ao Parecer CNE n. 11/2000 – CEB. O referido autor afirma que o inciso VII, retirado do projeto de Lei Complementar n. 1.258/88 e incorporado na nova LDB, procura dar destaque ao fato de que parcela significativa dos que frequentam esses programas são trabalhadores. No entanto, esse conceito, que deveria ser um dos eixos norteadores dessa modalidade de educação, acabou se colocando à margem do conceito de suplência que prevaleceu, e que remete à reposição de estudos do ensino fundamental e médio.

Segundo o Parecer supracitado, a EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação da aprendizagem extra-escolar é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar os "saberes" oriundos das práticas.

O Parecer CNE n. 11/2000 – CEB recomenda que estes aspectos devem ser considerados no momento da busca de uma ascensão qualitativa nos estudos. A rigor, as escolas da EJA devem construir sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora

das potencialidades dos que as procuram. As referidas escolas devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer e do agir.

Outro elemento importante a se considerar, conforme o Parecer, é que a referida combinação da faixa etária e nível de conhecimentos exige professores com carga horária conveniente e turmas adequadas para se aferir o progresso obtido, propiciar a avaliação contínua, identificar insuficiências, carências, aproveitar outras formas de socialização e buscar meios pedagógicos de superação dos problemas. Neste sentido, segundo o art. 25 da LDB (BRASIL, 1996), o perfil do aluno da EJA e suas situações reais devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos.

1.1.6. Formação docente para a Educação de Jovens e Adultos

A formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB (BRASIL, 1996). Ela estipula que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Este fim, voltado para todo e qualquer estudante, seja para evitar discriminações, seja para atender o próprio art. 61 da LDB (BRASIL, 1996), é claro a este respeito: “a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando [...]”.

Conforme o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. O objetivo não é preparar um professor de forma aligeirada e motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista. O ideal é formar um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

Segundo o referido Parecer, os Institutos Superiores de Educação, que incluem em si os Cursos Normais Superiores, poderão formar normalistas tanto para

a educação infantil quanto para o ensino fundamental, o qual compreende também a preparação específica para a EJA equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, o Parecer ressalta que não se pode "infantilizar" a EJA em relação a métodos, conteúdos e processos, pois os conteúdos curriculares destinados aos anos iniciais do ensino fundamental devem ser tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à ressignificação de conhecimentos e valores nas situações em que são (des)construídos e (re)construídos por crianças, jovens e adultos.

Conforme o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, a legislação educacional vigente pretende que a igualdade de oportunidades se exerça também por meio da consideração de diferenças significativas para a constituição de saberes próprios da educação escolar voltadas para jovens e adultos. Este apelo à consideração das diferenças, baseadas sempre na igualdade, se apresenta insistentemente no corpo da LDB 9.394/96. O art. 4, VII, da LDB (BRASIL, 1996), impõe:

[...] a oferta de ensino regular noturno, adequado às condições do educando com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Neste sentido, o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB considera necessária a exigência de uma formação específica para a EJA a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade o acesso e a permanência na EJA por meio de um ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado do que é ministrado aos alunos com idade regular, com métodos próprios e tempos adequados ao perfil deste estudante.

Desse modo, o Parecer supracitado considera que, se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, trata-se então de um processo em via de consolidação e que depende de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas. E tratando-se de tarefa realizada em um País enorme e variado como o Brasil, alcançar estes jovens e adultos implica saber que muitos deles vivem em distantes lugares deste país, por vezes impossibilitados de ter o acesso apropriado a uma escola. Por isso, ao lado de uma maior preocupação

com a profissionalização de docentes da EJA, a luta por esta escolarização sempre esteve associada à Educação a Distância. A superação da distância sempre foi uma tentativa de estabelecer um meio de presença virtual entre educadores e educandos. Neste sentido, conforme o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, a formação de docentes de EJA deve propor a apropriação destes meios.

Mas o referido Parecer considera imprescindível que a formação docente voltada para EJA seja completa nos estabelecimentos ofertantes por meio do curso normal médio ou do curso normal superior ou de outros igualmente apropriados. Desse modo, o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB afirma que é necessário, em qualquer nível formativo, haver a presença de correlações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos. Neste sentido, o Brasil tem uma experiência significativa na área e um acúmulo de conhecimentos voltado para métodos e técnicas alternativas de EJA, porém estas experiências não conseguiram se traduzir em material didático específico voltado para o ensino supletivo. As instituições de nível superior, sobretudo as universidades, têm o dever de se integrar no resgate desta dívida social abrindo espaços para a formação de professores, recuperando experiências significativas, produzindo material didático e veiculando, em suas emissoras de rádio e de televisão.

Conforme o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, a garantia de padrão de qualidade é um princípio que contempla a cidadania como forma de participação e exigência da clientela a que se destina. Desse modo, a pior forma de presença é aquela que se situa na mediocridade, que expressa a falta de critérios, exigência e, conseqüentemente, qualidade. A formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio para os profissionais de EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras.

1.1.7. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, a LDB 9.394/96 encaminha para uma diferenciação entre o caráter obrigatório do ensino fundamental e o caráter progressivamente obrigatório do ensino médio, à vista da necessidade de sua universalização. Sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das

etapas fundamental e média é lógico que deve se pautar pelos mesmos princípios postos na referida LDB. E no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, são válidas para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio. Segundo o referido Parecer, a elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade. Contudo, este caráter lógico não significa uma igualdade direta quando pensada à luz da dinâmica sócio-cultural das fases da vida. É neste momento em que a faixa etária se torna uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes comuns assinaladas.

O Parecer CNE n. 11/2000 – CEB considera que os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Isto significa reconhecer que a maioria dos alunos da EJA tem origem em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes.

A contextualização, segundo o Parecer supracitado, se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, cujas faixas etárias são eloqüentes com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, o que abrange as práticas culturais e valores constituídos.

De acordo com o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, a regra metodológica é descontextualizar o referido público da realidade do ensino regular para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA. Mas para isto, o referido parecer considera que a diversidade da escola é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada. Uma destas diversidades se expressa nos horários em que a EJA é oferecida, especialmente o noturno. Se cansaço e fadiga não são exclusividade dos cursos da EJA, também métodos ativos não são exclusividade de nenhum turno.

Neste sentido, o referido Parecer considera que esta atenção não pode faltar também a outros aspectos que se relacionam com o perfil do estudante jovem e adulto. A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo através de módulos, de combinações entre ensino presencial e não-presencial e de uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente. É preciso conhecer qual o impacto dos meios de comunicação sobre os estudantes. Como exemplo há a procedência migratória de muitos e seu gosto pelas manifestações das culturas regionais, a partir dos quais derivam elementos significativos para a constituição e sistematização de novos conhecimentos.

Conforme o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, muitos estudantes de EJA possuem de si uma imagem pouco positiva relativamente a suas experiências ou até mesmo negativa no que se refere à escolarização, o que os torna inibidos em determinados assuntos. Por isso, o referido parecer recomenda os componentes curriculares ligados à Educação Artística e Educação Física como espaços oportunos e privilegiados para trabalhar a desinibição e a baixa autoestima.

O Parecer supracitado ressalta ainda a importância de se estabelecer a distinção entre as duas faixas etárias consignadas nesta modalidade de educação, pois as expectativas e experiências de jovens e adultos freqüentemente não são coincidentes, apesar de partilharem uma situação comum desvantajosa. Conforme o referido parecer, zelar pela aprendizagem é uma forma de ressignificar esta situação, tal como disposto no art. 13 da LDB (BRASIL, 1996). Desse modo, os projetos pedagógicos devem considerar a conveniência de haver classes homogêneas ou heterogêneas para atender esta distinção. Impróprio é não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes.

Neste sentido, o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB considera que a elaboração e execução dos projetos pedagógicos é um momento privilegiado à medida que representa a expressão da autonomia de um estabelecimento e inclui o planejamento das atividades. O projeto pedagógico resume em si o conjunto dos princípios, objetivos das leis da educação, as diretrizes curriculares nacionais e a

pertinência à etapa e ao tipo de programa ofertado dentro de um curso, considerados a qualificação do corpo docente instalado e os meios disponíveis para pôr em execução o projeto.

Segundo o referido Parecer, o projeto torna-se, no momento da execução, um currículo em ação, materializado em práticas diretamente referidas ao ato pedagógico. Contudo, se muitos dos que buscam os cursos da EJA ou os cursos regulares noturnos são prejudicados em seus itinerários escolares, não se pode aumentar o prejuízo mediante uma via aligeirada que queira se desfazer da obrigação da qualidade. Por isso, é fundamental uma formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos regulares noturnos e dos cursos da EJA.

Neste sentido, o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB considera que estas diretrizes são favoráveis a uma política de qualidade dentro dos projetos pedagógicos à medida que estes se associam ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético. Neste sentido, a EJA não pode sucumbir ao imediatismo que sufoca a estética, comprime o lúdico e impede a inventividade.

Um momento específico desta referência, segundo o referido parecer, é a recontextualização que se impõe à transposição didática e metodológica das diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental e médio para a EJA. Neste sentido, a flexibilidade posta no art. 23 da LDB (BRASIL, 1996) aponta especificamente para uma organização escolar que, baseada na idade, poderá incluir a valorização da experiência extra-escolar dos estudantes. Desse modo as experiências de vida do aluno da EJA se qualificam como componente significativo da organização dos projetos pedagógicos.

Conforme o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos se aplicam obrigatoriamente aos estabelecimentos que oferecem cursos e aos conteúdos dos exames supletivos das instituições credenciadas para ofertar esta modalidade de ensino.

O art. 38 da LDB (BRASIL, 1996) diz que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Este artigo

apresenta a manutenção de cursos e exames supletivos como um dever dos sistemas públicos de ensino, no entanto a prioridade é a oferta de cursos na idade apropriada, sem desconsiderá-la no turno da noite.

Dessa forma, o referido Parecer considera que a oferta de cursos da EJA deve ser um esforço constante e localizado dos poderes públicos com o objetivo de tornar a função reparatória cada vez mais algo do passado e de superar a imposição do “erradicar”⁷ o analfabetismo. Segundo o Parecer, não se trata de “erradicar”, mas, sim, de eliminar as condições gerais, que não permitem um mínimo de equidade, e as específicas que, dentro dos cursos, não consideram o perfil do aluno em adequação aos métodos e diretrizes, como ocorre tão frequentemente com os alunos da EJA.

De acordo com o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, a base nacional comum dos componentes curriculares deverá estar compreendida nos cursos da EJA. E o zelar pela aprendizagem dos alunos (art. 13 da LDB) deverá ser de tal ordem que o estudante deve estar apto a prosseguir seus estudos em caráter regular (art. 38 da LDB). Logo, a oferta desta modalidade de ensino está sujeita tanto à Resolução CEB n. 2 de 7/4/1998 para ensino fundamental, quanto à Resolução CEB n. 3 de 26/6/1998 para o ensino médio.

A primeira resolução, CEB/ 4/98, diz que a base nacional comum refere-se ao conjunto dos conteúdos mínimos das áreas de conhecimento articulados aos aspectos da vida cidadã de acordo com o art. 26 da LDB (BRASIL, 1996). Por outro lado, a referida resolução entende que a parte diversificada não é um recurso adicional a esta Base. Os conteúdos desta parte são integrados à Base Nacional Comum.

A segunda resolução, CEB n. 15/98, está em sintonia com a resolução do ensino fundamental no que se refere à questão apresentada acima. A nova missão do ensino médio, seus fundamentos axiológicos e suas diretrizes pedagógicas se aplicam para ambas as “partes”, tanto a nacional comum como a “diversificada”, pois numa perspectiva de organicidade, integração e contextualização do conhecimento não faz sentido que elas estejam fragmentadas. Dessa forma, o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB considera que a base de ambos os ensinos é tanto a “nacional comum” integrada com a “nacional diversificada”.

⁷ Segundo o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, “erradicar” é tirar algo pela raiz.

Portanto, de acordo com o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, quanto ao ensino fundamental, contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada que deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a vida cidadã, com as áreas de conhecimento. Quanto ao Ensino Médio, o referido parecer assinala que a EJA deverá atender aos Saberes das Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias.

1.2. DIRETRIZES DA EJA NO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA

Segundo Haddad (2007a), o governo federal passou a desempenhar importante ação indutora em relação aos governos estaduais e municipais, tanto pela orientação pedagógica por meio de propostas curriculares, quanto por sua política de indução à descentralização da EJA. Esse processo gerou quatro efeitos: a ampliação pelo governo federal de sua responsabilidade por programas nacionais de alfabetização; a atuação dos governos municipais nos quatro primeiros anos do ensino fundamental; e a atuação dos governos estaduais nos quatro últimos anos do fundamental, além do ensino médio.

Apesar dos efeitos perversos do FUNDEF, Haddad (2007a) afirma que houve algum crescimento das matrículas e os municípios acabaram sendo os maiores responsáveis pelo atendimento da demanda nos primeiros anos do ensino fundamental da EJA. Isto se deve à pressão por novos cursos, vinda da população, e à atitude de alguns governos municipais, sobretudo nas gestões do PT (Partido dos Trabalhadores) que, na visão do referido autor, procuraram assumir a responsabilidade social e o compromisso político, ao envolver entidades e movimentos sociais que fortaleceram a demanda por EJA e novas experiências educacionais nessa área. No entanto, Haddad (2007a) afirma que ainda estamos muito distantes de um atendimento que possa ser considerado adequado ao desafio da implementação do direito à educação de jovens e adultos.

Haddad (2007a) também considera que os três níveis de governo: municipal, estadual e federal, sozinhos ou em regime de colaboração, não vêm conseguindo

cumprir com a responsabilidade de universalizar o ensino fundamental para aqueles com mais de 15 anos de idade. Na perspectiva do autor, a descentralização de responsabilidade, ao mesmo tempo em que aproxima os serviços públicos da demanda e do controle da sociedade, podendo favorecer sua democratização ao potencializar a participação social nas instâncias locais de poder, também é capaz de reforçar as desigualdades no atendimento, ao abandonar aos gestores municipais a tarefa de garantir a universalidade do acesso ao ensino fundamental sem os recursos necessários para tanto.

É neste cenário de descentralização de responsabilidade e de abandono aos gestores municipais que se encontra o Município de Ananindeua, cuja política educacional para a EJA têm como base, além das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, o Plano Municipal de Educação, construído em 2003 e o Programa “Escola Anani-Escola Cidadã”, criado em 2005. As bases principais destes dois documentos, no que se refere às diretrizes municipais para a EJA, serão apresentadas e analisadas a seguir.

1.2.1 Plano Municipal de Educação

O Plano Municipal de Educação de Ananindeua (PME, 2005) é um documento que contém informações importantes sobre a situação educacional do município de Ananindeua no ano de 2003. Segundo informações deste documento, a Rede Municipal de Ensino do referido município era até então composta de 45 escolas e 04 Unidades de Educação Infantil, com atendimento aos seguintes níveis da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental, além das modalidades de Educação Especial e EJA. Cerca de 80% destas escolas estavam localizadas na zona urbana e 20% na zona rural.

Existem duas escolas na zona rural, uma delas situada na região das Ilhas do município, [...] que atende à população ribeirinha das 14 ilhas (de Ananindeua) e possui cinco salas de aula, com atendimento a alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1^a. a 8^a. séries, com turmas regulares e multisseriadas. [...].

A outra escola rural é situada na colônia do Abacatal, povoado remanescente de quilombos, possui duas salas de aula e atende [...] a alunos do Ensino Fundamental e Educação Infantil (ANANINDEUA, 2005a, p. 20).

Até 2003, segundo o referido plano, a média de atendimento por salas de aula era a seguinte: 31% das escolas possuíam apenas 04 salas, 20% entre 05 e 06 salas, 9% possuíam 07 salas e 4% entre 09 e 10 salas.

No que se refere à matrícula inicial do ano letivo de 2003, o PME (2005) informa que houve um número de 28.808 alunos, distribuídos em 856 turmas no atendimento à Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e Educação Especial⁸.

Sobre o rendimento escolar do ano letivo de 2002, ressalta o plano que as turmas de 1^a. a 4^a. séries apresentaram 20,3% de reprovação e de 9,2% de evasão; nas de 5^a a 8^a séries a reprovação foi de 12,8% e a evasão 10,6%. Já as turmas de EJA apresentaram 12% de reprovação e um índice expressivo de 41% de evasão.

Quanto à Educação Especial, o PME (2005) prevê a necessidade de implantação de um Centro de Referência em Atendimento Especializado, com o objetivo de proporcionar um melhor atendimento em Fonoaudiologia, Avaliação Pedagógica na escola e Ensino Itinerante.

No que se refere à situação funcional docente, de acordo com o plano, dos 854 professores que integravam a rede municipal de ensino até 2003, 69% possuíam vínculo efetivo com a rede e apenas 31% eram temporários.

Quanto à formação inicial dos docentes de Educação Infantil, 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental e 1^a e 2^a etapas da EJA, 42% possuíam somente o ensino médio habilitação Magistério, 33% possuíam licenciatura plena completa, 16% estavam cursando uma graduação e somente 9% atuavam em turmas de 5^a e 6^a séries do Ensino Fundamental sem licenciatura, apenas habilitação Magistério com Estudos Adicionais. É necessário ressaltar que, nessa condição, os profissionais atuavam com a devida autorização da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), órgão responsável até então pelo sistema educacional de Ananindeua que, na época, ainda não dispunha de uma lei própria para o seu sistema de ensino.

Sobre formação em serviço, no período de 1997 a 2003, o PME (2005) informa que os professores da rede municipal receberam cursos de capacitação através do Programa de Formação Continuada ofertado pela SEMED em todos os níveis de ensino. Até 2003, 165 professores possuíam apenas o nível médio, habilitação Magistério, mas estavam em processo de qualificação na Universidade da Amazônia (UNAMA), por meio de um convênio estabelecido com a Prefeitura

⁸ O PME não apresenta o total de matrículas por níveis e modalidades de ensino.

Municipal de Ananindeua. Estes professores estavam divididos em três turmas no Programa de Demanda dirigida para a interiorização das Licenciaturas para Formação de Professores Leigos em nível de Graduação em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil, 1ª. a 4ª. séries do Ensino Fundamental e Gestão Escolar.

O PME (2005) foi elaborado a partir dos seguintes eixos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação, datado de 2001: Acesso e permanência com sucesso e qualidade na educação pública municipal; Financiamento da Educação Pública; Gestão Participativa da Educação Pública Municipal; e Formação e Valorização dos Profissionais de Educação.

O primeiro eixo, Acesso e permanência com sucesso e qualidade na educação pública municipal, defende o princípio de que é necessário combater o fracasso escolar no ensino fundamental e propiciar o acesso de crianças e jovens na escola com sucesso e qualidade através da aprendizagem de conhecimentos significativos para a vida em sociedade. Este eixo apresenta cinco diretrizes, mas apenas uma contempla especificamente a EJA: “c) aumentar o nível de escolaridade da população adulta por meio da ampliação de cursos de alfabetização de adultos, de supletivos e de ensino fundamental regular noturno” (ANANINDEUA, 2005a, p. 21).

Os demais eixos do PME (2005), que estão voltados ao Financiamento da Educação Pública, Gestão Participativa da Educação Pública Municipal e Formação e Valorização dos Profissionais de Educação, não contemplam de forma específica a modalidade EJA, em suas diretrizes. Por isso, é possível afirmar que a referida modalidade de ensino talvez não seja prioridade na política educacional do município de Ananindeua, em comparação com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que apresentam demandas bem maiores.

O referido plano também apresenta metas e estratégias do Plano Decenal de Educação do Município (2003-2013), por modalidade de ensino e eixos temáticos. No que se refere à modalidade EJA, o PME apresenta apenas seis metas, a saber:

- Garantir a criação de um programa de alfabetização de jovens e adultos, na perspectiva da EJA, de acordo com a demanda apresentada nas diversas áreas do município;
- Garantir a inclusão e a permanência com sucesso de alunos portadores de necessidades especiais na EJA;

- Assegurar a implantação da EJA nos vários horários de funcionamento das escolas, de acordo com as demandas apresentadas nas diversas áreas do município, haja vista que todas as unidades escolares da rede municipal ofertam a referida modalidade de ensino apenas no turno da noite;
- Implementar a formação de alunos da EJA, através da educação a distância, para beneficiar aqueles que trabalham em regime de escala de serviço;
- Estabelecer a obrigatoriedade entre empresas e escolas da rede municipal de ensino, a fim de garantir a permanência do aluno da EJA com sucesso na escola;
- E, por fim, garantir a formação continuada do profissional especializado para que este possa acompanhar os alunos portadores de necessidades especiais da EJA.

Dos quatro eixos do PME (2005), apenas dois apresentam metas e estratégias para a EJA: Gestão participativa na educação e Formação e valorização dos profissionais da educação. O primeiro eixo citado defende, conforme o referido plano, uma gestão democrática e participativa, capaz de desenvolver uma política educacional de qualidade voltada para a cidadania, com a garantia de transparência do gerenciamento dos recursos, assim como o exercício do controle social, a fim de oportunizar atitudes democráticas entre os envolvidos e fortalecer princípios de autonomia. Neste sentido, esse eixo apresenta 16 metas, mas apenas 01 contempla especificamente a modalidade EJA:

[Meta n. 4.] Viabilizar junto às empresas de transportes urbanos que atuam no Município, aumento [do número] das frotas dos veículos, bem como regularização dos horários dos mesmos para atendimentos dos alunos do ensino noturno (ANANINDEUA, 2005a, p. 23-4).

Quanto ao eixo Formação e valorização dos profissionais da educação, este busca instrumentos e recursos que impliquem na qualificação do profissional da educação, e conseqüentemente, uma melhor formação dos educandos. Dessa forma, este eixo aponta para todas as questões ou situações que envolvam a melhoria do ensino e da aprendizagem no contexto educacional do município. Neste sentido, apresenta 18 metas, no entanto apenas 01 contempla especificamente a EJA: “[Meta n. 10] Fazer convênios com as instituições públicas (Universidades, ONGs etc.), para formação de professores para a EJA”.

Diante do exposto, dentre as seis metas e dois eixos propostos pelo PME (2005) para a EJA, é possível destacar somente a criação de um programa de alfabetização de jovens e adultos, que foi concretizada com a implantação do

Programa Brasil Alfabetizado (BRALF), a partir de 2004, numa parceria com o Governo Federal. Atualmente, o referido programa já está em sua sexta edição.

Em relação às outras cinco metas e dois eixos, estes ainda se configuram como utopias, pois é necessário um conjunto de fatores para concretizá-los, dentre eles, principalmente, a vontade política.

O PME (2005) e seus eixos de sustentação, princípios, diretrizes, metas e estratégias traçados em 2003 serviram de base para nortear a atual política educacional do referido município, que está expressa no Programa “Escola Anani-Escola Cidadã”, que será apresentado a seguir.

1.2.2. Programa Escola Anani-Escola Cidadã

O Programa “Escola Anani-Escola Cidadã” (2005) contém a atual política educacional do município em relação à Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. O programa apresenta a filosofia educacional, os princípios pedagógicos, metas, eixos temáticos e o conjunto de ações pedagógicas e administrativas da atual gestão municipal para o período de 2005 a 2008.

O referido programa está sustentado em seis princípios básicos, os quais são norteadores da política educacional do município.

O primeiro princípio do Programa “Escola Anani-Escola Cidadã” (2005) refere-se ao resgate e/ou construção, por meio da educação escolar, da **Identidade Anani**⁹ da população que constitui a clientela educacional do município.

A construção de um modelo educacional respaldado nos princípios de uma **Escola Cidadã** orientada por valores culturais, éticos, morais e sociais é o segundo princípio do referido programa. Nessa concepção de educação, a democratização do poder, a autonomia pessoal e intelectual e a participação coletiva, são fundamentos constituintes da formação do cidadão no ambiente escolar, de acordo com o Programa “Escola Anani-Escola Cidadã” (2005).

O terceiro princípio é a ampliação da **oferta e (re)qualificação da educação** infantil e fundamental na rede municipal de ensino, o que, segundo o programa, requer o combate a todas as formas de analfabetismo que ainda rondam as classes

⁹ Sentimento de pertencimento da população de Ananindeua ao município como um todo e não apenas ao bairro ou área em que moram.

menos favorecidas: o analfabetismo total, o funcional, o institucional e o digital, os quais serão explicitados posteriormente.

O **respeito à diversidade** e a garantia de acesso a todos por meio da Educação Inclusiva e do Atendimento Especializado aos alunos e servidores que possuem necessidades educativas especiais, é o quarto princípio do Programa “Escola Anani-Escola Cidadã”.

O quinto é a garantia, por meio da educação escolar formal e educação não formal, à **inclusão social e tecnológica** para todo cidadão ananindeuense.

E, por fim, o sexto princípio refere-se à **valorização do servidor público**, no sentido de reconhecê-los como os principais agentes de transformação da política educacional. Essa valorização se materializa tanto na questão salarial como na criação de ações de incentivo à formação inicial e continuada.

Dentre esses princípios que explicitam e/ou justificam as ações pedagógicas e administrativas propostas no programa citado anteriormente, irei me deter no terceiro princípio: a ampliação da **oferta e (re)qualificação da educação básica**, haja vista que este se refere mais especificamente à EJA.

Segundo o Programa “Escola Anani- Escola Cidadã” (2005), a construção de uma escola pública municipal de qualidade que (re)qualifique a educação básica, resgatando a autoconfiança e elevando a auto-estima dos profissionais, alunos e alunas e suas famílias, precisa levar em conta a busca de uma educação com qualidade social. Para garantir essa qualidade social o programa afirma que é preciso, entre outras ações, combater com certa urgência todas as formas de analfabetismo ainda presentes na sociedade e na escola pública do século XXI.

A primeira forma apresentada pelo referido programa é o **analfabetismo total**, que afeta a juventude maior de 15 anos, assim como os adultos que não aprenderam a ler e escrever na idade regular. É o analfabetismo adulto que ainda atinge uma considerável parcela da população do país e do município de Ananindeua.

No que se refere ao **analfabetismo funcional**, o Programa “Escola Anani-Escola Cidadã” (2005) considera-o como um dos mais graves porque diz respeito àqueles alunos que ingressaram na escola, aprenderam a ler e escrever, mas derrotados por inúmeros problemas, entres eles os fantasmas da reprovação e evasão, paralisaram seus estudos em alguma série do ensino fundamental. Para estes é necessário um programa de aceleração de estudos que lhes garanta a

conclusão do ensino fundamental e a inclusão no ensino médio e mercado de trabalho.

O **analfabetismo institucional** é a terceira forma apresentada pelo programa e representa outro sério problema das escolas públicas, porque é gerado na própria sala de aula, nas turmas de 1^a a 4^a séries, mais exatamente nas 1^a e 2^a séries, e seus efeitos nefastos, repercutem por toda a educação básica. O grande entrave é a dificuldade dos alunos em se apropriarem do código lingüístico (leitura e escrita), o que resulta nos altos índices de reprovação e evasão escolar nas séries iniciais, além da distorção idade-série. Combater esse problema é condição fundamental para a construção de uma educação com qualidade social.

O **analfabetismo digital** é a quarta forma, a qual se refere, segundo o Programa “Escola Anani-Escola Cidadã” (2005), à falta de domínio e uso pela maioria da população jovem e adulta da tecnologia da informação. Na sociedade moderna e tecnológica não usar os recursos que a informatização oferece ao cidadão, por falta de domínio dessa linguagem, é considerado um sério problema de analfabetismo digital.

Dentre estas formas de analfabetismo, a primeira é a que está mais diretamente relacionada à EJA porque se refere a uma situação muito presente nesta modalidade de ensino: o desafio de alfabetizar jovens e adultos, enfrentado principalmente na 1^a etapa.

Conforme o Programa “Escola Anani-Escola Cidadã” (2005), uma escola que pretende ser cidadã precisa combater todas as formas de analfabetismo, oferecendo aos alunos, pais e comunidade cursos de aceleração de estudos, programas de alfabetização de adultos, projetos de reforço de aprendizagem em contra-turno¹⁰ para os alunos das séries iniciais e acesso à tecnologia da informação, tanto na educação formal (informática educativa) como em forma de cursos e de acesso à internet para a comunidade.

O programa ainda apresenta vinte desafios/metasp para a educação do município. Dentre estes, apenas quatro contemplam especificamente a EJA:

- O desafio/meta nº. 01: universalizar o Ensino Fundamental e ampliar vagas na EJA;
- O desafio/meta nº. 05: erradicar o analfabetismo de jovens e adultos;

¹⁰Turno diferente ao que o aluno estuda. Por exemplo: Para o aluno que estuda de manhã, o reforço de aprendizagem deve ser oferecido à tarde.

- O desafio/meta nº. 19: criar uma política de inclusão educacional e profissional para os jovens maiores de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental;
- E, por fim, o desafio/meta nº. 20: criar uma política de inclusão social, profissionalização e geração de renda para alunos da EJA e pais de alunos do Ensino Fundamental ofertado pela rede municipal de ensino.

Para superar esses desafios, o Programa “Escola Anani-Escola Cidadã” (2005) apresenta objetivos e metas para a Educação Básica. No que se refere à EJA, esta modalidade de ensino deve assegurar gratuitamente, aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, que estimulem a construção de sua autonomia, cultivando valores essenciais como a solidariedade e o respeito às diversidades.

No sentido de atingir o objetivo apresentado acima, o referido programa atribui cinco finalidades para a EJA:

- Propiciar situações de aprendizagem que tornem os alunos sujeitos ativos e participativos, capazes de crescerem cultural, social e economicamente;
- Valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula, fomentando o encontro dos saberes da vida com os saberes escolares;
- Estimular os alunos a agirem de forma autônoma e independente, reagindo a imposições a fim de tornarem-se cidadãos plenos e conscientes de seus direitos e deveres;
- Promover o diálogo entre educador e educandos, desafiando-os a refletir sobre o mundo em que vivem e incentivando-os a atuar enquanto transformadores de suas realidades, lutando por direitos básicos que possam promover a integração dos vários campos do conhecimento entre si e o mundo do trabalho.
- E, por fim, a quinta finalidade da EJA é oferecer, quando necessário, oportunidades de discussões e reflexões sobre profissionalização, que possibilite a integração do aluno no mundo do trabalho.

Diante do exposto, o Programa “Escola Anani-Escola Cidadã” (2005) apresenta uma proposta de intervenção na política educacional do município de Ananindeua por meio de ações que possam atender às reais necessidades da educação municipal.

No sentido de seguir os princípios, superar os desafios e atingir os objetivos e metas aqui apresentados, o referido programa atribui à SEMED, a missão de

assegurar a formação cidadã como meio de inclusão social, mediante a democratização do ensino, qualidade social da educação e o acesso a novas tecnologias.

Para cumprir esta missão, a SEMED desenvolve desde 2005 diversas ações de caráter pedagógico através do Departamento de Educação (DEED), cujo organograma é composto por cinco divisões, cada uma responsável por um nível ou modalidade de ensino. A Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), criada em 2005, é composta, por uma equipe de 04 pedagogos, sendo 01 coordenador e três técnicos. Essa equipe realiza atividades internas de elaboração de planos, projetos e programas para a EJA; e atividades externas de assessoramento e acompanhamento do trabalho desenvolvido nas 28 escolas da rede municipal de ensino de Ananindeua que ofertam a EJA.

Diante do exposto sobre o Plano Municipal de Educação de Ananindeua e o Programa Escola Anani-Escola Cidadã, documentos que norteiam a política educacional para a EJA no município de Ananindeua, recorro a Haddad (2007a), autor que estuda e pesquisa a ação de governos municipais na Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de analisar como o poder local atende a demanda potencial de EJA ante a hipótese inicial de que haveria uma expansão do atendimento em função do seu reconhecimento como um direito pela Constituição de 1988. O referido autor considera que, na sua unanimidade, os governos municipais atendem apenas uma pequena parte dessa demanda.

Neste sentido, Haddad (2007a) afirma que a conquista do direito à EJA, assim como a mobilização por sua implementação, inseridas no processo de redemocratização do sistema político nas décadas de 1980 e 1990, foram marcadas pela forte presença da sociedade civil na reivindicação de direitos e pressão por mais participação nos rumos da gestão pública. O autor avalia que esse movimento, principalmente por meio de pressões municipais, fóruns estaduais e encontros nacionais, resultou em novas ofertas de serviços de atendimento e em novas formas de pensar e fazer a EJA, assim como a necessidade de buscar regulamentá-lo. Entre os vários subsídios para esse debate, Haddad (2007a) cita o Parecer CNE n. 11/2000, que incorporou a nova concepção de EJA às normas e diretrizes nacionais da educação básica.

Para o autor, o processo de municipalização das responsabilidades pelos primeiros anos do ensino fundamental vem sendo crescente, mas nem sempre

acompanhado pelos recursos necessários para o seu suporte, particularmente para a EJA. Neste contexto, os serviços públicos municipais de atendimento da EJA acabam realizando-se em função da dinâmica entre o compromisso político do poder público, a disponibilidade de recursos financeiros e a pressão social. Por isso, Haddad (2007a) afirma que não há um atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos, nem um padrão nacional, apesar da crescente institucionalização da EJA nas redes de ensino nos últimos anos.

Na visão do referido autor essa “regularização” da EJA indica que há uma forte tensão entre uma concepção mais flexível de currículo, que se aproxima da tradição da educação popular e a tradição escolar dos sistemas regulares de ensino. Neste sentido, Haddad (2007a) considera importante que os governos municipais procurem levar a inspiração e a prática da educação popular para os sistemas públicos de atendimento, o que constitui sinal importante de uma nova forma de fazer e pensar a EJA, influenciando currículos escolares e contribuindo para a superação da concepção e prática do ensino supletivo vigente desde o regime militar com a Lei n. 5.692/71.

Após a apresentação e análise das diretrizes nacionais e municipais da política educacional da EJA, é necessário caracterizar o contexto em que esta pesquisa está situada. Por isso, no capítulo seguinte, apresento um breve histórico do Município de Ananindeua, bem como da Escola Municipal “São Judas Tadeu”, além das Concepções sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO:

O MUNICÍPIO, A ESCOLA E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a contextualização desta pesquisa por meio de três partes distintas, mas interligadas.

A primeira apresenta o Município de Ananindeua por meio de três tópicos: primeiramente um breve histórico, no qual a intenção não é desenvolver um tratado, mas apenas expor os principais aspectos históricos do referido município a partir das pesquisas de Mendes (2003). Em seguida, serão apresentados os dados principais sobre a caracterização do município com base em seu Anuário Estatístico (2007). E, por fim, apresentarei um breve diagnóstico de sua realidade educacional a partir dos estudos de Alves (2009).

Na segunda parte, este capítulo apresenta a partir de informações contidas no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal “São Judas Tadeu” (2006), a origem histórica desta escola, que é o *locus* de desenvolvimento desta pesquisa, bem como da comunidade no seu entorno, situada no Conjunto Júlia Seffer, Município de Ananindeua.

Por fim, a terceira parte expõe as mudanças, avanços e ampliações nas concepções de alfabetização propostas pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) num período histórico compreendido entre 1948 a 1980, conforme os estudos de Maciel (1999), bem como as suas implicações para a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos, a partir das pesquisas de Moura (2007).

2.1. DO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA

2.1.1. Um breve histórico

A palavra *Ananindeua*, segundo Mendes (2003), tem origem na língua tupi-guarani. O referido município recebeu este nome (*Ananin – deua*) em decorrência da abundância de árvores de médio porte chamadas *Ananin* ou *Anamim*, que produzem uma resina, conhecida como cerol, cuja utilidade vai desde propriedades medicinais até o uso industrial, além de servir para calafetar embarcações, ensebar cordas e

feitura de tochas. Quanto ao termo *deua*, este pode ter significados diferentes, conforme três versões populares pesquisadas pela referida autora. A primeira versão afirma que o termo correto seria *teua*, que significa abundância quando é acrescido de qualquer palavra. A expressão correta, então, seria *Ananinteua*. A segunda versão, por sua vez, acredita que o termo *deua* teria sido acrescido do verbo *dar*, ou seja, faz referência ao surgimento de qualquer coisa, *Ananin-deu*, *Deu-ananin*, que em linguagem popular diz-se *Ananindeua*, seguido da letra *A*. Entretanto, o termo *deua*, segundo a terceira versão, teria sido usado de forma incorreta devido ao som semelhante das letras *T* e *D*, ocorrendo uma mudança de linguagem. Por isso, a adoção do *deua* e não *teua*, versão mais aceita atualmente.

Quanto às origens históricas, o desenvolvimento urbano de Ananindeua está relacionado, de acordo com Mendes (2003), à criação de uma parada, que servia de estação de embarque e desembarque de passageiros de trem da extinta Estrada de Ferro Bragança, construída no período de 1883 a 1908. Neste sentido, a sede do referido município foi construída na área territorial onde estava situada a Estação Ferroviária.

A Estrada de Ferro Bragança, cujo primeiro trecho, entre Belém e Benevides, foi inaugurado em 1884, possuía, conforme a autora, uma extensão de 293 quilômetros de trilhos e foi de grande importância para o desenvolvimento de Ananindeua. Suas operações foram encerradas em 1964.

O processo de colonização do referido município foi iniciado lenta e gradativamente, sendo que os primeiros colonizadores, segundo Mendes (2003), foram os ribeirinhos e caboclos que se estabeleceram na localidade do rio Maguary, na época do Movimento Revolucionário da Cabanagem, procedentes de várias localidades do Estado do Pará. O rio Maguary é, portanto, o núcleo urbano mais antigo de Ananindeua e onde estão sedimentadas suas raízes históricas e culturais.

Devido à facilidade de acesso pela Estrada de Ferro Bragança, a colonização, de acordo com a autora, também se processou por retirantes nordestinos em busca de oportunidade de trabalho nos engenhos, o que resultou no povoamento onde hoje é a sede do referido município e os arredores circunvizinhos. A partir da Estrada de Ferro Bragança até a instalação de um curtume chamado Maguary, em referência ao nome do rio citado anteriormente, criou-se um eixo de interligação com a cidade de Belém. A implantação desse curtume, conforme Mendes (2003), marca o início de um desenvolvimento lento e contínuo em Ananindeua, que culminou em

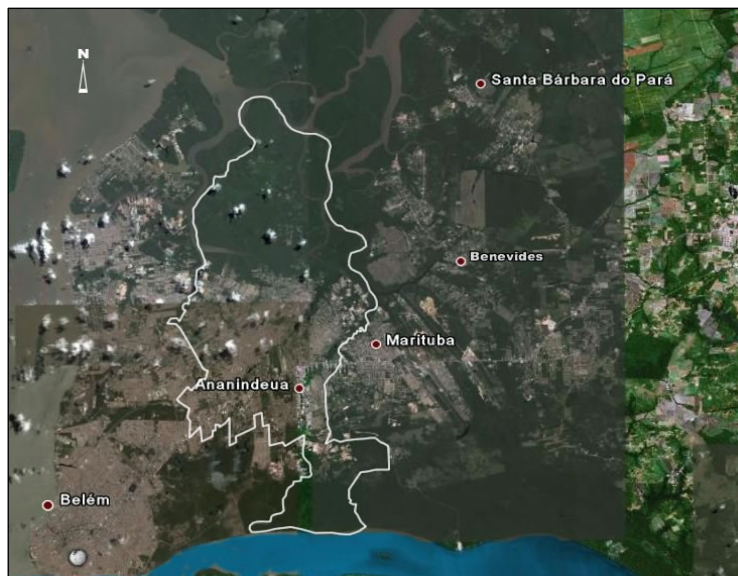
um processo de emancipação iniciado em 1938, quando o referido município passou a ser distrito de Santa Izabel, por Ato do Governo do Estado do Pará.

Apenas cinco anos depois, em dezembro de 1943, o então Interventor Estadual Joaquim Cardoso de Magalhães Barata promulgou o Decreto-Lei nº. 4.505, que instituiu o município de Ananindeua, cuja instalação ocorreu em 03 de janeiro de 1944, tendo sido nomeado, na época, como primeiro prefeito, o Sr. Claudomiro Belém de Nazaré. No período de 1947 a 1956, o referido município contava com os seguintes distritos: Benevides, Benfica e Engenho do Arari. Contudo, atualmente, Ananindeua é constituída apenas do Distrito-Sede, uma vez que os outros, de acordo com o disposto na Lei nº. 2.460, de 24 de dezembro de 1961, passaram a constituir o município de Benevides.

2.1.2. Caracterização do Município

Segundo o Anuário Estatístico do Município de Ananindeua (2007), o referido município pertence à Mesorregião Metropolitana de Belém e ocupa uma posição privilegiada no setor viário devido a duas situações: em razão da proximidade com a capital do Estado e também por situar-se na área de influência de algumas importantes rodovias, como é o caso de Belém-Brasília. Neste sentido, Ananindeua está ligada à cidade de Belém e às sedes limítrofes pela rodovia federal BR-010 (Belém-Brasília) e pelas rodovias estaduais: PA-16, PA-17 e PA-5. Também é cortada por várias estradas municipais que dão acesso ao seu interior.

O Município de Ananindeua, conforme o referido documento, situa-se no nordeste paraense, sendo constituído de uma parte continental ao sul, onde está localizada a Sede Municipal e uma parte insular, ao norte, formada por igarapés e ilhas. É parte integrante da Região Metropolitana de Belém, criada pela Lei Complementar Federal n. 14, de 08 de Junho de 1973, composta dos municípios de Belém e Ananindeua e com a Lei Complementar Estadual n. 027, de 1995, que a ampliou com a integração dos municípios de Benevides, Santa Bárbara e Marituba.



Mapa 1 – Localização geográfica de Ananindeua na Região Metropolitana de Belém
Fonte: Anuário Estatístico do Município de Ananindeua (2007)

O Mapa 1 apresenta os limites do Município de Ananindeua: ao Norte e a Oeste com o município de Belém; ao Sul com o Rio Guamá; e, a Leste, com os municípios de Benevides e Marituba.

Segundo Alves (2009), o Município de Ananindeua possui uma área total correspondente a 185,06 km². Com 450.950 habitantes, o referido município tem sua população dividida em duas áreas: rural e urbana. A população rural do município é de 0,25% que, por sua vez, estão localizados em duas áreas: no arquipélago do rio Maguary, constituído por 13 ilhas, e na comunidade quilombola do Abacatal.

Na área urbana, estão localizados 99,75% da população de Ananindeua, cuja maior concentração situa-se nas áreas de ocupação, loteamentos e conjuntos habitacionais. Estes se distribuem nas 22 áreas em que está dividido geograficamente o município: Águas Brancas, Águas Lindas, Atalaia, Aurá, Centro, Cidade Nova, Coqueiro, Curuçambá, Distrito Industrial, Geraldo Palmeira, Guajará, Guanabara, Heliolândia, Icuí-Guajará, Icuí-Laranjeira, Jaderlândia, Jibóia Branca, Júlia Seffer (onde está situada a Escola Municipal “São Judas Tadeu”), Maguari, PAAR, Providência e 40 horas, conforme apresenta o mapa a seguir:



Mapa 2 – Áreas do Município de Ananindeua
 Fonte: Anuário Estatístico do Município de Ananindeua (2007)

Segundo Mendes (2003), Ananindeua tem recebido em sua composição, desde sua origem até os tempos atuais, influência direta da capital Belém e área metropolitana. O seu crescimento desordenado tem provocado o aumento significativo das ocupações conhecidas como “invasões” que desestruturaram seu sistema de saneamento básico, o que se torna uma questão inerente à realidade social.

Conforme a referida autora, o crescimento desordenado de Ananindeua tem sido gerado, principalmente, pelas ocupações em áreas totalmente desprovidas de condições para assentamento de contingente populacional, surgindo vários problemas sociais como: desemprego, baixo poder aquisitivo, analfabetismo,

violência, etc. Intensificam-se, assim, nessas áreas, os indicadores de nível de pobreza que influenciam na situação educacional do município.

Neste sentido, os indicadores sociais e demográficos do Município de Ananindeua, conforme estimativa do IBGE/2004 e o Censo de 2000 mostram que a maior parte da população do município está na faixa etária de 20 a 49 anos. E entre 10 a 19 anos, Ananindeua possui uma população de 22,34% de adolescentes e de 45% de crianças de 0 a 9 anos de idade. Portanto, o referido município tem uma população urbana constituída de 48% de crianças e adolescentes e 49% de jovens e adultos. Dessa população, 5,43% são analfabetos, constituída por jovens e adultos a partir de 15 anos de idade ou mais.

2.1.3. Diagnóstico da Realidade Educacional

De acordo com Alves (2009), a Rede Municipal de Ensino de Ananindeua (RME), em 2009, está constituída por 90 unidades de ensino sendo: 51 na zona urbana, 2 na zona rural e 37 anexos. No que tange às formas de atendimento às áreas específicas, registra-se 1 escola na zona rural de comunidade quilombola, a Escola Municipal de Ensino Fundamental do Abacatal e de 1 escola na área rural de comunidade ribeirinha da Ilha de Igarapé Grande, Escola Municipal de Ensino Fundamental Domiciano de Farias.

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos de 2005 e 2007, o Município de Ananindeua atingiu as metas propostas, mas precisa garantir a proposta da meta de 2009, que está prevista para 3,8.

A tabela a seguir apresenta dados comparativos entre os anos de 2007 e 2008 especificamente sobre o rendimento escolar da EJA:

**TABELA 2: TAXAS DE RENDIMENTO ESCOLAR (2007 A 2008)
ENSINO FUNDAMENTAL – MODALIDADE EJA (RME – ANANINDEUA)**

Ensino Fundamental (Modalidade EJA) 1ª a 4ª etapas	Aprovação		Reprovação		Abandono	
	2007	2008	2007	2008	2007	2008
	43,2	43,4	14,4	12,8	42,4	43,8

Fonte: Alves (2009).

A partir da tabela acima constata-se que entre os anos de 2007 e 2008, o rendimento escolar da EJA no Município de Ananindeua praticamente não obteve melhoras. As taxas de aprovação da EJA aumentaram timidamente de 43,2% para 43,4%. As taxas de reprovação obtiveram uma pequena, mas notável queda de 14,4% para 12,8%. Quanto ao abandono, percebe-se que este ainda é o grande nó da EJA na Rede Municipal de Ensino de Ananindeua: aumentou de 43,4% para 43,8%.

Com o objetivo de diminuir principalmente as taxas de abandono que atingiram a média de 43,8% em 2008, conforme apresentou a tabela 2, Alves (2009) afirma que a SEMED vem desenvolvendo ações como formação continuada para coordenadores pedagógicos e professores, seminários para socialização de experiências e assessoramento *in loco* nas 28 unidades da RME que atendem o Ensino Fundamental na modalidade EJA.

A Escola Municipal “São Judas Tadeu”, lócus de desenvolvimento desta pesquisa, é uma dessas 28 unidades de ensino. A tabela a seguir apresenta o movimento escolar de 1ª etapa da EJA (foco específico deste estudo), na referida escola, entre os anos de 2007 e 2008.

TABELA 3:
MOVIMENTO ESCOLAR (2007 a 2008)
1ª ETAPA DA EJA - E. M. SÃO JUDAS TADEU

Ano letivo	Matrícula Inicial	Matrícula Final
2007	18	09
2008	34	25

Fonte: Secretaria da Escola Municipal “São Judas Tadeu”, 2009.

Com base nos dados da referida tabela, é possível estabelecer algumas considerações sobre o movimento escolar da 1ª etapa da EJA na Escola Municipal “São Judas Tadeu”. Em 2007, houve uma diferença de exatamente 50% entre matrícula final (09) e inicial (18), o que se configura como dados extremamente críticos. No entanto, em 2008, houve um crescimento significativo de matrícula inicial: 34 alunos, em comparação a 2007 (18). Em relação à matrícula final (25) houve uma diferença de apenas 09 alunos na comparação com a matrícula inicial (34), o que representou uma evidente melhora em comparação a 2007.

Diante desses dados sobre rendimento e movimento escolar, é possível afirmar que existe “fracasso escolar” na modalidade EJA ofertada na rede municipal de ensino de Ananindeua?

Segundo Charlot (2000), o “fracasso escolar” não existe. Em sua obra **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**, o referido autor admite que os fenômenos designados sob a denominação de fracasso escolar são mesmo reais. No entanto, considera que não existe um objeto “fracasso escolar”, analisável como tal, pois esse não passa de um nome genérico, um modo cômodo para designar um conjunto de fenômenos que têm algum parentesco. O problema é que se tem pouco a pouco reificado esse nome genérico, como se existisse uma *coisa* chamada “fracasso escolar”. Afirmar que o “fracasso escolar” não existe é recusar esse modo de pensar sob o qual se insinuam as idéias de doença, tara congênita, contágio, evento fatal. Ao escutar tais discursos, o referido autor tem amiúde o sentimento de que hoje somos “vítimas” do fracasso escolar, assim como outrora éramos da peste.

O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre **os mais frágeis**, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminaram mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (p. 16, grifo meu).

Portanto, corroboro com Charlot (2000) quando este considera que não existe fracasso escolar, na verdade o que ocorre são histórias escolares mal-sucedidas, que envolvem alunos jovens e adultos em uma situação de fracasso. A investigação acerca das razões que tem ocasionado esta situação não é objeto específico deste estudo, mas é importante, ao menos, ressaltar que a EJA ainda vivencia esta situação crítica no Município de Ananindeua.

2.2. DA ESCOLA MUNICIPAL “SÃO JUDAS TADEU”: ORIGEM HISTÓRICA

Como foi citado anteriormente, a Escola Municipal “São Judas Tadeu” é uma das 28 unidades de ensino da RME de Ananindeua que ofertam a modalidade EJA. Segundo o Projeto Político Pedagógico da referida escola (2006) – documento que se constitui como um conjunto articulado de propostas, programas e ações e que contém informações relevantes sobre a origem histórica desta escola, bem como da comunidade no seu entorno – esta foi construída na gestão do Prefeito Paulo Afonso

de Oliveira Falcão (1983-1989), sendo inaugurada em 22 de Abril de 1986. Nesse ano, a matrícula inicial foi de 300 alunos distribuídos em dois níveis de ensino: Educação Infantil (Pré I, II e III) e Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries), que eram ofertados nos turnos da manhã e tarde. Seu quadro funcional contava com apenas 23 funcionários.

Localizada na Rua São Judas Tadeu S/N, na entrada do Conjunto Júlia Seffer, Rodovia BR 316 km 07, Município de Ananindeua, essa escola atende a moradores da Comunidade São Sebastião, que foi fundada no início da década de 1980 por um grupo de pessoas que necessitava de um espaço para morar. Liderado por três homens: Florentino Ramos, Sebastião Souza e Messias Assunção Gonçalves, esse grupo ocupou a área inativa de um sítio loteado com 132 m² de frente e 1.100 m² de fundos. O objetivo foi garantir a cada família de ocupadores um terreno para que pudessem construir sua moradia. Desde então, esse grupo luta para adquirir a posse definitiva dessa área ocupada.

Nomeada de São Sebastião em homenagem ao líder comunitário Sebastião Souza, a comunidade, atualmente, é composta por aproximadamente 800 famílias distribuídas em 560 casas. Neste sentido, em cada residência, moram duas ou mais famílias. Este quadro se justifica pela situação econômica dos moradores, cuja maioria desenvolve atividades autônomas, sendo que apenas uma pequena parcela dispõe de emprego com carteira assinada.

Quanto às atividades sócio-culturais, cerca de 80% dos moradores da Comunidade São Sebastião participam das atividades desenvolvidas pelo Centro Comunitário de mesmo nome, fundado em 1984, além dos eventos promovidos pelas igrejas e escolas existentes em seu entorno. As atividades sócio-culturais dos moradores se restringem à participação nestas instituições, por conta da ausência de espaços públicos de lazer na comunidade, tais como: praças, campo de futebol e quadra de esportes.

As ruas habitadas por essa comunidade são asfaltadas e possuem esgoto, mas ainda não dispõem de água tratada. Por isso, a maioria dos moradores utiliza água de poço.

Contudo, o acesso da Comunidade São Sebastião à saúde pública é precário, pois o posto de saúde mais próximo fica localizado no interior do Conjunto Júlia Seffer, distante 500 metros da referida comunidade. A inauguração deste posto deve-se à luta da comunidade durante o período de ocupação. Entretanto, as

condições de funcionamento são insuficientes para realizar um atendimento de qualidade à população.

Outro problema existente é a segurança pública, que atende apenas a solicitações específicas de moradores. No entanto, o índice de criminalidade é baixo devido à parceria entre igrejas, Centro Comunitário e Escola Municipal “São Judas Tadeu”, que juntos promovem anualmente, desde 1998, a *Caminhada Ecumênica pela Paz* na época da Semana Santa.

Reinaugurada em 25 de Fevereiro de 2005, por conta da revitalização realizada no início da primeira gestão do Prefeito Helder Zahluth Barbalho, a Escola Municipal “São Judas Tadeu” possui estrutura em alvenaria distribuída em três blocos. O bloco administrativo, que é constituído por seis espaços: 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 espaço *interação*¹¹, 01 copa e 01 despensa. O bloco de banheiros, que é constituído por três unidades: um para funcionários e dois para alunos, sendo um masculino e outro feminino. E, por fim, o bloco de salas de aula possui sete unidades: três com capacidade para 40 alunos e quatro com capacidade para 30.

Além desses blocos, a escola ainda dispõe de:

- 01 salão coberto, que serve no dia-dia como área de refeitório e, ocasionalmente, como espaço para realização de eventos escolares;
- 01 área de bicicletário;
- 01 quadra de esportes com alambrado, trave de futebol, rede de vôlei e cesta de basquete.

Quanto à gestão, a escola conta atualmente com uma equipe gestora composta por 06 pedagogas: 01 gestora, 01 secretária, 01 administradora escolar e 03 coordenadoras pedagógicas (sendo 01 para o turno da manhã, 01 para o turno da noite e 01 para o Anexo da escola).

No que se refere ao ensino, a escola oferta atualmente: Educação Infantil no Anexo “São Sebastião” e Ensino Fundamental e EJA em sua própria sede. A Educação Infantil (Pré I, II e III) é ofertada em dois turnos: manhã e tarde, no Anexo “São Sebastião”, que funciona no espaço do Centro Comunitário São Sebastião,

¹¹O Espaço InterAção, segundo o “Programa Escola Anani-Escola Cidadã” (2005, p.31), é um local equipado com computadores e impressora onde funciona o Laboratório de Informática Educativa, que deve ser um ambiente estimulante para práticas pedagógicas inovadoras, onde alunos e professores possam vivenciar experiências de ensino e aprendizagem significativas com o uso da tecnologia da informação como ferramenta pedagógica.

através de um convênio com a Prefeitura de Ananindeua, estabelecido desde 2005. Já o Ensino Fundamental é ofertado na própria sede da escola por meio de turmas de 5^a a 8^a séries no horário da manhã e 1^a a 4^a séries à tarde. Quanto à EJA, a escola oferta turmas de 1^a, 2^a, 3^a e 4^a etapas desde 2002, mas apenas no turno da noite.

Após a apresentação do lócus de desenvolvimento desta pesquisa (a Escola Municipal “São Judas Tadeu”), bem como do Município em que está situado, apresentarei a seguir as mudanças ocorridas nas concepções de alfabetização, no período compreendido entre 1948 e 1980, a partir dos estudos de Maciel (1999) sobre as concepções de alfabetização propostas pela UNESCO, e de Moura (2007) acerca das implicações destas concepções para a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos, especificamente.

2.3. DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES

Maciel (1999), em seu artigo “Ser alfabetizado, estar alfabetizado: eis a questão”, faz uma breve análise histórica sobre as concepções de alfabetização propostas pela UNESCO no período compreendido entre 1948 a 1980. De acordo com a autora esse é um período curto do ponto de vista histórico, mas é muito significativo devido às evidentes modificações ocorridas na aprendizagem da leitura e da escrita na sociedade brasileira.

Neste sentido, Moura (2007) considera que uma análise da história das ideias relativas à alfabetização possibilita identificar alguns períodos fundamentais, para neles caracterizar as concepções anunciadas e assumidas pelos formadores de políticas e ações e pelos estudiosos e pesquisadores da área. As concepções de alfabetização analisadas pela referida autora ao longo do processo histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foram apropriadas pelos formuladores de políticas e programas governamentais e não-governamentais. Essa apropriação explícita ou implicitamente passa a nortear as ações de escolarização das redes públicas, dos programas, campanhas e projetos de alfabetização, chegando às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. As práticas se sustentam, também, de forma clara ou veladamente, em teorias pedagógicas que direcionam a escolha e utilização das metodologias de ensino.

Em seu artigo “Alfabetização e Letramento na formação de alfabetizadores de jovens e adultos”, Moura (2007) tem como marco inicial de sua análise o período que se inicia com a colonização e alonga-se até a segunda metade da década de 1950, época em que a alfabetização de adultos era considerada como um processo de aquisição de um sistema de código alfabético, tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos de leitura e escrita.

O que é ser e o que é estar alfabetizado? Segundo os estudos de Maciel (1999), até o início da década de 1940, estas questões não preocupavam a sociedade e, de certo modo, também não preocupavam a escola, que estava voltada fundamentalmente para a metodologia utilizada no processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

Segundo Maciel (1999), até a referida década a população brasileira era predominantemente rural, vivendo em função de uma economia baseada no modelo agrário exportador; o que justificava a pequena demanda do aprendizado de leitura e escrita. A população considerada alfabetizada detinha apenas rudimentos de leitura e escrita; para a maioria, a assinatura do nome era o que bastava. Segundo a autora, em 1948, a UNESCO definia o alfabetismo “como a capacidade de ler e escrever um texto em alguma língua” (p. 20). Na análise de Maciel (1999), isto significa que ser alfabetizado, naquela época, se restringia às habilidades de codificar e decodificar a leitura e a escrita.

Na visão de Moura (2007), as experiências desse período não surgem nem provocam formulações teórico-metodológicas que possibilitem mudanças nas formas de conceber e desenvolver a alfabetização e muito menos nas formas de conceber os analfabetos e os alfabetizadores. As práticas de alfabetização de adultos constituíam-se numa reprodução das práticas desenvolvidas com as crianças.

Maciel (1999), porém, considera que ainda na década de 1950 a concepção de alfabetização proposta pela UNESCO começa a se ampliar: “o alfabetizado é uma pessoa capaz de ler e escrever, com compreensão, uma breve e simples exposição de fatos relativos à vida cotidiana” (p. 20). Segundo a autora, esta concepção ultrapassa a ideia de codificar e decodificar. A expectativa passa a ser de que, em seu cotidiano, o alfabetizando compreenda o que lê e escreve.

Conforme os estudos de Moura (2007), esta ampliação se inicia no período a partir do final dos anos 1950 até meados de 1960, quando se vive no país uma verdadeira efervescência no campo da educação de adultos e da alfabetização,

principalmente por parte da sociedade civil. Segundo a autora, Paulo Freire introduzia no cenário brasileiro reflexões e propostas para a educação de adultos que estimulavam a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política, a partir da seguinte concepção de alfabetização, apresentada anteriormente na introdução deste estudo: “a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora” (FREIRE, 2001, p. 19).

Paralelamente à concepção de Freire (2001), nos anos de 1960, segundo Maciel (1999), a UNESCO propõe a seguinte concepção de alfabetização:

Longe de se constituir um fim em si mesma, a alfabetização deve ser concebida com a finalidade de preparar o homem para desempenhar um papel social, cívico e econômico que transcenda os limites de uma alfabetização rudimentar reduzida ao ensino da leitura e da escrita. (p.20)

E, em 1975, segundo a referida autora, a UNESCO propõe outra concepção de alfabetização “[...] não é só um processo que leva ao aprendizado das habilidades de leitura, escrita e aritmética, mas sim uma contribuição para liberação do homem e para seu pleno desenvolvimento” (p. 20).

Neste sentido, Maciel (1999) considera que nos anos de 1960 e 1970, as concepções de alfabetização propostas pela UNESCO avançam no sentido de abranger, além de leitura, escrita e interpretação, a preparação do homem para desempenhar seus papéis social, cívico e econômico e, assim, contribuir para sua liberação e seu pleno desenvolvimento.

Na perspectiva de Moura (2007), esse “avanço” na forma de conceber a alfabetização, exemplificada através dos conceitos definidos pela UNESCO e, mundialmente adotados nas décadas de 1960 e 1970, passa a ser desenvolvido como estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais e como instrumento fundamental de preparação de mão-de-obra para colaborar com os mecanismos de desenvolvimento econômico, principalmente durante a época mais forte da ditadura militar brasileira – 1964 ao final dos anos 1970.

A alfabetização um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto – em sua forma inicial – feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes, ativos e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral (p. 13).

Neste sentido, a referida autora afirma que esta concepção de alfabetização de adultos defendida pela UNESCO nas décadas de 1960 e 1970, fundamenta-se

em uma concepção filosófica positivista de caráter pragmático – características dos modelos econômicos liberal e neoliberal; em uma concepção psicológica empirista-associacionista que considera o adulto analfabeto como um ser inferior do ponto de vista das capacidades superiores de inteligência; e uma visão antropológica de um indivíduo pobre culturalmente, devendo ser “instruído” para adquirir conhecimentos instrumentais e utilizá-los a serviço do mercado.

Do início dos anos 1960 até o início dos anos 1980, Moura (2007) considera que é possível identificar na história da alfabetização de adultos um confronto de ideias entre as duas formulações predominantes: a de Freire (2001), considerada como a única concepção organicamente voltada para a alfabetização de adultos, e a forma tradicional pragmática de conceber a alfabetização: um processo de aquisição de uma técnica de decodificação oral (para escrever) e decodificação escrita (para ler).

Para a autora, a efervescência política do início dos anos 1980 trouxe significativas contribuições e conquistas para a área da educação e, conseqüentemente, para a alfabetização de adultos. Moura (2007) afirma que a partir da década de 1980, pesquisadores e educadores, ao avaliarem as propostas e práticas em desenvolvimento, anunciam a inclusão de novos referenciais.

Segundo Maciel (1999), a partir dos anos de 1980, o grande desafio da alfabetização não está mais nas mudanças de técnicas e métodos. “Como alfabetizar?” e “qual método utilizar?” não são mais os principais questionamentos. Surge uma nova perspectiva na concepção de alfabetização.

Conforme a autora, ao mesmo tempo em que a concepção de alfabetização proposta pela UNESCO, na década de 1980, se torna mais abrangente: “a aprendizagem da leitura e escrita deve se vincular o máximo possível a realidades concretas – seja de ordem cotidiana, técnica, econômica, política ou cultural – dos alfabetizandos” (p. 20); o processo de aprendizagem da leitura e da escrita passa a ser objeto de pesquisa de vários estudiosos, como Ferreiro (2001).

Segundo Moura (2007), as formulações e indicações da Psicogênese da Língua Escrita propostas por Ferreiro contribuem para essa mudança de enfoque à medida que concebem a alfabetização como um processo de apropriação de um sistema de representação da realidade: a linguagem escrita, cuja função primordial e original é – no caso das escritas alfabéticas – representar as diferenças entre significados.

O referencial teórico produzido por Ferreiro (2001) proporciona o entendimento de que a alfabetização consiste num processo pedagógico e epistemológico que deve possibilitar ao sujeito a apropriação do sistema de representação da linguagem escrita e a sua conseqüente reconstrução e utilização para si com o objeto possibilitador da apropriação de novos conhecimentos e de intervenção em diferentes situações sociais.

Neste sentido, a partir das pesquisas de Ferreiro (2001), a escrita passa a ser concebida como representação da linguagem e não mais como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras.

A distinção que estabelecemos entre sistema de codificação e sistema de representação não é apenas terminológica. Suas conseqüências para a ação alfabetizadora marcam uma nítida linha divisória. Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades [...] visual e auditiva. Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionar jamais sobre a natureza das unidades utilizadas [...] Mas se se concebe a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, o problema se coloca em termos completamente diferentes. Embora se saiba falar adequadamente, e se façam todas as discriminações perceptivas [...], isso não resolve o problema central: compreender a natureza desse sistema de representação (2001, p.15).

Neste sentido, de acordo com Silva e Andrade (2007), os estudos sobre a psicogênese da escrita contribuíram para elucidar o fato de que os adultos não-alfabetizados, tanto quanto as crianças, através de um complexo processo mental de construção, percorrem um longo caminho até atingirem o nível alfabético de escrita, percurso esse que inclui conflitos e uma constante formulação e reformulação de hipóteses acerca dos princípios que regem o nosso sistema de escrita.

Desse modo, na visão dos referidos autores, promover um ensino baseado nos conhecimentos prévios dos educandos é, sem dúvida, uma tarefa cuja importância é inquestionável. No caso da Educação de Jovens e Adultos, esse aspecto deve considerar no mundo letrado (trabalho e organizações sociais diversas), situação esta que parece justificar o imediatismo apresentado pelo jovem ou adulto em aprender a assinar seu nome, escrever nomes de parentes, ler nomes de linhas de ônibus, cartas, entre outros.

Segundo Maciel (1999), ao associar a concepção de alfabetização aos usos sociais que o alfabetizado fará em seu cotidiano significa que não se pode mais falar em alfabetização sem falar em *letramento*.

Sobre a definição de letramento, Soares (2002), em seu artigo *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, explica que tal definição ainda é marcada pela imprecisão na literatura educacional brasileira, o que é compreensível se considerarmos que o termo foi introduzido nas áreas das letras e da educação a partir dos anos de 1980. A autora ressalta que não há, entretanto, uma diversidade de conceitos, mas de ênfases na caracterização do fenômeno. A seguir ela apresenta pelo menos dois conceitos.

Letramento, segundo Soares (2002), se refere a alfabetismo, que é o estado ou condição de quem não é analfabeto. Ela explica que a própria formação da palavra *letramento* contém a idéia de estado devido à presença do sufixo *-mento*, que forma substantivos de verbos, acrescentando a estes o sentido de “estado resultante de uma ação”. Assim, de um verbo *letrar*, forma-se a palavra *letramento*: estado resultante da ação de letrar, a qual desenvolve o uso de práticas sociais de leitura e de escrita para além de apenas ensinar a ler e escrever.

Ainda na percepção da autora letramento é o estado ou a condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação. Segundo a autora tal definição tem como pressuposto o fato de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

Neste sentido, Moura (2007) considera que as abordagens sobre a questão do letramento, levando em conta os conceitos propostos por Soares (2002), a heterogeneidade das sociedades e das atividades que os sujeitos desenvolvem, impossibilitam a formulação de um conceito único de letramento que abranja toda a estrutura social.

Apesar disso, a autora considera que a introdução do conceito de letramento, na Educação de Jovens e Adultos, possibilitou uma outra dimensão teórico-

metodológica para a área a partir do final dos anos 1990. Para a referida autora está evidente nas discussões apresentadas pelo Relatório-Síntese do II Encontro Nacional de Jovens e Adultos, realizado no ano 2000, em Campina Grande, na Paraíba, que a preocupação com a qualificação da EJA não se restringia apenas a de ampliação do conceito de alfabetização, como as pesquisas já demonstravam. Era necessário incluir a perspectiva de alfabetismo ou letramento considerado em duas dimensões: individual, compreendendo os aspectos relativos ao processo de apropriação de base alfabética da língua escrita; e sociocultural, referindo-se às possibilidades e variedades de uso da leitura e da escrita.

Segundo Maciel (1999), trabalhar a concepção de alfabetização em seu sentido mais amplo, incluindo o conceito de letramento, significa que os professores precisam modificar sua postura perante os alunos. É necessário que criem situações de aprendizagem que tenham como recurso objetos de leitura de uso cotidiano: jornais, panfletos, manuais de instrução, questionários, entre outros.

Portanto, concordo com a referida autora quando considera que a seguinte concepção de alfabetização não pode ser invalidada, pois corresponde a exigência dos tempos atuais:

Não basta ser alfabetizado ou ter adquirido o código escrito e as habilidades de leitura. É preciso estar alfabetizado, isto é, saber fazer usos sociais dos diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações. É preciso ser e estar alfabetizado (p. 23).

No próximo capítulo, apresentarei a caracterização das três professoras que atuaram em turmas de 1ª etapa na Escola Municipal “São Judas Tadeu”, bem como suas concepções de alfabetização e os desafios enfrentados por elas para alfabetizarem jovens e adultos.

CAPÍTULO 3

AS PROFESSORAS

E SEUS SABERES SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O que se deve entender por “saber” quando essa noção é empregada em expressões como o “saber dos professores” ou o “saber docente”? Esta questão proposta por Tardif (2007), que tem como foco os saberes experiências, diz respeito a uma realidade muito complexa e evidencia uma noção central da cultura intelectual da modernidade. O mínimo que se pode dizer, conforme o autor, é que essa noção de saber não é clara, ainda que quase todo mundo a utilize indiscriminadamente. O que entendemos exatamente por “saber”? Os profissionais do ensino desenvolvem e/ou produzem realmente “saberes” oriundos de sua prática? Se a resposta é positiva, por que, quando, como, de que forma? Tardif (2007) propõe estas questões, mas afirma não ter respostas prontas para elas. Apesar disto, considera que elas merecem ser feitas.

Diante dessa imprecisão e dessa equivocidade que caracterizam a noção de “saber”, o autor reconhece que não sabemos quase nada a respeito da construção dos saberes docentes do ponto de vista dos próprios professores. Seguindo essa compreensão, ele propõe algumas ferramentas conceituais e metodológicas a fim de precisar e restringir o uso e o sentido da noção de saber no âmbito da pesquisa sobre o “saber docente”. Neste sentido, Tardif (2007) associa o saber a exigências de racionalidade: ao ressaltar a dimensão “argumentativa” e social do saber dos professores, propõe que se considere esse saber como a expressão de uma razão prática, a qual pertence muito mais ao campo da argumentação e do julgamento do que ao campo da cognição e da informação.

Na visão de Tardif (2007), o saber docente é um saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro. Segundo essa concepção, pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação. Para este autor, a argumentação é, portanto, o “lugar” do saber. Saber alguma coisa é não somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro. Essa capacidade de argumentar em favor de alguma coisa

remete à dimensão intersubjetiva do saber. Essa dimensão compreende que o saber não se reduz a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza lingüística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais.

Com base na abordagem “argumentativa” ou discursiva do saber, defendida por Tardif (2007), o presente capítulo tem como objetivo apresentar a construção dos saberes sobre alfabetização de jovens e adultos pelas três professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu”.

Para tanto, este capítulo está dividido em duas partes.

A primeira parte trata especificamente das “Histórias de alfabetização e leitura” das professoras a fim de mostrar como elas aprenderam a ler e escrever e quais as suas práticas de leitura.

E a segunda parte, denominada “Saberes docentes sobre alfabetização”, aborda as seguintes questões: a formação das professoras para atuar na EJA; as concepções de alfabetização que permeiam os saberes dessas professoras; e os desafios enfrentados por elas para alfabetizar jovens e adultos.

3.1. HISTÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS DE LEITURA

Segundo Brasileiro (2007), a história da leitura está intimamente relacionada às possibilidades de ler, que foram intensificadas com as atividades escolares. Sua circulação possibilitou a aceitação da leitura como um bem cultural, constituindo-se durante todo o percurso histórico desenvolvido pelas sociedades, e, de forma mais evidente, na atual sociedade capitalista, pois a leitura é fator de libertação e ascensão social.

Dessa forma, conforme a referida autora, ler não significa apenas decodificar aquilo que está escrito. A leitura é um processo que envolve muitas práticas e experiências para que haja a sua realização. Ela ultrapassa a visão tradicionalista de “boas leituras”, que considera apenas os livros e os clássicos literários como leituras permitidas.

Assim, Brasileiro (2007), considera que a leitura é constituída, historicamente, a partir da inserção de cada sujeito no mundo letrado, que possui suas especificidades culturais, possibilitando diversas formas de apropriação desse bem social (a leitura), a partir de práticas vivenciadas no cotidiano.

Nessa perspectiva, segundo Rosa (2007), o que importa não é tanto o que vivemos e sim o que recordamos desse processo de inserção no mundo letrado e como conseguimos relatar aquilo que compõe a nossa memória porque, ao contar histórias sobre si mesmas, as pessoas não apenas resgatam fatos ocorridos, mas também delineiam uma auto-imagem, situam-na em continuidade com o mundo cultural ao qual pertencem e, desse modo, constroem formas de compreender a vida a partir de uma dimensão temporal e circunstancial.

De acordo com a referida autora, as histórias de alfabetização e práticas de leitura passam a pertencer ao fluxo de conhecimentos do qual a pessoa se tornou parte e modelam formas de pensamento que ajudam a conferir sentido tanto às experiências passadas quanto às presentes. Para quem relata e compartilha histórias pessoais, essa é uma oportunidade para elaborar conhecimento sobre si mesmo e pode se tornar um recurso para rever conceitos e preconceitos que foram apropriados ao longo da vida. Quando se trata especificamente de professores, as histórias de alfabetização e leitura contribuem para o estabelecimento de relações entre a história de vida docente e disposições para o ensino e prática profissional.

3.1.1. Como as professoras aprenderam a ler e escrever?

Neste tópico, serão abordadas duas questões principais: como as três professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” aprenderam a ler e escrever e como avaliam esse processo de aprendizagem.

A Prof^a. Maria aprendeu a ler e escrever em casa com seu pai, antes de entrar na 1^a série. O recurso usado foi:

[...] uma cartilha que tinha o abecedê todinho. [...] Foi lá que eu aprendi, mas pra mim aprender eu rasguei umas cinco daquelas. Tanto apagar. Meu pai marcava com “x”. Aí apagava até rasgar. Aí ele comprava outra. Eu precisei de umas cinco pra mim aprender. Mas aprendi naquela cartilha.

Antes de entrar na 1^a série, a Prof^a. Socorro também:

[...] já sabia ler e escrever porque a minha irmã mais velha é professora. [...] ela se formou em 1975, [...] pelo IEEP. [...], ela me ajudava muito e eu muito curiosa fui tentando fazer sozinha. Então, quando eu entrei na primeira série eu já sabia escrever meu nome, eu já sabia ler palavras soltas, eu já sabia escrever, né, então com sete anos completos eu já sabia fazer tudo isso...

A Prof^a. Beija-flor também aprendeu a ler e escrever em casa a partir dos cinco anos de idade, mas explica porque só entrou para a escola aos nove anos.

[...] Eu sempre tive muita vontade de aprender ler e escrever [...] O meu pai não queria me colocar pra estudar. Ele tinha medo que eu pegasse uma tuberculose. Eu era muito magrinha. Vivia sempre gripada. [...] Até que um dia meu irmão [...] me deu um dinheiro. Aí eu disse: “Hoje eu vou comprar uma cartilha”. [...] E a minha irmã me ensinava: “A, B, C, D”. [...] Aí eu fui desenvolvendo a minha alfabetização. Depois comprei uma tabuada. Quando o meu irmão chegava do quartel ele dizia assim: “Bora, vai buscar a tua tabuada. [...] É, na cartilha tu já estás boa, falta só a tabuada”. Aí meu irmão casou. Eu já estava com nove anos. Aí a minha cunhada ficou admirada de eu não estudar: “Ela tem que estudar. Olhe, vamos ver se tem vaga [...] pra fazer a matrícula dela. [...]”. Aí ela falou pra minha irmã. A minha irmã foi e conseguiu me matricular.

Considero que há três aspectos em comum nos relatos das professoras sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita. 1) o lócus de aprendizagem: todas iniciaram tal processo em casa antes de entrar para a escola na 1^a série. 2) o mediador da aprendizagem: todas aprenderam a ler e escrever com a ajuda de algum membro de sua própria família: o pai, no caso de Maria; a irmã, no caso de Socorro e dois irmãos, no caso de Beija-flor. 3) o instrumento ou recurso de aprendizagem. Todas aprenderam a ler e escrever por meio da cartilha.

A partir da identificação destes três pontos convergentes nas histórias de alfabetização das professoras, é possível fazer algumas considerações com base nos estudos de Ferreiro (2001).

A referida autora afirma que a leitura e a escrita tem sido tradicionalmente relacionadas às seguintes ideias: são consideradas como objeto de uma instrução sistemática, algo que deva ser “ensinado” e cuja “aprendizagem” suporia o exercício de uma série de habilidades específicas. As pesquisas de Ferreiro (2001) sobre os processos de compreensão da linguagem escrita contribuíram para que psicólogos e educadores abandonassem estas ideias e começassem a compreender que as atividades de interpretação e de produção de escrita começam antes da escolarização, como parte da atividade própria da idade pré-escolar; e que a aprendizagem se insere, embora não se separe dele, em um sistema de concepções previamente elaboradas, e não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras.

Neste sentido, a autora afirma que a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). Depois de uma série de pesquisas realizadas, Ferreiro (2001) chegou à conclusão de que existe um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares. Precede-os na origem; e os excede em natureza, ao diferir de maneira notável do que tem sido considerado até agora como o caminho “normal” da aprendizagem (e, portanto, do ensino).

Segundo a autora, para os educadores que ainda estão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo exclusivamente escolar torna-se difícil reconhecer que o desenvolvimento da leitura e escrita começa muito antes da escolarização. A ideia subjacente ao modo de raciocinar desses educadores é a seguinte: “é necessário controlar o processo de aprendizagem, pois, caso contrário, algo de mau vai ocorrer”. Segundo essa ideia, ainda muito difundida, a instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola. Logo, tal processo deve realizar-se nela.

Mas, assim como ocorreu nas histórias de alfabetização dos sujeitos desta pesquisa, conforme demonstra os seus próprios relatos anteriormente apresentados, a autora afirma que as crianças de todas as épocas e de todos os países nunca esperaram completar a idade escolar e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender a ler e a escrever.

Segundo Ferreiro (2001), isto ocorre porque, desde que nascem, as crianças são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles.

Neste sentido, a autora suscita a seguinte questão: se a compreensão da escrita começa a se desenvolver antes de ser ensinada, qual é o papel dos professores no que se refere à aprendizagem? Ferreiro (2001) esclarece que não subestima a importância da escola, mas ao contrário, acredita que ela pode cumprir um papel importante e insubstituível: o de criar condições para que **o alfabetizando** descubra por si mesmo as chaves secretas do sistema alfabético.

Sobre como as professoras avaliam o seu processo inicial de aprendizagem da leitura e escrita, as professoras responderam o seguinte:

Foi prazerosa pra mim porque a criação que eu tive [...] era ali só: da Igreja pra Escola, da Escola pra casa. Eu digo, dizia pro meu pai que eu não tive infância na minha vida. Nunca tive infância porque eu não brincava com ninguém. Eu só era, ele não deixava, ele não tinha confiança de mandar a gente brincar com alguém. Só era estudar: “Vai pra escola, vem te embora pra casa”. Não vai pra casa de ninguém. [...] a nossa criação era uma criação ríspida. Mas não me arrependo. Estou feliz da vida. Apreendi muita coisa com meu pai. (Profª. Maria)

Eu considere assim muito importante o que eu já levei, entendeu? [...] eu achei que foi fácil pra mim, foi melhor pra mim já ir [para a escola] com uma idéia de casa. Então, quando a gente, nós professores, quando a gente pega um aluno na 1ª série, a gente sente uma certa dificuldade, né, porque tem muito aluno que ele vem assim “cru”. A gente não pode dizer que um aluno é uma folha de papel em branco porque não é... Então isso, eu sou uma prova porque eu já levei muita coisa de casa [...]. (Profª. Socorro)

Ah, foi prazeroso! Eu tinha muita vontade. Eu achava bonito, sabe. Era a minha irmã que arrumava pra mim essas coisas. Eu ficava lá pelo quintal, riscava tudo lá. Escrevia o nome do sol, da lua, fazia aquele desenho, né? [...]. (Profª. Beija-flor)

A partir dos depoimentos acima é possível afirmar que todas as professoras tem lembranças positivas da época em que aprenderam a ler e escrever em casa por meio do uso da cartilha, pois elas avaliam tal experiência por meio de frases como: “Foi prazerosa pra mim [...]”, “[...] eu achei que foi fácil pra mim, foi melhor pra mim [...]” e “Ah, foi prazeroso! [...]”. Essas frases que denotam lembranças positivas podem ser justificadas devido à atenção individualizada que, certamente, elas receberam de seus primeiros “professores”, que foram os seus próprios parentes, o que deve ter contribuído para minimizar a artificialidade da cartilha, recurso pedagógico mais utilizado até então por pais e escolas, hoje conhecido por propor situações mecânicas de leitura.

Sobre esta questão, a Profª. Socorro comenta:

Hoje a gente comparando tá bem diferente porque a gente utiliza várias formas de alfabetizar uma criança: com poema, com música, com parlendas, aquilo que ela já conhece. Mas [na minha época] não era. Era aquilo: o abecedê... Às vezes o papel era de embrulho... E eu ia fazendo, eu ia copiando e ia gostando, fazia e ia aprendendo a fazer as letras, tranqüilo. [...] Mas assim em casa mesmo era aquela repetição, né. Ela [*refere-se a sua irmã*] fazia, eu repetia, eu ia procurando fazer, eu ia procurando juntar [as letras e as sílabas].

Neste sentido, considero que hoje, ao invés de utilizar a cartilha ou qualquer outro recurso pedagógico que torne artificial a aprendizagem da leitura, é imprescindível considerar as seguintes recomendações de Barros (1999):

É fundamental desde o início do processo de aprendizagem da leitura, propor atividades que tenham a maior similaridade possível com as práticas sociais de leitura.

Deve-se proporcionar aos **alfabetizandos** oportunidade de interagir com uma grande variedade de textos impressos e de escritos sociais. Apresentar os textos no contexto em que eles efetivamente aparecem favorece a coordenação necessária, em todo ato de leitura, entre a escrita e o contexto (p. 62)

Após a apresentação das histórias de alfabetização das professoras, veremos o que elas dizem sobre suas práticas de leitura.

3.1.2. O que dizem as professoras sobre suas práticas de leitura

No presente tópico, as professoras falam sobre as suas práticas de leitura a partir de quatro questões centrais: o gosto pela leitura, as leituras preferidas, contribuição das leituras para a prática profissional e material de leitura utilizado em sala de aula. A análise destas questões será apresentada com base nos estudos de duas autoras: Rosa (2007), que realizou pesquisas sobre relatos docentes de leitura e alfabetização; e Brasileiro (2007), autora de um estudo de caso sobre o professor/leitor.

As professoras gostam de ler? Sobre a primeira questão, a Prof^a. Maria foi bem direta ao responder simplesmente: “Gosto”.

As Professoras Beija-flor e Socorro, por sua vez, responderam a pergunta apresentando justificativas para o fato de que, atualmente, não lêem tanto quanto gostariam:

[...] Eu lia muito. Eu lia linda, eu lia verso. Eu sempre gostei muito de ler. Ultimamente, eu comecei a parar mais a leitura foi por causa do óculos, sabe. Eu gosto de ler deitada e isso me incomoda. E a gente começa a suar. Isso aí me atrapalhou um bocado, o problema da vista. [...] às vezes eu sinto essa dificuldade. Me dá uma agonia. Ah, meu Deus! Quando eu não tinha óculos, eu lia tão bem! (Prof^a. Beija-flor)

Eu gosto de ler. Infelizmente, né, a gente não tem muitas condições de estar lendo muito livro, mas eu sinto que até peço às vezes por falta de leitura. Não que eu não goste, mas talvez o tempo porque a gente peca nisso. A gente abre um livro aqui, não termina ali, vai terminar muito depois. [...] mas desde pequena que eu gosto de ler [...] (Prof^a. Socorro)

Os depoimentos acima apresentam questões que podem ser analisados com base nos estudos de Rosa (2007). Segundo esta autora, no contexto brasileiro, professores de séries iniciais do ensino fundamental representam, muitas vezes, a primeira geração com acesso a uma escolarização longa e participam de um conjunto de práticas de leitura, durante suas trajetórias de vida, que se distanciam

daquelas referendadas pela instituição escolar porque são identificadas com valores e práticas que caracterizam as camadas mais pobres da população, têm sua origem no meio rural ou são próprios da cultura de massa. Por isso, é comum ouvir professores, como Beija-flor e Socorro, dizerem que não têm hábitos de leitura, que lêem menos do que deveriam ou que se consideram leitores precários.

No depoimento da Prof^a. Socorro, especificamente, também é possível perceber uma clara diferença no que se refere ao que pode ser considerado material de leitura. Em sua fala, ela demonstra restringir o hábito de ler apenas à leitura de livros. Como se o livro em si fosse o único material de leitura que existisse. Segundo os estudos de Brasileiro (2007), isto se deve ao fato de que ainda perpassa a ideia entre professores de que apenas o livro pode ser considerado leitura, não legitimando as leituras de outros materiais que não estão vinculados à prática escolar.

Quais são as leituras preferidas das professoras? Sobre a segunda questão, a Prof^a. Maria respondeu:

Olha, de primeira eu não me concentrava em ler jornal. Agora não. Eu leio jornal. Eu gosto de ler [...] coisas de casa, anúncios! Classificados. Eu gosto muito de ler classificados. É aonde estão pedindo pra empregos, né? Eu gosto de ler essa parte também. Eu já me ligo muito em jornal. Eu gosto de ler revistas [...] revistas boas, não é aquelas revistas que tem assuntos que não interessa pra gente. [...]

A Prof^a. Socorro, por sua vez, afirma:

Eu gosto de ler revistas, essa parte, dou uma lida assim nas revistas de novelas (muito rapidamente), gosto de ler jornal. E como eu estou fazendo especialização, eu tenho que ler alguns livros sobre gestão, que hoje eu estou lendo. [...] gosto de Paulo Freire. Leio sempre que posso. Depois que eu entrei no EJA, então! Como ele tem um trabalho todo em cima do trabalhador, eu passei mais a apreciar. Leio alguns trechos de alguns livros dele. [...]

Em seu depoimento, a Prof^a. Beija-flor diz o seguinte:

[...] além de coisas que falam do amor, [...], eu gosto [...] de ler poesia, tanto de ler como de escrever, sabe. Essas coisas que eu gosto. Aí teve uma fase assim que eu li muito, li muito faroeste, li muita espionagem. Esses suspenses, eles mexem comigo, sabe. Eu gosto disso. E agora, depois de uma certa instrução, a gente começa a ter uma nova visão, e eu já começo a gostar muito de ler coisas de autores que falam mesmo sobre a sexologia, gosto de ler alguma coisa sobre Freud [...]. Quando eu comecei a estudar eu tive conhecimento do Piaget, que ele é pedagogo. A gente sempre vê em Psicologia. Eu gosto, essas coisas assim que se relacionam com a Humanidade, eu gosto.

Nos depoimentos acima, é possível apresentar duas considerações acerca das leituras preferidas das professoras. A primeira consideração se refere às

semelhanças e diferenças entre essas preferências. As professoras Maria e Socorro demonstram ter algo em comum: o gosto pela leitura de revistas e jornais. Mas com uma pequena, mas importante ressalva: Maria diz gostar apenas de “revistas boas” e não daquelas “que tem assuntos que não interessa pra gente”. Se estiver se referindo às revistas de entretenimento, Maria se distancia de Socorro, que admite ler, mesmo que “muito rapidamente”, revistas que tratam de notícias sobre novelas de televisão. Neste ponto, Socorro se aproxima de Beija-flor, que coloca as leituras de lazer entre suas preferidas: poesia e romances de faroeste, espionagem e suspense.

De acordo com Rosa (2007), as leituras de lazer e aquelas que atendem a necessidades subjetivas continuam a existir na vida dos professores. Mas, como não correspondem ao cânone introduzido pela escola, acabam, muitas vezes, omitidas nos relatos docentes, não sendo reconhecidas positivamente, nem em termos do que era lido nem das formas que adquiriam.

Brasileiro (2007) explica que isto se deve ao fato de que ao longo da história da humanidade, muitas práticas de leitura foram realizadas, algumas de forma permitida e outras não. Assim, surgiram as leituras clandestinas, originadas da maneira particular de ler de cada sujeito, sendo estas consideradas não-escolares. Segundo a referida autora, também é possível defini-las como leituras não-autorizadas porque fogem as normas impostas hierarquicamente pela escola e pelas concepções literárias (livros de bolso, almanaques, revistas femininas, literatura de cordel, romances “açucarados”, *best-sellers*).

Neste sentido, de acordo com a referida autora, leituras autorizadas seriam aquelas que circulam livremente sendo permitidas pela escola ou outro grupo que possui o poder sobre essas práticas, como a Igreja Católica o foi durante séculos. Enquanto a leitura dos clássicos era considerada legítima, as leituras populares eram consideradas clandestinas, inadequadas e vazias.

Nesse contexto, Brasileiro (2007) afirma que o professor, durante todo o seu processo de formação, vem se deparando com práticas de leitura autorizadas e clandestinas. A escola desconsidera toda experiência adquirida pelos sujeitos durante sua vida, dificultando assim que os professores se autorizem enquanto leitores e reorganizem suas ideias acerca da leitura.

A segunda consideração a ser apresentada a partir do depoimento das professoras em relação às suas leituras preferidas, se refere ao fato de que Socorro

e Beija-flor apresentam outro ponto em comum, além da preferência por leituras de lazer: a necessidade de realizar leituras que a profissão de professor exige, as leituras profissionais. Socorro cita basicamente dois tipos de leituras profissionais: os livros sobre gestão, que lê atualmente devido ao seu curso de Especialização em Gestão Escolar e trechos de livros de Paulo Freire por causa do trabalho desenvolvido na EJA. Beija-flor, por sua vez, fala sobre a leitura de autores que abordam assuntos relacionados à Psicologia: Freud e Piaget, certamente devido ao fato de estar cursando Especialização em Psicopedagogia. A Prof^a. Maria, provavelmente, devido ao fato de ter parado seus estudos há 21 anos, quando se formou em Magistério no Ensino Médio, não citou nenhuma leitura profissional.

Sobre a questão das leituras profissionais, é possível estabelecer algumas considerações com base nos estudos de Rosa (2007). A autora afirma que, em seus estudos, aparecem relatos docentes sobre situações de leitura que só começam na vida adulta e que estão associadas a opções políticas, religiosas ou profissionais, diversificando os materiais de leitura a que os professores têm acesso e também as razões que levam à busca de textos escritos. Essa ocorrência evidencia que a formação desses leitores é contínua e vai se renovando com o tempo, inclusive com as escolhas do próprio leitor.

Neste sentido, Rosa (2007) considera que, ao contarem suas histórias de leitura, os professores evidenciam o papel mediador das relações sociais na vida adulta no delineamento de novas identidades e de novas formas de inserção em práticas de leitura. Confrontando histórias da infância e juventude com as lembranças mais recentes, eles descreveram mudanças em seus modos de ler, principalmente devido a sua identidade de professor. Para eles, ler na vida adulta passou a ser progressivamente um ato voltado prioritariamente para a busca de informação e para as finalidades de estudo, construindo, assim, uma identificação com o modelo escolar de leitura, posteriormente reforçado na função docente.

Segundo Brasileiro (2007), estando o professor inserido no conflito entre o que deve ser considerado “modelo escolar de leitura” ou “leitura autorizada”, cabe a ele realizar leituras profissionais, que se mostra como uma outra maneira de considerar as leituras praticadas. Para a autora, as leituras profissionais seriam uma das formas de atualização e acompanhamento da produção teórica relativa à área em que os professores trabalham, seria todo material que possa auxiliá-lo na sua prática pedagógica.

De acordo com Rosa (2007), na vida adulta, o exercício profissional destaca-se pelas oportunidades que inaugura tanto em termos do acesso a novos textos quanto das expectativas e repercussões que a leitura passa a ter na vida como um todo. Quando as professoras se referem ao exercício do magistério, a leitura ganha relevo como uma característica central da identidade profissional, mesmo quando eles não conseguem corresponder ao modelo idealizado de leitor.

As leituras preferidas das professoras contribuíram para o desenvolvimento de sua prática pedagógica? Sobre esta questão, as professoras Maria e Socorro responderam o seguinte:

Quando eu pego um livro assim ou revista (que eu pego aquela revista, revista educativa, não aquela revista), [...] eu leio assim um pedaço, que tem uma leitura boa, eu pego num pedaço de papel e trago aqui pra sala pra mim ler com eles, contar aquela história que está no papel.[...] Coisas interessantes que eu leio lá na história eu trago pra sala de aula. Eu falo com os alunos. Leio pra eles, eu conto a história que eu li. Eu conto pra eles. Pra eles não darem uma cabeçada mais tarde, né? (Prof^a. Maria)

[...] Na EJA eu acho que eu nem posso fugir. Sempre trago pra sala de aula alguns textos informativos. Trago jornal, trago revista... até quando eu estou dando aula, eles perguntam: “Professora, a Sra. viu aquela reportagem? Que coisa legal e tal!” [...] Então, o tempo que eles tem, eles [...] traz[em] pra sala de aula uma notícia de jornal, uma notícia de revista... Então, a gente está sempre fazendo esse trabalho... (Prof^a. Socorro)

A Prof.^a Beija-flor, por sua vez, afirma o seguinte:

[...] quando eu li os [romances de] faroestes [e espionagem] a minha irmã ela ralhava comigo: [...] “Isso não presta pra nada, menina. Por que tu ficas lendo isso? Tem tanta leitura boa”. Eu dizia: “Por que será que ela fala que não presta pra nada? Olha, a *Brigite* é uma espia e é rapidinho que ela se arruma pra sair. Ela pensa rápido nas coisas que ela vai fazer”. E isso ajudou muito o meu cérebro [...]. Eu acho que eu fiquei mais veloz. De repente eu pegava uma coisa e olhava e aí eu me lembrava da *Brigite*: “Égua, vou já pensar em cima disso igual como a *Brigite* faz”. E isso me ajudou [...].

A partir do depoimento das professoras é possível estabelecer três considerações. A primeira se refere ao fato de que as professoras Maria e Socorro consideram que, ao levar suas leituras preferidas para a sala de aula, podem contribuir para a formação de novos leitores, sejam enfocando os aspectos morais, como faz a Prof^a. Maria, ou abordando os aspectos informativos, como a Prof^a. Socorro.

Sobre esta questão, Rosa (2007) afirma que, mesmo que não se consideram leitores plenos, os professores convivem, ao mesmo tempo, com a expectativa de serem formadores de novas gerações de leitores, e com o sentimento de inadequação para o desempenho dessa função.

A segunda consideração se refere às concepções de leitura expressas pelas professoras Maria e Beija-flor. Em seu depoimento, a Prof^a. Maria afirma que existem leituras “boas”, como, por exemplo, as revistas educativas que leva para a sala de aula. Então, subentende-se a partir de sua fala que existem outras leituras que “não seriam boas”.

A seguir, a Prof^a. Beija-flor expressa seu pensamento em relação a esta questão:

[...] eu penso assim: toda leitura ela tem um lado muito bom, que você tem que saber aproveitar. Aqueles reflexos lá da *Brigite Monfort* [romance de espionagem] me ajudou muito. Eu fiquei com o cérebro mais veloz. Eu observei muito isso em mim, sabe.

A partir do depoimento acima, Beija-flor, que prefere ler as chamadas leituras de lazer, demonstra considerar que todos os tipos de material de leitura podem ser aproveitados de maneira positiva pelo leitor, não existindo, portanto, leituras “boas” e outras que “não são boas”.

Neste sentido, Rosa (2007) considera que as práticas de leituras de lazer e aquelas que atendem a necessidades subjetivas possuem algumas qualidades como, por exemplo, o fato de que estas práticas se originam de escolhas voluntárias dos leitores, que envolvem a participação em uma rede de trocas com outras pessoas que compartilham gostos similares; e, ainda, são atividades prazerosas, despretensiosas e lúdicas, embora também possam ser “educativas”.

Por fim, a terceira consideração refere-se à Prof^a. Beija-flor, especificamente. Em seu relato, ela demonstra acreditar que as suas leituras preferidas na infância contribuíram tão somente para a construção de sua própria história de vida, ao deixá-la com o raciocínio mais ágil. Uma possível contribuição para a sua própria prática pedagógica foi silenciada.

Em relação a esta questão, Rosa (2007) afirma que há práticas de leitura que se distanciam do modelo escolar, o que faz com que a entrada na escola constitua uma ruptura com formas familiares e comunitárias de ler. O distanciamento entre as práticas de leitura escolares e não-escolares acaba persistindo ao longo da vida dos professores, haja vista que esta questão geralmente não se torna objeto de reflexão durante o seu processo de formação nem ao longo de seu exercício profissional. Assim, o que aprenderam com a leitura em casa e na comunidade acaba não sendo aproveitado de forma sistemática e consciente na organização de suas práticas de ensino da leitura.

Que material de leitura as professoras utilizavam em suas aulas na 1ª etapa da EJA? Vejamos o que dizem as professoras acerca desta questão:

Eu pegava livros de 1ª e de 2ª [séries], vários livros pra formar, pra fazer o [planejamento] [...] essas coleções já nem existem mais. [...] foram doadas pra comunidade. [...] Depois que veio aqueles livros do EJA, que tinha [...] o “Curupira” [refere-se ao nome da coleção]. Tinha outros, aqueles que era até de arame. Aí depois que veio já esses livros (Profª. Maria)

[...] sempre nós temos ajuda do livro didático. Sempre a gente tem essa ajuda do livro, embora pras turmas [de 1ª etapa] mesmo parece que só uma vez que apareceu um livrinho. Apareceram uns “curupiras” [refere-se ao nome da coleção] por aí e aquele “livro da mão” [refere-se à figura que aparece na capa do livro didático]. Aquele livro ele é ótimo pra alfabetizar! Não sei como é o nome daquele livro. Porque os textos são pequenos. Ele fala de comunidade, ele fala de família [...] (Profª. Beija-flor).

No primeiro ano [de trabalho com a EJA] eu ainda trabalhei com um livro que eu encontrei aqui na sala de aula. Não que eu me prendesse a ele, porque eu dei pra eles [os alunos] mais pra pesquisa. Era um livro até bom que trabalha a realidade, que trabalha as profissões, então é em cima disso. Mas a maioria eram livros que eu tenho, que eu seleciono... eu não uso só um. Eu sempre vou selecionando um trabalho de uns e de outros pra trabalhar... sempre, sempre, na teoria do construtivismo... (Profª. Socorro)

Em seus depoimentos, as professoras são unânimes em afirmar que privilegiavam o uso de livros didáticos como materiais de leitura em suas aulas para as turmas de 1ª etapa, seja aproveitando a própria coleção enviada pela SEMED, no caso, a Coleção Curupira, ou selecionando outros livros de seu próprio acervo pessoal ou do acervo da escola.

No que se refere ao uso recorrente do livro didático, Brasileiro (2007), após a realização de vários estudos, chegou à conclusão de que grande parte dos professores apresenta uma “leitura interdita” devido às limitações que impossibilitam a prática de outras leituras que não sejam aquelas estabelecidas pela escola e pelos livros didáticos ou que tratam especificamente de assuntos educacionais. Devido à situação socioeconômica e à sobrecarga de horas/aulas, o professor restringe suas práticas de leitura aos materiais utilizados em suas aulas e/ou em sua formação continuada, reduzindo ainda mais as suas leituras a apenas um tipo de material: o livro didático.

3.2. SABERES DOCENTES SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Após a apresentação das histórias de alfabetização e práticas de leitura das professoras, mostrarei a seguir como elas constroem seus saberes sobre

alfabetização de jovens e adultos a partir de três questões centrais: a formação de professores para atuar na EJA; as concepções docentes de alfabetização; e os desafios enfrentados para alfabetizarem jovens e adultos.

3.2.1.A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos

Como se deu a escolha da profissão de professor? Veremos o que dizem as professoras acerca desta questão.

Maria conta que veio de Marapanim para Belém, aos 35 anos de idade, com o objetivo de realizar um sonho:

[...] a minha vontade era fazer magistério pra ser professora. Que eu não queria ser outra coisa na vida. Que eu achava muito bonito, sabe. Eu digo: “Não, um dia eu vou estudar, eu vou pra Belém, eu vou estudar e eu vou fazer aquilo que eu quero”. [...].

Já a Prof^a. Socorro relata que uma pessoa em especial lhe serviu de referência para a escolha de sua profissão:

[...] a minha irmã foi uma das grandes colaboradoras [...] eu [era] pequena e ela se formando como professora [...]. Então, [...] colocava o anel dela no dedo. Então, aquilo desde pequena, [...] eu falava: “Quando eu crescer eu vou ser professora!”. [...] Talvez tenha sido até inconsciente por parte dela porque eu sempre fui uma menina muito tímida [...]. Então, [...] ninguém achava que eu ia conseguir ser uma professora, estar enfrentando assim o público pela minha timidez. Mas aí ela foi me levando... Eu ia com ela pro IEEP, ia pros encontros. Aí eu fui criando aquela vontade: “Não, quando eu crescer, eu vou me formar e vou entrar no ramo da educação”.

E a Prof^a. Beija-flor confessa que queria seguir outra profissão na vida:

[...] Quando eu estava em sala de aula e via aquela professora muito ocupada, sabe, com aquele monte de criança, aquele monte de prova e aqueles meninos falavam e aqueles meninos brincavam. Aí eu dizia assim: “Ai, meu Deus! Eu nunca quero ser professora, não”. A minha vontade mesmo era ser doutora. “Eu quero ser doutora. Eu quero ser pediatra. Eu vou ser pediatra, que eu quero viajar. Eu quero olhar aquelas crianças infectadas. Eu quero cuidar delas. Às vezes, as mães não tem dinheiro pra pagar um médico. Eu quero ir lá e cuidar dessas crianças. Mas, professora eu não quero ser”. [...]

A partir dos depoimentos das professoras, constata-se que tanto Maria quanto Socorro sempre sonharam em ser professoras desde a infância. Cresceram e realizaram esse sonho. Beija-flor, por sua vez, é a única que afirmou que nunca quis ser professora. Ao contrário, tinha vontade de ser pediatra. Certamente, por isso, cursou o Ensino Médio pela primeira vez em Ciências Biológicas. Mas, Beija-flor acabou se tornando professora: primeiramente, ela vivenciou a prática da profissão

ao ministrar aulas particulares em sua própria casa, por não ter com quem deixar os filhos para trabalhar. Em seguida foi trabalhar como professora voluntária em uma escolinha de centro comunitário. E, por fim, na condição de professora leiga e, já decidida a seguir carreira no Magistério, habilitou-se no exercício da profissão por meio do Projeto Gavião II.

O que mudou em relação à visão da sociedade sobre a profissão de professor?

Sobre esta questão, a Prof^a. Maria ressalta a dificuldade do trabalho do professor em relação à avaliação:

[...] em relação ao professor, eu achei que mudou muita coisa sim [...] Porque naquela época lá [*refere-se à sua época de estudante*] não tinha trabalho nenhum pra ajudar o aluno. Tu tinha que estudar [...] não tinha nada de trabalho. [...] Tinha que decorar [...] pra você responder na sua prova. E hoje não. [...] está facilitado muito. E o aluno não se dedica. Então, por isso que [...] o estudo antigo valeu mais, que hoje tem tanta regalia e o aluno não se esforça. Por que [...] há tanta repetência? É por causa da mudança que houve, [...] Eu fui de castigo várias vezes. [...] E hoje a gente pode fazer isso? [...] se eu fizer isso com um aluno dentro de sala o que é que vai acontecer comigo? [...] Eu vou perder o meu emprego. [...] Por que [...] muitas mães quando vem aqui que vê que o filho fica reprovado, [...], vem diz assim: “[...] Eu não troco o meu estudo antigo por esse agora e o meu filho está tendo tudo isso e não sabe valorizar aquilo que tem”. [...] Agora mudou muita coisa, [...], mas esses alunos [...] tem preguiça de ler, [...], eles querem que o professor já dê a prova só pra eles engolirem. [...] Eles [...] não sabem aproveitar a nova metodologia de ensino que estão dando. [...].

No depoimento a seguir, a Prof^a. Socorro destaca a questão do (des)respeito do aluno e da sociedade em geral para com o professor:

Eu até acho que era até mais valorizada, na época em que eu entrei, sabe. Eu vejo assim: o aluno respeitava mais o professor. O que a gente falava pra eles [...] às vezes era até lei [...]. A gente sabe que hoje está mudado, que eles estão mais questionadores [...] Mas, eu vejo assim: a gente era mais valorizado até pela própria comunidade, pelos próprios pais, pelos próprios alunos. Ah, ser professor, na época que eu entrei, ainda era maravilhoso! Hoje, a gente sabe que a nossa profissão é difícil, que hoje não sei se vai chegar algum dia que alguém vai querer ser professor por tudo isso que está acontecendo [...].

A Prof^a. Beija-flor, por sua vez, afirma que:

[...] Antes, a gente sentia que o professor em termos de tratamento pessoal e até em termos também de obediência de aluno, o professor, ele era mais valorizado. [...] Ainda tinha assim um certo respeito do aluno com o professor. [...] Hoje, o professor, ele já não é mais visto assim. “É professor?” [...] Ninguém liga pra isso. Mas, por outro lado, [...] se nós comparamos a situação do professor hoje com aquela época você vê que em relação a salário, apesar das dificuldades, apesar da indiferença de padrão de vida que tem hoje praquela época também, mas hoje eu sinto que o professor, ele é um pouco mais valorizado. Posso até estar enganada, mas a minha visão é essa [...] Hoje, surgem novas oportunidades pra ele. Professor querendo hoje ele faz um curso superior.

Ele luta, mas ele consegue fazer uma pós-graduação. Ele sente [...] a necessidade de estudar, de crescer, de ampliar seus conhecimentos, sabe, de globalizar esse aprendizado. [...].

A partir destes depoimentos é possível fazer duas considerações.

Primeiro, percebe-se que Maria e Socorro que, anteriormente, afirmaram que sempre tiveram o sonho de ser professora, hoje estão “desencantadas” com o Magistério: Maria, devido à dificuldade com o processo de avaliação, e Socorro, pela falta de respeito do aluno e da sociedade em geral em relação à profissão de professor.

Em segundo lugar, há o depoimento de Beija-flor, que concorda que hoje há desrespeito e desvalorização para com o professor. No entanto, mesmo que nunca tenha sonhado em ingressar no Magistério, como revelou anteriormente, consegue reconhecer pelo menos algum aspecto positivo, atualmente, para o professor em comparação com tempos passados: a melhoria em aspectos financeiros e as novas perspectivas de crescimento profissional.

O que a formação inicial representou para as professoras? A respeito desta questão, as professoras responderam o seguinte:

[...] A primeira diretora [da Escola Municipal “São Sebastião”] me incentivou muito. Ela disse: “Olha, lá na escola que eu trabalho [...] tem o Magistério”. [...] Aí eu me matriculei, estudei. [...] Foi proveitoso pra mim. Foi muita coisa boa. Tanto prova que quando eu fui pra lá, que ela me incentivou muito, eu agradei muito ela por ter me incentivado. Ela é uma pessoa que me incentivou bastante a continuar meus estudos, [...]. (Prof^a. Maria)

Eu estava [...] com dezesseis anos [...]. eu era a filha mais nova e tinha aquele problema de me mandar lá pro centro [de Belém], então eu escolhi [uma Escola Estadual na Cidade Nova] não que eu quisesse ir pra lá, mas foi a alternativa que eu tive por ser um colégio mais perto [de casa]. Mas [...] quando eu cheguei lá, [...] eu fiquei surpreendida com o ensino do colégio porque [...] lá tinha excelentes professores. Eu tive uma boa prática lá dentro, tive um bom conhecimento, [...]. O que eu aprendi mesmo eu consegui aprender n[a Escola Estadual na Cidade Nova]. (Prof^a. Socorro)

[...] o [Projeto] Gavião, ele foi um curso em que ele tinha assim uma essência muito grande em termos de orientação mesmo sobre como você trabalhar e também como desenvolver a tua própria leitura, sabe, a sua própria Matemática. Eram bons textos que a Professora de Português nos passava. Ela relacionava muito com a realidade. [...] O Gavião foi muito bom mesmo! Tanto que nós saímos do Gavião e muitas pessoas fizeram o vestibular e foram passando. Eu gostei muito do Gavião. Foi um bom projeto! Foi um bom curso! Eu aproveitei o que eu pude, do Gavião [...] Eu estudava mesmo. [...] (Prof^a. Beija-flor)

Diante destes relatos, é possível constatar também que, apesar de não terem escolhido o lócus de sua formação inicial - Maria estudou Magistério em uma escola por indicação da primeira diretora da Escola Municipal “São Judas Tadeu”; Socorro

foi estudar em uma escola porque era próxima de sua casa; e Beija-flor se formou por meio de um projeto específico para professores leigos que era itinerante -, houve unanimidade entre as professoras ao afirmarem, cada uma a sua maneira, que a Habilitação em Magistério contribuiu significativamente para a sua formação como profissional da educação. Todas reconhecem que aprenderam e construíram conhecimentos fundamentais para a carreira do magistério nas instituições escolares e projetos onde cursaram a sua formação inicial.

Os relatos das professoras podem ser analisados a partir dos estudos de Barros (2007) e Candau (1998). A primeira autora considera que pensar a educação oferecida nas instituições escolares, hoje, é também ter um olhar voltado para práticas educativas historicamente oferecidas pela escola, como também perceber, observar e avaliar o fazer pedagógico, através das relações sociais, de que a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais que os tornem aptos a atuar no meio social e a transformá-los.

Neste sentido, Candau (1998) afirma que o processo de ensino é uma prática social, não só porque acontece na interação professor-aluno, mas, sobretudo, porque reflete a cultura e os contextos sociais dos professores e dos alunos, que são complexos e ao mesmo tempo diversificados, evidenciando que é importante o reconhecimento do ciclo de vida dos professores, na perspectiva de entender que o processo de formação docente não pode dispensar uma reflexão sobre esta realidade, diante dos desafios, necessidades e problemas que envolvem as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do professor. Isso só vem confirmar a compreensão da importância que deve ser dada ao saber produzido na prática pelos saberes experienciais dos professores alfabetizadores.

Em sua formação inicial as professoras estudaram sobre os temas “Alfabetização” e “EJA”?

A Prof^a. Maria, que tem como maior nível de escolaridade o Ensino Médio – Habilitação em Magistério, admite que nunca estudou nenhum desses temas em sua formação inicial. Veio participar de discussões sobre um dos temas, a Alfabetização, a partir de 2007, com a implantação do Projeto Letramento, Programa de Formação Continuada para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ananindeua.

Já a Prof^a. Socorro fala sobre a importância de estudar e debater sobre o tema Alfabetização:

Uma das preocupações que a gente tem quando a gente começa a estudar, a ser professor [...]: é como alfabetizar [...]. Eu acho que passei três anos discutindo isso na UVA. E eu chego na faculdade [*refere-se ao IESAM*] hoje, que eu estou fazendo especialização, e é um assunto que a gente não deixa de debater. [...] Então, a gente fica sempre estudando. Houve sempre uma preocupação, tanto quando eu fiz o Magistério quando eu fiz a UVA, de como chegar a uma fórmula (infelizmente não tem, né?), de como alfabetizar, de como trabalhar, de como conseguir fazer com que o nosso aluno goste de estudar através do que a gente passa pra ele. [...]. Então, a gente sempre discutiu uma forma de como alfabetizar melhor porque isso ainda é um grande nó, [...].

A Prof^a. Beija-for, por sua vez, reconhece que a sua formação inicial lhe deixou uma lacuna:

[...] na época do [Projeto] Gavião, nós não tivemos esse espaço pra falar sobre o Supletivo. Nós falamos muito sobre a questão da pré-escola, a questão de 1^a a 4^a séries. Mas esse trabalho, nós não tivemos. É uma lacuna. Isso eu já vim ouvir comentários, ter algumas informações, [...] já foi na UEPA.

[...] Aí já foi falado um pouco. Não assim como disciplina pra você estudar, mas como orientações. Aí sim, sabe, já peguei esse espaço, essas orientações, que nós somos pra trabalhar com as crianças, mas nós poderíamos também nos deparar com os adultos, né, com a alfabetização. [...] Então, nós tivemos muito pouco, mas nós já tivemos.

Ela admite que recebeu uma orientação mais aprofundada sobre Alfabetização de Jovens e Adultos em um curso específico sobre o tema do qual ela participou por engano.

[...] eu participei aí de um cursinho sobre Alfabetização de Adultos [...], onde nós recebemos algumas orientações sobre essa diferença de trabalhar com a criança e trabalhar com o adulto. Que com o adulto nós já poderíamos trabalhar com alguns temas que fizessem parte da vivência dele e não trabalhar como a gente trabalha com certos brinquedos cantados, sabe, de uma forma mais lenta, de uma forma mais prazerosa, como trabalha com a criança. Com o adulto nós teríamos que agir de uma forma mais séria porque a vivência dele já é uma outra vivência. Ele já tem um certo conhecimento. Eu achei muito bom esse curso que nós fizemos[...]

A partir destes depoimentos, é possível fazer duas considerações.

Primeiro: tanto Maria quanto Beija-flor não tiveram a oportunidade de estudar sobre os temas Alfabetização e EJA em sua formação inicial. Apenas Socorro teve a oportunidade de estudar pelo menos a questão da Alfabetização na Habilitação em Magistério.

Segundo: somente a partir da Graduação em Pedagogia que as professoras Beija-flor e Socorro vieram participar de discussões mais aprofundadas sobre a Alfabetização e, pela primeira vez sobre a EJA, ainda que de maneira superficial. E

quando fizeram o curso de aperfeiçoamento em EJA, ambas as professoras já estavam atuando nesta modalidade de ensino há cerca de quatro anos.

Esses depoimentos trazem também a seguinte constatação: as professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” não foram orientadas, nem devidamente preparadas para atuar na EJA, sobretudo nas etapas iniciais, onde se encontra um maior número de alunos para alfabetizar.

Tal constatação contraria o que recomenda o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, analisado no primeiro capítulo deste estudo, que considera necessária a exigência de uma formação específica para a EJA, que tenha em vista uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. Esta adequação, segundo o parecer, tem como finalidade o acesso e a permanência na EJA por meio de um ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado do que é ministrado aos alunos com idade regular, com métodos próprios e tempos adequados ao perfil deste estudante.

Apesar desta recomendação, pode-se afirmar, com base nos estudos de Candau (1998), que realmente uma grande parte dos docentes sai das universidades com uma formação predominantemente científica, não pedagógica e não orientada para o ensino, ou seja, despreparados, principalmente para atuar na educação de jovens e adultos. Deixando de ser uma formação para a ação e uma ação para a formação.

Por isso, segundo a autora, é fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e da valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, especialmente, os saberes oriundos da experiência, considerada como núcleo vital do saber docente. Será a partir desses saberes experienciais que as professoras poderão dialogar com os saberes disciplinares e os saberes curriculares.

Se as professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” não receberam orientações, nem foram devidamente preparadas para atuar com Alfabetização de Jovens e Adultos, como elas constroem os saberes que permeiam suas práticas como alfabetizadoras? É a questão que será debatida a seguir por meio da apresentação das concepções docentes de alfabetização e dos desafios enfrentados pelas professoras para alfabetizarem jovens e adultos.

3.3.2. Concepções Docentes de Alfabetização

Neste tópico serão abordadas três questões centrais: como as professoras elaboravam o planejamento das aulas de 1ª etapa, como avaliavam seus alunos e, por fim, quais as suas concepções de alfabetização.

De acordo com Barros (2007), no cotidiano da prática educativa, percebe-se a necessidade de desencadear um processo de planejamento para a organização e articulação das ações a serem desenvolvidas no contexto escolar, através da partilha e socialização dos saberes. Diante desta afirmação, procurei identificar como era o processo de planejamento das professoras alfabetizadoras quando atuaram em turmas de 1ª etapa da EJA.

Em seu depoimento, a Profª. Maria relata que em 2006:

Foi a primeira vez que eu trabalhei [*com 1ª etapa*]. O meu planejamento, porque é 1ª e 2ª séries, eu pegava um livro de 1ª [*série*] e pegava um livro de 2ª [*série*]. Os conteúdos, né, de 1ª série e de 2ª série. Isso de acordo com o nível da turma, né?

Sobre esta questão, a Profª. Beija-flor afirma que:

A ideia do curso [*de aperfeiçoamento em EJA*] veio tirar uma dúvida minha: essa questão de 1ª e 2ª séries porque ficou bem claro [...] que a alfabetização de jovens e adultos não é juntar 1ª e 2ª séries. Isso me agoniava, [...]: “Como é que eu vou juntar 1ª e 2ª séries pra esse povo?”. Então, é um curso diferente sim. E eu digo: “Ah, então, está certo! Eu não estava tão errada!”. Porque se a gente for juntar tudo, não dá pra juntar tudo pra esse pessoal. Tem que ser algo em que eles tenham uma base pra vida mesmo.

Em seu depoimento, Beija-flor demonstra não concordar com a ideia de Maria, que acredita que o planejamento de 1ª etapa se restringe à aglutinação de conteúdos de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental regular. A seguir, Beija-flor relata como conseguiu realizar o seu processo de planejamento para a EJA:

[...] no início eu cheguei pra Diretora [da Escola Municipal “São Judas Tadeu”] e perguntei: “Existe planejamento pra trabalhar com a 1ª etapa?”. Ela disse: “Não”. Eu disse: “Como é que eu vou trabalhar com os adultos, que eu sempre trabalhei com criança?”. Ela disse: “Eu vou ser sincera, mas eu não sei”. [...] E eu disse: “É, sendo assim, eu vou ter que enfrentar a 1ª etapa”. [...] E eu fui e procurei conversar com eles [os alunos]. [...]: “Nós todos aqui somos adultos. Todos nós temos uma história. Eu não estou aqui porque eu sei mais do que vocês, não. E nem vocês porque sabem mais do que eu. Nossos caminhos foram diferentes. Cada um de vocês tem a sua prioridade. Eu estou aqui pra trabalhar com vocês essa prioridade. Por isso, vocês tem que mostrar o que vocês sabem pra que a gente possa só ampliar isso aí. Vamos conversar. Vocês vão fazer as colocações. Eu vou fazer uma atividade pra daí começar a me planejar”. E assim eu fiz. Comecei a dialogar e eles também falaram da vivência deles, onde eles trabalhavam, com o que eles trabalhavam, o que eles precisavam do

trabalho deles. [...] Então, partindo daí eu sentei e montei um planejamento buscando a leitura e a escrita numa visão mais pro adulto. Mas realmente eu também dei uma olhada no planejamento que eu já tinha. [...] Então, foi assim: baseada no planejamento que já tinha das crianças, aproveitei o conteúdo e fui só aperfeiçoando as atividades para os adultos dentro daquilo que ele sabia.

Em seu depoimento, a Prof^a. Beija-flor admite que antes de sua primeira experiência com 1^a etapa não sabia como era o processo de planejamento para a EJA, mas buscou na própria turma os saberes necessários para o referido processo, além de adaptar o planejamento que utilizava com as crianças à realidade dos adultos.

Duas considerações podem ser feitas a partir do depoimento da Prof^a. Beija-flor, com base em Candau (1998) e Leal (2007). A primeira autora considera que uma qualidade indispensável a um bom professor e, sobretudo, um professor alfabetizador, é ter a capacidade de começar sempre, ou seja, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar a burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver como processo. Por isso, segundo a autora, o professor precisará reviver, de renascer a cada momento de sua prática docente. Foi o que demonstrou a Prof^a. Beija-flor em seu relato.

O depoimento da referida professora também confirma a seguinte afirmação de Leal (2007): o planejamento é uma estratégia de formação por propiciar a explicitação de princípios didáticos fundamentais, articulando-os aos saberes práticos que são gerados no cotidiano da experiência docente. A referida autora ressalta ainda que o planejamento, embora seja visto como um momento rico para ajudar o professor a transpor para a prática os modelos teóricos que estão sendo apropriados, não pode, no entanto, ser visto como um meio de uniformizar as práticas docentes, levando os professores a homogeneizar suas ações em sala de aula. Dessa forma, Leal (2007) propõe que a teorização da prática “na prática” é um caminho para que os professores possam desenvolver uma ação mais consistente, levando-nos a um planejamento mais elaborado e refletido. A autora propõe, ainda, que a formação do professor é um momento privilegiado para que isso aconteça.

Ao adotar esse pressuposto, Leal (2007) considera que é necessário garantir não apenas o estímulo às estratégias de refletir sobre a prática cotidiana, mas também às estratégias de registrar e teorizar sobre essa prática. Dessa forma, no processo de formação, é imprescindível propiciar situações de modo a recuperar a

prática cotidiana e articular a reflexão que os professores já fazem sobre ela às reflexões de outros agentes e dos autores com os quais dialoga.

Sobre a questão do planejamento, a Prof^a. Socorro afirma que:

[...] às vezes a gente planeja uma coisa... Por exemplo, eu planejava uma aula pra EJA. Eu ia pro planejamento da aula de hoje. Mas às vezes quando chega na sala de aula, [...], a aula fica pela metade, entendeu? Porque aquilo que a gente quer colocar, na hora eles [os alunos] conseguem ter várias direções, indicar várias direções. Então, eu sempre aproveitei. Não que eu deixasse meu planejamento de lado. Eu tentava pegar o planejamento que eu fiz e colocar dentro da realidade deles. Às vezes eu deixava o planejamento e a aula girava só em torno de um assunto que eles trouxeram, viram na televisão, viram no jornal, tinham curiosidade, queriam debater, mas escolhiam desta forma. [...] os alunos da EJA, eles vêm pra sala de aula procurando melhorar aquilo que vai ser bom pra eles no cotidiano. Ele não vem simplesmente por vir. O aluno da EJA é assim: ele vem tentando melhorar alguma coisa. Ou ele quer aprender a ler melhor porque num período ele está precisando ou porque ele vai ser promovido se ele não souber ler, escrever direitinho, ele não vai conseguir. Então, eles vem muito atrás disso, entendeu, de melhorar no trabalho.

Em sua reflexão, a Prof^a. Socorro apresenta as motivações e expectativas dos alunos jovens e adultos em relação à escola como um aspecto que pode ser aproveitado como ponto de partida para o processo de planejamento na EJA.

Neste sentido, Silva e Andrade (2007) consideram que a prática docente necessita ser constantemente planejada. O planejamento irá contribuir para intervenções didáticas adequadas e o conseqüente avanço dos alunos, pois, ao planejar, tornamos possível o que queremos a curto, médio ou longo prazo, possibilitando a previsão de situações, a organização e gradação das atividades, entre outros aspectos.

De acordo com os referidos autores, no esforço de uma prática docente planejada, o professor vive um processo constante de tomada de decisões de naturezas variadas, entre elas, decisões sobre o tipo de atividade e de agrupamento a ser proposto aos alunos, o encaminhamento das tarefas e as intervenções a serem realizadas durante a aula.

Assim, os depoimentos das professoras Socorro e Beija-flor sobre o planejamento da EJA podem ser relacionados à seguinte afirmação de Barros (2007): a prática pedagógica necessitará ser bem articulada e planejada, para que todos os processos e ações a serem desenvolvidas no cotidiano da escola e, principalmente, da sala de aula, sejam coerentes com o contexto e possam atender às demandas sociais. Partindo desta compreensão, buscou-se junto às professoras alfabetizadoras, identificar como avaliavam os alunos jovens e adultos, haja vista

que a avaliação é um processo complexo, que aponta para a necessidade de uma ação refletida e planejada.

Em seu depoimento, a Prof^a. Maria afirma que não utilizava a prova como instrumento de avaliação dos alunos da EJA:

[...] Eu não faço a avaliação dos meus alunos através de prova. Eu não fazia. Tudo eu avaliava eles: no comportamento deles, avaliação do trabalho que eu passava, do trabalho, comportamento, a leitura, o livro que eles pegassem, o que eles pegassem. Tudo eu avaliava eles. Não era só época de avaliação, não. Eu não avalio o meu aluno só por prova...

A Prof^a. Maria, na tentativa de superar a concepção que restringe a avaliação somente a um único tipo de instrumento, a prova, acaba demonstrando uma visão ainda ingênua quando afirma, por duas vezes, que inclui o comportamento como um dos aspectos avaliativos dos alunos, algo demasiado infantil para a EJA.

Neste sentido, ela contraria o que recomenda o Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, analisado no primeiro capítulo deste estudo. O referido parecer ressalta que não se pode "infantilizar" a EJA em relação a métodos, conteúdos e processos, pois os conteúdos curriculares destinados aos anos iniciais do ensino fundamental devem ser tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à ressignificação de conhecimentos e valores nas situações em que são (des)construídos e (re)construídos por crianças, jovens e adultos.

A Prof^a. Socorro, por sua vez, admite que utilizava a prova como instrumento avaliativo, mas denominando-o de outra maneira para não assustar os alunos:

[...] A nossa avaliação aqui da escola ela já é predeterminada o tipo de pontuação. O quê que acontece? Você não pode fazer mais em lugar nenhum, graças a Deus, uma avaliação valendo dez. Então, o quê que acontecia: [...] na maioria era cinco de trabalho e cinco para atividade avaliativa, que eu não costumo chamar prova pra eles porque como acontecia comigo [...], a maioria, algumas vezes, falou em prova: "Olha, prova!". A gente sempre procura colocar 'atividade avaliativa'. E eles também quando vão pra sala de aula, logo no começo da aula, eu procurei dizer pra eles: "Gente, a nossa atividade é desta forma no "São Judas Tadeu". É participação nas aulas, é trabalhos. O que menos vocês vão fazer aqui é prova, prova, prova". Então, tem umas aqui que valem até três. O cinco às vezes eu distribuía dois, três. Às vezes eu fazia dois trabalhos com cinco e uma 'atividade avaliativa' valendo cinco, que era o período das provas.

Com este depoimento, a Prof^a. Socorro demonstra uma preocupação em retirar o "peso histórico" que a prova carrega como instrumento de punição dos alunos em dois aspectos: quando afirma que se preocupa em denominar a prova como "atividade avaliativa" para não assustar os alunos e quando procura redistribuir a pontuação entre outros instrumentos avaliativos para que a prova não valha dez

pontos. Em relação à primeira preocupação, a professora denota uma visão romântica ao acreditar que a atribuição de um simples eufemismo ao instrumento “prova” irá melhorá-lo do ponto de vista pedagógico. Com isso, ela demonstra não compreender que a atitude do professor e a forma como ele encaminha o instrumento avaliativo, é que podem torná-lo mais adequado para o processo de ensino-aprendizagem. Quanto à redistribuição de pontos, a professora demonstra indícios de uma concepção construtivista de avaliação quando se preocupa em diversificar os instrumentos avaliativos para não avaliar os alunos somente por meio da prova. Porém, ao mesmo tempo também demonstra ter uma concepção quantitativa de avaliação, muito mais voltada para a quantificação em notas do que com a sua real função: a de diagnosticar a situação do aluno a fim de planejar e realizar uma intervenção para ajudá-lo a avançar em seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, concebendo o ensino como fator fundamental de contribuição ao processo de construção de conhecimento realizado pelos educandos, Silva e Andrade (2007) consideram que a avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos proporciona ao professor informações insubstituíveis para ir ajustando progressivamente a ajuda que lhes presta no processo de construção de significados. É esta, portanto, a essência da avaliação da aprendizagem: um instrumento de compreensão do estágio em que os alunos se encontram, tendo em vista tomar decisões para que estes possam avançar em seu processo de aprendizagem.

A Prof^a. Beija-flor, por sua vez, explica que o processo de avaliação dos alunos:

[...] é em cima dos testes [...], é em cima da apresentação que eles [os alunos] fazem aqui na frente. Eles vem e eles fazem apresentação, eles fazem dramatização, [...]. No começo, eles não querem. Eles não estão acostumados... Tem um que reclamava mesmo: “Ah, no tempo que eu estudei não era assim. Não tinha esse negócio de ir lá pra frente, não”. [Beija-flor]: “Sim, mas agora mudou, rapaz”. [...]. Mas depois eles gostam. Eles vão ali pro salão [da escola], aí quando eles voltam, eles dizem: “Ah, a melhor turma foi a nossa, a senhora viu?”. [Beija-flor]: “Pra ver que vocês tem que melhorar. Vocês são artistas. Cada um de nós tem a arte aqui dentro, olha. Tem a arte, tem o seu lado criança, tem muito valor que precisa botar pra fora. [...] Mete na cabeça de vocês que aula não é só caderno, caneta e quadro. Quando nós estamos conversando, vocês estão perguntando, você está ali na frente, todo mundo está te olhando falar sobre o trabalho e não aprendeu? Aprendeu. Vocês viram a história da comunidade que nós aprendemos aqui”. Foi uma coisa assim que eles aprenderam [...]

Em seu depoimento, a Prof^a. Beija-flor demonstra que se preocupa em diversificar os instrumentos de avaliação, não para diminuir o valor quantitativo ou moral da prova, mas, sobretudo, para avaliar outras habilidades dos alunos, como por exemplo a expressão oral e artística, muitas vezes preterida na prática avaliativa docente, a fim de ampliar a avaliação para além da habilidade tradicionalmente valorizada: a escrita.

Quando afirma que seu objetivo é avaliar para conhecer o aluno e, assim, ajustar o processo ensino-aprendizagem, a Prof^a. Beija-flor se aproxima da concepção de avaliação de Silva e Andrade (2007): uma prática de avaliação formativa requer estudo e dedicação profissional, pois é necessário refletir sobre intervenções didáticas já realizadas e sobre outras passíveis de realização (adequação dos desafios). Nesse processo de aprender sobre o aluno e reorganizar o ensino que oferece, o docente vai construindo conhecimentos e contribuindo com a sua própria formação, inserindo-se em uma abordagem de prática pedagógica em constante construção.

Neste sentido, após apresentar as concepções de planejamento e avaliação, buscou-se junto às professoras identificar finalmente quais as suas concepções de alfabetização, um dos focos centrais deste estudo.

A Prof^a. Maria afirma que, em sua opinião, a alfabetização:

[...] em primeiro lugar, [...] é uma pessoa assim, chama analfabeto, né, uma pessoa que não sabe conversar com a outra, não sabe falar, fala palavras erradas e as pessoas reparam. [...] Tanto prova que essas pessoas são pessoas tão humildes. Por que elas são assim? Estão precisando da tua ajuda, da minha ajuda. Tanto prova que eu assisto televisão, eu assisto jornal, eu vejo nos programas essas pessoas em sala de aula, em plena fazenda, em plena casa assim que o vizinho vai ensinar. [...] Nunca tiveram uma coisa na vida. Então, uma chance é agora que elas estão tendo. Se sentem feliz da vida porque são analfabetos e estão sendo alfabetizados através do nome, saber escrever o nome. Pessoas vai, pegam um caderno, um pedaço de papel e passam pra ela os alfabetos todinhos, as letras do alfabeto todinho, como eu aprendi. E através daquelas cartilhas. Então, é isso, né [...]. Eu entendo assim.

A Prof^a. Maria apresenta os alfabetizandos jovens e adultos como pessoas desprovidas de tudo por não saberem ler e escrever, negando sua capacidade de aprender, como se não fossem capazes de superar suas limitações, sem a ajuda de um bem-feitor, seja ele um vizinho ou o próprio professor.

Com base nos estudos de Barros (2007), é possível afirmar que a concepção de alfabetização da Prof^a. Maria está relacionada à visão que caracteriza a pessoa

do alfabetizando da EJA pela sua humildade, evidenciando que são carentes de ajuda e que, conseqüentemente, apresentam uma baixa auto-estima.

A Prof^a. Beija-flor, por sua vez, compreende que a alfabetização:

[...] é você conseguir se relacionar dentro do ambiente e também você conseguir refletir e resolver alguns problemas que possam atrapalhar a sua vida, sabe. E pra isso você precisa não só saber ler e escrever, mas você precisa saber pensar e refletir. [...] Eu acho que isso que é ser alfabetizado. E eu sempre digo pra essa turma de adultos [...]: “Vocês sabem coisas que vocês nem imaginam que sabem. [...] E depois você vem me dizer que você é um analfabeto. Você não é um analfabeto. Você tem uma vivência, você já viajou, você já trabalhou, você já entrou em contato com o material, você conhece peças e peças de um carro. [...] Então, eu não aceito que uma pessoa dessa chegue e diga: ‘Ah, eu sou analfabeto!’. Não, simplesmente você ainda não entendeu esses símbolos chamados letras e esse chamado número e esse som que nós trabalhamos para que você entenda o que eu falo. Só isso. [...]

A Prof^a. Beija-flor foi enfática em sua resposta quanto à capacidade de os alfabetizados aprenderem a ler e a escrever. Certamente, deseja marcar a sua discordância em relação às visões estereotipadas dos aprendizes.

A partir dos estudos de Barbosa (2007), é possível afirmar que as concepções preconceituosas sobre indivíduos não alfabetizados, como a apresentada anteriormente pela Prof^a. Maria, são mais recorrentes em nossa sociedade do que a concepção apresentada por Beija-flor, que demonstra ter uma concepção de alfabetização marcada pela compreensão do educando jovem e adulto como alguém que já fez várias leituras da realidade e que, portanto, não pode ser minimizado quanto às suas capacidades intelectuais, uma vez que a escrita não confere a seus usuários superioridade cognitiva.

Ainda é possível afirmar que a concepção de alfabetização da Prof^a. Beija-flor se aproxima tanto do que é proposto no Parecer CNE n. 11/2000 – CEB, quanto no Programa Escola Anani-Escola Cidadã, documentos que tratam, respectivamente, da política nacional e municipal da EJA, analisados no primeiro capítulo deste estudo.

É possível perceber que o depoimento de Beija-flor relaciona-se com a **função reparadora da EJA**, proposta pelo Parecer CNE n. 11/2000 – CEB. Contrário à visão preconceituosa do adulto analfabeto como inculto ou "vacionado" para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado, o parecer considera que estes adultos possuem uma rica cultura baseada na oralidade como, por exemplo: a literatura de cordel, o teatro popular, o cançãoeiro regional, os registros de memória da cultura afrobrasileira e indígena. De todo o

modo, para os analfabetos o que está em causa é a **função reparadora de EJA**, que pretende restaurar o direito a uma escola de qualidade aos descendentes de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros, os quais constituem os grupos que ainda hoje sofrem as conseqüências da realidade histórica brasileira. Neste sentido, reparar esta dívida é um imperativo e um dos fins da EJA.

O depoimento de Beija-flor também pode ser associado às duas primeiras finalidades da EJA, propostas no Programa “Escola Anani-Escola Cidadã”: propiciar situações de aprendizagem que tornem os alunos sujeitos ativos e participativos, capazes de crescerem cultural, social e economicamente; valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula, fomentando o encontro dos saberes da vida com os saberes escolares.

Por sua vez, a Prof^a. Socorro revela a seguir a sua concepção de alfabetização:

[...] Hoje até mesmo pela experiência que eu estou tendo, pelos cursos que eu estou fazendo, ela [a alfabetização] está muito junta com o letramento. Então, por isso que a gente diz: às vezes a pessoa é alfabetizada, sabe ler e escrever, mas não é letrada. Não sabe como utilizar aquilo que aprendeu, aqueles gráficos, aqueles símbolos, gráficos, para o seu cotidiano. Então, alfabetizar pra mim hoje é muito mais do que aprender a ler e escrever simplesmente, a decodificar símbolos. É você poder pegar aquela sua experiência e levar pro seu cotidiano, saber como aproveitar... Então, alfabetizar pra mim é isso: é você mostrar a realidade pro teu aluno, mostrar como ele sabendo ler e escrever ele pode seguir no mundo lá fora. Então, pra mim, alfabetização é isso: é você dar uma visão de mundo pro teu aluno. Não dizendo que alfabetizar não é importante. Sim. Elas devem andar juntas: alfabetização e letramento. Elas devem se somar.

A partir dos estudos de Barros (2007), é possível afirmar que a Prof^a. Socorro demonstra ter um conhecimento, mesmo que ainda não muito aprofundado, sobre a complexidade do processo de alfabetização. Denota indícios de uma concepção construtivista, que aponta para a necessidade de uma revisão dos objetivos da alfabetização de jovens e adultos, que não é simplesmente decodificação de letras, mas, sobretudo, ensinar o valor social da linguagem e como fazer uso dela.

De acordo com a referida autora, o professor que define a alfabetização como um processo muito mais amplo e complexo do que o simples ato de ensinar a ler, escrever e contar, e ao mesmo tempo o ponto de partida para aprendizagem de novos conhecimentos, rompe com a visão mecanicista de alfabetização. Demonstra uma ampliação da visão do alfabetizando para a leitura do mundo, da realidade e reconhece também a importância do processo de alfabetização para a formação do

sujeito enquanto cidadão ao perceber a necessidade de o alfabetizando fazer uso da leitura e da escrita para ultrapassar o rudimentar uso do código escrito, experimentando e experienciando um amplo campo de práticas de leitura e escrita na perspectiva e na concepção da alfabetização como letramento.

Depois de apresentar e analisar as concepções de alfabetização das professoras, veremos, a seguir, quais foram os desafios enfrentados por elas em relação à alfabetização de jovens e adultos e quais foram as estratégias utilizadas com vistas a solucionar esses desafios suscitados no cotidiano da sala de aula.

3.2.3. Desafios da Alfabetização de Jovens e Adultos

Ao iniciar seu trabalho na 1ª etapa da EJA, a Profª. Maria procurou:

[...] saber o nível da turma [...] Eu não sabia. [...] tinha alunos que sabiam ler corretamente e escrever e tinha alunos que não, que ainda tinha que alfabetizar [...] Eram três alunos [para alfabetizar]. Quer dizer que com eles três eu fiz um trabalho separado. Eu passava no caderno deles. Os outros já sabiam ler e escrever e eu passava no quadro, [mas] eles [os alfabetizados] ficavam xingando muito elas [as alfabetizadas]. E eu não gostava. [...] tanto prova que uma [alfabetizada], até saiu [da escola].

Para a Profª. Socorro, trabalhar na 1ª etapa:

[...] Foi um desafio. Em princípio, né, fiquei muito apreensiva, perguntava pra um [colega de trabalho], perguntava pra outro. [...] E tentando buscar algumas alternativas. E uma das alternativas que eu encontrei foi, que conseguiu a gente levar até o final do ano, foi a ajuda dos meus próprios alunos. Então, uma estratégia que eu usei foi escolher um ajudante pra cada um que tivesse dificuldade... [...] Aluno-monitor. Foi alguém que me deu essa idéia, agora eu não estou lembrada, né. Mas alguém falou: "Procura utilizar os teus próprios alunos". Porque eu buscava muito. Então, essa solução, acho que foi primordial pro trabalho funcionar. Então, eles começavam, eu já tinha mais tranquilidade pra trabalhar com os que estavam em fase de aprender a ler e escrever. E eles [os alunos alfabetizados] já iam me ajudando com os alunos que tinham as dificuldades, as deficiências. Então, essa foi uma forma, a melhor que eu encontrei pra levar o trabalho até o final.

A partir desses depoimentos, é possível apontar uma semelhança e uma diferença entre as professoras Maria e Socorro. A semelhança se refere ao fato de que tanto Maria quanto Socorro demonstram que o maior desafio que enfrentaram na 1ª etapa da EJA foi o de lidar com a heterogeneidade, caracterizada pelo fato de haver alunos alfabetizados e outros não-alfabetizados em suas turmas. Segundo Silva e Andrade (2007), o professor-alfabetizador de jovens e adultos, objetivando um ensino significativo, tem a tarefa de contemplar os interesses imediatos dos

educandos no contexto de um ensino sistemático e gradual que respeite a heterogeneidade comum em grupos de alunos. Essa heterogeneidade é percebida pelos docentes tanto em suas observações cotidianas quanto em momentos de uso de instrumentos de diagnóstico.

A diferença entre as duas professoras está na escolha da estratégia para enfrentar este desafio. Quando Maria afirma: “[...] Eram três alunos [para alfabetizar]. Quer dizer que com eles três eu fiz um trabalho separado. [...]”, seu depoimento demonstra que ela dividiu a turma em dois grupos: um composto de alunos alfabetizados e outro de não-alfabetizados. Certamente, ela utilizou esta estratégia com a expectativa de conseguir dar mais atenção para o segundo grupo. Mas a consequência foi o estabelecimento de um conflito na turma: a intolerância dos alunos alfabetizados em relação aos não-alfabetizados, pois, segundo o relato da própria professora, “[os alfabetizados] ficavam xingando muito elas [as alfabetizadas]”. Então, é possível afirmar que, ao dividir a turma, Maria conseguiu mais segregar os alfabetizados do que ajudá-los, o que fica evidente quando a professora afirma que “[...] tanto prova que uma [alfabetizada] até saiu [da escola]”. A estratégia de dividir a turma em alfabetizados e não-alfabetizados foi pouco eficaz para a Prof^a Maria e bastante constrangedora para os alunos alfabetizados.

A Prof^a. Socorro, por sua vez, escolheu uma estratégia mais eficaz e harmoniosa porque, em vez de segregar os alunos por níveis de conhecimento, como o fez a Prof^a. Maria, ela buscou a ajuda da própria turma, envolvendo os alunos alfabetizados na tarefa de auxiliar os alfabetizados. Uma estratégia eficaz para o professor à medida que ele, ao dividir o desafio com a turma, pode contemplar os interesses de todos; e harmoniosa porque une e solidariza os colegas de classe.

Neste sentido, Candau (1998) afirma que o professor deverá ser capaz de tornar-se um ser de comunicação, de estar no grupo, de criar espaços para que este grupo possa se expressar integralmente, transformando os espaços pedagógicos, dentro e fora da sala de aula, em espaços de descoberta, espaços de prazer, de busca, de criatividade e, sobretudo, de troca e de partilha.

Nessa perspectiva, Barros (2007) afirma que a prática docente não se restringe apenas às ações do professor no contexto da sala de aula, e a sua sistematização poderá acontecer em vários contextos da sala de aula, imbricados uns nos outros.

Ainda sobre a questão dos desafios enfrentados na 1ª etapa, a Profª Beija-flor afirma que:

A maior dificuldade que eu enfrentei com eles foi a questão do trabalho deles. Essa coisa de trabalho, sabe. Eles faltavam. Às vezes, eles tem um bico pra fazer. Tem que trabalhar à noite, não sei o quê. Aí eu dizia: “Puxa vida, não dá pra ficar faltando assim”. Aí eles diziam: “Não, professora, não dá pra evitar...”. É porque muitos, eles não tem trabalho fixo durante o dia pra sair às seis horas e vir direto pra escola. Isso aí é complicado. Ou então, quando eles mudavam. Muitos eram de invasão em Ananindeua. Aí muitos já foram pra lá fazer casa, sabe. Aí ia pra cá. Passaram um tempo pra lá. Depois voltaram. É um pouco complicado a situação deles. [...] Eu sempre dizia pra eles: “Olha, aqui na sala eu sou a autoridade porque eu sou a professora, mas eu também sou colega de vocês, sou amiga de vocês. [...] A hora que eu precisar de você quero que você esteja disposto a me ajudar. E a hora que você precisar de mim eu estou aqui disponível pra lhe ajudar”. E tudo isso eu soube trabalhar dentro de todo um respeito, de toda uma compreensão entre os que são os seres humanos, sabe.

Em seu depoimento, a Profª. Beija-flor considera a frequência irregular e o problema de moradia dos alunos trabalhadores como as principais dificuldades enfrentadas por ela na EJA. Ela também demonstra reconhecer os alfabetizando jovens e adultos enquanto pessoas trabalhadoras que tiveram seu processo de escolarização interrompido pelas necessidades de sobrevivência. Segundo seu depoimento a estratégia que ela utilizou para superar o desafio da frequência irregular foi o diálogo, para saber as razões que levavam os alunos a se ausentarem das aulas e, assim, tentar ajudá-los.

O desafio enfrentado pela Profª. Beija-flor pode ser relacionado à quarta e quinta finalidades atribuídas a EJA pelo Programa Escola Anani-Escola Cidadã, documento analisado no primeiro capítulo deste estudo.

A quarta finalidade propõe que a EJA deve promover o diálogo entre educador e educandos, desafiando-os a refletir sobre o mundo em que vivem e incentivando-os a atuar enquanto transformadores de suas realidades, lutando por direitos básicos que possam promover a integração dos vários campos do conhecimento entre si e o mundo do trabalho. E a quinta finalidade é oferecer, quando necessário, oportunidades de discussões e reflexões sobre profissionalização, que possibilite a integração do aluno no mundo do trabalho.

De acordo com Barros (2007), é fundamental para o alfabetizador de jovens e adultos compreender o alfabetizando como sujeito trabalhador que luta pela superação da sua condição de excluído, alguém cujos direitos subjetivos garantidos constitucionalmente são negados. Segundo a referida autora, essas pessoas são excluídas dos bens sociais, como a escola, o trabalho, o lazer, a cultura, dentre

outros. Neste sentido, o professor alfabetizador de jovens e adultos precisa reconhecer a necessidade de atenção e de tratamento específico para os seus alunos adquirirem mecanismos para a superação de suas reais condições de vida, buscando novas possibilidades como agentes de transformação da realidade.

A partir dos estudos de Barbosa (2007), é possível afirmar que as professoras vivenciaram experiências semelhantes no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização de jovens e adultos, bem como se defrontaram com desafios parecidos, mas demonstrou também que, para cada uma delas, a experiência de ensinar adultos tornou-se única porque exigiu a construção e a reconstrução de seus saberes conjuntamente à construção dos saberes dos alfabetizandos. Segundo a autora, essa construção ocorre com base em processos interacionais vivenciados entre professores e alunos, de forma desafiadora e até conflitante para ambos.

A seguir, nas considerações finais, apresentarei os principais resultados deste estudo a partir do problema proposto e analisá-lo com base nos estudos de Tardif (2007) sobre os saberes docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender: *como as professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” constroem seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos para atuar em turmas de 1ª etapa da EJA?*

Para elucidar o referido problema, foram propostas três questões norteadoras. A primeira questão foi analisar onde e como as professoras aprenderam a ler e escrever. Com base em seus relatos, pude destacar quatro aspectos em comum em seu processo inicial de aprendizagem da leitura e escrita: 1) o lócus de aprendizagem, pois todas as professoras iniciaram tal processo em casa antes de entrar para a escola na 1ª série; 2) o mediador da aprendizagem: todas aprenderam a ler e escrever com a ajuda de algum membro de sua própria família: o pai, no caso de Maria; a irmã, no caso de Socorro e dois irmãos, no caso de Beija-flor; 3) o instrumento ou recurso de aprendizagem. Todas aprenderam a ler e escrever por meio da cartilha; 4) avaliação da experiência: as professoras foram unânimes em afirmar que tem somente lembranças positivas da época em que aprenderam a ler e escrever, tendo sido uma experiência prazerosa.

Neste estudo, também foi investigado o que a formação inicial representou para as professoras? Diante de seus relatos, foi possível constatar que, apesar de não terem escolhido o lócus de sua formação inicial - Maria estudou Magistério em uma escola por indicação da primeira diretora da Escola Municipal “São Judas Tadeu”; Socorro foi estudar em uma escola porque era próxima de sua casa; e Beija-flor se formou por meio de um projeto específico para professores leigos que era itinerante -, houve unanimidade entre as professoras ao afirmarem, cada uma a sua maneira, que a Habilitação em Magistério contribuiu significativamente para a sua formação como profissional da educação. Todas reconhecem que aprenderam e construíram saberes fundamentais para a carreira do magistério nas instituições escolares e projetos onde cursaram a sua formação inicial.

Tais resultados encontrados a partir dos depoimentos das professoras podem ser relacionados à perspectiva de Tardif (2007), que procura situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. Esta perspectiva se baseia

em quatro fios condutores: temporalidade do saber, saber e trabalho, diversidade do saber e a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber.

Sobre o primeiro fio condutor, o autor explica que o saber dos professores é temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. É evidente a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas e, portanto, em seu futuro local de trabalho, durante aproximadamente 16 anos, se considerarmos a atual formação docente mínima exigida para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e 1ª e 2ª etapas da EJA (09 anos de ensino fundamental, mais 03 de ensino médio e 04 de graduação). Ora, tal imersão, é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, os estudos de Tardif (2007) mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.

A ideia de temporalidade, porém, não se limita à história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica diretamente à sua carreira, que é compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. Esse tema da carreira profissional, por sua vez, incide sobre temas conexos como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro), que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem.

A segunda questão norteadora desta pesquisa foi: quais as concepções de alfabetização que permeiam os saberes das professoras? E a terceira: quais os

desafios enfrentados pelas professoras para alfabetizarem jovens e adultos? Para elucidar estas duas questões, vou estabelecer cinco considerações acerca dos saberes necessários ao trabalho docente na EJA, partindo da formação inicial das professoras até chegar aos desafios enfrentados na experiência de atuar na alfabetização de jovens e adultos.

A primeira consideração se refere ao fato de que todas as professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu”, em sua formação inicial, não foram orientadas, nem devidamente preparadas para atuar na EJA, sobretudo nas etapas iniciais, onde se encontra um maior número de alunos para alfabetizar.

Segundo: sem referências em sua formação inicial, duas (Beija-flor e Socorro) das três professoras buscaram em suas próprias turmas de 1ª etapa os saberes necessários para o processo de planejamento na EJA. Neste sentido, elas construíram um saber muito importante: as motivações e expectativas dos alunos jovens e adultos em relação ao ensino e à escola em geral podem ser aproveitadas como ponto de partida para o processo de planejamento na EJA.

Terceiro: em relação à avaliação, as três professoras foram unânimes em responder que não restringem seu processo avaliativo a realização de provas. Assim, todas revelaram a preocupação em diversificar os instrumentos de avaliação, mas baseadas em justificativas diferentes: da mais ingênua expressa por Maria: “comportamento do aluno como critério de avaliação”; passando pela quantitativa detectada em Socorro: “diversificar os instrumentos para a prova não valer dez”; até à formativa revelada por Beija-flor: “diversificar os instrumentos para avaliar outras habilidades dos alunos, como por exemplo, a expressão oral e artística”.

Quarto: a respeito da concepção de alfabetização, novamente, duas das três professoras, Beija-flor e Socorro, demonstraram ter um conhecimento, mesmo que ainda não muito aprofundado, sobre a complexidade do processo de alfabetização. Denotam indícios de uma concepção construtivista, que aponta para a necessidade de uma revisão dos objetivos da alfabetização de jovens e adultos, que não é simplesmente decodificação de letras, mas, sobretudo, ensinar o valor social da linguagem e como fazer uso dela. Demonstram uma ampliação da visão do alfabetizando para a leitura do mundo, da realidade e reconhecem também a importância do processo de alfabetização para a formação do sujeito enquanto cidadão ao perceber a necessidade de o alfabetizando fazer o uso da leitura e da escrita para ultrapassar o rudimentar uso do código escrito e experienciar um amplo

campo de práticas de leitura e escrita na perspectiva e na concepção da alfabetização como letramento.

E, por fim, sobre a questão dos desafios enfrentados para alfabetizar jovens e adultos, duas das três professoras, desta vez Maria e Socorro, apresentaram semelhanças em seus depoimentos: ambas demonstraram que o maior desafio que enfrentaram na 1ª etapa da EJA foi o de lidar com a heterogeneidade, caracterizada pelo fato de haver alunos alfabetizados e outros não-alfabetizados em suas turmas. No entanto, elas se distanciam na escolha da estratégia para enfrentar este desafio. Maria dividiu a turma em dois grupos: um composto de alunos alfabetizados e outro de não-alfabetizados, esperando, assim, conseguir dar mais atenção para o segundo grupo, mas, ao contrário, conseguiu segregar os alfabetizados ao invés de ajudá-los. A Profª. Socorro, por sua vez, buscou a ajuda da própria turma, envolvendo os alunos alfabetizados na tarefa de auxiliar os alfabetizados. Uma estratégia eficaz para o professor à medida que ele, ao dividir o desafio com a turma, pode contemplar os interesses de todos; e harmoniosa porque une e solidariza os colegas de classe.

Todo esse percurso, da formação inicial até os desafios docentes, serviu para mostra que mesmo não tendo sido devidamente orientadas, nem preparadas para atuar na EJA, as três professoras foram em busca de construir os saberes necessários para trabalhar nesta modalidade de ensino: saberes sobre planejamento, avaliação e, sobretudo, alfabetização para enfrentar os desafios que lhes foram postos.

É possível relacionar o percurso vivido pelas professoras, sujeitos desta pesquisa, ao segundo fio condutor de Tardif (2007): saber e trabalho. Conforme o autor, o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula, isto é, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações medidas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Para Tardif (2007), essa ideia possui duas funções conceituais: em primeiro lugar, visa a relacionar organicamente o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, mas também o que foi e fez, a fim de evitar desvios

em direção a concepções que não levem em conta sua incorporação num processo de trabalho, dando ênfase à socialização na profissão docente e ao domínio contextualizado da atividade de ensinar. Em segundo lugar, ela indica que o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio *no* trabalho, mas é produzido e modelado *no e pelo* trabalho.

O autor ressalta que se trata, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula. Por fim, compreende-se que o saber *do trabalho* não é um saber *sobre o trabalho*, mas realmente *do trabalho*, com o qual ele faz corpo de acordo com formas múltiplas de simbolização e de operacionalização dos gestos e das palavras necessárias à realização concreta do trabalho. Estabelecer a distinção entre saber e trabalho é uma operação analítica de pesquisador ou de engenheiro do trabalho, mas, para um grande número de ofícios e profissões, essa distinção não é tão clara nem tão fácil no processo dinâmico de trabalho.

Com base nos depoimentos das três professoras, percebe-se que elas constroem seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos a partir de diversas fontes: aprendizagem inicial da leitura e escrita, formação inicial e continuada e experiência geral de trabalho no Magistério e experiência específica na EJA.

Essa consideração pode ser relacionada ao terceiro fio condutor de Tardif (2007): diversidade do saber. De acordo com os estudos do autor, os professores, quando questionados sobre seu saber referem-se a conhecimentos e um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apóiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.

Na visão de Tardif (2007), esse fio condutor relativo à diversidade do saber dos professores permite também assinalar a natureza social desse mesmo saber. De fato, os diversos saberes e o saber-fazer dos professores estão longe de serem produzidos por eles mesmos ou de se originarem do seu trabalho cotidiano. Ao

contrário, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente: provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de formação continuada. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades.

Segundo o referido autor, a consequência disso é que as relações que os professores estabelecem com esses saberes geram, ao mesmo tempo, relações sociais com os grupos, organizações e atores que os produzem. No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho). Por isso, ao se falar dos saberes dos professores é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações. Os juízos cognitivos que expressam no tocante aos seus diferentes saberes são, ao mesmo tempo, juízos sociais. Eles consideram que o seu saber não pode ser separado de uma definição do seu saber-ensinar, definição essa que consideram distinta ou oposta às outras concepções do saber-ensinar atribuídas a esses grupos.

A partir do depoimento das professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu”, é possível destacar que, dentre todas as fontes que compõem a construção de seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos: experiência de aprendizagem inicial da leitura e escrita, formação inicial e continuada e experiência geral no Magistério e específica na EJA, certamente aquele que contribuiu de maneira mais aprofundada e dinâmica foi a experiência de trabalho no Magistério, sobretudo, a atuação específica na EJA.

Sobre esta questão, Candau (1998) compreende que é fundamental considerar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, principalmente os saberes que se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, ou seja, ressalta-se a importância dos saberes construídos na prática.

Conforme a referida autora, a diversificação do processo formativo dos professores se funda principalmente nos saberes da experiência, da prática cotidiana e do conhecimento do meio. São esses os saberes que surgem da experiência e que poderão ser incorporados à vivência individual e coletiva, sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Estes saberes proporcionarão aos professores julgar a formação adquirida ao longo da vida profissional, a sua pertinência ou o realismo dos planos e das propostas de reforma que lhes são apresentadas, concebendo os modelos de excelência profissional. Esses saberes experienciais constituem hoje a cultura docente em ação, que não deve ser reduzida apenas no nível cognitivo.

Ao chegar à conclusão de que as três professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” constroem seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos, fundamentalmente, por meio da experiência de trabalho, é possível estabelecer uma relação com o quarto e último fio condutor de Tardif (2007). De acordo com o autor, o fato de admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional faz com que essa própria diversidade levante o problema da hierarquização efetuada pelos professores. Por isso, o autor propõe as seguintes questões: será que os professores se servem de todos esses saberes da mesma maneira? Será que privilegiam certos saberes e consideram outros periféricos, secundários, acessórios? Será que valorizam alguns saberes e desvalorizam outros? Que princípios regem essas hierarquizações?

Segundo os estudos de Tardif (2007), os professores não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Regina Celli Santos. Diagnóstico Educacional do Município de Ananindeua. In: **III Conferência Municipal de Educação de Ananindeua** – Construindo uma Educação Democrática e de Qualidade Social. Caderno de Textos. Ananindeua – PA: Conselho Municipal de Educação, 2009.

ANANINDEUA. **Anuário Estatístico do Município de Ananindeua**. Ananindeua – PA: Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Finanças (SEPLAN), 2007.

_____. Plano Municipal de Educação - PME. In: **Veredas e Perspectivas da Educação: a cotidianeidade repensada**. Série Rede Anani: Memória e Documentos. Ananindeua – PA: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2005a.

_____. **Programa “Escola Anani-Escola Cidadã”**: um programa de (re)qualificação da educação básica em Ananindeua. Ananindeua – PA: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2005b.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal “São Sebastião”**. Tema: A Escola: espaço de (in)formação da cidadania. Ananindeua – PA: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2006.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. A construção da identidade de alfabetizadoras em formação. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (org.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 49-69.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 1977.

BARROS, Abdizia Maria Alves. A formação continuada das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos a partir delas mesmas. In: MOURA, Tania Maria de Melo (org). **A formação de professores para a EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-101.

BARROS, Rosa Maria Antunes de. Ler quando não se sabe. In: **Cadernos da TV Escola** – Português. Vol. 1. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 1999. p. 60-63.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.4, p. 26-34, jan./abr.1997.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília (DF), 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 9394/96**. Brasília (DF), 1996.

_____. CNE. **Parecer CNE n. 11/2000 – CEB** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília (DF), 2000.

BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. Professor/Leitor: um estudo de caso. In: MOURA, Tania Maria de Melo (org). **A formação de professores para a EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 103-124.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Magistério: construção cotidiana**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *et al.* Perspectiva Histórica do Ensino da Escrita. In: **Cadernos da TV Escola – Português**. Vol. 1. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 1999. p. 13 – 16.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzáles. *et al.* 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HADDAD, Sergio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.12, n.35, p. 197-211, mai/ago.2007a.

_____. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007b. p.111-127.

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (org.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 109-130.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Ser alfabetizado, estar alfabetizado: eis a questão. In: **Cadernos da TV Escola – Português**. Vol. 1. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 1999. p. 17-25.

MENDES, Gilene Alves. **Ananindeua: dos trilhos ao asfalto**. Ananindeua: Gráfica Salesianos, 2003.

MOURA, Tania Maria de Melo. Alfabetização e Letramento na formação de alfabetizadores de jovens e adultos. In: MOURA, Tania Maria de Melo (org). **A formação de professores para a EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-38.

ROSA, Ester Calland de Sousa. Relatos autobiográficos de leitura e alfabetização: ouvindo professores para entender como pensam sobre o que ensinam. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (org.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 15-48.

SILVA, Alexsandro da; ANDRADE, Eliane Nascimento Souza de. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a organização do trabalho pedagógico do professor-alfabetizador. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (org.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 131-150.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Vol.23. nº. 81. São Paulo: Cortez, dez. de 2002. p.143-160

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS PROFESSORAS QUE
ATUARAM EM TURMAS DE 1ª ETAPA NA E. M. 'SÃO JUDAS TADEU'

Título da Dissertação: ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES
DOCENTES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ANANINDEUA-PA

Pesquisador: FERNANDO OCTAVIO BARBOSA DE ALMEIDA
Orientadora: MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO AVELINO DE FRANÇA

A presente pesquisa é uma dissertação de Mestrado que tem como objetivo analisar como as professoras da Escola Municipal “São Judas Tadeu” constroem seus saberes sobre alfabetização de jovens e adultos para atuar em turmas de 1ª etapa da EJA.

Convidamos você, professora, a participar desta pesquisa respondendo um conjunto de perguntas, na forma de um questionário e uma entrevista semi-estruturada, que poderá ser gravada ou registrada em um caderno pelo pesquisador, conforme sua autorização. As perguntas são referentes a informações sobre seus hábitos como leitora, sua trajetória profissional, sua atuação na Escola Municipal “São Judas Tadeu” e seus saberes docentes sobre alfabetização de jovens e adultos. Após a realização da entrevista e análise das respostas, o pesquisador promoverá um encontro com você e os demais professores entrevistados para que todos possam autorizar os trechos da entrevista que serão incluídos no texto final da dissertação.

Para evitar a preocupação sobre a divulgação de seus dados, deixamos claro que as informações obtidas têm como única finalidade a pesquisa e que os resultados obtidos poderão ser apresentados em eventos científicos e publicados em revistas da área acadêmica, não sendo divulgada qualquer informação que possa levar à sua identificação. Neste sentido, você poderá escolher um pseudônimo para ocultar a sua identidade.

Com a participação nesta pesquisa, você poderá ampliar seus conhecimentos sobre o tema da Alfabetização de Jovens e Adultos e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do seu trabalho como educador junto à comunidade em que atua. Não haverá despesas pessoais para você, nem qualquer pagamento por sua participação durante a realização desta pesquisa. Este trabalho será realizado com recursos do próprio pesquisador. A qualquer momento você poderá optar por afastar-se da pesquisa e todo material gravado e/ou anotado lhe será devolvido pelo pesquisador.

Se você tiver dúvidas e desejar esclarecimentos sobre esta pesquisa poderá entrar em contato com o pesquisador: Professor Pedagogo Fernando Almeida, fones: 3247-5698 ou 8833-2946, nandoctavio@yahoo.com.br.

Declaro que compreendi as informações que li ou que me foram explicadas sobre a Pesquisa de Dissertação “Alfabetização de Jovens e Adultos: Saberes Docentes em uma Escola Municipal de Ananindeua-Pa”. Estão claros para mim: quais são os objetivos desta pesquisa, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanente. Portanto, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, sabendo que minha participação não acarretará despesas e nenhum tipo de pagamento para mim e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos.

Belém, _____ de _____ de 2009.

Assinatura da Participante



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

APÊNDICE – B: DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DAS PROFESSORAS

Nome completo: _____

Local e data de nascimento: _____

Se não nasceu em Belém, com quantos anos veio para cá?

Endereço: _____

Estado civil: _____

Tem filhos? Quantos? E netos? _____

Formação:

Ensino Médio

() Habilitação Magistério

() Educação geral

Graduação

() Licenciatura em Pedagogia

() outra licenciatura: _____

Pós-graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação na EJA: _____

Período em que atuou na Escola Municipal “São Sebastião”: _____

Experiência profissional:

() Escola pública

() Escola privada

Além de professor (a), exerceu outra profissão? Qual(is)? Onde?

Em quais redes de ensino você trabalha atualmente:

() Estadual

Cargo/função: _____ Carga horária: _____

Municipal

() Belém () Ananindeua () Marituba () Outro _____

Cargo/função: _____ Carga horária: _____



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Título da Dissertação: “ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES DOCENTES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ANANINDEUA-PA”

APÊNDICE – C: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORAS QUE ATUARAM EM TURMAS DE 1ª ETAPA DA EJA

I - A PROFESSORA COMO ALUNA

Fale sobre como você foi alfabetizada:

Como e com quem você aprendeu a ler e escrever? Com quantos anos?
Como era vista a alfabetização na época em que você aprendeu a ler e escrever?
Como eram as aulas? E o método de ensino, avaliação/prova?
Como era o/a seu/sua professor/a?
Você tinha aulas de leitura? Como eram? O que liam? Com que materiais trabalhavam?
O que se lia na época em que você era aluno/a?
Você gostava de ler? Quais as suas leituras preferidas?
Como se dava o acesso a essas leituras? (biblioteca, livraria, banca de revista)
E a escrita? Como era trabalhada?
Você gostava de escrever? O que escrevia quando era aluna?

II - A PROFESSORA COMO LEITORA

Fale sobre seus hábitos de leitura e escrita:

E hoje? Você gosta de ler? Por quê?
O que você lê? Onde você encontra este material? Que livros você já leu?
Como tem acesso à leitura (por meio de: bibliotecas públicas e/ou particulares, livrarias, bancas de revista, salas de leitura, outros, etc.)?
Você gosta de escrever? O que você escreve?

III - A PROFESSORA COMO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Fale sobre sua formação inicial e continuada:

Onde, quando e por que fez o curso de formação de professores?
Como foi a sua formação inicial?
E formação continuada? Você tem participado de alguma? Por quê? Quem promoveu?
Como essa formação tem contribuído para o seu trabalho pedagógico?
Como ingressou na carreira do magistério? Concurso público? Contrato? Indicação?
Como eram os salários? O exercício da profissão proporcionava sua subsistência?
Como era vista a profissão de professor na época em que você começou a trabalhar?
Sofria ou sofreu preconceitos no exercício da profissão? Por quê? Como?

IV - A PROFESSORA E A ESCOLA MUNICIPAL “SÃO JUDAS TADEU”:

Fale sobre como é trabalhar nesta escola:

Como surgiu a Escola Municipal “São Judas Tadeu”? Você sabe qual a sua origem?
Há quanto tempo e por que trabalha ou trabalhou nesta escola?
Quando você ingressou nesta escola como eram as condições de trabalho?
A estrutura física e os equipamentos existentes possibilitavam desenvolver satisfatoriamente seu trabalho pedagógico? Comente.
Como você organizava o espaço escolar para desenvolver o seu trabalho?
Você recebia algum tipo de apoio para desenvolver o seu trabalho? De quem? Qual?

Como você vê esta escola atualmente?

Como esta escola interage com a realidade social local?

Qual a proposta pedagógica adotada na Escola Municipal “São Judas Tadeu”?

Existe ou existia algum projeto pedagógico na época em que você trabalhava com a EJA?

Você conhece o conteúdo desse projeto? Qual foi a sua participação na construção dele?

Como ele orienta(va) a sua prática pedagógica?

V - A PROFESSORA E SEUS SABERES SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Fale sobre como você alfabetiza(va):

Você planejava as atividades docentes para atender a(s) turma(s) de 1ª etapa? Como era o seu planejamento?

Havia alunos dessas turmas que precisavam aprender a ler e escrever?

Você conseguiu alfabetizar esses alunos? Como?

Para você o que é Alfabetização? Como você utiliza essa forma de pensar na sua prática pedagógica?

Como você selecionava o conteúdo trabalhado nas disciplinas de 1ª etapa?

O que mais você priorizava no seu trabalho além dos conteúdos?

As experiências dos alunos eram aproveitadas em sala de aula? De que forma?

Que tipos de leitura trazia para a sala de aula?

Você utilizava livros em suas aulas? Que tipo de livros? Como você trabalhava com este livro?

Qual a recepção dos alunos em relação aos livros ou textos adotados em sala?

Havia biblioteca ou sala de leitura na escola? Você e sua turma freqüentavam esse espaço? Em que momento?

Além dos livros, você utilizava outros recursos? Que recursos didáticos você utilizava?

E a escrita? Como trabalhava com os alunos?

Como fazia para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos?

VI - A PROFESSORA E OS ALUNOS DE 1ª ETAPA:

Fale sobre sua relação com os alunos da(s) turma(s) de 1ª etapa:

Qual a faixa etária dos alunos da(s) turma(s) de 1ª etapa da EJA?

Qual era a média de alunos quando você dava aulas para a turma de 1ª etapa?

Que critérios foram utilizados para enturmação?

Como era a relação professor-aluno na(s) turma(s) de 1ª etapa em que você atuou na Escola Municipal “São Judas Tadeu”? E a relação aluno-aluno?

Que tipo de relações eram mais freqüentes em sala de aula: professor - aluno, aluno - aluno e/ou aluno - professor?

Como era o perfil sócio-econômico dos seus alunos da turma de 1ª etapa? Descreva.

Como você via seus alunos? O que achava deles?

Como eram a freqüência, interesse e participação desses alunos nas atividades escolares?

O que eles achavam do seu trabalho como professor?

Havia alunos com necessidades especiais na sua turma? Como você trabalhou com esses alunos? Quais as dificuldades enfrentadas nesse trabalho?



Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Tv. Djalma Dutra, s/nº - Telégrafo
66.113-010 Belém - PA
www.uepa.br/mestradoeducacao