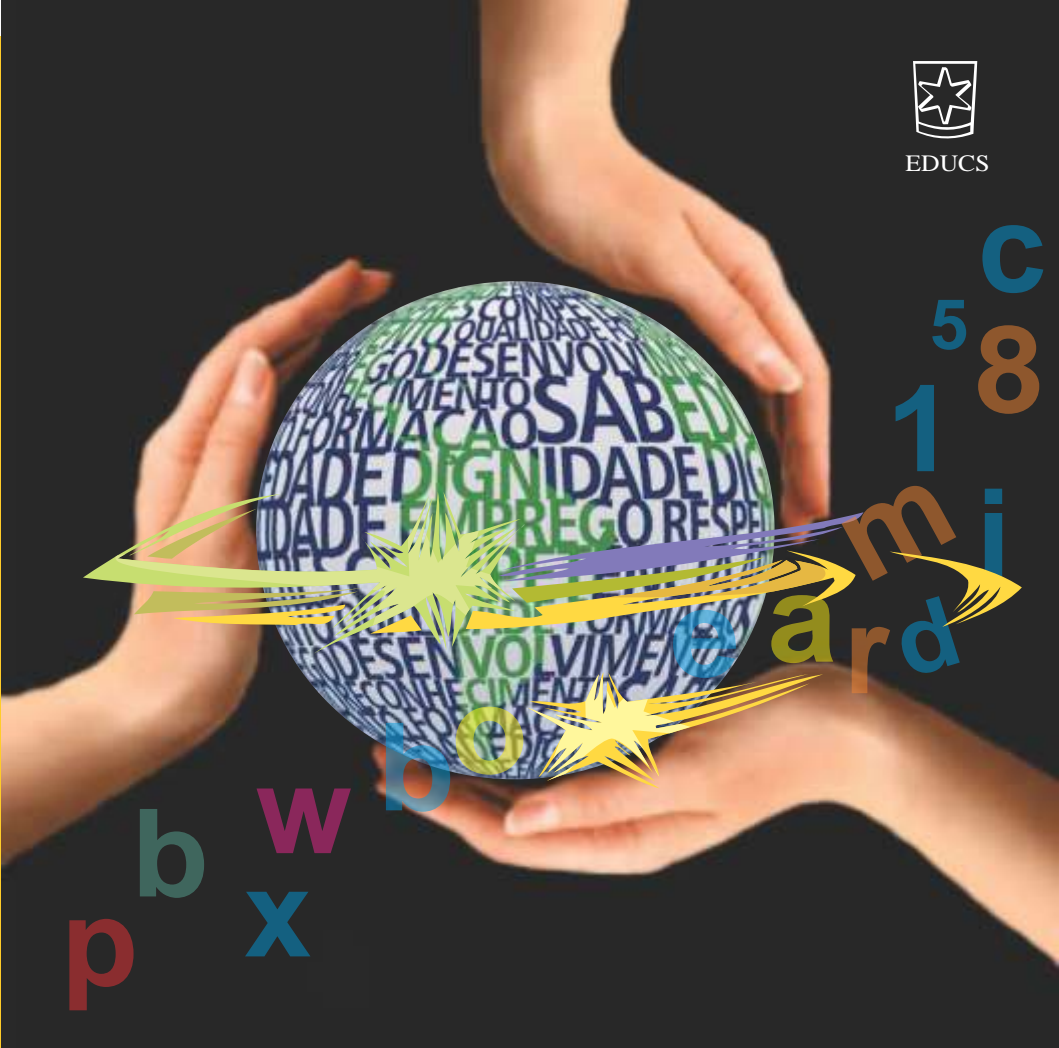




EDUCS

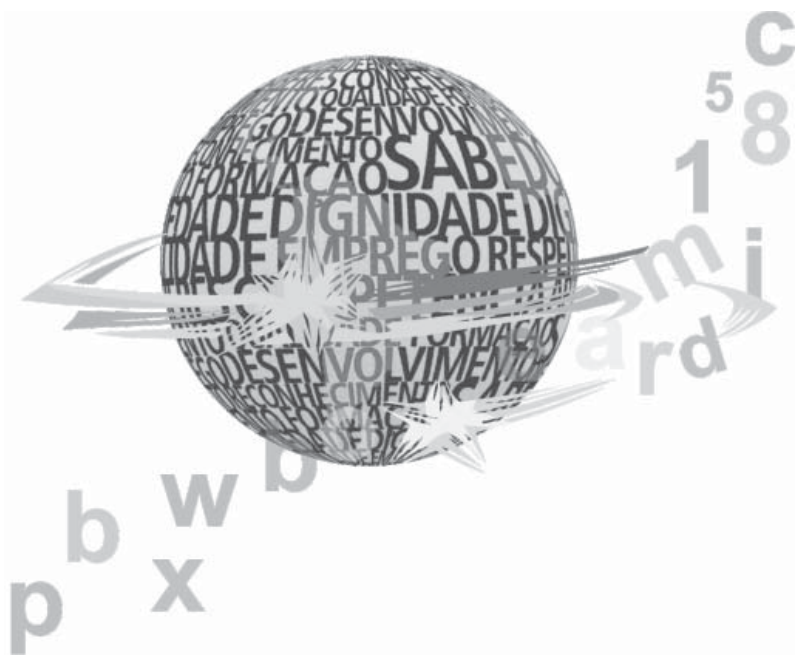


# LER E ESCREVER O MUNDO

A EJA no contexto da educação contemporânea

Nilda Stecanela  
Delcio Antônio Agliardi  
Edi Jussara Candido Lorensatti  
[orgs.]





# LER E ESCREVER O MUNDO

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
DE CAXIAS DO SUL**

*Presidente:*

Ambrósio Luiz Bonalume

*Vice-presidente:*

Carlos Heinen

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

*Reitor:*

Evaldo Antonio Kuiava

*Vice-Reitor e Pró-Reitor de Inovação e  
Desenvolvimento Tecnológico:*

Odacir Deonísio Graciolli

*Chefe de Gabinete:*

Gelson Leonardo Rech

*Pró-Reitor Acadêmico:*

Marcelo Rossato

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*

José Carlos Köche

*Diretor Administrativo e Financeiro:*

Cesar Augusto Bernardi

*Coordenador da Educs:*

Renato Henrichs

**CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS**

Adir Ubaldo Rech (UCS)

César Augusto Bernardi (UCS)

Israel Jacob Rabin Baumvol (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

José Mauro Madi (UCS)

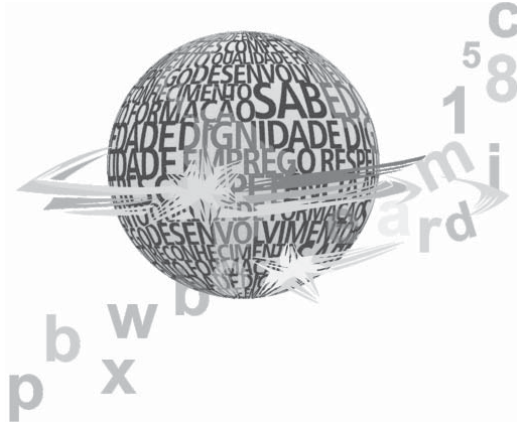
Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Paulo César Nodari (UCS) – presidente

Paulo Fernando Pinto Barcellos (UCS)

Nilda Stecanela  
Delcio Antônio Agliardi  
Edi Jussara Candido Lorensatti

[orgs.]



# LER E ESCREVER O MUNDO



EDUCS

© dos organizadores

**Revisão:** Ivone Polidoro Franco

**Editoração:** Traço Diferencial (54) 3229 7740 990 13978

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS – BICE – Processamento Técnico

L614 Ler e escrever o mundo : a EJA no contexto da educação contemporânea /  
Orgs. Nilda Stecanela, Delcio Antônio Agliardi, Edi Jussara Candido  
Lorensatti. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2014.  
412 p.il.; 21 cm.

Apresenta bibliografia.  
ISBN 978-85-7061-753-8

1. Ensino à distância. 2. Educação de adultos. 3. Educação. I. Stecanela,  
Nilda. II. Agliardi, Delcio Antônio. III. Lorensatti, Edi Jussara Candido.  
III. Título.

CDU 2. ed. : 37.018.43

Índice para o catálogo sistemático:

1. Ensino a distância	37.018.43
2. Educação de adultos	374.7
3. Educação	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

Direitos reservados à:



**EDUCS** – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR: (54) 3218 2197

Home page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)





# SUMÁRIO

Apresentação / 9

Prefácio / 11

## **Parte I: Contextos e cenários de EJA / 21**

Educação de pessoas jovens e adultas e a aprendizagem ao longo da vida / **23**

*Bruna Peruchin*

*Delcio Antônio Agliardi*

A formação continuada em EJA: reflexões acerca do diálogo freireano e da prática reflexiva do professor / **41**

*Eveline Fischer*

*Nilda Stecanela*

Resistência, governamentalidade e indisciplina no contexto da juvenilização da EJA / **59**

*Adriano Zanandrea*

*Marcos da Rocha Oliveira*

O limite da função reparadora da EJA no Brasil: entre a necessidade e a insuficiência / **79**

*Jonathan Demori Saldanha*

*Gelson Leonardo Rech*

A Educação de Jovens e Adultos veiculada na imprensa de Caxias do Sul (1950-2012) / **103**

*Clarissa Afonso da Silveira*

*Nilda Stecanela*

Linguagens dão sentido ao mundo: memórias de uma trajetória em EJA / **123**

*Inês Bueno Krahe*

*Edi Jussara Candido Lorensatti*

### **Parte II: Práticas de EJA / 139**

Estratégias de leitura no livro didático da EJA / **141**

*Elisa Jaques dos Santos*

*Gelson Leonardo Rech*

A interação pedagógica no processo de construção da leitura e da escrita significativas na EJA / **159**

*Maria de Fátima Morello*

*Ana Lúcia Buogo*

Compreensão leitora na EJA: um exercício constante e desafiador / **201**

*Rosane Knak Formigheri*

*Edi Jussara Candido Lorensatti*

Interatividade na educação: o uso da Plataforma Virtual *Edmodo* na EJA / **223**

*Daniéle Helena Gedoz*

*Máximo Daniel Lamela Adó*

Tecnologia, educação e práticas na EJA / **239**

*Sônia Andelieri*

*Máximo Daniel Lamela Adó*

Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso / **253**

*Eliza Maria Silvestro da Silva*

*Andréia Morés*

### **Parte III: EJA e diversidade / 273**

EJA, deficiência e mercado de trabalho: a atuação docente com PCDs / **275**

*Maria Inês Tondello Rodrigues*

*Terciane Ângela Luchese*



*Mais que um bonde, uma família: grupos de risco, EJA e identidades juvenis / 291*

*Paola Monteiro de Barros*

*Nilda Stecanela*

*Gênero, geração e patriarcado: a EJA na construção da resistência e autonomia das mulheres / 325*

*Camila Tomazzoni Marcarini*

*Natalia Pietra Méndez*

*As questões de gênero e a trajetória de mulheres na EJA / 359*

*Cinara de Lima*

*Nilda Stecanela*

*Letícia Borges Poletto*

*As pluralidades na constituição da docência na EJA nas prisões / 385*

*Rochele Rita Andreazza Maciel*

*Nilda Stecanela*

*Autores / 407*





## APRESENTAÇÃO

Este livro integra o conjunto dos produtos<sup>1</sup> decorrentes do projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da Educação Contemporânea”, oportunizado a partir de convênio firmado entre a Universidade de Caxias do Sul e o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (Secadi), tendo como base as orientações da Resolução 048/2008, valendo-se também de parceria com a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul e com a Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste (Amesne).

Os textos aqui publicados reportam-se aos resultados de pesquisas realizadas por diversos autores e em diferentes níveis de formação: Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em EJA realizado pelos alunos-professores participantes do projeto acima citado; pesquisa de iniciação científica realizada por alunas da graduação e por monitoras no projeto; pesquisa de outra natureza realizada por membros da equipe de apoio ao projeto.

A opção em trazer as temáticas nos 17 capítulos deste livro se deve à intenção de fazer circular recortes específicos dos contextos, dos cenários e das práticas de EJA, evidenciando a

---

<sup>1</sup> Além deste livro, foram editados quatro Cadernos de EJA e o livro com os resultados da pesquisa matriz que acompanha o projeto sob o título “Políticas e Práticas de EJA em Caxias do Sul”, disponíveis em versão impressa e no link <<http://www.ucs.br/site/editora/e-books/e-books-educacao/>>. Ainda, aproximadamente, 80 artigos contendo os resultados das pesquisas realizadas nos cerca de 80 TCCs do curso podem ser acessados no link <<http://ucsobservatorios.com.br/>>. Onze videoaulas envolvendo temáticas diferenciadas sobre EJA compõem o acervo da Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul.

diversidade de situações que acompanha essa modalidade de ensino no cotidiano das instituições educativas, das políticas públicas e dos processos educativos não escolares da região da Serra gaúcha.

Mais do que uma coletânea, as narrativas presentes nos textos que compõem esta publicação trazem múltiplos olhares para cenários também múltiplos da EJA contemporânea. Os recortes que cada projeto de pesquisa procurou evidenciar remetem à necessidade de alargar algumas concepções que contemplam a EJA como uma política meramente compensatória e de recuperação do tempo perdido, com adaptações rudimentares advindas das práticas da escola regular. Ao contrário, os pesquisadores em processo de formação, autores principais dos textos deste livro, nos emprestam suas reflexões para ampliar o espectro de observação para essa modalidade de ensino, no que tange às políticas públicas, às práticas pedagógicas e/ou à produção acadêmica.

Nossa pretensão, ao organizar o livro com os textos que colaboram para sua composição, procurou transcender o excessivo rigor científico para a busca do ineditismo. A par disso, constituiu uma tentativa de desafiar a reflexão dos autores para aspectos da pesquisa em educação, especialmente da pesquisa em EJA, os quais os inquietavam e lhes capturou o olhar investigativo. São professores e futuros professores tematizando cenários educativos contemporâneos, fazendo-se pesquisadores, fazendo-se professores pela pesquisa e pela prática reflexiva.

Organizamos os textos em três partes, aproximadas por temáticas em torno de: Contextos e cenários de EJA (Parte I); Práticas de EJA (Parte II); EJA e diversidade (Parte III).

Que a captura do olhar, no sentido de cativar a atenção, desafie também o olhar dos leitores dos textos que aqui publicamos, os quais trazem um tanto de originalidade, potencializada pelas especificidades dos objetos de pesquisa que os desencadearam.

**Os organizadores**



## PREFÁCIO

O leitor tem em mãos um livro que traz uma riqueza de práticas pedagógicas vividas na Educação de Jovens e Adultos. Mais que vivências, constituem verdadeiras experiências de vida de sujeitos que fazem da EJA um espaço-tempo privilegiado de aprendizagens. As experiências não são simples relatos, são narrativas habitadas pela alma de quem as viveu.

Quer seja da perspectiva dos *Contextos e cenários de EJA, das Práticas de EJA* ou da *EJA e diversidade*, nos três focos e em todos os estudos, pulsam questões, diferentes em suas formulações, mas semelhantes em seus propósitos: o sujeito da EJA, educador ou educando, seus singulares modos de ser-viver-aprender.

A juvenilização da EJA é um fenômeno novo e crescente. Buscar compreender esses jovens nas suas múltiplas formas de viver sua juventude parece ser o desafio primeiro da docência em EJA. Os estudos aqui apresentados, que entrelaçam cenários e docências, trazem, direta ou indiretamente, a palavra e a realidade dos atores juvenis, tendo presente que ser jovem não significa ter juventude, e que as identidades juvenis são múltiplas e sempre em construção. O ágape está assim constituído:

No Capítulo 1, os autores Bruna Peruchin e Delcio Antônio Agliardi abordam o tema: **Educação de pessoas jovens e adultas e a aprendizagem ao longo da vida** e colocam as seguintes questões: “Em que âmbito a educação informal está presente na sala de aula de EJA e de que forma a aprendizagem experiencial motiva os alunos para a aprendizagem na escola?” Ainda: “De que forma essas aprendizagens estão sendo vivenciadas, e como essas interlocuções estão acontecendo?”

“De que forma seus professores utilizam seus conhecimentos de vida na sala de aula?” O estudo revela que grande parte dos alunos citou como relevantes os exemplos do seu dia a dia, trazidos pelos professores, os conteúdos das aulas que geralmente atendem aos seus interesses e as discussões e os debates sobre os problemas do cotidiano. Outros interessantes aspectos apontados pelos entrevistados podem ser encontrados nesse capítulo. Vale a pena conferir e discutir.

No Capítulo 2, as autoras Eveline Fischer e Nilda Stecanela abordam a atual e necessária **Formação continuada em EJA, pautada nas reflexões acerca do diálogo freireano e na prática reflexiva do professor**. A questão central é: “De que forma a Educação de Jovens e Adultos pode contribuir para o alargamento das concepções de EJA dos docentes, para a reflexão e a efetivação do diálogo proposto por Paulo Freire?” Para as autoras, a concepção assumida pela grande maioria dos educadores foi alargada, e, durante os dois anos de formação, informam conhecer mais sobre a EJA e seus sujeitos, demonstrando isso em suas narrativas como se pode ler: “Ao término do curso, penso que minha prática deve ser frequentemente questionada, refletida e analisada.” (Produção escrita D7).

No Capítulo 3, os autores Adriano Zanandrea e Marcos da Rocha Oliveira trazem para discussão e análise a temática: **Resistência, governamentalidade e indisciplina no contexto da juvenilização da EJA**. Uma das questões que os autores se colocam e perseguem, no decorrer da investigação, é a seguinte: “Será a resistência, capturada pela instituição escolar como indisciplina, um ponto de afirmação de sua condição de disputa em torno da significação social da identidade e da diferença?” Reflexões a respeito da instigante questão de pesquisa se dobram e se desdobram no decorrer de todo o texto. Uma interessante análise sobre a disciplina na escola é feita pelos autores que se negam a pensá-la de forma isolada e descontextualizada. É uma leitura imprescindível, pois se trata de uma realidade que faz parte do cotidiano escolar.

No Capítulo 4, os autores Jonathan Demori Saldanha e Gelson Leonardo Rech trazem à discussão e análise a temática da função reparadora da EJA. O capítulo intitulado: **O limite da função reparadora da EJA no Brasil: entre a necessidade e a insuficiência** resulta de investigação que “estabelece o debate na tentativa de abrir possibilidades de discussões entre reparação e igualdade, buscando elucidar se essa reparação proposta possibilita uma igualdade entre os homens”. Para os autores que fazem uma densa análise crítica contextualizando a EJA, em cenário sociopolítico, a existência da EJA é extremamente necessária para igualar os níveis de escolarização daqueles que se encontram em defasagem em relação à idade/série e até mesmo os que não tiveram acesso ao letramento, triste realidade de nosso país.

No Capítulo 5, intitulado: **A Educação de Jovens e Adultos veiculada na imprensa de Caxias do Sul (1959-2012)**, as autoras Clarissa Afonso da Silveira e Nilda Stecanela anunciam que o objetivo do estudo é procurar atender à necessidade de construção de uma narrativa sobre os percursos da Educação de Jovens e Adultos no Município de Caxias do Sul. Elas buscam, nas fontes documentais do município, notícias que a imprensa local publicou sobre a EJA com vistas a construir uma narrativa e, a partir dela, repensar a EJA de hoje. As autoras do estudo longitudinal, que examinou publicações no decorrer de seis décadas, deixam claro que o objetivo “não era de contar a história da EJA de Caxias do Sul, mas sim, narrar aspectos de uma história e, a partir deles, abrir canais de diálogo e agendas de pesquisa para continuidades”. Leitura importante para conhecer as trajetórias fragmentadas e tortuosas da Educação de Jovens e Adultos no município e que, certamente, não foram diferentes em outras regiões do Brasil.

No Capítulo 6, as autoras Inês Bueno Krahe e Edi Jussara Candido Lorensatti abordam e “costuram” dois importantes temas: a linguagem e a memória no capítulo intitulado: **Linguagens dão sentido ao mundo: memórias de uma trajetória em EJA**. Contudo, os temas não aparecem de forma conceitual e prescritiva, mas num relato em primeira pessoa: um memorial,

em que a trajetória dialoga com a teoria. Um memorial em que o sujeito faz a sua leitura da realidade e chama autores para lançarem luz sobre os fatos vividos. As autoras sustentam o estudo “acreditando na riqueza de narrativas pessoais e profissionais e com o objetivo de socializar reflexões e relatos de situações vivenciadas, de síntese de conhecimentos agregados”.

O Capítulo 7 inaugura a Parte 2 do compêndio que trata das práticas em EJA. Os autores Elisa Jaques dos Santos e Gelson Leonardo Rech, sob o título: **Estratégias de leitura no livro didático da EJA**, pautam o texto a partir da seguinte questão: “Quais são as estratégias de leitura desenvolvidas nas atividades de língua portuguesa, no livro didático de Educação de Jovens e Adultos?” Os autores adentram o interior das práticas educativas da EJA e querem saber como o livro didático apresenta a leitura para os educandos da EJA. A partir daí, analisam tais estratégias com profundidade, sinalizando aquelas que contribuem e as que não contribuem na construção de um sujeito leitor.

No Capítulo 8, as autoras Maria de Fátima Morello e Ana Lúcia Buogo tratam da leitura e da escrita como ferramentas indispensáveis à cidadania. Não se trata de qualquer leitura e escrita, mas da leitura e da escrita significativas *na e para a* EJA. Assim, sob o título: **A interação pedagógica no processo de construção da leitura e da escrita significativas na EJA**, o texto traz importantes elementos a serem considerados pelos docentes da EJA, ratificando pela empiria a tese de que a interação pedagógica, no processo de construção da leitura e da escrita, é determinante na construção e consolidação das mesmas. As autoras se perguntam: “De que maneira a interação pedagógica pode contribuir para o processo de desenvolvimento na construção das práticas de leitura e de escrita significativas na EJA?” Perguntam, analisam e apresentam algumas perspectivas a título de respostas.

No Capítulo 9, as autoras Rosane Knak Formigheri e Edi Jussara Candido Lorensatti tratam da compreensão leitora na



EJA. Mais um capítulo, que é resultado de investigação e que analisa um importante instrumento de cidadania: a leitura. Com o título: **Compreensão leitora na EJA: um exercício constante e desafiador**, as autoras se colocam a seguinte questão: “Em que medida o desenvolvimento da compreensão leitora contribui para ampliar o acesso e a interação com diferentes manifestações discursivas?” A análise feita nesse capítulo situa a compreensão leitora como estratégia indispensável a ser trabalhada por todos os docentes em diferentes conteúdos, de forma persistente e paciente, o que abriria “janelas” para diferentes manifestações discursivas.

No Capítulo 10, os autores Daniéle Helena Gedoz e Máximo Daniel Lameda Adó, com o título: **Interatividade na educação: o uso da Plataforma Virtual Edmodo na EJA**, colocam o foco do estudo em torno da interatividade na educação se perguntando se uma dada ferramenta virtual poderia vir a superar a arraigada matriz educativa de transmissão de informação. “Nos perguntamos se a criação de redes virtuais interativas de aprendizagem ajudaria no processo de superação do modelo educacional baseado na transmissão de informações?” E, no afã de aprofundar o objeto de estudo, perguntam de forma incisiva: “Que novas posturas e atitudes do professor a sala virtual exigiria?” Os autores sustentam que a transformação, além de tecnológica, terá que alcançar, também, o docente. E que implicações pedagógicas isso exigiria?

No Capítulo 11, sob o título: **Tecnologia, educação e práticas na EJA**, os autores Sônia Andelieri e Máximo Daniel Lameda Adó dizem sobre o estudo realizado: apresenta uma reflexão sobre a utilização, apropriação e natureza da formação para o uso das TICs. A partir da palavra dos entrevistados, os autores afirmam que “não se trata de apenas inserir novas tecnologias nas escolas para alterar a forma da didática no ensino”. A concepção de uma educação interativa, facilitada pelo uso das ferramentas propiciadas pelas novas tecnologias informacionais, é que pode mudar o gesto de ensinar. E advertem: “A tecnologia está a serviço das pessoas, para trazer

benefícios para a sociedade, e não nós devemos estar a serviço da tecnologia, promovendo a continuidade da dominação do modelo capitalista e a exclusão digital/social.”

O Capítulo 12, de autoria de Eliza Maria Silvestro da Silva e Andréia Morés, trata de um tema sempre atual, pois que afeta os educandos da EJA, não só no presente, mas em toda sua trajetória escolar. Trajetória essa, muitas vezes, marcada por avaliações desiguais, que aceleraram a saída deles do ensino regular. Com o título: **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso**, as autoras se colocam, em relação ao contexto da EJA, várias questões, e uma delas é: “O que os professores e os alunos pensam a respeito dos métodos avaliativos utilizados?” Muito interessantes são os depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Quem já vivenciou processos excludentes fala com propriedade sobre o tema e questiona o fator *presença* em aula, como um aspecto a ser considerado na avaliação. Contundente é o questionamento da jovem entrevistada: “E se a falta à aula foi por necessidade, mesmo assim a avaliação será outra?”

No Capítulo 13, sob o terceiro grande tema: *EJA e diversidade*, as autoras Maria Inês Tondello Rodrigues e Terciane Ângela Luchese trazem o capítulo: **EJA, deficiência e mercado de trabalho: atuação docente com PCDs** “com o objetivo de conhecer o perfil destes educadores focamos na tentativa de identificar como acontece a construção dos conhecimentos técnicos e específicos desta área em preparação para o mercado de trabalho”. Para além do espaço escolar, as autoras constroem o objeto de estudo a partir de classes de aprendizagem técnica com pessoas com deficiência (PCDs). A pesquisa realizada sinaliza à importância de espaços não escolares de EJA para a promoção da autonomia e da cidadania entre PCDs e a centralidade da profissionalização docente.

No Capítulo 14, Paola Monteiro de Barros e Nilda Stecanela, autoras do capítulo, brindam o leitor com o texto assim intitulado: **Mais que um bonde, uma família: grupos de risco, EJA e identidades juvenis**. “Entre as hipóteses formuladas previamente, esteve a suposição de que os alunos da EJA que

participam dos *bondes* utilizam a violência, não somente para construção de suas identidades individuais e coletivas, mas, também, para a afirmação de uma imagem de poder vinculada ao seu uso, como forma de confrontar, por meio dela, o estigma social e desafiar a ordem estabelecida no espaço urbano." Os sujeitos da pesquisa relatam sensíveis depoimentos desautorizando discursos negativos e negativizantes sobre jovens e sua juventude. Um universo ainda pouco conhecido que pede passagem, pede visibilidade, pede *respeito*, palavra muito usada pelos entrevistados. "Chamou-me pra dentro de casa... ofereceu-me cafezinho", dizia o jovem que herdou do irmão a liderança do *bonde*. Impossível é não imaginar a sensível cena da entrevista-diálogo entre as entrevistadoras e o jovem sedento de escuta e (re)conhecimento.

No Capítulo 15, cujo título é: **Gênero, geração e patriarcado: a EJA na construção da resistência e autonomia das mulheres**, as autoras Camila Tomazzoni Marcarini e Natalia Pietra Méndez analisam "como essa realidade afasta as mulheres dos espaços da Educação Básica, da escolarização e, assim, de uma vida digna, com liberdade de escolha, com autonomia. O acesso à educação é parte fundamental na vida humana, em especial, o acesso à leitura e escrita". Dona Maria é autora da densa e tocante narrativa apresentada e analisada no capítulo. Dona Maria (quase sexagenária) busca na EJA a alfabetização e, nesse novo mundo, conhece outra dimensão (também nova) em sua vida: a autonomia. A história de Dona Maria é a história de muitas mulheres, por isso tão pertinente à reflexão e à análise neste livro. Tal qual o jovem do *bonde*, Dona Maria também pareceu ávida para dizer de si, de sua vida, de sua história forjada nas entrelinhas de um texto escrito por mãos masculinas. Dizem as autoras: "É possível observar pelas narrativas de Dona Maria como o acesso à alfabetização modificou sua vida, abrindo um leque de possibilidades, com maior autonomia e, principalmente, com o alcance do sonho da educação, sempre tão distante. Essa resistência que as levam ao retorno à escola é mais uma das tantas provas e resistências que formam sua vida, marcada por capítulos de violência."

O Capítulo 16, com o título: **As questões de gênero e as trajetórias de mulheres na EJA**, as autoras Cinara de Lima, Nilda Stecanela e Letícia Borges Poletto buscam “construir um perfil sobre a mulher/aluna na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e analisar os entraves dos seus processos inclusivos”. Buscam, ainda, analisar os motivos que as levam a buscar a escolarização na EJA e por que desistem. As autoras se perguntam: “Como grupos antes destinados à invisibilidade constroem estratégias de ação, fugindo do silenciamento, fazendo-se presentes na área educacional?” E, ancoradas nessa questão, tecem o texto a partir dos fios advindos da palavra das mulheres: “*Eu sempre incentivo as outras mulheres a vir estudar. Eu digo que é bom, que a gente fica sabendo mais das coisas e que não precisa ter medo.*” (Entrevistada 3, 29 anos).

Já o Capítulo 17, de autoria de Rochele Rita Andrezza Maciel e Nilda Stecanela, cujo título é: **As pluralidades da constituição da docência na EJA nas prisões**, traz uma temática marcada por tensões. Docentes relatam sentimentos ambíguos, de compreensão e de medo em contexto de EJA prisional. Vários são os questionamentos que as autoras se fazem, e um deles se impõe e pede urgência na resposta: “Quais mediações são evocadas diante da especificidade da educação prisional?” Por que as autoras se colocam tais questões? É para “compreender de que forma a constituição da docência se institui na educação carcerária, visando a uma melhor preparação do educador que atuará nestes cenários”. Quando a frustração e o desânimo rondarem o professor, é bom lembrar o que dizem as autoras: “Não aprisione nas celas, junto com os sujeitos encarcerados, a capacidade que os docentes têm de constituírem-se docentes a cada dia, a cada aula, a cada planejamento.”

Pela riqueza que cada capítulo concentra, na revisão, na discussão e, sobretudo na empiria, esta obra torna-se leitura indispensável para educadores de jovens e adultos, mas não somente a eles, pois os educadores, em geral, nela encontrarão elementos significativos para nutrir, refletir ou reorientar suas práticas educativas.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros [...] que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele. (FREIRE, 1998, p. 128).

Os capítulos deste livro falam de escutas, de diferentes e sensíveis escutas, que queremos partilhar com o leitor.

Boa Leitura!

**Iara Caierão\***

---

\* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Rio Grande do Sul. Professora convidada da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Coordenadora do Centro de Formação Docente – CeForD/RS. Tese: Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados. Um estudo em escolas públicas do Ensino Médio.





## CONTEXTOS E CENÁRIOS DE EJA

A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico.\*



Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.\*\*

---

\* FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 30.

\*\* FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1983. p. 102.







Para a construção dos dados utilizou-se um questionário direcionado a alunos das turmas de EJA de uma escola municipal de Caxias do Sul.

O questionário abordou como os alunos de EJA se utilizam dos saberes experienciais de sua vida na EJA e se esses saberes são levados em conta nas interações e aprendizagens em sala de aula.

A pesquisa baseou-se a metodologia qualitativa, observando a percepção dos alunos das turmas de EJA sobre educação permanente e ao longo da vida. Partiu do princípio de que a ciência é provisória e mutável, considerando que existem sempre lacunas nos conhecimentos já existentes, em que onde se podem formular e criar novas hipóteses.

O principal objetivo da pesquisa foi verificar em que âmbito a educação informal está presente na sala de aula de EJA e de que forma a aprendizagem experiencial motiva os alunos para a aprendizagem na escola. A análise dos resultados levou em conta o entendimento dos alunos sobre suas aprendizagens ao longo da vida, onde e como ocorrem e de que forma as utilizam.

## **1 A educação ao longo da vida e os saberes experienciais**

Conforme Brandão (2007), ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nos envolvemos com pedaços da vida e com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

De acordo com Cavaco,

a valorização e reconhecimento das modalidades educativas não escolares afigura-se muito importante na actualidade, pois sabemos que o sistema educativo não pode reduzir-se ao sistema escolar; e que a educação-formação não se limita a um dado período da vida de cada um, mas é co-extensiva dessa mesma vida. (CAVACO, 2005, p. 18).

É possível refletirmos sobre o fato de que a educação se estende por toda a vida e precisa ser valorizada como tal, pensando em todas as modalidades de ensino, não apenas a institucional, pois essa é apenas um recorte, um curto período, se comparada à educação de toda uma vida.

Contudo, Cavaco (2005) continua a afirmar que a educação permanente, no sentido de educação ao longo da vida, adquire uma nova forma. A educação de adultos não pode ser percebida como somente uma dimensão escolar. Nossas vivências e aprendizagens vão muito além disso, nas potencialidades educativas de outras modalidades, que não a formal.

A educação informal apresenta-se como uma modalidade educativa, que pode ser intencional ou não. A educação informal tem o seu efeito na alteração dos conhecimentos e comportamentos e das atitudes dos indivíduos. As reflexões em relação às aprendizagens dos adultos são muito pertinentes e vêm ao encontro da necessidade deles:

Como se aprende? Que conteúdos se aprendem? Quais são as fontes de aprendizagem? Onde começa a verdadeira formação experiencial? Como é que os saberes validados são modificados quando confrontados com incoerências e inconsistências? Quais são os critérios que os adultos recorrem para avaliar a pertinência dos saberes? Como é que os saberes pré-existentes mudam em função da experiência? (CAVACO, 2005, p. 26).

Jonh Dewey (1971) traz sua contribuição filosófica como um dos principais autores que falam sobre o conceito de experiência e sua relação com a educação. De acordo com esse autor, há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, estando a nova filosofia da educação comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental.

Porém, nem todas as experiências são educativas, pois podem contribuir ou não para a continuidade da aprendizagem e com a relação de novas experiências. “Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores.” (DEWEY, 1971, p. 14).

Essa fala pode ser relacionada com educação ao longo da vida, educação permanente, de sempre crescer e aprender mais, uma experiência favorecendo outra, uma busca incentivando outra.

É pensando nisso que Dewey (1971) coloca e faz pensar que, em certo sentido, toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa para experiências posteriores de qualidade mais amplas ou mais profundas. O autor diz que isso remete ao próprio sentido de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência.

Dewey faz refletir sobre um conceito de experiência:

Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre o indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio. [...] O meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. (1971, p. 36-37).

Dewey considerava que a “vida e a educação” – tanto do ponto de vista individual quanto coletivo e social – eram quase sinônimas, uma vez que em ambas nada mais ocorreria senão a “re-significação das experiências”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006, p.165). Aprender a aprender passou a ser um lema de movimentos inspirados em Dewey porque “aprender” passou a ser a atividade de “re-significar experiências”.

Segundo Stecanela (2010), a “educação informal é acompanhada da aquisição de saberes pela via da experiência” ou, nas concepções de Freire, dos

saberes de experiência feitos, que socialmente construídos na prática comunitária dos indivíduos. Esses saberes foram negados, por ocasião da criação da escola, que se caracterizou como meio privilegiado e único de acesso ao saber. (1997, p. 32-33).

A autora retrata que, nas últimas décadas, com a reconfiguração do social, esses saberes ganharam relevância com a disseminação e valorização da importância da educação ao longo da vida. Os contextos da educação informal, em geral, não têm, *a priori*, finalidade educativa, porém, a partir da experiência, apresentam efeitos educativos.

Para Dewey (2007, p. 100-101), “o conhecimento também aumenta o significado experimentado, vinculando-se a uma experiência”. Um conhecimento idealmente perfeito representaria essa rede de interconexões, de maneira que qualquer experiência passada poderia significar uma vantagem para lidar com o problema apresentado em uma nova experiência.

Com isso, a experiência, sendo processo, envolve dois fatores: o agente e a situação. Esses fatores agem um sobre o outro, influenciando-se mutuamente. Assim, o agente vai agir sobre a situação, e a situação vai agir sobre o agente, gerando mudança e transformação sobre ambos. Dessa forma, após a experiência, nem a situação será a mesma; constituindo-se em uma nova situação, nem o agente será o mesmo, constituindo-se em um novo agente.

Segundo a diretora-geral da Unesco, Irina Bokova (2010), a educação de adultos tem o poder de transformar vidas e moldar um futuro viável. A aprendizagem empodera os adultos com dignidade e confiança, propicia-lhes conhecimento e habilidades para informar as suas escolhas, melhorar a qualidade de sua vida, adaptarem-se às mudanças e participar das sua sociedade. Dentro do rico conceito global de aprendizagem ao longo da vida, a aprendizagem e a educação de adultos devem ser ancoradas no respeito à integridade e à dignidade da vida dos adultos na sua diversidade social. A

educação de adultos há muito tem sido definida como um veículo de mudança e transformação social.

O valor real da aprendizagem ao longo da vida e em todas as suas esferas é o protagonismo pessoal e social, que permita que as pessoas se preparem para agir, refletir e responder adequadamente aos desafios sociais, políticos, econômicos, culturais e tecnológicos com os quais se deparam ao longo de sua vida (MEDEL-AÑONUEVO et al., 2001).

A Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, Alemanha (1997), também chamou a atenção para a educação de adultos e a educação não formal como elementos indispensáveis para a educação ao longo da vida. Os dois documentos básicos adotados pelos delegados no final da conferência enfatizaram a educação de adultos e a educação ao longo da vida como ferramentas fundamentais para responder aos desafios globais do século XXI em relação aos seguintes temas: democracia, paz e direitos humanos, respeito pela diversidade, resolução de conflitos, sustentabilidade econômica e ecológica e desenvolvimento da força de trabalho.

De acordo com Delors (2010), o conceito de educação ao longo da vida é a chave que abre as portas do século XXI; esse conceito elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente. Além disso, converge em direção a outro conceito proposto com frequência: o da “sociedade educativa” na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos.

Sob essa perspectiva, a educação permanente é concebida como algo que vai muito além do que já se pratica especialmente nos países desenvolvidos, a saber: as iniciativas de atualização, reciclagem e conversão, além da promoção profissional dos adultos. Ela deve abrir a possibilidade de educação a todos, com vários objetivos: oferecer uma segunda ou terceira oportunidade; dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo; e, ainda, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas. A educação

ao longo da vida deve tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade.

A educação ocorre de diferentes maneiras e nos mais diversos contextos. A educação formal, a nãoformal e a informal se complementam. Nenhuma, por si, só consegue responder às necessidades dos indivíduos.

Essas subdivisões nos conceitos de educação são apresentadas de formas diferentes conforme cada autor.

## **2 Conceito de educação formal**

Conforme Gohn (2006), a educação *formal* é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a *informal* é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, no bairro, no clube, com os amigos, etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos.

Já no documento Relatório Global sobre Aprendizagem de Educação de Adultos (2010, p. 27), a aprendizagem formal ocorre como resultado de experiências em uma instituição de educação ou treinamento, com objetivos de aprendizagem, duração e apoio estruturados que conduzem à certificação. É intencional do ponto de vista do educando.

De acordo com Stecanela,

por educação formal entende-se o tipo de educação praticada nas escolas, seguindo certa organização e sequência em seus procedimentos, com vistas a fornecer uma certificação ou formalização das experiências nelas praticadas. É um processo educativo totalmente institucionalizado, cronológica e hierarquicamente estruturado que se estende desde os primeiros anos da escolarização até os últimos anos do Ensino Superior. (2010, p. 58)

### **3 Conceito de educação não formal**

Ainda no Relatório Global (2010), aprendizagem não formal não é dada por uma instituição de educação ou treinamento e normalmente não conduz à certificação. É, todavia, estruturada em termos de objetivos de aprendizagem, duração da aprendizagem e apoio à aprendizagem. A aprendizagem não formal é intencional do ponto de vista do educando.

A educação não-formal, segundo Stecanela

aproxima-se da educação formal, porém tem maior flexibilização nos tempos e espaços, bem como nas mediações proporcionadas pelos conteúdos de aprendizagem, sem se preocupar com a certificação, embora possa fazê-la. Envolve crianças, jovens e adultos. (2010, p. 58).

### **4 Conceito de educação informal**

A aprendizagem informal resulta das atividades da vida cotidiana, relacionadas ao trabalho, à família ou ao lazer. Não é estruturada (em termos de objetivos de aprendizagem, duração da aprendizagem e apoio à aprendizagem) e, normalmente, não conduz à certificação. A aprendizagem informal pode ser intencional, mas, na maioria dos casos, é não intencional (ou incidental/aleatória). (COMISSÃO EUROPEIA, 2000, 2001).

A educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida dos indivíduos, constituindo-se em processo permanente e não organizado, mediante experiências primárias e suas relações com o meio ambiente. (AFONSO, 1992, p. 86; TRILLA, 1998, p. 19 apud STECANELA, 2010).

Falando de espaços onde ocorre a educação, Gohn (2006) faz algumas considerações. Na educação formal, esses espaços



são os do território das escolas que são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação). Já a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu. etc.

Cavaco (2005) traz o conceito de educação informal como sendo uma modalidade que existe há muito tempo, desde a existência humana, a qual proporciona a aquisição de saberes via experiências. Esse subtema (educação informal) é de extrema importância para esta pesquisa. Durante muito tempo, a escola (educação formal) era a única via de aquisição de conhecimento.

Segundo Coombs citado por Cavaco (2005, p. 25), educação informal é:

o processo que ocorre ao longo da vida, através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes: a partir de experiências quotidianas e da interação com o meio ambiente – em casa, no trabalho, nas situações de lazer; a partir do exemplo dado pela família e amigos, das viagens, da leitura dos jornais e livros, escutando rádio, vendo filmes ou televisão. Em geral, a educação informal, não é organizada, sistematizada nem sequer, muitas vezes intencional, mas representa, até o momento, a principal fatia da aprendizagem durante a vida de uma pessoa, mesmo para as que são altamente escolarizadas. O que o indivíduo aprende através da educação informal limita-se àquilo que o seu meio lhe pode oferecer (Apud PAIN, 1990, p. 126).

Na educação informal, os processos tendem a ser mais espontâneos ou naturais, fugindo às intencionalidades da pedagogia. “A educação informal ocorre com maior flexibilização nos tempos, tem caráter permanente nas trajetórias de vida dos sujeitos e possui íntima vinculação com as sociabilidades e suas formas de socialização.” (STECANELA, 2010, p. 59).

Segundo dados da UNESCO, a Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida

denota uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional. Nessa proposta, homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno desenvolvimento da personalidade; os processos de educação e aprendizagem nos quais crianças, jovens e adultos de todas as idades estão envolvidos no curso de suas vidas, sob qualquer forma, devem ser considerados como um todo. (1976, p. 2).<sup>1</sup>

Dois relatórios da UNESCO elaboram princípios fundamentais numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida: um é conhecido como *Relatório Faure* e o outro como *Relatório Delors* que apontam à necessidade de uma cultura de aprendizagem aberta a todos e que engloba um *continuum* de aprendizagem que vai desde a educação formal e passa pela educação não formal e vai até a informal. Os relatórios

---

<sup>1</sup> Extraído da Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, da UNESCO (1976, p. 2).

alegam ainda que a aprendizagem não ocorre apenas ao longo da vida, mas “em todas as esferas da vida” de um adulto, seja em casa, no trabalho ou na comunidade. (UNESCO, 2010, p. 22)

No Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO (UNESCO, 2010, p. 23), encontra-se um conceito de educação ao longo da vida.

Agora, finalmente, o conceito de educação ao longo da vida abrange todo o processo educacional, do ponto de vista do indivíduo e da sociedade. Primeiramente, ele diz respeito à educação das crianças, e, embora ajude a criança a viver sua própria vida como ela merece, a missão essencial da educação ao longo da vida é preparar o adulto futuro para as várias formas de autonomia e autoaprendizagem. Esta aprendizagem futura exige um amplo leque de estruturas educacionais e atividades culturais a serem desenvolvidas para adultos. Tais estruturas e atividades, embora existam para seus próprios fins, são também uma pré-condição para uma reforma da educação inicial. A educação ao longo da vida, assim, torna-se o instrumento e a expressão de uma relação circular que inclui todas as formas, expressões e momentos do ato educativo. (FAURE et al., 1972, p. 143).

Conforme Savater (2000), para ser homem, não basta nascer, é preciso também aprender. É por meio da educação e da convivência social que nos tornamos efetivamente humanos. É essencial ter vivido antes o conhecimento que se deseja transmitir. Todos os homens são capazes de ensinar alguma coisa a seus semelhantes. A condição humana dá a todos a possibilidade de serem pelo menos, em uma ocasião, professores de alguma coisa para alguém.

Freire (1999) já dizia que somos os únicos seres conscientes do nosso inacabamento, ou seja, da nossa contínua busca do conhecimento, aprendendo por meio da interação entre as pessoas e entre outras inúmeras formas de produção e construção de conhecimento. Segundo Savater (2000), o ensino

se dá em todas as partes e por parte de todos, às vezes de modo espontâneo e outras com maior formalidade.

## **5 Processo educativo não escolar no interior da escola**

Após a apresentação de alguns conceitos sobre o estudo e a pesquisa em questão, eis alguns resultados da pesquisa de campo com alunos da EJA de uma escola municipal de Caxias do Sul. Os alunos questionados estão matriculados nas Totalidades Iniciais (T1, T2 e T3) e ainda T4 e T5, somando 20 alunos; dentre eles, 60% são do sexo feminino, e 40%, do sexo masculino. Pode-se perceber que a maioria dos alunos que frequentam essas turmas é de mulheres e jovens, pois 65% dos alunos têm entre 15 e 25 anos, 25%, de 36 a 50 anos, e apenas 10% têm 51 anos ou mais.

Ao questionar os alunos sobre se consideram a escola o único lugar para aprender, a grande maioria dos alunos respondeu *não*, alguns justificaram que existem “outras fontes” para aprender, ou que podem aprender muito no trabalho, na convivência e até mesmo em “qualquer lugar”, na família e principalmente com a vida.

Nóvoa (2013) faz apontamentos muito relevantes para esta pesquisa. Ele diz que a partir do século XX a separação entre escola e vida ficaram bem visíveis: cada um queria terminar a escola para nunca mais voltar. Porém, hoje, o mundo tornou-se uma imensa sala de aula, pois aprendemos o tempo todo. Com isso, “formar-se” não é algo que se possa fazer em um lugar à parte. Também aponta que qualquer pessoa que viva em sociedade é, de algum modo, uma agente informal de formação.

Ao serem questionados sobre se seus conhecimentos de vida são valorizados (ou não) na sala de aula, é quase unânime a resposta, já que apenas um não respondeu. Afirmam que a escola se utiliza desses conhecimentos nas aulas, de maneira que os alunos aprendam melhor, de forma a dar exemplos do dia a dia, conversando com os alunos, conhecendo o seu cotidiano, ou mesmo, dizem de uma maneira para que os alunos

possam entender. *Ensinam que nada cai do céu, e nada se consegue sem batalhar.* Os alunos relatam que os professores têm muita vontade de explicar e que demonstram afeto, respeito, carinho e muita calma ao ensinar.

Os alunos relatam também que o que mais buscam aprender na EJA, em primeiro lugar, é ler e escrever; em segundo, é aprender conhecimentos gerais; logo depois, resolver situações cotidianas e, ainda, um aluno busca a EJA para aprender a desenhar, e outra aluna para aprender a ser mais educada.

Em relação ao principal objetivo de procurar a EJA, 50% dos alunos responderam que é a certificação; concluir os estudos é o principal motivo. Os outros 50% se dividem em aprender, a construir novos conhecimentos e, ainda, fugir dos problemas familiares, buscando um ambiente agradável.

Quando a pergunta se refere se qualquer pessoa pode ensinar, 55% dizem *não*, e 45%, *sim*. Porém ao serem questionados, mais especificamente, se acham possível uma pessoa ensinar outra pela experiência, 95% dos alunos responderam *sim*, que há possibilidade, ratificando o que diz Cavaco:

Percebe-se que todas as pessoas são, em simultâneo, educadores e aprendizes e a educação permanente adquire um novo significado: deixa de ser escolarizada e distante para estar nos locais onde as pessoas se movimentam. (2005, p. 39).

Cavaco (2005) afirma que a aprendizagem e a formação experiencial são processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade da vida das pessoas, ou seja, estão associados à modalidade *educação informal*.

Uma pessoa pode ensinar outra pela experiência? As respostas foram as seguintes: pela vida, pelo relacionamento com as pessoas, pois a pessoa passou pelo que estou aprendendo; um aluno deu o exemplo de que se pode ensinar

a *dirigir* (conduzir um automóvel) pela experiência; ensinando tudo que aprendeu pelo que já passou; pela experiência do trabalho, ou pelo fato de a pessoa ser experiente *ela sabe o que faz*; experiência de vida e os conhecimentos que as pessoas já têm; dando bons exemplos.

De acordo com Dewey (1971), vivemos do nascimento até a morte em um mundo de pessoas e coisas que, em larga medida, é o que é, ao que se fez e ao que nos foi transmitido de atividades humanas anteriores [...]. Há fontes fora do indivíduo que a fazem [a experiência] surgir.

Os alunos também foram questionados sobre seus saberes e suas aprendizagens construídos fora da escola e quais seriam esses saberes. Os alunos relataram que esses saberes são, em sua maioria, valores vindos da família como “conviver em união, ter diálogo em família, aprender a dar valor. Valores como: “não desprezar ninguém, não roubar, ser humilde e entender o que é certo e errado” foram relatados por 15% dos entrevistados.

O respeito é um dos saberes mais citados pelos alunos, pois 40% dos entrevistados acreditam que o respeito é um dos principais saberes adquiridos fora da escola: “respeitar as pessoas, as diferenças, as opiniões, a todos”. Um total de 10% dos alunos relatou que todos aprenderam que se deve “ajudar pessoas necessitadas” e ter paz. Somam 15% os alunos que relataram conhecimentos que adquirem no lar e no trabalho “fazendo comida e limpeza na casa”; 20% relataram as experiências e aprendizagens vivenciadas no trabalho, aprendendo sobre sua função nas empresas (ex: motorista, dirigindo trator) ou mesmo “aprender a lidar com as pessoas no trabalho”.

A capacidade de aprender dos indivíduos resulta da necessidade de responder aos desafios e imprevistos que a vida cotidiana coloca, o que torna o processo de aprendizagem fundamental. (Cavaco, 2005, p. 32). Os alunos referiram, na questão descrita acima, suas aprendizagens significativas ao longo de sua vida, o que chamamos de educação informal. Ao

serem questionados, tiveram um pouco de resistência ao escrever, pensando que valores do dia a dia não seriam um conhecimento aprendido. Isso explica por que as pessoas não veem a convivência e os valores aprendidos na família como um conhecimento, pois acontece inconscientemente. As pessoas aprendem mesmo sem a intenção de aprender.

De acordo com Cavaco (2005, p. 33), apenas o indivíduo está em condições de avaliar a pertinência de uma experiência no seu percurso de vida e, por vezes, nem ela mesmo consegue clarificar a pertinência, pois esse processo ocorre inconscientemente.

Por fim, à questão que contempla o problema de pesquisa: “De que forma seus professores utilizam seus conhecimentos de vida na sala de aula?”, 40% dos entrevistados responderam dando exemplos do seu dia a dia; 25% que seguem exemplos da realidade econômica e financeira das pessoas/famílias; 25% relatam que os professores trazem conteúdos do seu interesse; 10% que fazem discussões e debates sobre os problemas do cotidiano.

Pôde-se perceber que, na escola pesquisada, os professores utilizam de uma forma ou de outra os saberes experienciais dos alunos, seus conhecimentos de vida para tornarem a aprendizagem significativa de todas as formas citadas.

Para explicar a importância de articular a educação informal dessas pessoas jovens e adultas, valorizada e vivenciada dentro da escola, o filósofo Dewey traz uma reflexão:

De que servirá ganhar a habilidade de ler e escrever, conquistar certa quantidade de informação, prescrita de geografia e história, se, na luta, perder-se a própria alma, perder-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das coisas, perder-se o desejo de aplicar o que aprendeu e se, acima de tudo, perder-se a capacidade de retirar de suas futuras experiências a lição que se esconde em todas elas? (1971, p. 43).

Para Cavaco (2005) torna-se necessário que a educação de adultos quebre a sua exclusiva redução à dimensão escolar e aposte, de uma forma articulada, nas potencialidades educativas de outras modalidades que não a formal.

Os projetos pedagógicos nessa escola são construídos a partir das falas dos alunos, em momentos como o recreio, o jantar, a aula de Educação Física e mesmo na sala de aula onde os alunos relatam passagens de sua vida, preocupações, anseios e desejos aos professores.

### **Considerações finais**

Este texto foi construído com o objetivo de verificar se a educação informal está presente na sala de aula na EJA e de que forma a aprendizagem experiencial motiva os alunos à aprendizagem na escola.

Nos resultados encontrados, algumas das hipóteses presentes na pesquisa foram validadas. As experiências e habilidades construídas ao longo da vida contribuem para um melhor desempenho escolar, fazendo com que os alunos também ensinem o que já sabem para outros. Os alunos acreditam que a vida ensina e utilizam a aprendizagem nas práticas, em situações do dia a dia, quando estão em uma situação-problema e precisam usar o conhecimento aprendido para resolvê-la. Outra hipótese que se confirmou foi a de que os alunos frequentam a EJA pela certificação, porém há também outros motivos.

Os conhecimentos e as vivências construídos fora do ambiente escolar são valorizados pelos professores da EJA dessa escola municipal. Esses professores se utilizam desses conhecimentos e da realidade dos alunos para tornar o saber mais significativo, motivando os alunos a aprenderem através de debates, dando exemplos do cotidiano dos alunos, trazendo conteúdos do seu interesse, trabalhando as realidades social, política e econômica em que vivem, valorizando seus conhecimentos de vida e saberes experienciais.



Ao serem questionados, os alunos ficaram pensativos e alguns em dúvida sobre os saberes construídos fora da escola, sem se dar conta de que é possível aprender em qualquer lugar, nas interações com as pessoas, os ambientes e o mundo.

Conforme o estudo apresentado, é necessário que a educação informal seja percebida como uma modalidade educativa e que seja valorizada. Aprender ao longo da vida significa estar num *continuum*, buscando aperfeiçoar-se via experiências educativas e construtivas que visem a lidar efetivamente com a situação seguinte, ou seja, com a experiência futura.

## Referências

AGLIARDI, Delcio Antônio. *Anotações pedagógicas sobre educação de adultos*. Caxias do Sul: Educ. Aula de abertura da disciplina de EJA para o curso de Pedagogia, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confintea) /Ministério da Educação (MEC)*. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

NÓVOA, Antonio. In: CANÁRIO, Rui. *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 2013.

CAVACO, Carmen. *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa, 2005.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 1998.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, John. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. Apresentação e comentários de Marcus Vinicius da Cunha. Trad. de Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Filosofia da educação*. São Paulo: Ática, 2006.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal na pedagogia social*. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. *Proceedings online...* Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn)>.

MENSAGEM da Diretora Geral da Unesco, Irina Bokova. 2010. Disponível em <[http://www.peaunesco-sp.com.br/destaque/discurso\\_irina\\_brasil.pdf](http://www.peaunesco-sp.com.br/destaque/discurso_irina_brasil.pdf)>.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: M. Fontes, 2000.

STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul: Educus, 2010.

Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: Unesco, 2010. 156 p.

CONFINTEA. Texto Final da VI Confinteia. *Marco de Ação de Belém*. Disponível em <[www.mec.gov.br/secad](http://www.mec.gov.br/secad)>. Acesso em 29 dez 2011.



Universidade de Caxias do Sul (UCS) e oferecido sem custos diretos para os participantes através de um convênio entre a UCS e o Ministério da Educação (MEC), iniciado em setembro de 2011.

Através da análise textual discursiva, no processo de impregnação e de desconstrução dos textos e da consequente unitarização e categorização das narrativas dos docentes sobre as concepções acerca do problema de pesquisa, procurou-se identificar como e quais concepções sobre a EJA eram mais frequentes nos escritos observados. A amostra do estudo envolveu a análise de 40 fichas de inscrição onde se encontravam as respostas registradas pelos docentes às perguntas sobre seu entendimento em relação à EJA. Na sociografia dos inscritos, tinha-se que todos os sujeitos da pesquisa atuavam nas diferentes etapas da EJA no Município de Caxias do Sul. Os resultados da pesquisa levaram a concluir que uma parte significativa dos docentes concebia a EJA muito mais como uma política compensatória do que como educação continuada e ao longo da vida.

Em alguns casos, as concepções apareciam nas narrativas de forma indefinida, sem uma marcação de fronteiras entre uma e outra. Isso demonstrou uma provável confusão conceitual sobre o significado de ambas as concepções, inclusive dos próprios sentidos da EJA. Constatou-se que muitos falavam na EJA como uma forma de suplência, já que os alunos “recuperam o tempo perdido”, reveem conteúdos, concluindo os estudos e garantindo seus diplomas para uma melhora na condição social e na profissional. Numa outra perspectiva, vários docentes expressaram preocupações em atender às necessidades do educando, oferecendo um currículo diferenciado, mais flexível, que primasse pela troca de experiências no cotidiano do espaço da sala de aula, visando à inclusão social, tendo em vista o seu retorno à escola, num tempo diferente daquele da educação regular.

Na segunda fase da pesquisa, em julho de 2013, transcorridos 23 meses de curso, com diversos momentos para

os professores exercitarem sua competência reflexiva e dialógica, a qual transversalizou toda a formação, fazendo olhar e problematizar a realidade da EJA e desafiando a pensar na intervenção em novos cenários que se instauram no cotidiano desses jovens e adultos, o estudo buscou investigar a concepção dos docentes sobre os mesmos aspectos da EJA questionados antes do início da formação. Também foi analisado, através das respostas dos docentes, de que forma o curso contribuiu para o alargamento das concepções a respeito da EJA e como se percebiam, após passarem quase dois anos se dedicando ao estudo dessa modalidade de ensino.

Os participantes da pesquisa foram codificados de modo que sua identidade fosse preservada.<sup>1</sup> O tratamento dos dados seguiu as orientações de Roque Moraes (2003) para a análise textual discursiva. Essa metodologia de análise de dados, consiste em

aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191).

A mesma utiliza-se de três focos principais: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e identificação do novo que emerge do material analisado.

Os resultados da pesquisa serão apresentados e discutidos a seguir, considerando duas dimensões: a primeira envolve as concepções de EJA encontradas no material empírico; e a segunda procura relacionar aspectos da formação continuada em EJA com o diálogo freireano e com a prática reflexiva do professor.

---

<sup>1</sup> Cada professor participante da pesquisa é identificado pela letra D, seguida do número do instrumento de pesquisa disponibilizado para sua colaboração com a pesquisa, como, por exemplo, *Produção escrita D1*.

## **EJA: práticas de educação ao longo da vida e políticas compensatórias**

O Brasil, assim como tantos outros países, sempre teve uma grande parcela de sua população que, por motivos diferentes, não frequentou a escola em seu tempo regular. Desde o Brasil Colônia verificam-se tentativas, muitas vezes isoladas e sem sucesso, de inserir adultos não escolarizados em práticas pedagógicas que viabilizem sua educação formal. (SALDANHA, 2009). Segundo Christofoli (2010, p. 11), “a Educação de Jovens e Adultos se caracteriza por uma história construída à margem de políticas públicas, portanto marcada pela exclusão”. O que nota-se é que um programa sobrepõe o anterior na caminhada pela erradicação do analfabetismo, mas pouco contribuem para efetivá-la, pois carecem de um empenho maior por parte dos governantes. “Observa-se que os baixos níveis de escolaridade da população continuam sendo tratados de forma secundarizada, com ações descontínuas e, predominantemente, resumidas às iniciativas de alfabetização.” (RUMMERT, 2007).

A EJA já foi definida de diversas formas e, em cada período histórico, ela teve uma finalidade, que nem sempre foi a de atender às reais necessidades dos alunos. Sabe-se que a EJA “é um campo marcado por tensões conceituais” (PAIVA, 2006, p. 3), e dentre essas diversas concepções, destacam-se:

Ora, os nomes são muitos e debaixo deles: educação popular, educação de base, educação de adultos, educação fundamental, educação comunitária, educação permanente, há coisas e intenções iguais, semelhantes e até opostas. Neste emaranhado estão escondidas ideias iguais com rótulos diferentes e idéias diferentes com rótulos iguais. Há projetos e sobretudo há propósitos, muitas vezes opostos, que se cobrem das mesmas falas e, com palavras que pela superfície parecem apontar para um mesmo horizonte, procuram envolver as mesmas pessoas, prometendo a elas mudanças nas suas vidas, ou em seus mundos. (BRANDÃO, 1984, p. 15 apud PAIVA, 2006, p. 522).

Segundo dados do censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, o Brasil possui cerca de 14 milhões de analfabetos. O IBGE considera alfabetizada, em suas pesquisas, aquela pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece. Porém, o que mais chama a atenção é o número de analfabetos funcionais em nosso país. Considera-se analfabeto funcional a pessoa com 15 ou mais anos de idade que possui menos de quatro anos de estudo completo, ou seja, 20% da população brasileira encaixa-se nesse perfil.

Ao ler tais dados, emergem questionamentos sobre qual é o lugar da EJA nas políticas educacionais brasileiras e sobre qual é a qualidade nela impressa, a partir das práticas efetivadas no cotidiano das escolas, que acolhe essa modalidade de ensino. É certo que muitos aspectos podem ser elencados na tentativa de responder a tais indagações e de compreender os meandros que perpassam pelas estatísticas educacionais brasileiras. As práticas de EJA, decorrentes das concepções que se tem sobre ela, compuseram o intuito da pesquisa e que este texto procura refletir sobre os resultados. Dessa forma, torna-se relevante compreender quais são as concepções *de* e sobre a EJA que acompanham as narrativas e, possivelmente, as práticas de um grupo de professores que procurou formação continuada em nível de especialização.

Conforme já dito, na primeira fase da pesquisa, considerando as primeiras impressões dos 40 professores colaboradores do presente estudo, a EJA era tida muito mais como uma forma de compensar o tempo de afastamento da escola, de recuperar de modo acelerado os conteúdos não vistos na escola regular e/ou como uma possibilidade de conferir certificação para possibilitar melhores patamares no mercado de trabalho, do que uma possibilidade de aprendizagem ao longo da vida. Esses são aspectos que provavelmente interferiram diretamente nas práticas desses docentes em sala de aula, pois é a partir de suas concepções e conhecimentos prévios que organizam e desenvolvem suas práticas.

Os conceitos de educação, de ensino e de aprendizagem sofreram deslocamentos ao longo dos anos e, hoje, não podemos mais aceitar a postura de um professor como o detentor da verdade e transmissor de conhecimento, tampouco de que a escola é o único lugar em que se aprende. Considerando os novos cenários educativos e olhando mais especificamente para a Educação de Jovens e Adultos, emerge a necessidade de conceitos mais alargados sobre essas questões. A EJA se caracteriza como uma modalidade de ensino específica, que não pode ser apenas um recorte do ensino regular, como nos diz Haddad:

São outras pessoas, outras dimensões. São pessoas que já estão integradas à sociedade. Muitas vezes já têm família, filhos na escola, são pessoas que já têm anos de trabalho, vivem do seu esforço pessoal, do seu trabalho, etc. e voltam à escola para buscar uma outra dimensão que certamente não é a mesma dimensão da escola da época que ele poderia ter feito ou não pôde fazer. Então, o que quer dizer isso? Que uma educação de jovens e adultos tem que ser pensada com um olhar sobre esses jovens e adultos, sobre suas necessidades, sobre suas características, sobre suas representações, sobre a dimensão relativa dessas pessoas com o mundo que elas vivem, trabalham, etc. (2011).

Na segunda fase da pesquisa, analisando o material empírico construído como fonte de investigação, contendo as narrativas dos participantes do estudo, percebe-se uma mudança significativa em seus discursos. No início do curso de Especialização em EJA, as expressões “concluir os estudos”, “conseguir o diploma” ou “recuperar o tempo perdido” eram amplamente utilizadas pelos docentes em suas respostas sobre o que a EJA oferecia aos seus alunos. Nesse segundo instrumento, ao final do curso, encontramos respostas como a do docente de número 10, que vê como dificuldade no trabalho com a EJA



*as diferentes formas de os professores entenderem os conteúdos e o currículo da EJA como diferentes do Ensino Regular e passam a tentar fazer uma reposição de conteúdos. (Produção escrita D10).*

Muitas narrativas expressavam preocupações com o trabalho na EJA, na forma que vem sendo feito hoje nas escolas, remetiam ao desejo de uma EJA menos conteudista e mais ao encontro das reais necessidades dos sujeitos que a procuram:

*O curso mostrou-me novos olhares que até então eu não conhecia. No início do curso eu pensava que a EJA era um resumo do Ensino Regular, ou seja, você precisava condensar os conteúdos mais importantes para passar aos alunos da EJA. Agora, ao término do curso, com a formação e com a pesquisa desenvolvida em EJA, eu penso que a EJA é uma modalidade com propriedades muito específicas que deve ser trabalhada com metodologias específicas. Gostei do curso, inovou as minhas práticas, acredito que evolui como profissional. (Produção escrita D20).*

O relato indica a importância e a necessidade de uma formação adequada para os profissionais atuantes na EJA, pois os docentes que trabalham com o ensino regular nem sempre conseguem obter o mesmo desempenho na EJA, pois é uma modalidade de ensino com necessidades específicas, que deve ser pensada para sujeitos específicos, embora com múltiplas identidades, mas geralmente marcados por histórias de exclusão e de opressão.

Já o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), embora largamente difundido no relatório organizado por Delors (2000), ainda não compõe o repertório discursivo dos professores, indicando elementos para repensar também os processos de formação inicial, nas Instituições de Ensino Superior (IES). O próprio conteúdo das reflexões desencadeadas e sistematizadas na V Confinteia, encontra-se silenciado e

desconhecido por parte daqueles que fazem a EJA cotidianamente, ou seja, os professores. Sobre o conceito de ALV, a V Confintea expressa:

Pós-Hamburgo (1997), duas importantes vertentes consolidaram a educação de jovens e adultos: a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos, independente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, como exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem. (Apud PAIVA, 2006).

No Brasil, a necessidade de escolarização de pessoas jovens e adultas ainda é muito grande. Talvez esse seja um dos motivos para que a implementação de práticas diferenciadas ainda se mostre tão restrita. O próprio mercado de trabalho exige a apresentação do diploma para determinados cargos, então é justificada a ansiedade de alguns por ele, na mera representação da certificação, como chave para conseguir um emprego melhor. Este é um direito legítimo de todo cidadão: concluir a escolarização obrigatória, mas, ao mesmo tempo e de forma equilibrada, as possibilidades de continuar aprendendo e de poder participar da vida social de modo mais interativo e igualitário. Esses anseios são elaborados por D16 em suas narrativas:

*Expectativa: Em algum tempo distante, que a prática da EJA esteja voltada para áreas de capacitação diretamente ligadas aos interesses do educando. Ou seja, superada a necessidade da alfabetização e conclusão do ensino regular, que a modalidade se ajuste a uma realidade de inclusão em vivências diversas através da Arte (cinema, música, artes plásticas, teatro, literatura...) e*

*principalmente a ocupação dos espaços públicos para renovar a vida pessoal com o fim na mudança social como um todo. (Produção escrita D16).*

Parte-se do princípio de que, para o adulto, estudar deveria ser antes de uma obrigação, uma forma de socialização, de exercício de cidadania, de atualização, de prazer, de expressão cultural, de crescimento pessoal e profissional. Então, pensar na EJA apenas como uma reposição dos conteúdos do ensino regular restringe em toda a sua potência de ser uma possibilidade de mudança nos percursos dos sujeitos jovens e adultos que a frequentam. Conforme nos diz Oliveira, a educação de jovens e adultos não é apenas uma idade diferente de se trabalhar, é uma cultura diferente:

O tema “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. (OLIVEIRA, 1999).

Dessa forma, reafirmamos que para a grande maioria dos docentes que frequentaram a Especialização em EJA, ao longo de dois anos, ter participado de momentos de reflexão, os quais confrontaram seus conhecimentos com novas perspectivas de ensino e aprendizagem, os desafiou a pensar e a repensar junto com seus pares os atuais cenários da EJA. Os ecos das narrativas dos participantes da pesquisa indicam que a imersão teórica e metodológica oportunizada no curso de Especialização em EJA os colocou em rotas que acolhem possibilidades de mudanças para o seu futuro, auxiliando-os a

alargarem suas concepções, a tomarem posicionamentos e a assumirem posturas políticas e pedagógicas, diante do objeto de seu ensino.

Embora pouco citado, o diálogo freireano, princípio básico da educação libertadora e da emancipação dos sujeitos, marcou as palavras dos interlocutores empíricos da pesquisa, assunto reservado para ser desenvolvido no item a seguir.

## **2 A formação continuada em EJA, a dialogicidade e a prática reflexiva**

Durante o processo de “encharcamento” ocorrido na leitura e na digitação das fichas com as palavras dos docentes, um aspecto que chamou bastante a atenção foi o fato de a maioria dos instrumentos trazer como ponto positivo, durante sua formação, as conversas com os colegas e as trocas de experiências. Segundo Freire, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (1987, p. 44). Isso nos mostra a importância dos momentos de encontro e de formação na carreira do profissional da educação, pois muitas vezes a solidão pedagógica e o isolamento profissional impedem e dificultam a socialização de boas práticas, a reflexão em voz alta, o enxergar-se através das práticas ou experiências do *outro*. Assim, o diálogo freireano, defendido no trabalho pedagógico com os alunos, aqui é tomado no espaço da formação de professores, conforme evidencia a narrativa de D29:

*A volta para a sala de aula (como aluna) foi muito importante para mim, pois fez despertar coisas que estavam ficando adormecidas e foram sacudidas novamente. A convivência com os colegas e professores foi muito importante, pois saí do ambiente só de escola. Agora, ao término do curso, penso que fomos sacudidos e com certeza teve muitas mudanças em minha concepção de muitas coisas que eram feitas na escola. Percebe-se uma maneira diferente de pensar dos professores que fizeram esta especialização, com relação ao pensamento e atitudes daqueles que não fizeram. (Produção escrita D29).*

Segundo Freire (1987), o diálogo é palavra e a palavra transforma o mundo, pois nos permite a ação e a reflexão sobre o mesmo. Mas temos que atentar para a intimidade que se estabelece entre esses termos; de nada adianta a palavra sem a ação e a reflexão, ela se torna verbalismo, blábláblá (FREIRE, 1987); e palavra só com ação torna-se ativismo, impossibilitando o diálogo, pois a reflexão é imprescindível. Nesse sentido, a fala do professor anteriormente mencionado revela que, além dos momentos de reflexão e *desacomodação* em sala, foi notada uma mudança em sua postura na escola, o que vai ao encontro dos princípios da dialogicidade como exigência existencial defendida por Freire. Além de um direito, o diálogo possibilita que nos reconheçamos como seres humanos, como sujeitos de relações com outros sujeitos e também com o meio em que vivemos.

Freire (1996) também defende que ser professor é ser pesquisador, não há como nos legitimarmos como profissionais da educação se ficarmos ancorados no senso comum. Muitos docentes participantes da pesquisa afirmaram que pouco escreveram depois que concluíram a graduação e, mesmo durante a graduação, alguns relataram que não tiveram contato com pesquisa científica.

*Não há como negar que houve um crescimento interior muito grande e despertei para algo, que é a pesquisa, que está me fascinando. Tenho dificuldades sim, mas apesar das dificuldades, estou me percebendo capaz. (Produção escrita D17).*

A dificuldade encontrada por muitos, durante o processo de escrita dos Trabalhos de Conclusão de Curso, parece não os ter amedrontado ou desmotivado; pelo contrário, na análise das narrativas é possível perceber que explicitam seu crescimento profissional e pessoal durante esse momento, ou seja, narram o produto de suas reflexões sobre a ação:

*O projeto de pesquisa modificou muito os graus de análise do cotidiano, trouxe de volta ao mundo acadêmico, ter uma orientadora me fez repensar a vida, desacomodar e querer seguir, voltar a estudar, continuar. Agora, ao término do curso, com a formação e com a pesquisa desenvolvida em EJA, eu penso que a EJA é um mundo permeado por linhas de força que se tencionam constantemente, que vão além do ensino-aprendizagem, são mundos e vidas que se encontram no mundo da EJA, tudo deve ser levado em consideração, pois cada história contribui, soma, modifica e/ou redireciona a escola. (Produção escrita D22).*

*Foram dois anos de pensar/repensar. Voltar-se à observação, à pesquisa. Eu retomei a escrita e a leitura no cotidiano “com força” e dedicação, apesar de tanto trabalho. (Produção escrita D01).*

*Ampliou, incitou, desacomodou, revelou, questionou. (Produção escrita D28).*

*Agradeço a movimentação em minha mente. (Produção escrita D29).*

*Ao término do curso, penso que minha prática deve ser frequentemente questionada, refletida e analisada. (Produção escrita D7).*

As palavras *desacomodar*, *refletir* e *repensar* também estão muito presentes nas respostas dos docentes a respeito do que a formação continuada agregou em suas práticas. Assim, percebemos que, como nos diz Perrenoud (2002), a prática reflexiva é indispensável à profissionalização do ofício de professor:

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. (PERRENOUD, 2002, p. 13).

A reflexão não ocorre somente após a ação feita, ela permeia nossos atos diários, portanto deve ocorrer *durante* e *sobre* nossas ações. Se durante a ação precisamos pensar e agir rapidamente para tomar a melhor decisão naquele momento, após a ação temos a oportunidade de tornar como objeto de análise nossa prática, comparando-a com outros profissionais, explicando-a ou criticando-a. Existem motivos pelos quais refletimos, entre eles: crises, falta de informações, conflitos na vida profissional, agitação na turma, etc.

O que ficou sublinhado neste estudo foi que a maioria dos professores tinha dúvidas sobre o que era realmente a EJA e de que forma trabalhar com ela. Outros só a viam de uma maneira: como uma política compensatória de reposição de conteúdos. Ao tempo da intensidade reflexiva oportunizada na formação continuada, as palavras dos já especialistas em EJA, credenciados pela Universidade, remetem à percepção de que os cenários da EJA contemporânea são outros, e que os sujeitos que a ela acedem também o são, portanto, as práticas decorrentes da organização curricular dessa modalidade de ensino também requerem ressignificações e deslocamentos.

Nem todas as respostas para nossos conflitos serão encontradas em livros ou teorias. Perrenoud defende que a profissão de professor não depende 100% da cientificidade, mas que temos de usar o bom-senso muitas vezes. Nem sempre a Universidade forma profissionais reflexivos. Refletir relaciona-se ao *habitus*, nos diz Perrenoud (2002), porém, sem um embasamento teórico adequado, tampouco seria possível compreender e agir diante dos problemas e desafios diários enfrentados na escola. A prática reflexiva do professor, portanto, deve ser cuidada, estimulada, efetivada, cujos produtos podem ser sistematizados e socializados, aproximando as práticas cotidianas dos professores à sua constituição como professor reflexivo e pesquisador de sua prática.

## Considerações finais

Ter a oportunidade de acompanhar um percurso de formação continuada de professores que já atuavam com a EJA nas suas diferentes etapas e, ao final do curso de Especialização, perceber que os objetivos norteadores do mesmo ganharam contornos para além do esperado reforçam as apostas nos processos de formação continuada dos professores; nas parcerias institucionais entre os órgãos de fomento e reguladores da educação brasileira com as Instituições de Ensino Superior e com o Poder Público, a exemplo do ocorrido com a formação e a investigação presentes no plano de trabalho do projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”; na investigação científica voltada à qualificação da Educação Básica a exemplo do projeto “Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões históricas e culturais”, ancoradouro da pesquisa que este texto comunica os resultados.

Pensar um conceito diferenciado de formação continuada, com momentos que enriquecem a prática educativa desses profissionais, oferecendo a oportunidade de encontro para problematizar, refletir e repensar contribui, certamente, à conquista de uma educação de qualidade à população escolar, especialmente àquela da EJA.

Conforme já afirmado, ensinar exige pesquisa, exige conhecer a produção do conhecimento sobre nossa área de atuação e um olhar para além da realidade dos alunos. É um processo longo, incessante, que desafia a pensar que sempre há algo para aprender, sempre há algo para surpreender, sempre há algo para desafiar a criação e a autoria nas práticas.

O desafio reflexivo, a consciência ética e estética da atuação docente reforçam os compromissos político e social do professor de estar em constante processo de formação, permeado pelos princípios da dialogicidade que nos ensina Freire, dentre eles: a humildade para dialogar, não se colocar numa postura de detentor e difusor da verdade ante os demais; priorizar o encontro para que as pessoas, juntas, possam saber



mais; desenvolver a consciência de que o homem, ciente de sua criticidade, tem o poder de fazer, criar e transformar.

O fato de a metodologia adotada não primar pela corroboração ou refutação de hipóteses não nos impede de dizer que, ao final das análises, verificamos que a concepção assumida pela grande maioria dos educadores foi alargada e, durante os dois anos de formação, informam que conhecem mais *sobre* a EJA de seus sujeitos, demonstrando isso em suas narrativas. Nessas, trouxeram elementos importantes sobre a modalidade EJA: a necessidade de enxergá-la como um tempo e um espaço diferentes do ensino regular, com necessidades específicas e sujeitos de múltiplas identidades.

Quanto ao processo pelo qual passaram, a formação num curso de Pós-Graduação em nível de especialização, a maioria destacou a importância dos momentos de troca e de diálogo com os demais colegas, com os professores e com os autores indicados para leitura e problematização. Muitos ainda citam o envolvimento com a pesquisa, como forma de descoberta de potencialidades que nem eles próprios sabiam que possuíam. Seria ela, a pesquisa no professor e a pesquisa no aluno um elemento central para a configuração de novos contextos de formação e de atuação docente na EJA? Os indícios rastreados no estudo realizado apontam que sim, pois a pesquisa, como prática cotidiana, incita a educar o olhar da observação, à sistematização do observado e à intervenção na realidade analisada, em aproximações à sua transformação.

## Referências

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwasco (Orgs.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2013.

CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. A sala de aula como espaço rico de aprendizagem ou do óbvio. In: SCHWARTZ, Suzana. *Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

CORREA, Licinia Maria; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. *Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência escolar*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 9 maio 2013.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 2000.

DINIZ, Adriana Valéria Santos. *Estudar e aprender ao longo da vida: análise de dilemas enfrentados por sujeitos adultos*. Disponível em <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT18/GT18-1253%20int.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2013.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio. *A EJA no contexto da educação contemporânea*. Palestra proferida aos alunos de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Caxias do Sul, 2012.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*: Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. 1999. Disponível em: <<http://>

[www.ekolhumana.com.br/upload-files/artigos/Jovens\\_adultos\\_aprendizagem.pdf](http://www.ekolhumana.com.br/upload-files/artigos/Jovens_adultos_aprendizagem.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2013.

PAIVA, Jane. *Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos*. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553—Int.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2013.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer: o direito à Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Impactos da escolarização: programas de educação de jovens e adultos e práticas de alfabetismo*. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt18>>. Acesso em: 10 maio 2012.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os programas “Brasil Alfabetizado” e “Fazendo Escola”. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 29, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 março 2012.

SALDANHA, Leila. *Histórico da EJA no Brasil*. 2009. <http://www.webartigos.com/artigos/historico-da-eja-no-brasil/17677/> Acessado em 20 de março de 2012.

STECANELA, Nilda. *Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea*. Conversa com Sérgio Haddad. [Filme-vídeo]. Produção e direção de Ligia Voss. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2011. DVD 2, NTSC, 33 min. color. son.

STECANELA, Nilda. A crise da escola e o esboroar de seus mitos fundadores. In: SANTOS, Carla Sotero dos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Educação: o uno e o múltiplo*. Caxias do Sul: Educus, 2009. p. 101-122.





Para explorar o tema foi utilizada a pesquisa bibliográfica, buscando como fontes autores que já realizaram estudos acerca do comportamento dos jovens, relacionando-o com a origem da indisciplina e resistência no que se refere à conduta dos educandos no ambiente escolar da modalidade EJA, bem como a análise de artigos e demais produções acadêmicas que investigam o fenômeno e, sobretudo, possibilitam a problematização e complexificação crescente da abordagem do tema. Para tanto busquei auxílio em produções de ordem sociológica, histórica e filosófica.

Nessa direção, minhas hipóteses se concentraram no entrecruzar de três noções complexas – resistência, indisciplina e governamentalidade – no território específico de juvenilização da EJA contemporânea. Em um primeiro momento, a indisciplina é pensada como ato de afirmação identitária em oposição a uma força de normalização operada pela instituição escolar; em um segundo momento, a indisciplina escolar é entendida como um possível sintoma de uma resistência operada na escola por modos de vida não hegemônicos; em um terceiro momento, penso que o contexto da EJA atual propicia uma intensificação das estratégias de controle contemporâneas e traz à tona a própria ligação entre governamentalidade e instituição escolar, sendo que o jovem da EJA – ao ser tratado como indisciplinado na escola – está afirmando uma resistência diante de tal impulso de governo (o que implica a exacerbação de um exercício de governo de si mesmo).

A naturalidade com o convívio da indisciplina e sua banalização nos espaços da instituição escolar evidenciam a carência de respostas relevantes à questão. De posse do resultado da pesquisa, revisão da literatura e produção acadêmica referentes ao tema, aponto alguns elementos argumentativos que trazem novos aparatos teóricos de compreensão da indisciplina, que ultrapassam a naturalização social de identidades e as narrativas de culpabilização dos sujeitos que performam tais atos de indisciplina escolar; e, dessa forma, ofereço aos colegas docentes o que julgo ser uma

melhora na compreensão da prática educativa, em seu aspecto mais amplo. Porém, é importante ressaltar que essa proposta de abordagem vai ao encontro, menos da exaltação da indisciplina como elemento de oposição à autoridade, e mais como uma defesa de território na garantia da identidade – muitas vezes desviante da identidade hegemônica; um fortalecimento do aspecto cultural no indivíduo, e que foi conservado das sucessivas modificações sociais e das constantes lutas em torno da significação social da identidade e da diferença. Aqui, apoio-me em Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 26) no ponto em que o autor conceitua a identidade como sendo “mais que uma essência”, como “uma relação e um posicionamento”. Será essa resistência uma maneira do sujeito de proteger e reforçar a sua identidade? Será a resistência, capturada pela instituição escolar como indisciplina, um ponto de afirmação de sua condição de disputa em torno da significação social da identidade e da diferença? Será a resistência, necessariamente, contrária à normalização? Será a resistência, pelo contrário, a pura afirmação de modos de vida singulares? Será que a resistência e a indisciplina se relacionam de modo privilegiado e sintomático com a governamentalidade e a EJA contemporânea?

Via duas seções, subsequentes à introdução, a primeira parte intitulada: “Contexto e juvenilização da EJA: indisciplina, identidade cultural e diferença”, com uma subseção “Significações socioculturais da juventude na EJA” e a segunda “Resistência, governamentalidade e indisciplina na EJA”, a pesquisa realiza uma sintomatologia da educação contemporânea com base nas formas de resistência de jovens educandos da EJA; compreende as estratégias de controle contemporâneas e as práticas de governamentalidade que habitam a instituição escolar; identifica a produção científica nacional e a internacional referentes ao jovem indisciplinado, principalmente no ambiente escolar e na modalidade de EJA; analisa a produção teórica adequada à complexidade do tema em questão. E, por fim, resulta em uma modesta contribuição acadêmica para somar na reflexão sobre um tema que não aponta sinais claros de exaustão.

## **1 Contexto e juvenilização da EJA: indisciplina, identidade cultural e diferença**

Diante do contexto contemporâneo que apresenta um fenômeno de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (ANDRADE, 2004; CHARLOT, 2000), iniciado a partir dos anos 90 (séc. XX), e resultante do desenvolvimento de uma combinação de diferentes fatores, em que estão envolvidas desde questões do próprio ambiente escolar, do histórico dos educandos e, principalmente, a elaboração de políticas públicas que favoreçam aos jovens a entrada antecipada nessa modalidade (BRUNEL, 2004), o presente texto aborda, justamente, a especificidade da indisciplina escolar do jovem educando que habita tal cenário e contexto. Dessa forma, toma a indisciplina como possibilidade de expressão de uma experiência de resistência identitária em meio à complexidade das relações de poder e governo que perfazem o ambiente escolar da EJA. Importante é notar que, a partir desse conjunto de fatores, é constatado um acesso menor de educandos adultos em relação ao crescente número de jovens (tabulados por uma noção cronológica de juventude) que buscam ou são transferidos do ensino regular à referida modalidade escolar.

A juventude, entendida como uma identidade cultural (HALL, 2009; SILVA, 2000), é, de modo hegemônico, significada socialmente como um período de inquietações, de mudanças e de instabilidade. Perante a crescente juvenilização da EJA, em que “fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais esta modalidade e a cada ano mais precocemente” (BRUNEL, 2004, p. 19), a escola torna-se um palco aberto onde os significados sociais dessa identidade são potencializados e confrontados, à medida que há uma incidência de várias forças de governo e de resistência no interior desse ambiente. Poderes de ordem hierárquica interferem no fluxo e na permanência das múltiplas identidades, individuais e coletivas, oriundas da comunidade escolar e por ela moduladas. Modulações de governo e controle também configuram os territórios da diferença e da identidade,



construídas e disputadas socioculturalmente, deslocando-as no interior da escola em movimentos de expansão e retração das possibilidades de existência e significação atribuídas a uma ou a outra identidade cultural.

Por um lado, podemos dizer que em tal fenômeno complexo (de um contexto de juvenilização em um tipo de instituição específica; de um funcionamento sociocultural via controle, governo e modulação da identidade e da diferença) o jovem educando é comumente narrado como personagem social, com uma identidade que porta significações sociais mais amplas, que tenciona a própria composição de tal identidade cultural e a coloca em disputa – paradoxalmente, via uma elaboração psicológica (em sentido comum) puramente interna e cuja dinâmica é essencialmente singular. Por outro, acrescentamos a esse alvoroço comumente narrado como interno, como bem mostra Aquino (2007), um mundo aparentemente exterior ao sujeito, um contexto que é sintomático de um movimento virtual – pós-disciplinar (AQUINO, 2007) ou de controle (DELEUZE, 1992a) – das novas e novíssimas tecnologias de informação e comunicação, que envolve e conduz (não de modo e com efeitos únicos) os desejos e expectativas de grande parte da população mundial e, especialmente, grande parte da população que habita o espaço da EJA. Diferenças paradoxais expressas por uma dinâmica incerta (e inseparável) entre interioridade do sujeito jovem e exterioridade de sua significação sociocultural; diferenças de funcionamento que perfazem a sintomatologia que aos poucos traçamos ao atentarmos às tecnologias – como “meios a que, em determinada época, autoridades de tipo diverso deitam mão para moldar, instrumentalizar e normalizar a conduta de alguém” (Ó, 2009, p.103) – cada vez mais complexas e sofisticadas que se apresentam para o governo de si e dos outros.

Na esteira das mudanças mundiais, principalmente para a juventude, e reconhecidamente a juventude de uma classe popular, tal qual a analisada neste texto, é imprescindível considerar a perversidade da globalização no que tange ao aspecto ilusório de uma vida feliz, que buscamos a todo custo

o pertencimento. E não podendo ser diferente, fertiliza a constituição identitária dos indivíduos da modalidade EJA. Para justificar tal impressão, utilizo-me daquilo que Santos distingue com exímia percepção:

A emergência de uma dupla tirania, a do dinheiro e a da informação, intimamente relacionadas. Ambas, juntas, fornecem as bases do sistema ideológico que legitima as ações mais características da época e, ao mesmo tempo, buscam conformar segundo um novo *ethos* as relações sociais e interpessoais, influenciando o caráter das pessoas. (2010, p. 37).

Em meio a um turbilhão de sensações elaboradas como vivências individuais e componentes dessa teia de significações sociais sem começo e nem fim, há o jovem identificado como indisciplinado e educando da EJA, aonde chega, geralmente, com um conjunto de narrativas de fracasso e episódios de indisciplina escolar. O que, numa primeira percepção, é o caso ou fenômeno de um indivíduo que não reconhece e nem pratica o respeito à individualidade e à boa convivência (que a escola ensinaria); respeito entendido como o mediador de um amplo organismo social – uma concepção liberal de conceber a diferença (como aquilo que foge de uma identidade padrão ou hegemônica) como algo a ser apaziguado. (SILVA, 2009). Muito além da preocupação em se conformar ao duvidoso significado social de sua identidade, a autoafirmação (noção de uso mais recorrente) ou como preferimos (por sua especificidade de alcance teórico e prático) o exercício sistemático de um governo de si mesmo é compreendido como necessário ou indispensável para configurar e delimitar o seu espaço, o território de sua identidade cultural e o quanto de diferença tal território pode comportar – uma modulação por definição aberta, porém recoberta de tecnologias narrativas que a fazem operar por meio de uma aparente singularização ou sob o pretexto de uma identidade pessoal essencializada.

A partir das evidências do fenômeno da “não conformidade durante a adolescência” (FERREIRA, 2000, p. 55), e que expressam uma faceta importante da produção e significação social da identidade cultural jovem, torna-se pertinente o estudo das variáveis que implicam o comportamento indisciplinado por parte de alguns educandos da EJA. A investigação inicial sugere que a indisciplina que os acompanha apresenta uma possibilidade de resistência e enfrentamento à condição de sujeito/objeto da educação, aos recorrentes modos de controle contemporâneos (DELEUZE, 1992a) e de governamentalidade presentes na história da escolarização moderna (Ó, 2009) que perfazem as práticas institucionais e de formação contemporâneas. Além disso, há a complexidade de formação da identidade jovem, que não se restringe apenas à idade cronológica,<sup>1</sup> mas que comporta um naturalizado movimento de formação e amadurecimento físico e interior do indivíduo, em que se ampliam os relatos de desobediência à ordem, à norma e à convenção social – embora saibamos que como identidade cultural a juventude também é configurada pelo que é indesejável e desejável nas narrativas que habitam o espaço sociocultural. Por isso insisto em perguntar: em que medida a indisciplina escolar pode expressar uma forma de resistência identitária do jovem educando da modalidade EJA, em meio às relações de poder e formas de governo que perfazem esse ambiente escolar?

---

<sup>1</sup> A própria determinação de um corte ou delimitação da juventude via um critério puramente exterior ao exercício de uma identidade cultural é mais complexa do que imaginamos comumente; a arbitrariedade de um critério como o cronológico, ao instituir-se, mostra tal dificuldade – como podemos ver quando Martins (1997, p. 99) tenta esclarecer: “Esclareço que entendo por jovens aqueles que estão compreendidos na faixa etária que se estende dos 15 aos 25 anos. O problema maior na definição do jovem concentra-se, a meu ver, no limite superior da faixa. Segundo a OIT, o corte seria aos 24 anos, sendo que a denominação de adolescentes abrangeria aqueles que têm entre 15 e 19 anos e a de jovem os de 20 a 24 anos.”

## 2 Significações socioculturais da juventude na EJA

A condição de ser um indivíduo jovem, de algum modo ou pelo modo como é significada atualmente, concebe um signo distintivo e permissivo de rebeldia em relação aos controles sociais e representa um período de interpelação por autoafirmação, por narrativas de si que venham a essencializar certa identidade, a reiterar certa posição de sujeito. Para o educando da EJA (narrado pela escola como aquele que possui uma defasagem de idade/série), tal definição pode auferir maior gravidade em seu contorno. Importante é ressaltar que devido à Resolução 3, de 15 de junho de 2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no artigo 5º, instituiu a idade mínima de 15 anos completos para ingressar nessa modalidade, como forma de atender à diversidade desses jovens que foram impedidos de frequentar o ensino regular.

É notório que muitos desses jovens possuem históricos de fracasso escolar, sendo oriundos de escolas que não possuem estrutura para absorvê-los; ou ainda, como aponte, apresentam idade muito além daquela correspondente a/ao série/ano do ensino regular – o que, por fim, encerra na EJA a última oportunidade de escolarização do Ensino Fundamental e do Médio que encontrarão. Conseqüentemente, é preciso um olhar amplo quando se trata de indivíduos marcados pelo signo da juventude. O jovem da EJA é caracterizado como um sujeito em desacordo com o modelo regular de ensino – embora tenha sido por ele admitido, incorporado, mesmo que pela via de uma modalidade específica. E como frequentador dessa, ainda está inserido numa instituição que “funciona com base em regras específicas e com uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos”. (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

Nessa modalidade encontram-se, além de cada vez menos adultos, um amplo e diverso conjunto de jovens entre 15 e 24 anos, com passagens por problemas disciplinares, com histórico de desmotivação em relação à instituição escolar, com dificuldade de aprendizagem que são reiteradas ao longo de anos, apenas para elencar algumas situações, entre outras

infinidades de circunstâncias citadas à exaustão na literatura correspondente. (OLIVEIRA, 1999; ANDRADE, 2004; BRUNEL, 2004). Nesse quadro, quando tais jovens conseguem certa assiduidade e frequência nas aulas, comumente demonstram ansiedade em concluir as totalidades de ensino em um curto espaço de tempo. Talvez para estarem com um mínimo necessário de formação e se lançarem, com alguma perspectiva, na disputa pelas vagas de emprego; talvez para encontrarem aqueles que, por sua vez, almejam uma mão de obra barata, devido à grande oferta; talvez para acederem simbolicamente às representações contemporâneas de bem-estar, ligadas ao consumo, à formação permanente e ao aperfeiçoamento de si; ou mesmo, então, como condição do próprio empregador para manter seu posto de trabalho – mesmo se precário.

Essa identidade cultural em ascensão na modalidade de ensino da EJA, a fim de atingir seus objetivos (e aqui não é relevante identificá-los), pode utilizar-se da indisciplina como um modo de oposição em relação à norma que pretende a conformação, ou mesmo a afirmação identitária, no cruzamento singular das forças ali imbricadas – ou seja, como uma atitude delimitadora dos múltiplos territórios que caracterizam as relações sociais na escola. Os avanços e recuos desse constante movimento, que por fim contribuem com o modelo identitário contemporâneo, podem ser considerados como resultados de experiências realizadas, e que o jovem reelabora em seu arquivo de possibilidades para utilizar em suas ações dinâmicas. Para Melucci,

na experiência dos adolescentes de hoje, a necessidade de testar limites tornou-se uma condição de sobrevivência do sentido. Sem atingir-se o limite não pode haver experiência ou comunicação; sem a consciência da perda da existência do outro, como dimensões que compõem o estar-na-terra, não pode haver ação dotada de significado ou possibilidade de manter uma relação com outros. Consciência do limite, o cansaço produzido pelo esforço para ultrapassá-lo, a percepção do que está faltando – sentido de perda –

criam raízes para que se presencie como algo possível a aceitação do presente e o planejamento do futuro: como responsabilidade para consigo mesmo e para com outros, como reconhecimento daquilo que fomos e do que podemos nos tornar. (1997, p. 10).

O espaço escolar concentra, em algum grau, uma síntese das relações sociais mais amplas, ou, no mínimo, um entrelaçar de suas diversas linhas e dos vetores de divergentes forças. Esse encontro de forças na modalidade da EJA é um movimento em que o jovem (narrado como indisciplinado) percebe-se mais ou menos empoderado, não pelo jogo de uma concepção bancária de educação ou por uma pedagogia adequada à sua realidade, mas em todos os demais níveis, conforme a oscilação na relação com o grupo, em que alterna momentos de confronto com de indiferença. Pedro Moura Ferreira (2000, p. 59-60) corrobora essa impressão ao afirmar que a “acção não conformista, como qualquer outro tipo de acção social, assenta em definições e orientações adquiridas e assimiladas em contacto íntimo e intenso com os outros”.

Independentemente da resistência manifestada nas relações escolares, quando questionados sobre aspectos de cidadania e convivência – marcadamente presentes na tradição escolar moderna – encontramos nas falas de grande parte dos jovens educandos da EJA a compreensão de alguns valores imputados pela família e escola. Ao expressarem termos como “respeito ao próximo”, ou que “é preciso ter educação”, é importante levar em consideração que

o que os jovens põem em foco não é a obediência cega a valores. A ênfase recai sobre formas de reciprocidade, que se manifestam das mais diferentes maneiras... Aliás, eles não se referem ao respeito de forma unilateral. (CHARLOT, 2001, p. 41).

### 3 Resistência, governamentalidade e indisciplina na EJA

A indisciplina reside nas relações sociais. Nos diversos sítios formatados pela sociedade organizada, com vistas ou não ao privilégio de determinados grupos sociais, ocorre uma ingerência na conduta e no domínio do indivíduo. Se pensarmos pelo ponto de vista de Bernard Charlot (2001, p. 150), onde o processo de “'aprender na escola’ é fazer aquilo que se diz para ser feito; é adaptar-se ao universo de regras percebidas como estranhas e arbitrárias”, torna-se compreensível aceitar a resistência no comportamento de alguns jovens. Conforme Foucault (1987, p. 122), “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”, e essa força age de modo declarado ou ainda sob outros modos menos explícitos.

Decorrente desse embate, em diferentes instituições sociais, na família, na escola, no local de trabalho, a reação utilizada pelo sujeito, como modo de resistência à conformação social, também é narrada como uma modalidade de indisciplina – não exclusivamente, pois pode receber nomes variados; porém, dentro da perspectiva deste trabalho, fica evidente a ênfase em sua presença. Dessa forma, situo brevemente a variante da organização social, no contexto que outrora poderia ser caracterizado como de uma sociedade disciplinar, com múltiplas práticas e instituições disciplinadoras, e que agora, na contemporaneidade, “avança” na garantia e obtenção do controle. Conforme a descrição de pensadores como Gilles Deleuze (1992a, p. 220), são “as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares”, sendo que “'Controle’ é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo.”

No ambiente escolar da EJA, a indisciplina do jovem educando não se limita apenas à forma de resistência à ordem estabelecida. Ora, se partirmos do pressuposto de que um dos principais objetivos da prática escolar, ainda mais em se

tratando da Educação de Jovens e Adultos, é desenvolver a autonomia e a emancipação social (para efetivar a máxima de orientar o educando como sujeito transformador de sua realidade) – e, para tanto, reproduzo parte da declaração que serve às Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos retirada do Parecer CNE 11/2000, que diz:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto conseqüência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE A EJA).

Então, a primeira parte de minhas hipóteses parece perder ressonância – por compreender a escola como representante de um poder regulador voltado à conformação social. Porque aqui, então, a força de normalização operada pela escola torna-se de menor importância – visto que a própria autonomia e emancipação social são tomadas comumente como bens em si, inquestionáveis e impassíveis de desconfiança. Mas, afinal, “o poder liga-se antes aos modos como, numa dinâmica onde a autonomia e liberdade estão cada vez mais presentes, se produzem cidadãos” (Ó, 2005, p. 17), de maneira que o disciplinamento e o controle são sempre produtivos (como o é o poder), embora variem seus modos de produção de acordo com determinados tipos de sujeitos ou de subjetividades que queiram instituir.

Por outro lado, entendendo as “carências, traumas e necessidades” dos diferentes jovens da EJA (BRUNEL, 2004;



CHARLOT, 2000), é possível somar a esse contexto outro aspecto: o da resistência no encontro dessas identidades e diferenças. É esse o lugar social onde os modos de vida que habitam tal cenário são valorados – de acordo com o programa maior de formação que se apresenta na instituição escolar (os tipos e as subjetividades a que visa) – e incorporados pelos educandos como carências e necessidades, em consonância com aquilo que é hegemônico no que diz respeito às identidades que por ali circulam e são produzidas.

Ainda assim, permanece a sensação, ao menos até o momento, que na EJA a prática da indisciplina escolar está orientada mais na defesa da identidade e do território, e menos na resistência às regras e normas institucionais. Estas últimas, por sua vez, constantemente questionadas e postas à prova de toda sorte de movimentos escolares, encontramos contínuos cruzamentos de forças, que entram na relação dinâmica entre identidade e diferença. Por isso

os jovens se mobilizam para retomar o controle sobre suas próprias ações, exigindo o direito de definirem a si mesmos contra aos critérios de identificação impostos de fora, contra sistemas de regulação que penetram na área da “natureza interna”. (MELUCCI, 1997, p. 13).

Outra vez, percebe-se uma nítida necessidade de autonomia, exercida no governo de si mesmo e incorporada pela possibilidade – dada – de seus comportamentos serem entendidos como indisciplinados, embora pretensamente internos, singulares, constituintes de uma identidade única. Ainda é pertinente acrescentar a esse pensamento que o movimento de mão dupla, quando tratamos de sujeito cultural, coloca o indivíduo como implicante e implicado no contexto onde habita. “A ação individual, com base na singularidade dos processos de desenvolvimento de cada sujeito, consiste em constante recriação da cultura e negociação interpessoal” (OLIVEIRA, 1999, p. 65), prática essa que pressupõe um embate

de sua construção identitária dentro da conformação sociocultural que o cerca.

Há lugares epistemológicos variados dos quais perspectivamos uma possível origem da indisciplina no ambiente escolar dos jovens educandos da EJA. Podemos pensar o próprio lugar comum: de uma formação atribulada do indivíduo na primeira infância, pela ausência de referências no seio familiar – o que em certas narrativas psicológicas torna-se uma lacuna para inconstâncias no comportamento, no decorrer de suas sucessivas relações sociais; ou ainda, como expressão de dificuldade de aprendizagem decorrente de alguma “diferença” na cognição, e, por enquanto, não diagnosticada pelas instituições. Isso, quando não somamos, ou, mais complexo ainda, excluímos todas as possibilidades, e nos deparamos com um sujeito “apenas” desobediente. Ou seja, um ponto de vista no qual sequer são colocados em questão os valores e procedimentos da educação tradicional, portanto, estabelecido o respeito à individualidade. Ainda assim, a diferença cultural do sujeito – sua identidade – é interpretada como “ameaçada”.

Contudo, quanto às formas de controle e regulação social com as quais opera uma escola, a sua própria representação de governo está presente como controle que orbita o imaginário do indivíduo jovem e frequentador da EJA. Dessa forma, mesmo quando há modificações no espaço escolar, e mesmo quando elas são aparentemente superficiais, incidem no mecanismo de regulação da instituição escolar como um sintoma da mudança de um paradigma disciplinar para um de controle. De outro modo, trata-se daquilo que é apresentado por Foucault (1987, p. 126) como forma de aperfeiçoar a “máquina de ensinar, de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”, e que, nesse caso, já está repensada e adequada à educação de jovens e adultos.

Desse modo, a indisciplina desloca-se desse modelo comum de interpretação, em que significa apenas uma incapacidade de adequação do sujeito ou suas faltas em relação a uma subjetividade instituída como normal, justamente por

não derivar dele. Afora o sinal e as respectivas trocas de professores, há uma enorme flexibilização dos lugares, do controle das falas, dos corpos, do comportamento, da fila, da mobilidade na modalidade da EJA. A ideia pretensiosa de que a indisciplina é indicativa de que o sujeito apenas não esteja adequado ao meio social pode, por sua vez, evidenciar que grande parte dos aportes pedagógicos presentes na escola está aquém de uma capacidade total de controle e disciplinamento, de modo que os sujeitos ali presentes pouco se veem interpelados a aderirem às suas relações de poder – o que denota uma espécie de instabilidade da instituição escolar e uma enorme possibilidade de transformações em suas práticas. Isso vai ao encontro do previsível discurso educacional que propõe, através de seus planos e regras, salvação por meio de um padrão de governo preestabelecido, já que as estratégias contemporâneas de controle e governo parecem exercer-se de modo cada vez mais agudo – sem, no entanto, deixar de produzir uma enorme massa de sujeitos que não adere a tais estratégias.

Porém, no que concerne ao ambiente da EJA, conforme já citado, há uma preocupação por parte da modalidade, própria das políticas de Estado, em facilitar a permanência e o bem-estar dos educandos, sejam eles narrados como adequados ou mesmo como resistentes em relação às formas de governo presentes na escola. Referentemente à importância do tema, é unânime como condição para o bem-estar e a permanência que o respeito seja imprescindível para uma organização do ambiente coletivo de aprendizagem – mesmo que nos caiba salientar que tal posicionamento possa incidir sobre uma posição liberal das questões de identidade e diferença (SILVA, 2009).

O olhar que lanço referente à “indisciplina” dos jovens inseridos na modalidade da EJA, como sintoma delimitador da fronteira desse território identitário que permeia as relações sociais na escola reitera com Silva (1999, p. 26), que a “identidade, mais que uma essência, é uma relação e um posicionamento”. Da mesma forma que os valores contribuem

na conformação de sua identidade, servem para situar suas crenças e juízos ante às situações do ambiente escolar; há inúmeros comportamentos de indivíduos jovens e educandos da EJA que demonstram esse posicionamento claramente identitário. Será, então, essa resistência, marcada discursivamente na escola (de forma redutora) como indisciplina, apenas uma maneira de o sujeito proteger e reforçar o seu território, de simplesmente agregar os olhares dos demais colegas, professores e direção para seus feitos? Podemos simplificar tais condutas recorrentes como indignos “15 minutos de fama”?

Um exemplo: O que leva um sujeito da EJA, vindo de área rural e estabelecido na periferia da urbe, a identificar-se, ou estabelecer relações com colegas “indisciplinados”? A possível resposta vai ao encontro da necessidade de sentir-se agregado, coligado a um grupo cultural, que, ao fim e ao cabo, lhe traria o pertencimento no novo espaço, posto que estaria buscando e construindo uma rede de relações que o aproximaria da almejada vida melhor na cidade. A subjetivação também se dá na relação com o *outro*, a resposta resultante dos embates e confrontos dessa teia social incide na conformação do sujeito, nesse amálgama que resulta e compõe o devir do indivíduo. A citação de Belsey, destacada por Silva, corrobora tal conjectura: “A subjetividade – tal como a identidade – é, assim, uma matriz de posições-de-sujeito, que podem ser inconsistentes ou até mesmo contraditórias entre si.” (BELSEY, 1991, p. 597 apud SILVA, 2000, p. 93).

Por fim, a acomodação dessas diferenças culturais dos indivíduos que habitam o ambiente escolar é, também, o objetivo da tarefa institucional orientada pelas regulamentações de controle do Estado. “O quadro geral criado pela mentalidade de governo mostra como a história das práticas disciplinares é de facto a chave da subjetivação política.” (Ó, 2009, p.106). O controle que agora passa a substituir a disciplina pretende equalizar as disputas em torno da significação social de certas identidades culturais. A resistência revela e materializa outras forças que estão em jogo em um ambiente que representa uma herança

de disciplina, e agora muito mais arguciosa através do controle difuso nas práticas e padrões estabelecidos pelo governo.

### **Considerações finais**

A reação do indivíduo, diante da governamentalidade presente na instituição escolar e suas estratégias socializadoras, leva-o a expressar determinada resistência

como uma forma de reversibilidade estratégica das relações de poder. [...] A governamentalidade é a história da dissensão, das contra-condutas que caracterizam igualmente os seres humanos na modernidade (Ó, 2009, p. 110).

A partir do próprio testemunho histórico que relata essa categórica posição do sujeito jovem ao identificá-lo sintomaticamente como combativo no que concerne às relações de poder existentes dentro das instituições normatizadas pelo Estado – ainda mais em se tratando do indivíduo analisado neste trabalho, educando da EJA, e subentendido como portador de padrões distintos da identidade cultural homogeneizada – é possível afirmar que ele permanecerá sendo aquele sujeito social que fará oposição ao modelo identitário arrogado à lógica normalizante, em um cenário, que não deseja ou experimenta o sentido de conformidade.

Certo de que a análise do funcionamento da indisciplina, em sendo uma possível forma de resistência identitária e território da diferença no espaço da instituição escolar, tal qual aqui realizada, não esgote outras possibilidades de questionamento e abordagem da questão, afirmo que essa mesma proposição e análise indicam a pertinência e necessidade de que educadores e pesquisadores procurem enxergar de outros lugares esses atos de indisciplina dos jovens da modalidade EJA. Talvez, como resultados da própria ação governamental que é modulada, ao fim e ao cabo, pelos atores dessa mesma instituição escolar. Talvez, como possíveis

expressões de indivíduos que questionam e resistem diante da moral imposta no ambiente escolar, e da conformação de sua identidade para que atuem com naturalidade em suas posições na engrenagem social deva ser ameaçada.

## Referências

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, Inês O.; PAIVA, Jane (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AQUINO, Julio Groppa. *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas: Papyrus, 2007.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CÂMARA de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Disponível em <[www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003\\_10.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_10.pdf)>. Acesso em 23 ago. 2013.

CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992a. p. 219-226.

DELEUZE, Gilles. Sobre a filosofia. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992b. p. 169-193.

FERREIRA, Pedro Moura. Controle e identidade: a não conformidade durante a adolescência. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, n. 33, set. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0873-65292000000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292000000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: em 14 maio 2013.

FOUCAULT, Michel. Aula de 05 de janeiro de 1983. In: FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: M. Fontes, 2010a. p. 3-39.

FOUCAULT, Michel. Aula de 12 de janeiro de 1983. In: FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-*

1983). Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: M. Fontes, 2010b, p. 41-58.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes: 1987.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. Trad. de Tomaz Tadeu. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 31-45, jul./dez. 2002.

MARTINS, Heloisa T. S. O jovem no mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Educação/ANPEd*. ns. 5 e 6, maio/dez., p. 96-108. São Paulo: 1997.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ns. 5 e 6, p. 5-14, 1997.

Ó, Jorge Ramos do. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-117, 2009.

Ó, Jorge Ramos do. Notas sobre Foucault e a governamentalidade. In: FALCÃO, L. F.; SOUZA, P. (Org.). *Michel Foucault: perspectivas*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005, p. 15-39.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, p. 59-73, set./dez.1999.

PARECER CNE/CEB 11/2000. Disponível em <[www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em 23 ago. 2013.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <[www.autenticaeditora.com.br/autentica/teoria\\_cultural\\_e\\_educacao\\_-\\_um\\_vocabulario\\_critico/311](http://www.autenticaeditora.com.br/autentica/teoria_cultural_e_educacao_-_um_vocabulario_critico/311)>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 247-258.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STECANELA, Nilda. Reflexões teóricas sobre o conceito de juventude: entre o que se tem dito e o que se vê no cotidiano. In: VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL 2010, 2010, Londrina. Anais ... Londrina, 2010. p. 1-15.





# O limite da função reparadora da EJA no Brasil: entre a necessidade e a insuficiência

---

Jonathan Demori Saldanha  
Gelson Leonardo Rech (Orientador)

## Introdução

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta inúmeras variações em sua trajetória, demonstrando estar intimamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos e acontecimentos históricos do País. Nas palavras de Arroyo,

a história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos. A reconfiguração da EJA estará atrelada a essa legitimação. (2005, p. 23).

Este texto traz os resultados do Trabalho de Conclusão de Curso, realizado no curso de Especialização em EJA. A EJA, ao longo do histórico de existência, trilhou um caminho de mudanças em suas concepções e nas suas funções, o que se verifica nas diversas legislações a seu respeito. Atualmente as políticas públicas que sustentam essas funções se pautam por concepções diferentes das que as embasaram. Uma função que se atribui à EJA e que nos causa estranhamento diz respeito ao reconhecimento da EJA como política *reparadora* ou *corretiva*

com a qual ela legalmente se compromete. Por isso, se estabelece o debate na tentativa de abrir possibilidades de discussão entre reparação e igualdade, buscando elucidar se tal reparação proposta possibilita uma igualdade entre os homens.

A discussão se coloca a partir de dois entendimentos distintos: um vê a EJA como uma operação política capaz de possibilitar que cheguemos à igualdade de direitos; o outro sustenta a tese de que essa reparação possui uma característica paliativa sendo incapaz de levar a uma igualdade material entre os homens dado que a proposta política macro, na qual se insere, é refém da estrutura do sistema capitalista, num Estado liberal. De pronto nos filiamos à segunda perspectiva de análise, reconhecendo, porém, os benefícios da política de EJA não obstante sua aplicação ser, de antemão, limitada pelo Estado liberal que a concebe.

Para aprofundar esse debate dentro de uma perspectiva dialética, se faz necessária a análise do todo em confronto com a realidade, pois incorreríamos num erro se nossa análise não incluísse a reflexão sobre as estruturas que sustentam a sociedade. Nossa análise passa pelo conceito de igualdade jurídica da concepção liberal, confrontada com a visão marxista de igualdade que amplia a perspectiva meramente jurídica e preconiza a igualdade de fato.

Em pleno século XXI, no qual, para alguns setores intelectuais o marxismo não mais atende às demandas/problemas da sociedade e que estaria morto, nos propusemos a trazê-lo como referencial por acreditarmos que o mesmo se mostra extremamente atual. O marxismo é importante para a discussão sobre a relação da desigualdade – fruto do modo de produção capitalista – e nós o utilizamos para a reflexão sobre a igualdade e a função reparadora da EJA no Brasil, exposta no Parecer CNE/CEB 11/2000, e na Resolução CNE/CEB 1/2000 que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

## 1 A desigualdade no sistema capitalista à luz do pensamento marxista

Discutir a igualdade entre os homens e a autonomia à luz do pensamento marxista é propor um debate para além das questões pedagógicas da proposta da EJA, se olharmos elementos macros e fundamentais que circunstanciam tal política diferentemente do pensamento liberal burguês, que estabelece um conceito de igualdade baseado na esfera jurídica, ou igualdade de oportunidades. Ora, a burguesia – no sentido marxista – entoa cânticos de igualdade e liberdade, mas uma liberdade e uma igualdade apenas de caráter jurídico, formal. Importante é lembrarmos que a sociedade burguesa não pôde realizar a igualdade jurídica na medida que em nenhum país do mundo os homens são iguais perante a lei, pois os donos do capital sempre podem mais. Nas palavras de Weffort (2011, p. 239-240), “a igualdade no Estado liberal pressupõe a desigualdade na economia e na sociedade.”

Os pilares que sustentam o liberalismo moderno estão claramente colocados no pensamento de John Locke. Nesse sentido, os valores como o da igualdade e liberdade, bem como os referentes à vida, à segurança e à propriedade, encontram-se balizados pelo referencial da doutrina dos direitos naturais: o *jusnaturalismo*. Bobbio esclarece esse conceito, lembrando que

pode-se definir o jusnaturalismo como a doutrina segundo a qual existem leis não postas pela vontade humana – que por isso mesmo precedem à formação de todo o grupo social e são reconhecíveis através da pesquisa racional – das quais derivam, como em toda e qualquer lei moral ou jurídica, direitos e deveres que são, pelo próprio fato de serem derivados de uma lei natural, direitos e deveres naturais. (BOBBIO, 2005, p. 12).

Locke estabelece como concepção filosófica que rege seus escritos, para compreender a origem e o Poder Político em relação aos indivíduos, a existência de um estado natural vivido

no início pela humanidade. Na sua obra *Segundo tratado sobre o governo*, Capítulo 2, Locke tenta reconstruir um imaginário fantasioso do que teria sido o estado originário dos seres humanos, onde havia

perfeita liberdade para ordenar-lhes as ações e regular-lhes as posses e as pessoas conforme acharem conveniente, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir permissão ou depender da vontade de qualquer outro homem [...]. O estado de natureza tem uma lei de natureza para governá-lo, que a todos obriga; e a razão, que é essa lei, ensina a todos os homens que [...] nenhum deles deve prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses. (LOCKE, 1978, p. 35-36).

Conforme Locke, baseado na concepção de estado natural da humanidade, esse, além de ser um estado de liberdade, seria também um estado de perfeita igualdade:

Pois nada é mais evidente que criaturas da mesma espécie e da mesma ordem, todas aquinhoadas aleatoriamente com as mesmas vantagens da natureza e com o uso das mesmas faculdades, terão também de ser iguais umas às outras sem subordinação ou sujeição. (LOCKE, 2006, p. 23).

Juntamente com Locke, partindo da mesma concepção, mas estabelecendo uma análise sobre as condições de desigualdade e dos conflitos entre os homens, está Rousseau que parte da ideia de um *Contrato Social* como forma de administração legítima, para estabelecer novamente e assegurar a igualdade e a liberdade, restaurando o convívio e a dignidade humana. Nesse caso, o indivíduo acaba limitando sua liberdade individual natural e passa a obedecer à vontade geral da sociedade em prol de proteger a sua pessoa e os bens que possui: “O que o indivíduo perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto deseja e

pode alcançar. O que ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui.” (ROUSSEAU, 1978, p. 36).

Desse modo, fica evidente que o *Contrato Social* visa restabelecer a liberdade e a igualdade na nova ordem social, estabelecendo um novo direito de propriedade. É ao Estado moderno (assim concebido sob a égide da lei que garante a propriedade) que Marx estabelecerá sua análise buscando compreender como o capital trama a sua manutenção para perpetuar-se como princípio ordenador desse mesmo Estado.

Marx e Engels sintetizaram bem em seu Manifesto<sup>1</sup> as condições de desigualdade entre os homens ao longo do tempo:

Homem livre e escravo, patricio e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, o opressor e o oprimido permaneceram em constante oposição um ao outro [...]. Desde as épocas mais remotas da história, encontramos, em praticamente toda parte, uma complexa divisão da sociedade em classes diferentes, uma gradação múltipla das condições sociais. Na Roma Antiga, temos os patrícios, os guerreiros, os plebeus, os escravos; na Idade Média, os senhores, os vassallos, os mestres, os companheiros, os aprendizes, os servos; e, em quase todas essas classes, outras camadas subordinadas. (MARX; ENGELS, 2010, p. 40)

Marx e Engels, em seu *Manifesto*, em continuidade à citação anterior, abordaram as condições e as características em que se encontrava a sociedade burguesa, fruto das revoluções do século XVIII, e que havia superado os resquícios feudais:

A sociedade moderna burguesa, surgida das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de

---

<sup>1</sup> Manifesto refere-se ao Manifesto do Partido Comunista, escrito a pedido da Liga Comunista e escrito por Karl Marx e Friedrich Engels, publicado em 21 de fevereiro de 1848.

classes. Apenas estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das velhas. No entanto, a nossa época, a época da burguesia, possui uma característica: simplificou os antagonismos de classes. A sociedade global divide-se cada vez mais em dois campos hostis, em duas grandes classes que se defrontam – a burguesia e o proletariado. (MARX; ENGELS, 2010, p. 40)

Conforme a citação acima, Marx e Engels deixam claro que a sociedade moderna burguesa não conseguiu dissolver os antagonismos de classe e, com isso, deu continuidade à desigualdade entre os homens. Porém, a sociedade moderna simplificou essa divisão e agora divididos em dois campos, ou em duas classes sociais completamente diferentes e em confronto, temos a burguesia e o proletariado. Faz-se necessário esclarecer, segundo a concepção marxista, de onde provém o que Marx chamou de acumulação primitiva do capital dessa elite, ocasionando a separação dos homens em classes sociais, fundamento do sistema capitalista:

Havia outrora, em tempos muito remotos, duas espécies de gente: uma elite laboriosa, inteligente e, sobretudo econômica, e uma população constituída de vadios, trapalhões que gastavam mais do que tinham. A lenda teológica [o mito do pecado original] conta-nos que o homem foi condenado a comer o pão com o suor de seu rosto. Mas, a lenda econômica explica-nos o motivo porque existem pessoas que escapam a esse mandamento divino. Aconteceu que a elite foi acumulando riquezas e a população vadia ficou finalmente sem ter outra coisa para vender além da própria pele. Temos aí o pecado original da economia. Por causa dele, a grande massa é pobre e, apesar de se esfalfar, só tem para vender a própria força de trabalho, enquanto cresce continuamente a riqueza de poucos, embora tenham esses poucos parado de trabalhar há muito tempo. (MARX, 2001, p. 829).

Na concepção marxista, o fruto da desigualdade está na propriedade privada e somente com a sua abolição será possível a igualdade material entre os homens. Marx esclarece como, na sociedade capitalista, ocorre essa separação entre classes sociais antagônicas. Marx desenvolve o conceito de mais-valia, importante elemento para compreendermos os mecanismos de manutenção da desigualdade:

Duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias têm de confrontar-se e entrar em contato: de um lado, o proprietário de dinheiro, de meios de produção e de meios de subsistência, empenhado em aumentar a soma de valores que possui, comprando a força de trabalho alheia; e, do outro os trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, de trabalho. Trabalhadores livres em dois sentidos, porque não são parte direta dos meios de produção [...] e porque não são donos dos meios de produção. [...] O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho [...]. O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos. A chamada acumulação primitiva é apenas o processo que dissocia o trabalhador dos meios de produção. (MARX, 2001, p. 828).

Segundo Marx, a divisão em classes sociais da sociedade burguesa se origina pelo fato dessa sociedade capitalista possuir um grupo de indivíduos – a burguesia – que tem de forma privada os meios de produção, ou seja, as ferramentas para produzir e, de outro lado, temos uma gama enorme de indivíduos – os proletários – que não possuem os meios de produção. Nesse caso, o proletariado obriga-se a vender sua força de trabalho, seja ela intelectual, seja braçal ou as duas

em concomitância, em troca de um salário, que é pago pelo dono dos meios de produção. Corresponde a uma pequena parte dos bens produzidos pelo proletariado que vende sua força de trabalho, e cujos bens produzidos também se tornam propriedade privada do dono dos meios de produção, distanciando os produtores dos bens produzidos e os separando em duas classes sociais antagônicas.

Referentemente à abolição da propriedade privada e ao horror que esse discurso possa causar na classe possuidora da propriedade, Marx e Engels, de forma irônica, exemplificam a desigual situação em que se encontra a humanidade:

Horrorizai-vos porque queremos abolir a propriedade privada. Mas, em vossa atual sociedade, a propriedade privada já está abolida para nove décimos de seus membros; ela existe precisamente porque não existe para esses nove décimos. Censurai-nos, portanto, por querer abolir uma propriedade cuja condição necessária é a ausência de toda e qualquer propriedade para a imensa maioria da sociedade. Numa palavra, censurai-nos por querer abolir vossa propriedade. De fato é exatamente isso o que queremos. (MARX; ENGELS, 2010, p. 54).

Para Marx, o proletariado é a classe revolucionária, e somente ela pode, ascendendo ao poder, destruir a sociedade burguesa e construir uma sociedade sem classes, abolindo a propriedade privada e construindo uma nova sociedade, que organizada, poderá garantir a verdadeira igualdade entre os homens. A célebre frase “Proletários de todos os países unidos!” (MARX; ENGELS, 2010, p. 69) convoca os trabalhadores à luta de classes. A igualdade se dá com o fim do domínio burguês, a eliminação da mais-valia e a instauração da ditadura do proletariado ou também chamada de “democracia operária”, por meio de uma revolução. Nessa perspectiva, é que podemos identificar a fragilidade de uma política educacional enquanto essa não propõe uma troca do sistema de relações. Eis sua insuficiência.



## **2 A função reparadora e corretiva da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

A EJA, conforme o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000 que definem as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, apresenta as funções da iniciativa, quais sejam, a função de reparação, a de equalização e a de qualificação dos cidadãos.

No caso específico da função reparadora, o Parecer (11/2000) assim se refere:

Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade. Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. (p. 34)

Justifica-se no parecer a função reparadora da EJA, pelos altos índices de analfabetos no Brasil. O documento em questão aborda que o esforço das políticas públicas focadas no ensino fundamental teve como efeito uma ampliação do número de crianças na escola, avanços na universalização do Ensino Fundamental, baseado no motivo da obrigatoriedade escolar. Porém, o mesmo documento alega que mesmo assim,

as condições desfavoráveis e o legado de um passado maléfico em relação a fatores de administração e dimensões qualitativas internas relacionadas à escolarização têm levado ao malogro muitos alunos. (BRASIL, 2000, p. 30).

O parecer reconhece os avanços atuais das políticas públicas em relação às garantias da universalização da

educação, porém faz ressalvas sobre o aspecto histórico-social da sociedade brasileira em relação às dificuldades do Poder Público de realizar uma Educação Básica para todos, pois, nas palavras de Porto (2004), as políticas públicas têm sido insuficientes para atender ao direito de todos os brasileiros à educação e, embora sejam ampliadas as ofertas, elas continuam excluindo elevado número de jovens e adultos de tais oportunidades, quer pelo não acesso, quer pela não permanência.

O parecer aponta, ainda, para outros problemas como a repetência, a reprovação e a evasão dos estudantes e finaliza se referindo que “o quadro histórico-educacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos Ensinos Fundamental e Médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa”. (BRASIL, 2000, p. 30). Conforme o mesmo Parecer, para amenizar a exclusão educacional, são apontadas ações do tipo afirmativas e pedagógicas para o atendimento de jovens e adultos como o programa assistencial Bolsa-Família e as classes de aceleração, proporcionando a chance de constância das crianças na escola combatendo o trabalho infantil e de outro lado, balizado em princípios metodológico-pedagógicos, a correção de idade/série. Referentemente a essa associação, entre outras políticas públicas associadas à EJA, Vieira afirma:

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura

e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde. (2004, p. 85-86).

Mesmo com os esforços de políticas públicas para reparar a distorção idade/série, no que diz respeito ao analfabetismo, esse ainda é um problema não superado no Brasil e que aponta ainda para índices elevados. As metas do Plano Nacional de Educação para o decênio dificilmente serão atingidas. O documento em análise nos mostra que a EJA é uma das formas para se erradicar o analfabetismo, considerado uma dívida social, visto que a população de analfabetos representa pessoas que não tiveram acesso nem competência da leitura e da escrita como um bem social.

Percebemos que a expressão “erradicar o analfabetismo” está presente na redação e que perdura nos discursos pedagógicos particularmente no parecer que embasa as Diretrizes Educacionais da EJA. Freire nos ajuda a fazer uma leitura dessa expressão:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbal penugem”. (FREIRE, 2001, p. 15).

Perguntamos: o que mesmo deve ser erradicado: o analfabetismo ou a sua causa?

Conforme o parecer em estudo, ser analfabeto significa a “perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea”. (BRASIL, 2000, p. 32).

Observamos no dito parecer que o mesmo faz questão de reconhecer que as raízes do analfabetismo no Brasil estão ligadas a um contexto histórico-social do País e argumenta que a elite dominante e dirigente do Brasil sempre atribuiu um papel subalterno à “educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais”. (BRASIL, 2000, p. 33).

Com relação às raízes do analfabetismo no Brasil, Paixão esclarece:

A história brasileira guarda um íntimo diálogo com o problema do analfabetismo. Ao contrário do que ocorria entre os países de tradição protestante, onde a população era estimulada à leitura para poderem ler e interpretar a Bíblia; a massa da população brasileira, ao longo dos séculos, tendeu a permanecer distante das letras. Assim, a capacidade da escrita e da leitura ficava geralmente restrita a alguns indivíduos vinculados à elite senhorial. De resto cumpre lembrar que durante o período colonial e imperial, aos escravos era vedado o acesso à alfabetização. (PAIXÃO, 2010, p. 1).

Como consequência de questões históricas, vemos esses grupos sociais à margem da sociedade. A EJA entra nesse meio como função reparadora dessa realidade, dentro do princípio de igualdade para todos. A afirmativa se baseia na ideia de que a EJA promoveria “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”. (BRASIL, 2000, p. 38). Fica claramente entendido um processo de negação: negação da cidadania.

O homem só é efetivamente cidadão se pode efetivamente usufruir os bens materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sua sustentação política. (SEVERINO, 1994, p. 98).

O pensamento que embasa essa concepção reparadora da EJA encontra-se referendado na Declaração de Hamburgo (BRASIL, 1998, p. 92), que evidencia a importância da alfabetização como um conhecimento básico e necessário a todos num mundo em transformação e entendida como um direito humano fundamental.

Com base no citado e dando continuidade à argumentação, entende-se que o analfabetismo possui influência na determinação da desigualdade na sociedade burguesa pela possibilidade de alterar a posição dos indivíduos na sociedade atual, conhecida por “sociedade do conhecimento” onde a cada dia mais se exige um nível intelectual básico. Sendo assim, a função reparadora da EJA, tal como vemos argumentada no Parecer CNE/CEB<sup>2</sup> 11/2000 nos remete a uma política de caráter inclusivo, já que o mesmo visa, dentro de um projeto, minimizar as desigualdades na sociedade capitalista. E nisso há mérito.

### **3 Educação de Jovens e Adultos: discursos e práticas**

O limite político que os cidadãos podem chegar, dentro do sistema capitalista, pautados no liberalismo político, é na igualdade jurídica. Os cidadãos seriam iguais perante a lei, porém desiguais entre eles. Afirma Marx:

A burguesia, desde o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O governo moderno não é senão um comitê

---

<sup>2</sup> Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa. (MARX; ENGELS, 2010, p. 42).

Nesse caso, o Estado em relação à burguesia atua de forma a assegurar o poder de uma classe sobre a outra, por hora tentando amenizar as contradições do próprio sistema capitalista. O marxismo julga insuficiente a democracia liberal e as instituições do Estado burguês para a promoção da igualdade. Marx considerava a República Democrática como um direito para os operários escolherem quem iria usar o “chicote” contra eles, isto é, os agentes que administrariam o Estado em favor da perpetuação do capitalismo.

Ora, pelo exposto, a função reparadora da EJA é um discurso que fomenta uma pequena reforma ou medida de emergência, um paliativo, que não pode inverter a dinâmica do capitalismo sendo uma proposta nos limites da manutenção do distanciamento entre as classes e manutenção do mesmo modelo de sociabilidade excludente. Nas palavras de Marx,

quebrou-se o aspecto revolucionário das reivindicações sociais do proletariado e deu-se a elas uma feição democrática; despiu-se a forma puramente política das reivindicações democráticas da pequena burguesia e ressaltou-se seu aspecto socialista. Assim surgia a *socialdemocracia*. [...] O caráter peculiar da socialdemocracia resume-se no fato de exigir instituições democrático-republicanas como meio não de acabar com dois extremos, o capital e o trabalho assalariado, mas de enfraquecer seu antagonismo e transformá-lo em harmonia. Por mais diferentes que sejam as medidas propostas para alcançar esse objetivo, por mais que sejam enfeitadas com concepções mais ou menos revolucionárias, o conteúdo permanece o mesmo. Esse conteúdo é a transformação da sociedade por um processo democrático, porém uma transformação dentro dos limites da pequena burguesia. (MARX, 1980, p. 226-227).

Não queremos aqui rebater a ideia de que as políticas públicas não cumprem um papel importante na garantia dos direitos jurídicos, pois é inegável que o acesso à educação tem sua importância e é fundamento para a constituição da cidadania. Por outro lado, é inegável que o Estado capitalista permanece excludente e gerando analfabetos. Porém, vivendo sob as condições da divisão do trabalho em uma sociedade submetida às relações alienadas e alienantes com base no capital, ainda estamos, na leitura marxista, efetuando a manutenção da subordinação, desenvolvendo indivíduos unilaterais, competitivos e perpetuando um sistema gerador de sujeitos que necessitam de ações reparadoras, num ciclo interminável porque a lógica capitalista não se modifica essencialmente. Metamorfoseia-se, mas não permite um estado livre nem um indivíduo livre. As relações de poder continuam a “coisificar” o homem. Mészáros é contundente:

[...] naturalmente, o poder da falsa consciência não pode ser superado pela ilustração educacional (por mais bem intencionada) somente dos indivíduos. Os indivíduos particulares como indivíduos isolados estão à mercê da falsa consciência reificadora, porque as relações reprodutivas reais historicamente dadas em que estão inseridos, só podem funcionar com base na personificação das coisas e reificação das pessoas. (2007, p. 299).

Para romper com essa relação exposta na citação acima, é necessária a organização da classe trabalhadora em âmbito internacional, em busca da superação da sociedade do capital e do modelo de sociabilidade que lhe é inerente.

No intuito de pensar a educação no sentido amplo e não somente no campo das políticas públicas paliativas, faz-se necessário deixar claro que a perspectiva socialista está para além do capital e da sua manutenção. Logo, é preciso inverter a ordem: a educação deve estar a serviço da classe trabalhadora e não da classe burguesa capitalista. Assim, no âmbito das ideias

políticas inerentes à educação, é necessária, segundo Freitas, uma reforma pedagógica, uma educação política e, sobretudo, uma transformação estrutural:

*A transformação estrutural da escola passa, necessariamente, pela transformação estrutural da sociedade capitalista. Contudo, deve ficar claro que a escola é um importante espaço na luta pela solução das contradições materiais e sociais imanentes ao capitalismo. Com efeito, a ambigüidade permite afirmar não ser a escola apenas mais uma época, mas também *locus* onde se trava a luta de classes e idéias heréticas circulam. (FREITAS, 2005, p. 111).*

A educação encontra-se diante de dois caminhos: ou continua a reproduzir a lógica do capital ou supera essa ordem social. Conforme já demonstrado, a produção da desigualdade é matriz fundamental e geradora do capitalismo e, diante disso, significa a impossibilidade de construir, a partir dela, uma autêntica sociabilidade humana que preconize a autonomia, a emancipação e, conseqüentemente, a igualdade.

É interessante observar que Paulo Freire com sua pedagogia progressista, buscava demonstrar que outras formas de política educacional e de prática pedagógica poderiam levar à construção de uma sociedade *mais justa e igualitária*. Na perspectiva marxista, mais radical, podemos concluir pelo caráter ingênuo dessa corrente do pensamento, pois esbarra no que antes consideramos inviável: controlar a lógica do capital. Acreditamos que outro mundo é possível e uma outra educação também, se pautados nas palavras-chave: educação emancipadora, educação libertadora ou educação humanizadora, porém exige a superação radical do capital. Nas palavras de Mészáros, uma mudança radical seria um milagre:



Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

A educação dos indivíduos, numa relação segregadora, classista e na ótica do sistema capitalista, inviabiliza a liberdade e a igualdade.

Somente por meio da educação concebida como a auto-educação radical dos indivíduos sociais, no curso de sua “alteração, que só pode ter lugar em um movimento prático, em uma revolução”, somente nesse processo podem os indivíduos sociais tornarem-se, simultaneamente, educadores e educados. (MÉSZÁROS, 2007, p. 314).

De outro lado, temos outros pensadores que movimentam grandes esforços no intuito de elaborar teorias nas quais procuram sustentar e confirmar a impotência dos homens diante da lógica destrutiva do capital. Teorias acerca da morte do sujeito, do fim da história, da diminuição do poder racional, juntamente com as teorias preocupadas em demonstrar a insuperabilidade dessa ordem social, propõem outras novas formas de se pensar a educação. Essas vertentes abarcam expressivos intelectuais no mundo de hoje e em passado recente como Foucault.

No caso das políticas públicas, cabe ressaltar que essas políticas, sejam elas reparadoras, afirmativas, sejam elas inclusivas, possuem uma característica viciosa, pois, de fato atuam somente como um anestésico às contradições da sociedade capitalista, devido ao fato de atuarem como “melhorismos” ou reformas paliativas, colocando os homens

em condições de igualdade no que diz respeito à escolarização. Estariam atuando de forma a corrigir as contradições do próprio sistema capitalista que são, segundo a concepção marxista, incorrigíveis:

O Estado não pode eliminar a contradição entre a função e a boa vontade da administração, de um lado, e os seus meios e possibilidades, de outro, sem eliminar a si mesmo, uma vez que repousa sobre essa contradição. Ele repousa sobre a contradição entre vida privada e pública, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. (MARX, 1995, p. 8).

O programa socialista cunhou na história a necessidade de luta contra a propriedade privada para defender o direito à vida. Elevou ao máximo a luta pelos direitos sociais, como: moradia, saúde, transporte, educação, trabalho e lazer, pois a universalização dos direitos sociais é a base do projeto socialista que é a luta pela liberdade humana, em que o trabalho não seja motivo de degradação para o explorado, mas de fonte de plena realização de todo o potencial criativo na busca de conhecimento e solidariedade.

Na perspectiva marxista, as políticas públicas do Estado liberal, voltadas a reparações como a EJA, não têm condições alguma de estabelecer igualdades materiais entre os homens, pois o Estado assegura a defesa da propriedade privada que é a fonte principal da desigualdade entre os homens: os homens são separados em possuidores e não possuidores da propriedade. A igualdade jurídica é o limite teórico do liberalismo. Ora, o socialismo quer mais! E este *mais* refere-se à base que sustenta a contribuição teórica marxista que é a construção de uma sociedade socialista, pautada na ditadura do proletariado dando início a uma nova era de liberdades e, aí sim, à igualdade. Marx deixa claro que o único caminho é avançar na luta revolucionária, via assunção das massas, visando à superação do capitalismo pela única classe revolucionária do nosso tempo: o proletariado.

De todas as classes que hoje em dia se opõem à burguesia, só o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária. As outras classes degeneram e perecem com o desenvolvimento da grande indústria; o proletariado, pelo contrário, é seu produto mais autêntico. [...] O trabalho industrial moderno, a subjugação do operário ao capital, tanto na Inglaterra como na França, na América como na Alemanha, despoja o proletário de todo caráter nacional. Os proletários não podem apoderar-se das forças produtivas sociais senão abolindo o modo de apropriação a elas correspondente e, por conseguinte, todo modo de apropriação existente até hoje. Os proletários não têm nada de seu a salvar; sua missão é destruir todas as garantias e seguranças da propriedade privada até aqui existentes. Todos os movimentos históricos têm sido, até hoje, movimentos de minorias ou em proveito de minorias. O movimento proletário é o movimento autônomo da imensa maioria em proveito da imensa maioria. O proletariado, a camada mais baixa da sociedade atual, não pode erguer-se, pôr-se de pé, sem fazer saltar todos os estratos superpostos que constituem a sociedade oficial. A luta do proletariado contra a burguesia, embora não seja na essência uma luta nacional, reveste-se dessa forma num primeiro momento. É natural que o proletariado de cada país deva, antes de tudo, liquidar a sua própria burguesia. (MARX; ENGELS, 2010, p. 49-50).

Para que haja êxito, são necessárias as condições favoráveis e objetivas para a coletivização dos meios de produção e da propriedade privada via ação comunista e não somente no campo filosófico como deixa claro Marx: “Para abolir a *ideia* da propriedade privada é plenamente suficiente a *ideia* do comunismo. Mas para abolir a propriedade privada *real*, é necessária a *ação real* do comunismo” (MARX, 1972, p. 152) elevando essa ação ao ponto de superação do capitalismo e na instauração da ditadura do proletariado onde assim na sociedade socialista, os homens possam, de fato, estabelecer uma relação de igualdade material pondo fim à exploração e às opressões.

Vivemos numa sociedade, num modo de sociabilidade que é regido pela lógica do capital, e a superação disso significa, de fato, a emancipação humana. Isso é o pilar básico da filosofia social marxiana. O resto se subordina à superação da alienação. Isso implica a proposição de outro modelo de sociabilidade. Sem isso, todas as tarefas ficam incompletas. É para isso que convergem todos os esforços teóricos. Não se trata de reformismo, e sim, de superação positiva, abrangente desse modelo de sociabilidade criticado por Marx.

### **Considerações finais**

Ao contrário do que setores da intelectualidade afirmam, o marxismo fornece ainda um referencial teórico capaz de explicar as contradições dessa nova sociedade liberal. Saviani, ao discutir o futuro da filosofia da práxis, ao contrário dos que afirmam sua morte, afirma a perenidade da discussão dado que o capitalismo é ainda imperante:

Levando-se em conta que uma filosofia é insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado, cabe concluir que se o socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo, uma vez que, nesse caso os problemas que surgiriam seriam de outra ordem [...]. O capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual, já que os problemas que ele se empenhou em deslindar foram exatamente os problemas do capitalismo. (SAVIANI, 1996, p. 181).

Em continuidade ao analisado, percebemos que a existência da EJA é extremamente necessária para igualar os níveis de escolarização àqueles que se encontram em defasagem em relação à idade/série e até mesmo àqueles que não tiveram acesso ao letramento, triste realidade de nosso país.

Porém existe um grande abismo entre a igualdade legal entre os homens e percebemos o quanto urge a existência de políticas públicas para garantir a única igualdade a que o liberalismo pode chegar.

O socialismo quer mais, pois inaugurou uma nova possibilidade de real igualdade e liberdade, que, no capitalismo histórica e teoricamente se provou impossível. Ficou claro, no decorrer do texto, que não serão as políticas públicas e as possíveis correções e reparações lentas e graduais que conduzirão à igualdade social não só legal, mas material, pois essas reformas implementadas pelo Estado atendem prontamente aos interesses do modelo capitalista que justifica a valorização da educação e do letramento, em particular, atendendo às necessidades do próprio capital num processo *per se* excludente.

A classe trabalhadora não pode esperar nada dessas instituições, absolutamente nada, mas somente pequenas reformas tradicionais, pois estas estão umbilicalmente ligadas ao modo de produção capitalista.

Contudo, o debate não terá fim somente com esta discussão e não foi nisso que se baseou este texto, pois, longe de uma fórmula para solucionar os problemas estruturais da sociedade, esse debate se propôs a trazer à tona e não deixar no esquecimento os problemas atuais da educação brasileira e da conjuntura na qual está inserida a Educação de Jovens e Adultos.

## Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, L.; Castro, M. A. G. de; Gomes, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BOBBIO, N. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). *Parecer CEB 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB1/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. Lenin, educação e consciência socialista. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005.
- LOCKE, J. *Carta acerca da tolerância: ensaio acerca do entendimento humano: segundo tratado sobre o governo*. Trad. de Anoar Aiex. 2. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. 2ª ed. São Paulo: M. Claret, 2006.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 18. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001. Livro I.
- MARX, Karl. *Manuscritos de 1844*. Buenos Aires: Estudio, 1972.
- MARX, Karl. *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*. In: \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas*, v. 1, São Paulo: Alfa-Ômega, 1980. v. 1.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Tradução de Ana e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007. (Coleção Mundo do Trabalho).

PAIXÃO, M. et al. (Org.). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2009-2010*. Constituição Cidadã, Seguridade Social e seus Efeitos sobre as Assimetrias de Cor ou Raça. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PORTO, Y. S. Educação de Jovens e Adultos: desafio de ressignificá-la. In: FARENZENA, R. C. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: movimento político-pedagógico*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SAVIANI, D. Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da *práxis*. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez, 1996.

SEVERINO, A. J. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender e Ensinar).

VIEIRA, Maria Clarisse. *Fundamentos históricos, políticos e sociais da Educação de Jovens e Adultos*. Aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Brasília, Brasília: Ed. da UnB, 2004, v. 1.

WEFFORT, Francisco. Marx: política e revolução. In: WEFFORT, Francisco. *Marx: os clássicos da política* 2. 11. ed. São Paulo: Ática, 2011.







A partir de 2000, com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer CNE/CEB 11/2000 e da Resolução CNE/CEB 01/2000, são estabelecidas as normas para oferta da Educação de Jovens e Adultos para o Sistema Municipal de Ensino. Em Caxias do Sul, essa regulamentação, estabelecida em 2003, definiu a idade mínima de 15 anos para ingresso na EJA. Conforme tendência apontada por Oliveira (1999, p. 60), no final do século passado, o jovem que procurava a EJA era um adolescente que evadia da escola regular e passava a frequentar cursos supletivos para concluir o Ensino, Fundamental ou Médio, com o objetivo de alcançar melhores condições de vida. Já o adulto era um migrante, fruto do êxodo rural, com pouca ou nenhuma escolaridade, que buscava melhores condições de vida. (1999, p. 59).

## **1 A construção das fontes**

Foi utilizada a metodologia de análise documental do material jornalístico encontrado em meio digital e acessado por computador. A busca pela informação iniciou com a definição de palavras-chave relacionadas ao tema. A escolha foi feita com base nas leituras prévias de textos de Sérgio Haddad, Osmar Fávero, Marta Kohl Oliveira; da legislação específica sobre a EJA; e na participação como monitora no curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos da Universidade de Caxias do Sul.

As fontes foram construídas via acesso aos seguintes suportes: jornal *Pioneiro*; jornal *A Folha de Caxias*; jornal *Caxias Notícias*; jornal *A Época*; jornal *Correio Riograndense*; Jornal *A Gazeta*; *Jornal dos Bairros*; jornal *O Caxiense*; *Boletins da empresa Eberle* e *Revista do Programa de Educação para Jovens e Adultos* (Proeja).

Segundo Bastos,

a partir da necessidade de informar sobre fatos, opiniões e acontecimentos, a imprensa procura engendrar uma

mentalidade – uma certa maneira de ver – no seu destinatário, constituindo um público leitor... Nesta perspectiva, a imprensa cria um espaço público – social e simbólico – agindo como mediador cultural ideológico privilegiado entre o público e o privado, fixa sentidos, organiza relações e disciplina conflitos. (2002, p. 151-152).

A pesquisa em fontes jornalísticas é uma forma de tentar compreender fatos ocorridos no passado, no entanto, não se deve deixar de lado os contextos político e social da época em que o fato ocorreu e os interesses dos veículos que divulgam as informações.

Todas as reportagens lidas tratam direta ou indiretamente do tema EJA. Algumas eram claramente “propagandas” das empresas, governos ou instituições que se vangloriavam das propostas de defesa da erradicação do analfabetismo. Outras tinham a intenção de convidar e convencer aqueles que deveriam voltar à escola. Outras ainda exibiam o retorno dos estudantes à sala de aula mostrando o sucesso da campanha com números e índices de aprovação. Em todos os registros, a volta à escola estava quase sempre relacionada à ideia de obter um trabalho, alcançar melhor qualidade de vida e progredir na profissão.

Além da pesquisa jornalística, foi necessário complementar os dados com informações estatísticas da Secretaria Municipal de Educação (SMED) sobre o número de alunos matriculados, aprovados, reprovados, desistentes e transferidos nos programas a cada ano.

Para uma melhor compreensão dos dados, foi necessário pesquisar sobre a história de Caxias do Sul, através das obras de Loraine Slomp Giron; Vânia Herédia, Florisbela Ramos e Marisa Formolo Vecchia. Sobre a história da EJA no Brasil foram lidos textos dos professores Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Osmar Fávero e Marta Kohl Oliveira.

### ***As ferramentas do historiador na localização das fontes***

Um dos primeiros passos da pesquisa documental, como ensina Bacellar (2006, p. 51), exige do historiador competência investigativa de localização de suas fontes. Para o intuito presente no estudo realizado, procurou-se localizar o acervo das publicações periódicas da cidade de Caxias do Sul, como jornais, revistas e boletins empresariais divulgados no período de 1950 a 2012, com o objetivo de tentar rastrear informações, sob o ponto de vista da publicação jornalística, sobre a história da Educação de Jovens e Adultos nesse período. Considerou-se para a pesquisa, a publicação jornalística como uma fonte documental histórica, seguindo o pensamento de Toledo e Skalinski Junior que a definem como “qualquer peça por meio da qual seja possível obter informações sobre o passado”. (2012, p. 5).

Jornais e revistas só foram considerados pelos historiadores como fontes documentais e de conhecimento a partir da década de 70 do séc. XX. Antes disso, a pesquisa em jornais e revistas só era importante para se escrever a história da imprensa. A autora Tania Regina de Luca (2006), no livro *Fontes históricas*, explica que havia uma relutância por parte dos historiadores em utilizar textos jornalísticos para fundamentar a pesquisa histórica e explica que isso se dava em função de que os historiadores queriam fontes que fossem marcadas “pela objetividade, neutralidade, fidedignidade, credibilidade, além de suficientemente distanciadas do seu próprio tempo”. (LUCA, 2006, p. 112). Com essa concepção, os historiadores não consideravam o texto jornalístico como um recurso adequado para recuperar informações do passado, pois o viam como um texto subjetivo, regido por interesses, sem neutralidade.

O movimento historiográfico da *Escola dos Annales*, surgido na França, na primeira metade do século XX, com o objetivo de ampliar o conhecimento do passado e a incorporação de novas fontes de pesquisa, mudou a forma de encarar o texto jornalístico, que passou a ser aceito como fonte histórica documental. Esse pensamento é traduzido pelas autoras Kreniski e Aguiar que afirmam que “a melhor maneira de estudar o

comportamento de uma sociedade e suas mudanças é indo em busca de periódicos de época onde estão representados todos os movimentos sociais”. (2011, p. 2). Atualmente, jornais, revistas e publicações periódicas de cunho jornalístico são plenamente aceitos, não somente pelos historiadores, mas por pesquisadores das áreas sociais, como fontes documentais de relevância para a reconstrução da história de uma pequena comunidade ou de uma nação. Conforme Kreniski e Aguiar (2011), os jornais são fontes de estudos relevantes para construir e reconstruir a história.

Para a pesquisa empreendida, foram utilizados boletins, jornais e revistas publicados em Caxias do Sul, no período de 1950-2012, como fontes documentais e históricas, de modo a localizar elementos significativos na história da Educação de Jovens e Adultos em Caxias do Sul, à luz do que foi divulgado na imprensa local, visto ser essa modalidade uma das formas de erradicar ou diminuir as taxas de analfabetismo no País, intenção presente na população e nos chefes de Estado.

A partir do levantamento e da análise de notícias e artigos publicados pela imprensa, foi possível acompanhar os movimentos políticos e sociais em torno da escolarização tardia de jovens e adultos da cidade. O primeiro registro de uma ação voltada à Educação de Jovens e Adultos foi encontrada na publicação de uma indústria da cidade: o Boletim da Metalúrgica Abramo Eberle divulgava a Escola de Alfabetização, de mesmo nome, criada em 1939, com o objetivo de alfabetizar e oferecer cursos a seus trabalhadores e familiares. Esse material foi encontrado no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami e para realizar a pesquisa utilizaram-se ferramentas e práticas do historiador.

Bacellar afirma que “pesquisar em arquivos é o destino de muitos dos jovens profissionais que ingressam no curso de Pós-Graduação em História, ou mesmo daqueles que ainda dão seus primeiros passos em projetos de iniciação científica”. (2006, p.23). A pesquisa em educação toma emprestado o modo de trabalhar do historiador e, como nos explica Pinsky, procura

penetrar em arquivos, ouvir depoimentos, manusear documentos, escarafunchar vestígios da cultura material ou simbólica, decifrar impressos ou audiovisuais em busca de experiências de nossos antepassados, aceitando os desafios da história. (PINSKY, 2005, p. 8).

No Arquivo Histórico João Spadari Adami, estão preservados os documentos pertencentes à Administração Pública da cidade. Estão também guardados transcrições de entrevistas orais, fotos e material, como: passaportes, cartas, ofícios, livros, cadernos escolares, diplomas doados pelas famílias e escolas. Foi nesse acervo que se localizaram as fontes utilizadas na pesquisa: jornais e boletins informativos publicados por diversos setores da sociedade. Esses documentos podem ser acessados presencialmente no arquivo histórico, mas também podem ser consultados através da base de dados digitalizados e organizada pelo Arquivo Histórico em parceria com o Centro de Memória da Câmara Municipal de Caxias do Sul. Conforme afirmações de Toledo e Skalinski Junior,

os avanços tecnológicos trouxeram algumas facilidades para a pesquisa no campo da história, particularmente, as proporcionadas pela digitalização das fontes e sua disponibilização em redes eletrônicas. (2012, p. 255-256).

Os arquivos digitalizados e armazenados contribuem para que o acervo seja explorado de forma mais rápida e de qualquer lugar mediante um suporte tecnológico.

Com base na descrição e explicitação das concepções anteriores, a respeito da pesquisa documental no campo da história da educação, uma narrativa sobre a EJA de Caxias do Sul foi possível de ser construída, ressaltando-se que não se trata de contar a história, mas de narrar alguns de seus elementos.

## **2 Os percursos da EJA em Caxias do Sul**

### ***A Escola de Alfabetização Abramo Eberle***

Abramo Eberle e seus pais faziam parte da primeira leva de imigrantes italianos que chegou à região, hoje denominada Caxias do Sul, em 1884. Segundo Giron (1977), a Colônia Caxias, entre 1875 e 1886, recebeu 5.872 imigrantes, num universo de 10 mil habitantes. Segundo dados da época, “numa amostragem de 990 homens, 621 sabiam ler e 369 não sabiam ler. Num total de 797 mulheres, 37% sabiam ler e 63% não sabiam ler”. (GIRON, 1977, p. 39).

Em 1890, com a criação do Município de Caxias do Sul, a população já ultrapassava 16 mil habitantes, e as pequenas indústrias abasteciam o mercado local. No que se refere à educação, foi somente a partir de 1900 que as escolas começaram a receber dotações orçamentárias, e um maior interesse pela educação da população começou a emergir. “Em 1922, já havia no município 79 escolas rurais, 14 estaduais e 20 subvencionadas pelo Estado, com administração municipal.” (GIRON, 1977, p. 81).

A educação pública visava dar conta da formação da mão de obra necessária para o desenvolvimento industrial da cidade, mesmo que o padrão ainda fosse o de formar um trabalhador de baixo nível técnico, capaz apenas de ler, contar, escrever e obedecer. No entanto, o processo de industrialização em curso no país trazia novas exigências e, entre elas, a erradicação do analfabetismo. Em nível nacional foi criada a “Cruzada Nacional de Educação”, com a meta de diminuir o número de analfabetos no Brasil. Para isso era necessário que cada município criasse três novas escolas. Algumas empresas se anteciparam à campanha e criaram suas próprias escolas de alfabetização, como foi o caso da Escola de Alfabetização Abramo Eberle, fundada em 1939, para atender aos operários da Metalúrgica Abramo Eberle, bem como a seus dependentes.

Abramo Eberle, juntamente com seus colaboradores, inclusive Walter Roesse, funcionário da Metalúrgica Abramo Eberle, tiveram a ideia de criar uma escola de alfabetização de adultos com aulas depois do serviço. Walter iria dirigir o

Departamento de Educação do Grêmio Atlético Eberle, e os funcionários mais preparados dariam as aulas. As turmas eram formadas por trabalhadores adultos que não tiveram a oportunidade de estudar e por trabalhadores jovens oriundos do campo. Os trabalhadores mais velhos não se interessaram pela escola. O interesse dos mais jovens levou Walter Roese a ampliar o curso, introduzindo, além do alfabeto, os conteúdos da escola primária, do 1º ao 4º anos. Os criadores da escola justificavam sua iniciativa como uma oportunidade para que os operários pudessem “subir na vida”, era, assim, uma concessão que eles davam aos que não tinham tido a chance de estudar anteriormente.

Em 1942, com a progressão dos alunos, a escola passou a oferecer outros cursos, como: contabilidade, culinária, artesanato e desenho. Foi criada também uma biblioteca para que todos tivessem acesso aos livros, e o governo estadual passou a enviar professores para ministrarem aulas no Ensino Primário. Anualmente, os alunos mais dedicados e assíduos eram premiados e recebiam três contos de réis. Em 1956, o Curso de Alfabetização passou a ser chamado de “Curso Supletivo Noturno de Alfabetização Eberle”, uma homenagem ao seu fundador, falecido em 1945.

Em 1957, havia quatro salas de aula para o Curso de Alfabetização com 163 alunos. Em 1958, 169 alunos estavam matriculados. Em 1959, formaram-se as primeiras turmas do Curso Supletivo noturno, e os alunos estavam aptos a ingressar no ginásial. A partir de 1961, o Curso Supletivo Noturno de Alfabetização e o Curso de Alfabetização de Adultos passam a ser administrados pela recém-criada Fundação Abramo Eberle, obtendo a colaboração do Estado através da campanha de alfabetização de adultos. Nesse ano, 19 alunos concluíram o 5º ano, e 8 foram alfabetizados.

Em 1964, o Curso de Alfabetização da Empresa Eberle completou 25 anos. Nesse período, segundo boletim da empresa, mais de mil jovens conseguiram completar o 5º ano do então Ensino Primário e puderam prosseguir seus estudos.



## **O Mobral**

O governo federal criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, com o objetivo de diminuir o número de analfabetos maiores de 15 anos. O movimento ocorreu em todo o País, e, em cada município, havia uma comissão encarregada “de executar a campanha nas comunidades, promovendo-a, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115).

Em Caxias do Sul, o Mobral foi implantado em 8 de setembro de 1970 conforme a estrutura do programa nacional: alfabetização (1ª série do 1º Grau, com duração de cinco meses); a Educação Integrada (2ª, 3ª e 4ª séries do 1º grau, com duração de dez meses) e a área profissionalizante (ofertas de cursos com duração de 40 horas, conforme solicitação da comunidade). (RELA, 2000, p. 68).

As comissões municipais eram responsáveis pela organização os espaços para as aulas e deviam ensinar aos monitores os princípios da alfabetização. As aulas eram nos espaços cedidos pela Prefeitura, que contribuía com verba para a campanha. O governo federal pagava os monitores e o material didático.

Em 1971, a LDB (lei 5.692/1971) estabeleceu que o Ensino Supletivo atenderia a adolescentes e adultos que não haviam concluído a escolarização regular “na idade própria”. Conforme o *Jornal Pioneiro*, de 2 de abril de 1977, foi assinado um convênio entre a Comissão do Mobral do RS e as prefeituras municipais da 4ª Região Escolar para que a “Alfabetização Funcional”, um dos programas do Mobral, também fosse divulgado em Caxias do Sul e cidades da Região.

À medida em que o regime autoritário se flexibilizava e os movimentos sociais se reorganizavam, o Mobral procurava acompanhar as mudanças e as comissões municipais passavam a utilizar alguns dos princípios de Paulo Freire, iniciando um trabalho voltado para conhecer a realidade do aluno e organizando projetos para melhorar as condições das comunidades.

Com base nos boletins estatísticos da SMED de Caxias do Sul<sup>1</sup> foi possível observar que no Programa de Educação Integrada, em 1981, havia oito turmas noturnas e 95 alunos matriculados, sendo que desses 44 foram reprovados naquele ano. Em 1982 havia três turmas, duas noturnas e uma matutina, com 31 alunos matriculados, sendo que 12 foram reprovados. Em 1983, havia cinco turmas, todas no horário noturno. Dos 48 alunos matriculados, 19 foram reprovados. Esse boletim estatístico também contém dados da Escola Municipal Angelina Sassi Comandulli que esteve vinculada ao Mobral entre 1984 e 1985. Segundo esse documento, em 1984, na 4ª série, havia seis turmas noturnas com um total de 67 alunos matriculados, sendo que desses um desistiu e sete foram reprovados. Em 1985, na 4ª série, havia quatro turmas noturnas com 33 alunos matriculados e nenhum deles desistiu ou foi reprovado nesse ano.

No dia 25 de novembro de 1985, o Mobral foi encerrado no Brasil como explicam Haddad e Di Pierro:

O primeiro governo civil pós-64 marcou simbolicamente a ruptura com a política de educação de jovens e adultos do período militar com a extinção do Mobral, cuja imagem pública ficara profundamente identificada com a ideologia e as práticas do regime autoritário. (2000, p. 120).

Com o fim do Mobral, a Nova República queria resgatar as experiências de alfabetização dos anos 60 (Plano Nacional de Alfabetização promovido por Paulo Freire), criando a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar).

---

<sup>1</sup> Informações encontradas durante o levantamento de dados estatístico pertencentes aos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul em 2012.

## ***A Fundação Educar***

Criada em 1985, a Fundação Educar procurava unir a sociedade civil e o Poder Público na promoção da Alfabetização de Jovens e Adultos. Seu presidente, Vicente Barreto, explicava assim uma das principais metas educacionais do governo Sarney: “Levar o Brasil a ingressar no ano 2000 sem mais nenhum analfabeto, como é desejo do presidente” (Correio Riograndense, 1986, p. 9). Para isso, a fundação tinha algumas responsabilidades, conforme apontam Haddad e Di Pierro (2000, p. 120): “Criar as novas diretrizes político-pedagógicas para a EJA, organizar o Ensino Supletivo e criar a Política Nacional da EJA.”

Para alcançar seus objetivos, a fundação ofereceria os recursos financeiros necessários para que cada cidade organizasse as reuniões de planejamento e o acompanhamento das aulas, providenciasse os materiais necessários e, o mais importante, pudesse oferecer aos educadores uma formação continuada.

Em 1985, em Caxias do Sul, as redes Municipal e Estadual de Ensino iniciaram a instalação da fundação com a realização de encontros de formação de professores e técnicos que trabalhariam com a nova metodologia, de acordo com as novas diretrizes político-pedagógicas da EJA. Percebia-se a retomada de alguns princípios de Paulo Freire, como: trabalhar com temas geradores, considerar a realidade dos alunos e o contexto da comunidade onde eles estavam inseridos, trazendo uma nova visão de alfabetização.

A Universidade de Caxias do Sul também participou da capacitação dos monitores, através de professores com especialização na área. Somente dois monitores que trabalharam no Mobral ficaram na Educar.

Entre os representantes da sociedade civil envolvidos com a Fundação Educar, destaca-se a atuação da União das Associações de Bairros, que incentivava a população neles residentes a frequentar as aulas. Com base nos dados do IBGE, em 1980, Caxias do Sul tinha 23.197 analfabetos, sendo que

86,5% do total (19.812) se encontrava na zona urbana, e 85,41% tinham mais que 14 anos.

Segundo o Boletim de Estatística da SMED, os dados da Escola Angelina Sassi Comandulli apontaram que entre 1986 e 1990, havia no Programa da Educação Integrada 76 alunos matriculados e todos passaram de ano. Segundo o jornal Caxias Notícias, de 13 de outubro de 1986, a Fundação Educar, em seus primeiros dez meses, teve uma avaliação bem positiva, e o primeiro ano de trabalho foi uma experiência que permitiu observar se a metodologia utilizada cumpria seus objetivos.

No ano de 1988, a Constituição Federal afirmou o dever do Estado para com a educação, garantindo o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tinham tido acesso na idade própria.

Em 1990, a Fundação Educar foi extinta pelo governo Collor. No encerramento, a presidente da Fundação, Leda Chaves, entregou um documento com sugestões para a nova gestão, e a principal era a de que se deveria dar “prioridade à alfabetização de adultos” (*Folha de Hoje*, 1990, p. 2), para atingir a meta da Constituição Federal que era a de erradicar o analfabetismo em dez anos. Conforme analisam Haddad e Di Pierro, o encerramento da Fundação Educar representava

um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas de governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 121).

Com a troca do governo e as mudanças nas políticas educacionais, o município resolveu assumir a responsabilidade de diminuir o analfabetismo na cidade e continuou oferecendo turmas de alfabetização de adultos, estendendo o ensino até a 4ª série. Conforme consta, entre o final dos anos 80 (séc. XX) e início dos anos 90, “o índice de analfabetismo registrava 15

mil pessoas que nunca haviam frequentado a escola e 45 mil pessoas que haviam frequentado a escola, no máximo por dois anos". (RELA, 2000, p.7).

### ***A Alfabetização Massiva***

No ano de 1990, com a decisão da Prefeitura Municipal de chamar para si a responsabilidade de continuar com a alfabetização de adultos, foram realizadas campanhas para levar os analfabetos à escola. Foram requisitados professores, distribuiu-se material didático, e no intervalo das aulas era oferecido lanche patrocinado pela Prefeitura, conforme dados de Relat. (2000).

Nesse ano houve algumas modificações na EJA do município: os alunos passaram a ingressar em qualquer período durante o ano letivo; a avaliação era de acordo com o nível de aprendizado individual, e isso definia tanto a etapa de ingresso como o tempo de conclusão do curso, que passava a depender do ritmo de aprendizagem de cada aluno. Ao terminar a 4ª série, o aluno poderia fazer uma escolha para continuar estudando: procurar uma escola regular para ingressar na 5ª série ou buscar locais onde se oferecia o Ensino Supletivo.

No ano de 1991, o projeto de alfabetização da Prefeitura de Caxias do Sul foi denominado "Alfabetização Massiva" e as turmas estavam em vários bairros da cidade. A proposta do currículo enfatizava o diálogo entre aluno e professor com o objetivo de se conhecer melhor a realidade do aluno. O professor partiria dessa pesquisa para organizar o currículo, que estaria baseado nos temas geradores e na integração das disciplinas. Acreditava-se que dessa forma o aluno aprenderia mais e melhor. A "Alfabetização Massiva" foi aprovada pelo Conselho Estadual da Educação em 1991 e, no ano seguinte, já estava sendo desenvolvida também nas empresas.

### ***O Programa de Educação de Jovens e Adultos - Universidade de Caxias do Sul e Empresas***

Em 1987, teve início o primeiro Programa de EJA desenvolvido numa parceria entre a empresa Marcopolo e a

UCS, com o objetivo de capacitar trabalhadores da empresa. Conforme o jornal *Caxias Notícias* de 1998, em 1993, o Sindicato das Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico (Simecs) de Caxias do Sul assinou um convênio com a UCS para inserir o programa nas empresas: Agrale, Fras-Le, Cromofix, Enxuta, Hidrojet, Madal, Universal, Randon, Robertshaw, Hidrover, entre outras.

O jornal *A Gazeta* de 1999, em matéria sobre o combate ao analfabetismo na cidade, cita o programa “Educação Básica de Adultos Trabalhadores”, cujos alunos estudariam gratuitamente nas dependências das empresas com a supervisão pedagógica da UCS.

No final dos anos 90 (séc. XX), as empresas de Caxias do Sul mobilizaram recursos para que seus trabalhadores estudassem e conseguissem a certificação nas séries iniciais. O objetivo era capacitar a mão de obra para melhorar a produção e garantir a sobrevivência das empresas em um mercado globalizado.

A imprensa também noticiava o programa “Educação do Serviço Social da Indústria” (Sesi) que, em parceria com o grupo Mutirão, desde 1993, atendia a crianças, jovens e adultos trabalhadores na indústria. Em julho de 1998, a coordenadora do programa, Marisa Toigo, em entrevista ao jornal *Caxias Notícias* afirmava que “[...] os funcionários procuram a EJA não porque querem estudar, mas porque sabem que é uma exigência. Para sobreviver no mercado de trabalho, eles têm que avançar”. (CAXIAS NOTÍCIAS, 1998, p. 24).

### ***O PROEJA em Caxias do Sul***

Em 1993, a SMED propôs reorganização do Projeto de Educação Básica de Jovens e Adultos – PROEJA<sup>2</sup> no que se refere à metodologia de ensino e investiu na formação dos professores. Pela primeira vez, no Município foi elaborada uma

---

<sup>2</sup> O PROEJA de Caxias do Sul funcionou até 2004 e não estava vinculado ao PROEJA nacional criado a partir de 2005, envolvendo a educação profissional dos alunos da EJA.

proposta pedagógica específica baseada nos princípios de Paulo Freire, Piaget e Vygotsky para a EJA. Nos anos de 1993 e 1994, estavam matriculados 115 alunos no projeto, segundo o Boletim Estatístico da SMED.

Em 1995, foram criadas políticas e estratégias para as etapas iniciais (1ª a 4ª séries), que eram basicamente: valorizar o conhecimento do aluno; garantir que os estudantes trabalhadores ingressassem e permanecessem nas aulas; e garantir o princípio da gestão democrática. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei Federal 9.394/96) oficializou a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica.

### ***O PROEJA nas totalidades finais***

Em 1997, a modalidade de ensino EJA foi revista e criado o “Programa de Educação de Jovens e Adultos” (PROEJA) como uma organização diferente, com caráter mais popular e libertador. No primeiro momento, o PROEJA era só para os alunos que não haviam concluído a 4ª série. Em 1998, as vagas foram ampliadas, e mais pessoas puderam matricular-se. Em 1996, estavam matriculados 300 alunos e, em 1998, esse número chegou a 800, pois todas as pessoas matriculadas tinham como objetivo buscar uma certificação para melhorar a sua vida.

A oferta de educação para os alunos de 5ª a 8ª séries (totalidades finais) através do PROEJA foi um incentivo àqueles que não estudavam há cerca de 20 anos para que pudessem voltar a estudar, como mostrou o jornal *Pioneiro* de outubro de 1998. A totalidade final foi implantada a pedido da comunidade, pois muitos saíam das totalidades iniciais e não se adaptavam à escola regular, preferindo continuar na EJA.

A Escola Municipal Tancredo de Almeida Neves foi a primeira escola a oferecer as totalidades finais da EJA no período noturno, no ano de 1998. Seus professores passaram por uma formação diária durante seis meses, ocasião em que estudaram profundamente os princípios de Paulo Freire, porque a metodologia de trabalho envolveria temas geradores e a

realidade do aluno. A formação foi feita através de saídas de campo e pesquisas no bairro da escola com a construção coletiva da proposta curricular. No dia 17 de agosto do mesmo ano, as aulas iniciaram com uma metodologia diferente que fez com que mais pessoas desejassem voltar a estudar.<sup>3</sup> Em função desse desejo, o PROEJA foi ampliado nos anos seguintes, para outras escolas municipais, centros comunitários, associações de recicladores de lixo, etc.

### ***O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos***

Entre 1999 e 2002, o governo estadual implantou o “Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos” (Mova-RS) em parceria com entidades civis, prefeituras e universidades. Segundo Ferronato,

o Mova-RS foi o primeiro atuar na esfera estadual, tendo, em 2002 cerca de 330 entidades conveniadas em 430 municípios gaúchos e 5.845 turmas, agregando aproximadamente 130 mil alfabetizando ou alfabetizados. (FERRONATO, 2005, p. 28).

Em agosto de 1999, Caxias do Sul registrava 19.867 analfabetos. Nesse mês iniciaram as atividades do Mova-RS em parceria com a SMED. O objetivo era acabar com o analfabetismo. O Mova-RS recebia maiores de 16 anos (analfabetos e semianalfabetos), e as matrículas ocorriam na Associação de Moradores do Bairro.

Em setembro de 1999, o Mova-RS atendia, em 15 bairros, a 32 turmas num total de 300 alunos. As aulas seguiam os princípios de Paulo Freire. No final de 1999, já se pensava na ampliação do Mova-RS. Na prestação de contas de 2000, o jornal *O Estado* registrava que, de 1999 a 2000, o Mova-RS organizou 4.350 turmas de alfabetização, em convênio com

---

<sup>3</sup> Nesse ano a SMED ainda mantinha escolas de ensino noturno regular, mas, com a justificativa da enorme evasão, foram aos poucos migrando para a modalidade EJA e entraram em extinção.



279 entidades civis. Em 2000 houve 60 cursos iniciais para 2.355 educadores populares e 378 apoiadores pedagógicos. Em 2001, o Mova-RS estava funcionando em 31 bairros.

Em dezembro de 2003, ocorreu uma manifestação em frente da Escola Estadual Presidente Vargas que reivindicava a ampliação das turmas de EJA para o Ensino Médio, já que apenas quatro escolas ofereciam essa modalidade de ensino.

### ***O Brasil Alfabetizado substitui o Mova-RS***

O “Programa Brasil Alfabetizado” foi implantado em 2004 pela SMED e a Secretaria Especial de Erradicação do Analfabetismo do governo federal, no lugar do antigo Mova-RS, extinto pelo governo estadual. Ele iniciou atendendo a 600 jovens e adultos, oriundos do Mova-RS. As aulas eram ministradas em centros comunitários, salões de igrejas e outros locais públicos.

Em 2008, observava-se grande índice de evasão nas turmas de EJA em Caxias do Sul. Professores relataram no *Jornal dos Bairros* que os alunos só estavam na escola quando eram obrigados pelas empresas onde trabalhavam. A SMED admitiu que o índice de abandono dos alunos do programa era de 30% a 40%. Ao constatar que o aluno havia se evadido, era feito o cancelamento da matrícula e outro aluno era chamado para preencher a vaga. Os professores alegavam que esse quadro de evasão poderia diminuir se houvesse salas temáticas em diferentes níveis, se os alunos tivessem integração com outras instituições de ensino e se houvesse transporte.

Em 2011, o IBGE divulgou que Caxias do Sul tinha, ao final de 2010, cerca de 8,2 mil pessoas com mais de 15 anos que não sabiam ler e escrever. Esse número correspondia a 2,4% da população total. No entanto, a taxa de analfabetismo total na cidade havia caído cerca de 50% desde 2000.

Os estudantes do programa, em 2012, receberam livro didático, material escolar e alimentação. A carga horária era de oito horas por semana e as aulas ocorriam na própria escola do bairro.

## **Considerações finais**

Desde 1939, a demanda das empresas por mão de obra qualificada ainda é o maior estímulo para que jovens e adultos ingressem (ou retornem) à sala de aula, principalmente aqueles que não estudaram na “idade certa”. Por motivos diversos, nem todos conseguem concluir o Ensino Fundamental ou Médio, sendo recorrente o abandono dos estudos.

Nos últimos 50 anos, o Poder Público lançou várias campanhas e programas voltados à Educação de Jovens e Adultos, especialmente com o objetivo de erradicar o analfabetismo (sempre colocando a meta de erradicá-lo nos próximos dez anos). A cada mudança de governo, aconteciam mudanças nas políticas educacionais em curso.

Em Caxias do Sul, a taxa de analfabetismo, que no censo de 2000 era de 3,65% do total da população, foi reduzida em 2010 para 2,4%, isto é, cerca de 8,2 mil pessoas maiores de 15 anos não sabiam ler e escrever. Mesmo sendo considerada uma cidade livre de analfabetismo, ainda há uma parcela significativa da população sem o Ensino Fundamental completo e, nesse ponto, a EJA ganha novos contornos, exigindo políticas públicas não somente de caráter compensatório, mas também, de investimentos que ampliem e qualifiquem a escolarização da população e oportunizem uma educação continuada e ao longo da vida.

O intuito da pesquisa que originou este texto não era de contar a história da EJA em Caxias do Sul, mas, narrar aspectos de uma história e, a partir deles, abrir canais de diálogo e agendas de pesquisa para outros estudos, com aprofundamento dos meandros dessa história, envolvendo especificidades diante da diversidade que compõe a EJA local e a nacional atualmente.

## Referências

- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 23-79.
- BASTOS, C. H. Maria. Espelho de Papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAUJO, C. S. José; JÚNIOR G. Decio (Org.) *Novos temas em história da educação brasileira*. Campinas: SP. 2002. p. 225.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: *Parecer Homologado CNE/CEB 11/2000*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja\\_parecer11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf)>. Acesso em: 8 set. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: *Resolução CNE/CEB 01/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*: 2000, p. 4. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2012
- DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. *Retratos de um saber*: 100 anos de história da Rede Municipal de Ensino em Caxias do Sul. Caxias do Sul: Ponto Um.1997.
- FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, Jo´se dos S.; SALES, Sandra R. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.
- FERRONATO, I. Sonia. *Ler o mundo, compreender a palavra*: ambiente alfabetizador como espaço de construções sociocognitivas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005, 182p. Dissertação de Mestrado – Programa Pós Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005 – <[www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5077/000509662.pdf](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5077/000509662.pdf)>. Acesso em: 8 set. 2012.
- GIRON, Loraine Slomp. *Caxias do Sul*: evolução histórica. Caxias do Sul: Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, 1977. (Centenário da Imigração Italiana;)
- HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14\\_08\\_serjio\\_haddad\\_e\\_maria\\_clara\\_di\\_pierro.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_serjio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf)>. Acesso em: 1º abr. 2013

KRENISKI, Gislania Carla P.; AGUIAR, Maria do Carmo Pinto. O jornal como fonte histórica: a representação e o imaginário sobre o “vagabundo” na imprensa brasileira (1989-1991). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, julho 2011. Disponível em <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300663138\\_ARQUIVO\\_artigovagabundos-1.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300663138_ARQUIVO_artigovagabundos-1.pdf)>. Acesso em: 9 dez. de 2013.

LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas: histórias dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 111-153.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 1999, Caxambu. *Anais...*, Caxambu, 1999. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2012.

PINSKY, C. B. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 7-8.

RELA, Eliana (Org. e Coord.). *Revista do Programa de Educação de Jovens e Adultos*. Um histórico desafio. Caxias do Sul: Gráfica Nordeste. Prefeitura Municipal de Caxias do Sul; Secretaria de Educação, a. 1, n. 1, 2000.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; JUNIOR, Oriomar Skalinski. A imprensa periódica como fonte para a história da educação: teoria e método. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 48, p. 255-268, dez.2012. Disponível em <[www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/download/.../364](http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/download/.../364)>. Acesso em: 9 dez. 2013.



possibilitou reflexões sobre minha vida acadêmica com foco em EJA, entrelaçando o vivido (como docente) com a pesquisa que realizei no curso de Mestrado em tempos passados e os estudos agora realizados. A narrativa autobiográfica, portanto, me permitiu revisitar e compreender aspectos importantes da minha formação, como, por exemplo, experiências de leitura.

Este texto é resultado da revisão do que foi produzido no curso de Aperfeiçoamento em EJA e se configura num memorial descritivo-reflexivo. Memorial, como bem diz o termo, são minhas memórias e percepções pessoais desse trajeto no curso e como este se entrecruza com outras caminhadas já realizadas e que foram me constituindo ao longo da minha docência.

### **Percurso e formação**

Nasci em uma família de classe média na cidade de São Paulo. Minhas primeiras memórias são de brincar no quintal da casa da tia Lívia, onde minha impressão de criança era de um lugar imenso e assustador, principalmente quando tinha que ir ao fundo pegar a bola que me escapara quando jogava com meu irmão. Vinha à minha mente imagens das histórias infantis – florestas, lobos; esses eram, hoje sei, pés de tomate e de chuchu. Nessa época, morávamos em um sobrado pequeno para três e com a chegada da quarta criança. Mudamo-nos então para a casa onde minha mãe reside até hoje. E lá adoro estar, olhar os cantos, sentir os cheiros, ouvir nossos risos, choros e ansiedade pela espera do pai que podia chegar a qualquer momento das visitas aos seus pacientes.

Meu pai foi um grande professor com relação à leitura da vida. Ensinou-nos a perceber as diferenças sociais, o privilégio que tínhamos de estudar onde estudávamos, do cuidado com que éramos cercados. Minhas primeiras lições de ciências foram em sua companhia: observar o carreiro das formigas em nosso quintal, as minhocas, os ninhos dos pássaros e seus hábitos. Não raras vezes, ele ganhava de presente de seus pacientes, animais, como tartaruga marinha, perus, porcos e coelhos. É claro que nos deixava cuidar e ficar com eles até o limite da

paciência de minha mãe. Quando me convocava, como filha mais velha, para ajudá-lo a matar os animais para comermos, era uma tensão enorme e muita comoção. Ouço até hoje os gritos dos meus irmãos pela janela, sinto o cheiro do meu medo e o aperto de meu coração.

Ele ainda me instigou a ler impressos, pois vivia estudando casos clínicos e pouco tempo nos sobrava para ter sua atenção, então, me interessava por sua leitura e com isso usufruía de sua companhia. Brigava também com o jornal *Folha de São Paulo* pelas manhãs, quando terminados o café e a leitura do jornal nos levava à escola. Papai tinha a preocupação em nos formar leitores, por isso, adquiriu enciclopédias, entre elas, a coleção completa de Monteiro Lobato – criança e adulto. Muito me deliciei com as Reinações de Narizinho. Ah! E com a coleção de discos de historinhas... ficava horas deitada no chão da sala ouvindo e tentando aprender a ler para acompanhar o texto. Quando me dei por conta, havia aprendido. Que delícia!

Minha mãe lia, sim, mas sua leitura era sempre bíblica ou relacionada ao tema. Assim, pouco fui instigada a ler com ela. Quem me provocou a ler, anos mais tarde, foi minha sogra. Me apresentou à literatura. Meu primeiro livro foi de Érico Veríssimo: *O tempo e o vento*. Em seguida li tudo que ela tinha em sua biblioteca em português. Sim, pois lia em alemão, francês, espanhol e inglês. Muitas das obras, ela me contava a história e eu não podia ler porque não conhecia o idioma.

Quanto à minha vida escolar, a segui sem muito interesse acadêmico de modo geral, até a chegada da professora de História, no ginásio, que solicitava pesquisa e eu ia à biblioteca para fazer. Passei a apreciar o lugar, na companhia dos livros e de seu silêncio. Fiquei curiosa e comecei a gostar, de fato, de estudar quando percebi o deslumbramento de uma amiga de infância, então professora. Fiz o Magistério, em nível de Ensino Médio, fui me encantando e me fazendo professora no decorrer dos anos. Em 1995 cursei o curso de Pedagogia e no ano que o concluí fui selecionada para o Mestrado também na área da educação, onde defendi minha dissertação com foco em EJA. Isso foi no final de 2001. Em seguida entrei na UCS como

professora substituta e fui ficando por uma década. Ao longo desses dez anos, algumas boas alunas que encontrei foram fazendo o concurso público para exercer a docência e se exonerando. Isso me intrigou: será que como formadora em uma instituição superior eu não estava dando conta da realidade escolar? Fui então fazer o concurso e ingressei na rede municipal de ensino de Caxias do Sul em 2011. E de novo o meu encanto com as crianças – sua energia, sua curiosidade, seu jeito leve de levar a vida. Mas muito diferentes das crianças para as quais lecionei! Foi então que pensei: você mudou Dona Inês, elas também mudaram, o mundo mudou. E mais uma vez senti necessidade de voltar a estudar.

Não tenho uma turma na EJA, mas o que venho aprendendo aqui vou transpondo no meu exercício e refletindo sobre o que, como e onde poderia inserir no meu fazer professor de Educação de Jovens e Adultos.

### **Reaprendo a Ler e Escrever o Mundo**

O curso de aperfeiçoamento foi composto por três eixos: **Fundamentos da EJA** – com as disciplinas Educação de Jovens e Adultos, EJA e o mundo do trabalho, Legislação e políticas públicas, Sujeitos de EJA – sociedade, cultura e EJA e O educador de EJA como sujeito sociopolítico-cultural; **Ler e escrever: compromisso de toas as áreas** – tinha por objetivo trabalhar os fundamentos do ensino das áreas e suas possibilidades para fazer fronteira com outros saberes e áreas, de modo a ampliar a visão de mundo do educando da EJA; e o último eixo com a finalidade de refletir sobre o **exercício pleno da cidadania** – com as disciplinas Escola e Pesquisa: um encontro possível junto com o Seminário de Observação.

O eixo dos fundamentos foi importante, pois me oportunizou perceber as modificações e necessidades no campo da EJA desde minha defesa da dissertação cujo título foi: *MOVA-PUCRS: como espaço de formação crítico-política* (2001).



A conversa inicial com Sérgio Haddad<sup>1</sup> foi muito boa porque traçou o percurso da EJA em nosso país e como ela foi se organizando para atender às necessidades dos diferentes períodos históricos. A EJA, em nossa história recente, foi reconhecida como modalidade educacional em 1996, e com o governo Lula, teve grande incentivo e financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), mas nos trouxe como contraponto que a EJA não tem ainda uma política de estado, isto é, política pública, mas uma política Estadual; portanto, as ações têm ainda um caráter personalizado, regionalizado. Com isso provoca-nos a refletir sobre a descontinuidade, sobre o fato de não ter ainda um caminho federal, e sim, local, como também a dificuldade de oferecer informações sobre a modalidade, seja nas secretarias, seja no *site* oficial. Esses dois últimos pontos mostram a inexistência de um sistema educacional em EJA na forma de política pública que busca no seu âmago favorecer a igualdade social por meio da justiça social e justiça educacional a todos de fato.

A professora que atua com Língua Portuguesa, em seu encontro por meio de uma oficina, provocou-nos a refletir que só mostramos ao mundo e aprendemos o mundo porque temos e fazemos linguagem(ens). Conhecer as linguagens que nossos alunos conhecem (que diferem da linguagem escolar) requer de nós, professores e mundo escolar uma aproximação com essa outra organização cultural. E muitas vezes essa aproximação poderá ocorrer via multiletramentos, lembrando que o conceito de multiletramento

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

---

<sup>1</sup> Sérgio Haddad: assessor no projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”, no qual o curso de aperfeiçoamento aqui referido estava inserido.

Hoje, os cotidianos de nossos alunos estão recheados de linguagens textuais híbridas, mestiças, que fogem do espaço delimitado, do território do gênero escolar; por isso, encontramos mais presentes a desterritorialização, a descoleção<sup>2</sup> (SILVA, 2000) e a hibridação que permitem fazer uma coleção própria a partir das novas tecnologias e ferramentas digitais. Esse desafio coloca-nos efetivamente na postura de aprendiz diante dos nossos alunos, uma vez que eles são “nativos digitais” e nós apenas “imigrantes digitais”. Essas expressões foram proferidas pela primeira vez por Marc Prensky. Os textos com os quais interagem por meio das tecnologias digitais são entremeados por diferentes linguagens, pois podem ali estar o texto impresso, a música, a arte na forma de imagens e/ou imagens em movimento. E tudo isso para compor um conto no espaço de um minuto. No entanto, para compô-lo, precisamos saber quais são os indicadores do portador conto, ler alguns contos para apreender suas características, para então criar o seu de um minuto.

Essa necessidade de desterritorializar o conto por meio do entrecruzamento de outras linguagens amplia suas características, frui de outra forma, mas não desmerece o saber escolar. Precisamos, sim, ensinar os pressupostos e fundamentos de um conto para, então, vir a trabalhar com a construção do miniconto. Por isso os textos hoje escolares precisarão ser “compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. (ROJO; MOURA, 2012, p. 19).

A disciplina Seminário de Observação trouxe duas grandes contribuições à minha formação: trabalhar com a escrita criativa a partir de um inventário e a produção de pequenos vídeos como instrumento de trabalho. Como já dito acima, essas são linguagens que devem ser inseridas em aulas com as pessoas

---

<sup>2</sup> Descoleção: as ferramentas digitais oportunizam fazer novas coletâneas de músicas a partir de uma coleção fechada na forma de CD. Pode-se criar outra ou fazer mixagem de musicais e, assim, criar a sua a partir de uma.

jovens e adultas aonde elas também devem produzir seu material para análise de seus pares e professores mediante critérios pré-combinados. Dos textos que ele entregou em aula, apreciei bastante o da *Câmara Clara*<sup>3</sup> pois me instigou a olhar a um ponto e refletir sobre ele, o meu *punctum*.<sup>4</sup>

Trabalhei com a figura de uma praça com um monumento no centro,<sup>5</sup> rodeada de árvores, arbustos, o céu está limpo, prédios em volta com cores vivas, calçamento de pedras. A primeira vista pode lembrar o desenho no chão uma mandala. Mas é a fotografia da praça em Nagasaki, no Marco Zero onde caiu a bomba atômica em 1945. Abaixo desse solo, quanta dor: planetária, humanitária, étnica, de relações de poder, se esconde na ordem da mandala? Mas se nos detivermos mais sobre a “mandala” veremos ser o símbolo da radioatividade.

Ainda observando a imagem, vemos ao fundo, do lado direito, que vem um caminhante carregando seu guarda-chuva, caminha de cabeça baixa para proteger-se da chuva ou em respeito à memória dos que aqui pereceram? Será que sabe o porquê de existir essa praça? Ou simplesmente caminha contemplando a beleza natural? Será que observa, viu, enxergou, o símbolo da radioatividade no chão? Será que reflete sobre os círculos concêntricos a imitar as ondas da bomba ao explodir? Esse solo quantas cicatrizes oculta? Quantas famílias desapareceram? Quantos órfãos o poder da ciência fez? Isto é ser humano? É ser racional? Fui começando a ser mexida no

---

<sup>3</sup> Roland Barthes, no seu livro *Câmara Clara*, diz que as fotos que são verdadeiramente fotos para si, possuem dois elementos estruturais. 1) algo nelas desperta um interesse geral, “um afecto médio”. A esse elemento Barthes chama *studium*, palavra latina cujo significado imediato é *estudo, gosto por alguém*, “uma espécie de investimento geral.” 2) este *studium* é quebrado por algo que salta da fotografia como uma flecha e o trespassa. É o *punctum* da foto, palavra que remete à picada, mas também para pontuação e marca. “O *punctum* de uma fotografia é esse acaso que nela me fere (mas também me mortifica, me apunhala).” Disponível em: <<http://filosofia-fotografia.blogspot.com.br/>>. Acesso em 3 fev. 2014.

<sup>4</sup> Isto é, o que mexe comigo, que me provoca a refletir *sobre*, me provoca a ir além do normótico, do estabelecido.

<sup>5</sup> As figuras citadas neste texto, essa e outras mais adiante, encontram-se disponíveis em: <[www.google.com](http://www.google.com)>.

meu âmago, a me ver sacudida em minha zona de conforto. Só por isso a disciplina já teria valido.

Esse olhar foi concretizado em uma aula-passeio quando nos foi solicitado observar e inventariar uma praça na cidade de Caxias do Sul, a praça do centro. Quando releio meu inventário percebo uma ordem na observação, uma estratégia para dar sentido a ele, a atividade vira uma diversão poética. Ouso dizer isso porque percebo uma sonoridade na medida em que leio. Aprendi a dar-me a oportunidade de enxergar minha cidade com a alma, que foi desperta pela sensibilidade do ser da referida professora. Essa sua característica ficou-me visível quando elenca as cidades possíveis de encontrarmos: cidade visível, cidade invisível, abaixo da cidade, cidade-mercado, cidade-industrial, cidade-convivência, cidade-residência e cidade-natural. Nunca havia pensado nessas possibilidades e, nessa saída a campo, fui capturada pelo abaixo da cidade.

Memória. Trabalho. Planificação. Terreno. Calçamento. Esforço. Braços. Braços. Coragem. Terra. Desconhecimento. Natureza. Morta. Falta de ar. Vida. Inexiste. Divisor de águas. Memórias. Memórias. Corpos. Corpos indígenas. Memórias Caingangues. Corpos estrangeiros. Território. Luta. Tomada. Saída. Migrante. Esforço. Trabalho. Encanamento. Cabos de luz. Esperanças. Prosperidade. (KRAHE, 2013).

Uau! Que melancolia se abateu sobre meu coração! Em outras ocasiões estive pisando neste solo, mas nunca mais sem me lembrar dessa parte do invisível. E isso me leva à viagem cósmica que me mostra o quão ingênuo sou, às vezes, ao tomar-me de parâmetro para as coisas, me colocou na minha medida ínfima diante do universo e mesmo do microuniverso contido na menor partícula. Sendo assim, meu saber vale o quê? Vale onde? Vale para quem? Há espaço para tudo e todos na diversidade daquilo que podemos enxergar neste momento e com essas lentes que temos.

Ainda a disciplina Seminário de Observação trouxe a corporeidade e a poética. Gostei do trabalho com o movimento do corpo, que me mostrou que hoje sei me entregar ao *outro* e quanto de percepção espacial tenho. Foram duas boas descobertas. A Educação Física na EJA não é valorizada, e se há necessidade de aumentar carga horária, logo se pensa nela para ser suprida. Entretanto, as “brincadeiras” corporais suscitam memórias, reacendem movimentos sutis no corpo endurecido pela vida adulta, conecta a alma ao movimento corporal. E nisso chega a *Agenda Cultural* da minha cidade onde aprendi a me dar o direito de estar nesses lugares de agências culturais e usufruir minha cultura. Fui, para a disciplina, assistir à Orquestra Municipal de Sopros, no espetáculo “*Sons Hermano’s*” e depois disso, já fui há duas apresentações de dança – assisti a sessões de *ballet* clássico e dança de rua. Estou usufruindo mais do que minha cidade tem a oferecer. E percebendo isso em mim, fico a pensar: quantos outros da EJA não se sentem autorizados também para usufruir desses espaços culturais? Vi isso na minha turma de Ensino Fundamental. Levei-os ao Museu Municipal e, na volta, as crianças tinham registrado obras, artefatos culturais em seus celulares, e ocorreu que duas famílias queriam saber como podiam fazer para ir também. Isso sinaliza o desconhecimento, o não pertencimento a esses espaços culturais.

### **As áreas do conhecimento: aprendendo a tessitura de olhares**

A disciplina “Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas do conhecimento” foi composta pelo bloco das áreas de conhecimento.

É por meio da área de conhecimento *Ciências Humanas* que fui instigada a pensar em como elas podem auxiliar no tecimento da interdisciplinaridade. E por que interdisciplinaridade? Porque acredito que tudo que aprendemos está conectado, e que todas as áreas de conhecimento têm pontos de aproximação. E, na medida em que exploramos os pontos de conexão criamos

possibilidades de compreender o todo, as relações entre as partes e, por conseguinte, poderemos ter uma (re)significação<sup>6</sup> do espaço e tempo que ocupamos ou foi ocupado.

Vimos que os textos clássicos, – singular cartografia – devem ser lidos na horizontal para possibilitar que os alunos possam se virar no entorno do texto, ou virar o texto manuseando-o conforme suas necessidades e isso facilita enxergar o espaço a partir do seu corpo. Para lê-los precisam desenvolver habilidades, como: interpretar as legendas, compreender as escalas, proporcionalidades, medidas e equivalências. Assim, poderemos apreender os dados ali representados. As expressões das áreas de Geografia e História – globo, planisfério, paisagens – evocam percepções imagéticas e simbólicas para depreender os elementos que compõem o espaço e o tempo históricos ali representados, por exemplo.

Conhecer a paisagem natural e como ela foi sendo modificada pela presença do homem também nos ajuda a compreender a economia, as relações de poder, como o fato de hoje ser produzido tanto em grãos e termos ainda gente com fome, porque as formas de produção e o jogo do capitalismo oprimem outras formas de ocupar o espaço que não seja a paisagem tecnoindustrial.

Esse conhecer o espaço e a forma de ocupação podemos entrelaçar com a *história e as histórias* daqueles que ocuparam esse espaço em um tempo histórico determinado. Os textos históricos clássicos são documentos oficiais de um povo ou de uma cultura, como: cartas oficiais, arquitetura, utensílios, registros escritos, os quais, sob o olhar antropológico, pode nos contar modos e hábitos de vida de grupo. Mas a história cultural amplia esses documentos quando nos permite consultar cartas, diários, filmes domésticos, fotografias, a arte popular como o grafite, as músicas, as charges, os quadrinhos, as caricaturas e outros registros de pessoas comuns. Todos esses

---

<sup>6</sup> Quero dar o sentido do movimento de significar algo e também do movimento de ressignificar o que já havia construído.

gêneros textuais ajudam-nos a compor o modo como ocupamos um espaço e diante desse quadro, podemos fazer comparações a fim de perceber permanências, mudanças, para que se sinta pertencente à história e como historiador do seu tempo. Esse movimentar-se no tempo e no espaço possibilita ao estudante jovem e adulto compreender seu modo de estar-na-vida e com o mundo em que habita e dessa compreensão poderá escolher mudanças de atitudes, no sentido de assegurar seus direitos e deveres como cidadão atuante.

Para melhor compreender, aqui insiro poemas de Bertold Brecht:

### **O analfabeto político**

*O pior analfabeto é o analfabeto político.*

*Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos.*

*Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas.*

*O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos que é o político vigarista, pilantra, o corrupto e lacaio dos exploradores do povo.*

“Nada é impossível de mudar”

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singela.*

*E examinai, sobretudo, o que parece habitual.*

*Suplicamos expressamente: não aceites o que é de hábito como coisa natural,*

*pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada,*

*de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve*

*parecer impossível de mudar.*

Escolhi esses poemas, pois mostram o quão maléfico é para si e para a comunidade a opção de estar-no-mundo apenas com nossa consciência ingênua, porque, em outras palavras, é nos deixar levar, é sermos cordeiros sob a condução de um pastor. E essa posição tira-nos o poder de dirigir nossa vida como o mesmo poeta traz em outro poema “Louvor do Estudo” que é preciso aprender o bê-á-bá, mas não só ele. Ele nos convoca quando grita: “Começa! Tens de saber tudo! Tens de tomar a chefia!” Sim, temos que chefiar nossa vida, fazer escolhas e por elas nos responsabilizar. Nossos educandos e nós, professores estamos “faminto[s], pega[mos] no livro: [ele] é uma arma. Tens[temos] de tomar a chefia”, de como sermos professores, de modo que possibilite a mudança, de como nossos educandos podem se colocar no mundo de modo consciente, crítico e fazer as transformações que julguem necessárias nos âmbitos micro e macro não perdendo a noção de que é um dos muitos nós da rede social e histórica. E é por isso que enxergo as Ciências Humanas como potência para fazer fronteira com outras áreas de conhecimento e, assim, possibilitar compor o conhecimento e não mais fragmentá-lo.

Com as ideias acima, na área de conhecimento *Arte*, aprendi a fazer vários entrelaçamentos. Meu exercício foi com o tema *retirantes* a partir de fotografia de Sebastião Salgado com a tela de Candido Portinari.

Da leitura dessas imagens resultou que o *punctum* delas em mim foi a expressão dos rostos castigados pela seca, pela ausência de sonhos, pela dor da desterritorialização e do estar amedrontado pelo que há de vir nas novas terras. Busquei cruzar a literatura *Vidas secas* com a história de Lampião e a música “Carcará” de Chico Buarque.<sup>7</sup> Esse foi um exercício que apareceu depois em minha aula no Ensino Fundamental, portanto há boas possibilidades para também acontecer com a EJA. É uma questão de exercício do olhar.

---

<sup>7</sup>HOLANDA, Chico Buarque, de “Carcará”. Disponível em <<http://letras.mus.br/chico-buarque/107588>>. Acesso em: 16 jul. 2013.



Na área de *Ciências*, o forte para mim ficou que, de uma conversa *informal*, a professora colheu nosso conhecimento prévio sobre o tema *aquecimento global* e começou a nos desestabilizar com perguntas; essa foi sua metodologia, a da pergunta. Trouxe-nos um texto com informação científica, que desestabilizou muitos de nosso grupo, para depois nos solicitar que fizéssemos um projeto de trabalho para uma turma de EJA.

No bloco “Fundamentos” consegui fazer uma relação entre as disciplinas Sujeitos de EJA e o Jovem como Sujeito Sociocultural quando fica claro nos artigos de Dayrell (2003) e de Stecanela (2010) que não há um jeito de ser jovem, e sim, vários, o que nos permite uma discussão sobre identidades. Quando buscamos a essência de um grupo, a buscamos não só para a compreensão, mas também para lançar um olhar de classificação e seriação a partir de nós e nossos iguais. Logo, o que difere de mim, me é estranho, é, portanto, “errado”. Esse exercício para além de mim, de dar ao outro o direito de ser enxergado em suas potencialidades e formas de expressão, pode ser o mote da educação, em específico da EJA, o enfrentamento à maquinaria de assujeitamento.

Creio que o objetivo final da EJA seja provocar nos envolvidos – alunos, professores, comunidade escolar – a saída da nossa zona de conforto para enfrentarmos o desconhecido que está por vir.

### **EJA: compreendida e ressignificada**

Eis-me aqui revisitando minha dissertação a convite de minha orientadora. Como disse acima, a defendi em final de 2001. Preocupava-me com a formação crítico-política dos alunos do MOVA-PUCRS, pois há poucos anos a Lei de Diretrizes e Bases lei 9.394/96 afirmava o direito à educação e a EJA como uma modalidade de ensino. Vejo a EJA da época preocupada com o direito e pouco com o dever. Tínhamos como preocupação alfabetizar na perspectiva do letramento, para que alunos pudessem exercer sua cidadania.

Por conseguinte, o grupo do Movimento de Alfabetização (MOVA) tinha o foco na alfabetização desses alunos em sua maioria adultos que foram, em sua trajetória de vida, excluídos da escolaridade e de alguns direitos básicos. Esses adultos, na época, deram-se o direito de estudar porque não puderam fazê-lo na idade certa. Dentre meus sujeitos de pesquisa houve um de alcunha *Escrita Social* e outro de *Consciência Negra*, uma mulher. O *Escrita Social* percebeu a função da escrita quando sugeriu ao grupo que escrevêssemos uma carta à direção do Centro de Educação da PUCRS para reivindicar um espaço fixo para terem aula, afinal, “os outros alunos sempre vão para a mesma sala e nós temos que ficar andando”. A *Consciência Negra* toma ciência de que fora uma moça bonita que se dera ao filho do patrão acreditando ser também amada por ele, mas ao ver-se grávida, ganha uma quantia para fazer um “anjinho”;<sup>8</sup> no entanto, pega o dinheiro e foge da cidade para buscar refúgio na capital. Sem estudos, teve que se submeter a muitos subempregos e hoje já é capaz de ler, tomar ônibus, passear sozinha no centro, enfim, “sou dona da minha vida, não preciso mais da minha filha para ir aos lugares e ao banco pegar meu dinheiro”.

Hoje os sujeitos de EJA são, em sua maioria, jovens. Percebo o trabalho de alfabetização ampliado, está além da tecnologia do código escrito. Há uma forte preocupação com o letramento além do código escrito impresso; sabe-se que somos atravessados por outras áreas de conhecimento para ampliar o sentido de leitura de mundo, da ação política como cidadão deste tempo, o tempo das relações entre o diverso. Diversidade essa expressa pelas etnias, pelas questões de gênero, pela estética, pelas suas ações como produção de bem cultural.

O curso possibilitou-me (como expressei) fazer aproximações com outras áreas do conhecimento para vir a construir conceitos, ampliar compreensões sobre as diferentes formas de se estar-no-mundo. Somos sujeitos políticos, portanto,

---

<sup>8</sup> Modo popular para indicar aborto.

fazedores da história, e nossas ações são carregadas de valores de uma época e é um patrimônio cultural.

### **Tecendo algumas amarras**

Ao retomar a minha escrita para fechar este trabalho, me dou conta de que sou uma pessoa curiosa, que gosta do desafio do saber, que descobriu o gosto do aprender pela pesquisa só ou na companhia de colegas. Claro! Prefiro fazê-lo na companhia de alguém, pois estudar para mim está diretamente ligado ao compartilhar. Meu pai compartilhava o seu saber científico conosco, provocava-nos a pensar e a fazer nossas descobertas *científicas*.

Minha dissertação esteve centrada no letramento para o *vir a se alfabetizar*, ou seja, adquirir a tecnologia da escrita e da leitura. Hoje percebo sua limitação por enxergar a instrumentalização da escrita e da leitura textual como possibilidade máxima para a construção argumentativa e reflexiva, que, por conseguinte, nos leva a uma ação crítica e cidadã diante das situações do cotidiano.

No curso de formação, percebi o alargamento do conceito de letramento, a necessidade de fazer aproximações com outras áreas para ampliar e densificar a compreensão do tempo, do espaço em que estamos e como ele se atravessa em nós e nos constitui. Nesse atravessamento, sinto, de modo mais intenso, as tecnologias que cruzam linguagens e compõem e recompõem o cenário do tempo histórico que estamos vivendo.

Assim, o fazer do professor, hoje compreendo, precisa ser atravessado pelas linguagens, a fim de ampliar a compreensão do objeto a ser aprendido.

## Referências

- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. ed. 70, Lisboa, 1981.
- BRECHT, Bertold. *Louvor ao estudo*. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/brechtantologia.htm#louvor>>. Acesso em: 16 jul. 2013.
- \_\_\_\_\_. *Analfabeto político*. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/brechtantologia.htm#O%20Analfabeto%20Pol%C3%ADtico>>. Acesso em: 16 jul. 2013.
- CAREGNATO, Lucas. *A outra face: a presença de afro-descendentes em Caxias do Sul 1900 a 1950*. Caxias do Sul: Maneco. 2010.
- DAYRELL, Juarez. *O Jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 1-23, set/dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em 30/9/2011.
- KAFKA, Franz. *Um artista da fome*. Disponível em: <<http://www.psb40.org.br/bib/b186.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2013.
- KRAHE, Inês Bueno. *MOVA-PUC/RS: como espaço de formação crítico-política*. Porto Alegre, 2001. 132 f. Dissertação (Mestrado).
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GEPEMC: memória e cotidiano. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: Edipuc, 2006. p. 207-215.
- PRENSKY, Marc in GOMES, Patrícia. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/983798-leia-entrevista-do-autor-da-expressao-imigrantes-digitais.shtml>>. Acesso em 16 jul. 2013.
- ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <[http://grupoautentica.com.br/autentica/livros\\_digitais/pag-7](http://grupoautentica.com.br/autentica/livros_digitais/pag-7)>. Acesso em: 16 jul. 2013.
- STECANELA, Nilda. Reflexões teóricas sobre o conceito de juventude: entre o que se tem dito e o que se vê no cotidiano. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL. 2010, 2010, Londrina. Anais... Londrina, , 2010. p. 1-15.



## PRÁTICAS DE EJA

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade.\*

---

\* FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 26.





# Estratégias de leitura no livro didático da EJA

---

Elisa Jaques dos Santos  
Gelson Leonardo Rech (Orientador)

## Introdução

Este texto, resultado do Trabalho de Conclusão de Curso, realizado no curso de Especialização em EJA, visa apresentar uma análise das atividades de leitura nos dois livros didáticos (LD) destinados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a saber, a Coleção *Tempo de Aprender* da Editora IBEP (2009) e da Coleção *Viver, Aprender* da Editora Global (2009), considerando que essas coleções foram indicadas pelo MEC através do Guia de Livro Didático PNLD 2011: EJA.

Considerando o referencial teórico, baseado na proposta da pesquisadora Isabel Solé,<sup>1</sup> que indica que o desenvolvimento de uma competência leitora implica estratégias que contemplem “o antes, o durante e o depois” nas atividades relativas à compreensão leitora, perguntamos: como estão estruturadas as atividades de Língua Portuguesa propostas nos livros destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental da Coleção *Tempo de Aprender* da editora IBEP e da Coleção *Viver, Aprender* da Editora Global, em capítulos de Língua Portuguesa?

---

<sup>1</sup> Espanhola, professora no Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Barcelona, Espanha, é orientadora de pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da leitura.

Ora, para Bezerra (2003, p. 35), o livro didático constitui-se, ainda, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras. Nesse sentido, clara é a importância de termos bons materiais, aqui entendidos como bons livros didáticos que apresentem certos requisitos, que proporcionem, em seus conteúdos, ao educador e ao aluno, estratégias adequadas, dentro do escopo de cada livro/atividade. No caso das atividades propostas nos livros/textos de Língua Portuguesa, que tenham atividades/estratégias capazes de desenvolver competências leitoras autônomas.

Nossa investigação possui uma abordagem qualitativa de cunho descritivo, partindo de uma análise documental delimitada pela teoria já indicada e pelos documentos/livros citados. Com a análise documental o pesquisador pode buscar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Conforme Ludke e André

são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. [...] Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares. (1986, p. 38).

A escolha pela temática surgiu a partir das vivências como professora de Ensino Fundamental das séries finais do Ensino Regular, pois o livro didático é um material de apoio muito utilizado e de muita importância para o aprendizado dos educandos. Mas, para que o aprendizado ocorra efetivamente, é necessário que os livros possuam uma linguagem e atividades que sejam acessíveis e que despertem no aluno a motivação para aprender.

Neste texto, inicialmente, apresentamos um breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) direcionado ao público da EJA; na sequência, destacamos o referencial teórico com os principais autores e conceitos utilizados para



embasar nossa análise e, por fim, analisamos os capítulos das obras escolhidas à luz do referencial teórico proposto.

## **1 O PNLD e o PNLD EJA**

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado pelo Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985. De acordo com o guia de livros didáticos PNLD 2011: EJA, compreendemos a importância deste decreto:

O Decreto representou um marco de mudança nas relações entre Estado e Livro Didático e estabeleceu as características básicas do PNLD, tais como: a centralização da gestão, aquisição e distribuição de livros didáticos, o uso exclusivo de recursos federais, a indicação do livro didático pelos professores, a distribuição gratuita dos livros didáticos para estudantes e professores e reutilização do livro. Desde então, algumas questões passaram a determinar o desenvolvimento do programa: responder à questão da qualidade dos livros adquiridos; assegurar condições operacionais e políticas adequadas para a escolha, compra e distribuição dos livros e estender sua oferta a toda a Educação Básica. (BRASIL, 2010, p. 13).

Até o ano de 2007, a Educação de Jovens e Adultos não havia sido contemplada com um programa direcionado ao livro didático. A criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) pela Resolução n. 18, de 24 de abril de 2007, buscou atender aos alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Segundo o Guia de livros didáticos PNLD 2011: EJA (2010, p. 14), esse programa tinha como finalidade a distribuição de obras didáticas às entidades parceiras, com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.

Nos anos de 2009 e 2010 a edição do Programa Nacional do Livro de Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) abrangeu um universo maior de estudantes atendidos pelo programa, passando a contemplar, também, os estudantes de turmas regulares de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos das Redes Públicas de Ensino.

Em 2010, o PNLA foi incorporado a um novo programa, mais amplo: o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), instituído pela Resolução n. 51, de 16 de setembro de 2009, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação que visa atender às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e as escolas públicas que atendem a turmas de EJA da alfabetização e/ou Ensino Fundamental, do 1º ao 9º anos, garantindo a todos os estudantes das Redes Públicas de Ensino livros didáticos de qualidade.

O programa faz uso de um processo de avaliação, aquisição e distribuição das obras didáticas análogas ao PNLD. Conforme Santana uma diferença entre os dois programas é

a abrangência das disciplinas escolares contempladas. Além das contempladas no PNLD – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Inglês, Espanhol, o PNLD EJA contempla a disciplina de Artes e pode entregar aos estudantes, um volume único regional, que atenda às disciplinas História e Geografia. Outra diferença é que os livros didáticos serão consumíveis, isto é, serão entregues para a utilização dos alunos que passarão a ter a guarda definitiva do material, não necessitando devolver ao final do período letivo. Como já comentado, no PNLD, com exceção dos livros do 1º e 2º anos, prevê-se que um mesmo livro seja usado por até três alunos. (2011, p. 55).

O processo de escolha do livro didático pelo professor também não se dá da mesma forma. No PNLD EJA, as regras são distintas considerando que a

escolha não será de uma obra ou coleção por escola, mas de uma única obra de alfabetização para todas as turmas do PBA e de uma única coleção didática para as turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da EJA que será adotada em todas as escolas da rede de ensino. (BRASIL, FNDE, 2010).

Para fazer a escolha, o Ministério da Educação (MEC) divulgou, em 2010, para todas as escolas e professores o Guia de livros didáticos: PNLD 2011: EJA, no qual são apresentadas

as obras/coleções didáticas avaliadas e aprovadas nesse Programa constam, sob a forma de resenhas, neste Guia do Livro Didático para a EJA. As resenhas apresentam as obras/coleções em sua diversidade: na proposta pedagógica, no encaminhamento metodológico, na forma de abordagem, nos critérios de organização dos conteúdos e na composição gráfica. O objetivo do Guia é fornecer aos educadores e dirigentes da EJA das redes públicas de ensino, alfabetizadores, coordenadores de turma e gestores do Programa Brasil Alfabetizado de todo o Brasil, subsídios para a escolha dos livros didáticos que chegarão às escolas no início do ano de 2011.

Através do Guia de livros didáticos, as instituições escolares têm a oportunidade de escolher qual obra/coleção melhor se encaixa em sua proposta pedagógica, o que possibilita uma melhor liberdade no momento da escolha do material mais apropriado para os educandos e a realidade do entorno.

O ganho da EJA com a aquisição de livros didáticos de qualidade é substancial, pois não existiam programas direcionados a esse público o que acarretou o uso, muitas

vezes, indevido de materiais destinados ao Ensino Regular que não levavam em consideração as particularidades do público jovem e adulto da EJA.

## 2 O livro didático e a competência leitora

O livro didático é entendido como um recurso utilizado pelo professor para auxiliá-lo na prática pedagógica. Lajolo discorre apontando que

didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que se ensina* e *como se ensina* o que se ensina. [...] Assim, para ser considerado *didático*, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. (1996, p. 4).

Cabe ao professor descobrir a melhor forma de diálogo entre os conhecimentos trazidos pelos estudantes e os disponibilizados pelos livros didáticos, pois é na interação que o conhecimento será efetivo e significativo.

Sabendo-se que o livro didático, em uma boa parcela de escolas, é o único material de suporte ao professor, é mister que as atividades nele propostas, particularmente as atividades voltadas à Língua Portuguesa aqui em foco, sejam constituídas na perspectiva de dar sentido e, ao mesmo tempo, de ser um texto construído na interação autor-texto-sujeito, dado que a leitura, por exemplo, é altamente complexa.

Uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11).

Ora, o processo de leitura é interação. (KOCH; ELIAS, 2010). Essa atividade não compreende apenas a decodificação de palavras, mas tem por intuito que o leitor interaja com o autor, criando, interpretando e atribuindo sentidos ao que foi lido. Tal processo “envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura. Assim, os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta”. (SOLÉ, 1998, p. 41).

A capacidade de ler é de extrema relevância na formação do cidadão que, ao se apropriar da leitura, torna-se autônomo, tem a capacidade de transformar a sua vida e a da sociedade na qual está inserido. Os livros didáticos lançam mão de estratégias para desenvolver a leitura.

Entendem-se como estratégias de leitura, segundo Solé (1998), as ferramentas necessárias para que se desenvolva uma leitura significativa. Seu emprego proporciona uma compreensão e interpretação de forma autônoma dos textos lidos e também tem a intenção de despertar o professor para o desenvolvimento de um trabalho efetivo no sentido de formar leitores independentes, críticos e reflexivos. Sendo assim, conforme Solé,

formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre a sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi

aprendido para outros contextos diferentes. (SOLÉ, 1998, p. 72).

Para isso, Isabel Solé (1998, p. 89) propõe algumas estratégias que auxiliam a desenvolver a competência leitora, como é o caso de trabalhar “três momentos indispensáveis: o antes, o durante e o depois da leitura”.

Em que consiste essa estratégia? Quais são seus passos em vista do desenvolvimento de um leitor autônomo?

*O antes da leitura* constitui as estratégias que são utilizadas para despertar no aluno o interesse pela leitura; são propostas pela autora as seguintes estratégias: motivação, fornecimento de um objetivo de leitura, levantamento de conhecimentos prévios, formulação de perguntas, bem como a exploração de recursos como imagens e título.

Já a estratégia *durante a leitura* compreende a maior parte da atividade de compreensão, e é nesse momento que construímos as interpretações possíveis. Solé (1998, p. 118) propõe atividades que requeiram dos alunos a:

- formulação de perguntas sobre o que foi lido;
- formulação de previsões sobre o texto;
- o estabelecimento de suas possíveis dúvidas sobre o texto; e
- o resumo das ideias contidas no texto.

São as ações de leitura realizadas nesse momento que permitirão que se façam inferências sobre o texto lido.

Por fim, a estratégia *após a leitura* auxilia na retomada e na reflexão sobre as relações estabelecidas anteriormente, de modo a auxiliar o aluno a desenvolver vários tipos de atividades cognitivas, os quais permitam ao discente: criticar, elaborar opiniões, fazer comparações, fazer conexões pessoais com outras obras, estabelecer a causa e o efeito presentes no enredo

da obra, considerar as intenções e os pontos de vista do autor do livro e aplicar informações novas, adquiridas com a leitura.

Para finalizar, Solé complementa a questão da competência leitora à luz dos relatórios de avaliação Pisa<sup>2</sup> (2000, 2003 e 2004), afirmando que:

A competência leitora consiste na compreensão e no emprego de textos escritos e na reflexão pessoal a partir deles, com a finalidade de atingir as metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e participar na sociedade. (SOLÉ, 2010, p. 157)

### 3 Apresentando os livros didáticos

O guia de livros didáticos PNLD 2011: EJA, assim se refere quanto à Coleção *Tempo de Aprender* da Editora IBEP, cujos textos relativos à Língua Portuguesa são objeto de nossa análise.

A coleção é formada por quatro volumes: Volume 1 – 6º ano; volume 2 – 7º ano; volume 3 – 8º ano; volume 4 – 9º ano. Cada volume contém sete componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Inglesa, e Artes. Apresenta uma proposta pedagógica disciplinar, embora os conteúdos e as estratégias metodológicas selecionadas indiquem a possibilidade de um trabalho articulado entre os vários campos do conhecimento. Cada volume se estrutura em torno dois eixos temáticos, a partir do qual se desenvolvem os conteúdos dos componentes curriculares: *Identidade, e Cidadania e leitura* (v. 1); *Meio ambiente, e Saúde e qualidade de vida* (v. 2); *Cidadania e cultura da paz* (v. 3); *Trabalho e consumo, e Globalização e novas tecnologias* (v. 4). (BRASIL/MEC, 2010, p. 137).

---

<sup>2</sup> Pisa: *Programme for International Student Assessment*. (Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes).

Já a Coleção *Viver, Aprender* da Editora Global é apresentada pelo guia como uma

coleção estruturada em quatro volumes: Volume 1 – 6º ano; volume 2 – 7º ano; volume 3 – 8º ano; volume 4 – 9º ano. Cada volume contém sete componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Literatura; Matemática, Ciências Humanas: História e Geografia, e Ciências Naturais.

A coleção adota uma proposta pedagógica que busca a interdisciplinaridade, com componentes curriculares apresentados separadamente. Cada volume se estrutura em torno de um tema geral – *Contextos de vida e trabalho* (v. 1); *Por uma vida melhor* (v. 2); *Mundo em construção* (v. 3); *Identidades* (v. 4) –, a partir do qual se desenvolvem os conteúdos dos componentes curriculares. Cada volume é dividido em seis unidades, cada uma tratando de um componente curricular específico, e contendo também referências bibliográficas. (BRASIL/MEC, 2010, p. 131).

Dentre os volumes da coleção *Tempo de Aprender* (2009), foi escolhido para esta análise o volume 1 – 6º ano. Composto por 472 páginas, a coleção destina ao componente curricular de Língua Portuguesa 89 páginas, as quais foram elaboradas pelos autores Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchetti.<sup>3</sup> A obra subdivide-se em duas unidades, sendo a unidade 1 “Identidade”, composta por dois capítulos, a saber, Capítulo 1 “Um olhar para dentro de mim” e Capítulo 2 “O ser e o parecer”. A unidade 2 intitulada “Cidadania e leitura” também se divide em dois capítulos, sendo

---

<sup>3</sup> Bacharel em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Educador e professor em projetos sociais nas áreas de Comunicação e Educação para a Cidadania; Professora do Ensino Fundamental da Rede Particular de Ensino de São Paulo. Bacharel e licenciada em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade de São Paulo (USP); em 2005 defendeu sua dissertação intitulada *Leitura e leitor: uma análise de proposta avaliativa* (Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).



o Capítulo 1 “As várias leituras” e o Capítulo 2 “As mil e uma histórias”.

Da coleção *Viver, Aprender* (2009) também foi escolhido o volume 1 – 6º ano. Constituído de um total de 263 páginas e elaborado por vários autores (na apresentação são citados os nomes dos autores, e há a especificação de quais são os escritores de cada componente curricular). À disciplina de Língua Portuguesa foram destinadas 70 páginas, sendo organizada em uma única unidade dividida em quatro capítulos, a saber: Capítulo 1 “As palavras, os sentidos”; Capítulo 2 “A vida contada e cantada em versos”; Capítulo 3 “Sabe da última? Deu no jornal” e o Capítulo 4 “Crônica: a vida de todo dia”.

Cabe salientar que a apresentação estética de um livro didático é fator importante para a motivação do aluno, é crucial evitar elementos desfavoráveis à leitura. Analisando essa questão, podemos perceber que o livro da Coleção *Tempo de Aprender* possui uma apresentação estética com textos legíveis, elementos bem distribuídos nas páginas, como imagens, cores, tamanho da letra, o que propicia uma boa leitura, pois tudo está esteticamente harmônico. Por outro lado, o livro da Coleção *Viver, Aprender* apresenta cerca de 80% dos textos com realce. Ora, em geral, realces são utilizados para indicar os trechos mais importantes de um texto. Com a grande quantidade dessa forma de apresentação não se entende qual é o objetivo dos autores, pois dá maior visibilidade ao que não está realçado! Isso faz com que haja uma certa desarmonia visual e dificulta também a leitura.

#### **4 As estratégias de leitura presentes/ausentes**

Do livro didático da Coleção *Tempo de Aprender*, o corpus escolhido para a análise foi um recorte do primeiro capítulo, composto por 28 páginas, que está inserido na Unidade 1 do primeiro volume (6º ano), intitulado “Um olhar para dentro de mim”, cujo eixo temático é “Identidade, cidadania e leitura”.

Com um olhar quantitativo do capítulo, é possível afirmar que há textos de diversos gêneros textuais, tais como: parlendas,

lenga-lengas, pegadinhas, adivinhas, trava-línguas, canções, trechos de romances, poemas e autobiografias. Desses, um é utilizado como base para a produção textual final. No Capítulo 1 é utilizada a autobiografia.

Quanto aos aspectos gramaticais da língua, existem atividades envolvendo tempo verbal (passado e futuro), ortografia e vozes verbais. Por apresentar uma grande quantidade de textos, optamos por realizar a análise de um único texto, tendo como foco principal as atividades desenvolvidas em torno dele.

O capítulo inicia com a seção “Pra começo de conversa”, na qual há o resgate das memórias, recordações, lembranças da época que eram crianças. Para isso há o resgate de imagens, nomes de brincadeiras e brinquedos. A partir disso é proposto um debate sobre as brincadeiras e brinquedos que povoaram a infância de cada um.

Em seguida, dentro da seção “Desvendando o tema”, é apresentado o subtítulo “Trabalhando com texto”, onde vamos encontrar o objeto de nossa análise. Anterior ao texto existe mais um subtítulo “Antes de ler” que apresenta questões de antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como o título da canção. Após as questões de antecipação de leitura é proposta a leitura da canção “Caçador de mim” de Milton Nascimento.

Posterior à canção encontra-se o subtítulo “Por dentro do texto”, no qual podemos identificar perguntas bem-postas que exploram a compreensão leitora, tais como:

- a) pergunta literal: “Para falar de si, quem fala na canção usou palavras com sentidos opostos. Quais são essas palavras?”
- b) pergunta inferencial: “O que a canção transmite com o uso dessas palavras?”
- c) pergunta de elaboração pessoal: “O que, em sua opinião, o caçador desse texto está procurando?”

Na seção “Um olhar sobre a língua”, há uma série de questões que procuram articular a noção de tempo: passado e futuro, se utilizando de trechos da canção para contextualização da gramática. Logo depois, na seção “Olhe a escrita!”, são trabalhadas questões de ortografia por meio de caça-palavras e formulação de regras.

Ao considerarmos as estratégias para *antes, durante e depois da leitura*, propostas por Solé (1998), perceberemos que *não foram* utilizadas estratégias para *durante a leitura*, mas apenas para *antes* e *após* a mesma, e as questões levantadas antes do texto levam em consideração o conhecimento prévio do aluno sobre o título da canção “o que o transforma em leitor ativo, aportando seus conhecimentos e experiências”. (SOLÉ, 1998, p. 114). Já nas questões para *depois da leitura*, utilizaram somente as estratégias de registro escrito. Porém, em outros capítulos do livro, foi possível perceber que as estratégias para *antes e depois da leitura* foram bem-estruturadas e trabalhadas, levando em consideração perguntas que relacionam textos, elaboram sínteses e instigam o leitor a ir além do texto. A questão das estratégias *durante a leitura* não apareceram em outros capítulos.

Quanto ao livro didático da Coleção *Viver, Aprender, o corpus* escolhido para análise foi o Capítulo 2 da unidade 1, com 8 páginas, presente no primeiro volume da coleção (6º ano), com a temática “A vida contada e cantada em versos”.

Analisando o capítulo de modo geral, encontramos alguns gêneros textuais: poemas, biografias de autores e textos explicativos, sendo utilizado para estudo de características (versos, estrofe, rima) e produção textual, o gênero poema. Quanto aos aspectos gramaticais, há um estudo sobre os sinais de pontuação.

Nesse capítulo também escolhemos realizar a análise de um único texto e os encaminhamentos dados com base nele.

Ao iniciar o capítulo, os autores solicitam que os alunos busquem em suas memórias a sua história de vida, antecipando, assim, o assunto que será discutido no capítulo. A primeira

seção que aparece é “Convite à leitura” onde é apresentado o autor do poema e algumas questões de antecipação do texto com um caráter mais subjetivo.

Logo após a leitura do poema “Minha terra”, de Manuel Bandeira, temos o subtítulo “Diálogo com o texto” que, através de perguntas, propõe que o aluno estabeleça um diálogo com o poema, mas não há questões que estimulem o aluno a fazer relações ou inferências a partir do texto. As questões apresentadas se enquadram em:

- a) perguntas literais: “Em que fase da vida o poeta diz ter ido embora de sua terra?”; “Sublinhe no texto a frase que o poeta diz quando confirma que Recife está completamente mudado?”; e
- b) perguntas de elaboração pessoal: “Na sua opinião, o que o poeta quis expressar com essa frase?”

Não identificamos perguntas inferenciais. Na seção seguinte intitulada “Conhecer mais”, encontram-se mais informações sobre o autor (biografia e imagem). A próxima seção “Roda de conversa” propõe uma roda de discussão a partir de alguns questionamentos trazidos em forma de perguntas orientativas para o diálogo, como por exemplo: “Que mudanças disseram ao poeta que haviam ocorrido na cidade dele?” A ideia do debate é pertinente, porém essas questões não instigam o aluno para um debate, a que ele se posicione, pois se utilizam de questões literais, e não inferenciais, para as quais é necessário que se façam relações sobre o assunto.

“Atividade” é a seção que solicita ao aluno que leve à escola anotações sobre a sua vida para contar aos colegas. Essa atividade faz uma relação com as vivências do aluno e o que foi visto no poema. E, em “Explorando o universo textual”, são apresentadas a estrutura e as características próprias do poema, tais como: verso, estrofe e rimas.

Nesse recorte podemos perceber que há uma única atividade para *antes da leitura*, no momento em que os autores solicitam que as memórias da história de sua vida sejam lembradas, mas não há um aprofundamento. As atividades que poderiam acontecer *durante a leitura* são inexistentes em todos os capítulos do livro destinados à Língua Portuguesa; quanto às propostas para *depois da leitura*, as questões são muito superficiais, pois não instigam o aluno a desenvolver a autonomia e a fazer relações. No entanto, ao longo dos capítulos, observamos que há, em alguns raros momentos, a utilização de outras estratégias *para antes e depois da leitura*.

### **Considerações finais**

Retomando o título deste trabalho, cabe aqui a questão: quais são as estratégias de leitura desenvolvidas nas atividades de Língua Portuguesa no livro didático de Educação de Jovens e Adultos?

A análise realizada permitiu-nos constatar que, embora haja avanços na política de adoção de livros didáticos nas escolas, com avaliação do PNLD EJA, os livros, como os analisados, não se utilizam de muitas estratégias que contribuiriam no processo de formação de um leitor crítico e consciente de sua cidadania.

Ao longo das atividades desenvolvidas nas Unidades dos livros analisados, houve uma maior quantidade de questões literais, ou seja, aquelas que envolvem extração de informações do texto. Essa competência é mais fácil de ser desenvolvida, porém ler é mais do que isso: é posicionar-se no mundo de forma autônoma; dessa forma, faz-se necessário um maior investimento nas questões que envolvem as inferências, a análise, as relações e a interação do leitor com o texto.

Valle corrobora a importância explicando:

As estratégias de compreensão e de interpretação representaram a possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação, prioridade da prática pedagógica, embora consciente das dificuldades inerentes ao processo, mas certos da capacidade de transformação nele contida. (2006, p. 9).

Nossa experiência de vida em sociedade tem nos mostrado a importância da leitura, seja para o indivíduo, seja para as relações interpessoais. Ela permeia, o tempo todo, nossa existência. Nesse sentido, o livro didático aparece na sala de aula de Língua Portuguesa permeando as relações de ensino e, para tal, é necessário que apresente estratégias de leitura que auxiliem os educandos a desenvolverem cada vez mais a competência leitora.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2011: EJA. Ministério da Educação. Brasília: MEC; SECAD, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLD EJA 2011*. Brasília: FUNDE, 2010.

CONTEXTOS de vida e trabalho: EJA. Segundo segmento do Ensino Fundamental. São Paulo: Global, Ação Educativa, 2009. v. 1. (Coleção Viver, Aprender).

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SILVA, C. de O. et al. *Língua Portuguesa*. In: Educação de Jovens e Adultos (EJA): 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 2ª ed. São Paulo: IBEP, 2009. v. 1. (Coleção Tempo de Aprender).

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender o texto: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996. Disponível em: <[www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1033/935](http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1033/935)>. Acesso em: 24 jun. 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

SANTANA, Luciana Getirana de. *Análise do material impresso de matemática do Peja: reflexões baseadas no PNLD EJA 2011*. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.unirio.br/uploads/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20PPGEdu%20-%20Luciana%20Getirana.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

SOLÉ, Isabel. *Competência leitora e aprendizagem*. Disponível em: <[http://www.vila.com.br/html/outros/2010/30\\_anos/pdf\\_30/30\\_textos/16\\_Isabel\\_sol%E9.pdf](http://www.vila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/16_Isabel_sol%E9.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2013.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEJO, Edineiton Perreira et al. *Estratégias de leitura nos livros de português de EJA*. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2006.2/estrategia.pdf](http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2006.2/estrategia.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2013.

VALLE, Maria de Jesus Ornelas. *A formação do leitor competente: estratégias de leitura*. 2006. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/306-4.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2013.





*aprendizagem, como objetivo geral; – descrever o processo de desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita significativas, a partir da vivência da práxis, sob o viés da interação pedagógica; e refletir, por meio de referencial teórico pertinente à práxis vivencial, a eficácia da prática da observação e do diálogo crítico, docentes, a fim de se efetivar a interação pedagógica no processo de desenvolvimento de construção da leitura e da escrita significativas, como objetivos específicos.*

A hipótese, eleita como única, se configura em *o exercício reiterado da observação e o diálogo não autoritário em torno da constituição de uma prática pedagógica interativa social-crítica, contribuem para o processo de desenvolvimento de construção da leitura e da escrita significativas na EJA*, uma vez que, diante do observado, do dialogado, do registrado e da persistência do educador nesse exercício, percebe-se e se o resultado é contumaz no envolvimento docente e discente, quando da elaboração da leitura e da escrita.

O referencial teórico, pertinente e selecionado para este estudo bibliográfico, se centraliza em *Paulo Freire e Mikhail Bakhtin*, permeado por outros autores não menos expressivos e que sustentam escritos desses estudiosos mencionados e que abarcam estudos consistentes em torno dos conceitos estruturantes.

Os dois teóricos, em seus escritos, apontam à *observação reiterada* e ao *diálogo crítico*. *Freire* pela *reflexividade*, trazendo a consciência de si; *Bakhtin* pela *interlocução*, uma vez que, “ao construir um discurso, o interlocutor leva em conta o discurso de outrem que, explícita ou implicitamente, está presente no seu discurso” (SANTOS, 2008, p. 97), considerando-se também, nessa construção, as situações da realidade social concreta dos interlocutores.

*Freire* reflete, abordando sobre a ação docente-discente, que, no ensinando-se, no aprendendo-se e no apreendendo-se, se descobrem “incertezas, acertos e equívocos”. (FREIRE, 1993, p. 27). *Bakhtin*, no exercício da interlocução discursivo-enunciativa, reitera a intertextualidade, evidenciando uma

concretude comunicativa entre enunciador e receptor na construção da leitura e da escrita, por meio de um destinatário real, promovendo-se nos tópicos “o que dizer, uma razão para dizê-lo, para quem dizê-lo e como dizer o que se diz”. (Apud SILVA, 2005, p. 20).

Assim, as influências – freireana e bakhtiniana – consolidam uma *práxis vivencial* configurada na *interação pedagógica linguístico-social-crítica*, envolvendo educador-texto-educando, educador-educando e educando-educando, na construção da *leitura* e da *escrita* significativas na EJA; significativas, porque se ajustam ao questionamento, ao diálogo, à vivência e, conseqüentemente, à e *com* a apreensão de conhecimentos.

A opção metodológica se orienta pela metodologia qualitativa, interpretativa, desenvolvida por meio de recursos descritivo-bibliográficos, constituindo-se em abordagens descritivas do cotidiano escolar docente-discente, diante da construção da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos e fundamentadas na reflexão sobre a relação entre as teorias da educação dos autores demarcados para a realização deste estudo.

Por fim, a estruturação deste escrito consiste em cinco subtítulos – *prática da leitura e da escrita escolares: contextualização e reflexão; leitura e escrita; a observação e o diálogo como princípios metodológico-pedagógicos; a interação pedagógica linguístico-social-crítica: influências freireanas e bakhtinianas à práxis vivencial; e leitura e escrita na EJA: uma vivência pedagógica* – seguidos pelas *considerações finais*, que retomam os conceitos ora estudados, em torno da *interação pedagógica*, acrescidos de uma reflexão sobre a possibilidade de esse estudo se estender a outro pilar também importante para a construção significativa da leitura e da escrita: a *interdisciplinaridade*.

## **1 Prática da leitura e da escrita escolares: contextualização e reflexão**

Ao longo dos anos, muito se tem estudado sobre qual princípio epistemológico deve ser mais apropriado, mais adequado, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, aliás, assunto que ainda causa muitas polêmicas, fervorosas discussões em reuniões pedagógicas escolares, sendo uma questão sempre recorrente e que divide intensamente as opiniões sobre isso.

O que se percebe é que nós, educadores, durante a nossa atuação, ficamos à mercê de situações engessadas, de eterna constatação, de procrastinação infinita e/ou de objetividade forte e superficial, no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, delineando-se as mesmas na casmurrice do sistema educacional, em um processo de completo e contundente ensimesmamento, ainda muito distante da realidade circundante.

A escola promove um percurso *pedagógico*, que vai da estandarização da educação a um contexto de aprendizagem efêmera, superficial de construção e/ou de produção do conhecimento, desprivilegiando a essência do ato educativo, que se configura ao proporcionar ao educando estratégias que oportunizam a aquisição de um nível de linguagem desenvolvido e centrado na interlocução de ideias, de opiniões, completando-se, de fato, em uma real construção do conhecimento. E, para que isso se efetive e, até porque sua execução demanda persistência, faz-se necessária a prática reiterada da observação e do diálogo, de docentes e discentes para a compreensão e execução dos mesmos, considerando-se ainda os tempos subjetivo, físico e intelectual dos educandos.

É no pronunciamento recíproco, interligado, do educador-educando, do educando-educador, que se realiza pela indagação, pelo questionamento, pelas conclusões, permeadas pelo exercício da leitura e da escrita, que se efetiva o processo de ensino e aprendizagem. É nesse movimento recorrente,

interativo, propulsor e catapultador que reside o verdadeiro percurso pedagógico,

sempre tendo como ponto de partida o conhecimento já anteriormente construído pelos participantes, se exercita um jogo reconstrutivo, de elaboração gradativa de conhecimentos mais sólidos e fundamentados, mais abstratos e científicos. (MORAES, 2007, p. 1).

Essa tarefa árdua para o professor, porque ele tem de seguir em frente consolidando, na prática, as suas novas e progressivas aprendizagens pedagógicas em um ritmo de aula, dinâmico e coletivo, respeitando o tempo do aluno e, ao mesmo tempo, administrando a postura tradicional e de resistência a mudanças ainda muito forte na escola, tanto no espaço docente quanto no espaço discente. Ainda, segundo Moraes,

nesse processo, o jogo exige do professor uma função mediadora e urdidora, de ensinar até mesmo o que não sabe, desafiando os alunos em suas próprias pesquisas, processo em que as atividades envolvem conhecimentos que, eventualmente, nem o professor conhece. (2007, p. 1).

Reservadas as opções pedagógico-teóricas e ideológicas, os professores, em grande parte, realizam seu trabalho de maneira razoável. O detalhe é que nós o realizamos solitariamente e, quando nos encontramos em reuniões pedagógicas, na maioria das vezes, ficamos a lamentar as incursões indisciplinadas dos educandos, o que não nos deixa perceber que, ao contrário disso, poderíamos realizar estudos sobre as causas que impedem a compreensão, o entendimento da leitura e da escrita no desempenho e na aprendizagem dos educandos. Apesar das tentativas, ainda não conseguimos planejar coletiva e interdisciplinarmente, para proporcionar ao aluno a possibilidade de realizar a leitura de *links* entre as

disciplinas. Talvez, por isso, ainda ocorra um alto índice de insucesso na leitura em geral e, ainda mais acentuado, na leitura de estabelecimento de relações.

O que muitas vezes ocorre no ato de aula é a transmissão de um excesso de informações que não chega a se expressar em aquisição de conhecimento, pois não se processa e, conseqüentemente, não ocorre o desenvolvimento das habilidades operatórias, que é o que evidencia o processo de ensino-aprendizagem, protagonizado na interação entre educador/educando, educando/educador e educando-educando, sempre buscando uma parceria dialógica entre leitura e escrita, como meio de, primeiramente, o educador se empoderar e, depois, empoderar o educando para a adequação a dessas, com autonomia e sociabilidade, em suas inserções lingüístico-discursivas, constituindo-se no exercício da informação processada.

Segundo Paviani,

ensinar e aprender, no universo da escola, são conceitos integrados e estreitamente relacionados pelas ações das partes implicadas a ponto de se pressuporem; são atos que se constituem num mesmo evento. Se os propósitos de um dos lados não interagirem com os propósitos do outro, o evento ensino-aprendizagem não se efetiva. É necessário que se aproximem ou se constituam pontos de interseção, por meio da interação, ligando-os, como duas faces de uma moeda, constituindo uma unidade. (2011, p. 59-60).

Para a autora, o ensinar e o aprender são

partes que se pressupõem colaborativas nas ações ético-educativas, movidas por interesses comuns ou que estejam igualmente interessadas (do latim *inter + essere* = estar/se dentro), caracterizando-se como um processo de ensino-aprendizagem, envolvendo professor e alunos como sujeitos cooptados. (PAVIANI, 2011, p. 60).

E, ainda, sobre as ações docentes e discentes, relacionadas ao ensinar e ao aprender, Paviani reitera “que são as interações professor/aluno que constituem o centro da atividade educacional”. (BRONCKART, 2006, p. 228 apud PAVIANI, 2011, p. 72).

Dessa forma, para contrapor esse universo escolar engessado, que atinge fortemente o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, talvez o itinerário a percorrer esteja centrado no desenvolvimento da leitura e da escrita em âmbito coletivo, articulado em gêneros discursivos, envolvendo as diversas disciplinas. Nessa perspectiva, embora ainda carente de estruturação urdida na interdisciplinaridade, a modalidade Educação de Jovens e Adultos tenta (ou se propõe a), num planejamento integrado, estabelecer, em parte, ou dependendo da unidade de estudo, um processo de leitura e de escrita relacionado entre as disciplinas.

Isso consiste no ato de os professores observarem a sua prática e concluírem que, por meio da reflexão e da percepção, a adoção de uma nova prática traz consigo uma nova observação, agora registrada, estabelecida, em meio ao processo de interação dialógica. Nesse sentido, “o que determina a aprendizagem está para além do transmitido e do apreendido: é a possibilidade de se compreender, interpretar e aplicar. E por isso ensinar não é ação de um sobre outrem”. (CARBONARA, 2013, p. 156).

## **2 Leitura e Escrita na EJA**

A *leitura* deve ser, antes de tudo, “significativa enquanto atividade de linguagem e, como ensinam os PCNs (BRASIL, 1998), matéria-prima para a escrita”. (SILVA, 2005, p. 57). É fundamentalmente a *leitura de contexto* – enunciativo, expressivo, significativo, dialógico – que determina o entendimento, a apreensão dos significados, dos temas e, por decorrência, a percepção e a formação críticas, pois “a leitura proficiente vai além do código linguístico, puro e simples, e [...] ela se efetiva por meio de fatores como o contexto de

interação, os recursos dialógicos e a multiplicidade de sentidos”. (SANTOS, 2008, p. 8).

Para intensificar o entendimento da leitura, que supõe primeiramente a compreensão do lido, ratificada na *práxis* pedagógico-didática, acrescenta-se, aqui, o que concerne à incisividade do conceito em questão, como pode ser a funcionalidade da leitura:

Tudo se dá com, na e pela leitura. Ela agudiza o senso crítico, faz perceber a ideologia subjacente aos textos veiculados socialmente. Faz interagir intelectualmente com discursos elaborados dentro de regras com sintaxe, léxico e universos de referências próprias. A leitura implica tensão, desacordo, não linearidade, debate, diálogo, mudanças, humildade, [porque], às vezes, não adentramos em certos textos com facilidade, necessitamos voltar a outras leituras para depois retomar aquela que nos pareceu impossível compreender naquele momento, naquele contexto. Devemos, pois, utilizar nosso acervo de leituras realizadas no sentido *lato sensu* (de textos não apenas escritos) e buscar, por analogia, estabelecer sentidos/diálogos com as novas leituras que nos são apresentadas. Ler é, pois, vital. [...] Ler é, sobretudo, ler os implícitos, os não-ditos. (GOMES DA SILVA, s/d. p. 7).

Reitera-se: o ato de ler perpassa pelo ato de resistência extrema; ler é ler os implícitos, os não ditos; é ler tudo que se pode ler apesar de não estar escrito, esgotando todas as possibilidades de possíveis e variadas interpretações. Ler é estabelecer relações entre as informações, entre os enunciados; ler é processar essas informações, esses enunciados e transformá-los em conhecimentos, (re)significados e/ou (re) significando-os em outros contextos.

Ainda, segundo Freire (1999, p. 30), “a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou



tornando também sujeito”. Assim sendo, texto lido e não discutido não se configura em texto lido. A leitura exige protagonismo. Para tanto, o aluno deverá ser capaz “de ler em profundidade e interpretar textos significativos para a formação de sua cidadania, cultura e sensibilidade”. (NEVES et al., 2004, p. 19).

Esse momento de leitura e de escrita – aquele de necessidade, de intenso prazer, de ímpeto, de intuição segura –, assim como acontece na interação com os educandos e na interação aluno/leitura/texto, também acontece conosco; educadores, quando nos propomos a senti-lo, a querê-lo, e, porque o mesmo acontece conosco, também o conseguimos ao transmitir aos alunos, uma vez que já o vivenciamos na ocasião de nosso planejamento de estudos, detalhe a detalhe. E, nesse exercício de detalhamento, mental e empaticamente, nos transferimos ao lugar de escuta do educando, estudando qual pode ser a receptividade e/ou a expectativa em torno das atividades propostas.

Para isso, é mister mencionar a importância de, antecipadamente, tentar sentir, conhecer, especular as vivências do educando, visto que essas subjazem e preconizam a essência, a matéria-prima para a possível concretude de interação sociodiscursiva e crítica, como forma de obtermos êxito em nosso planejamento pedagógico e, por consequência, também momentos de êxito com os educandos, quando da implementação de tal planejamento. Isso se constitui em um dos fatores que caracterizam a interação linguístico-social, entre educandos e educadores e/ou entre educadores e educandos,

como salientou Freire (1987), [sobre] a importância da posição exercida por educadores(as), enquanto sujeitos participantes e mediadores, não só na influência do gosto pela leitura, mas também, na construção do saber e no desenvolvimento da cidadania dos(as) educandos(as), postura que faz de educadores(as), concomitantemente, participantes e mediadores da construção e do desenvolvimento dos seus próprios saberes e cidadania. (SANTOS, 2008, p. 59).

Ainda, conforme Santos (2008), tanto a leitura e a escrita cartilheais como as teorias de deficit linguístico, surgidas na década de 60 (séc. XX), não permitem a produção, a propagação de novos sentidos às palavras aprendidas na fala e na escrita, limitando o universo vocabular do educador e, conseqüentemente, do educando, acentuando o desenvolvimento da leitura insignificativa, a qual, até os atuais dias, repercute na população adulta da EJA, caracterizando-se como um dos fatores do alfabetismo funcional. Atualmente, são apontados exemplos de exercícios oriundos do uso da cartilha, travestidos em manuais de análise morfológica e sintática.

A autora também se ancora, ainda em relação à leitura e à escrita, ao estudioso de nossa língua materna E. T. Silva, sobre o manual prático e automatizado de leitura que alguns livros didático-pedagógicos que ainda se apresentam nas escolas e são escolhidos pelos professores, como opção de desenvolvimento da leitura e da escrita. Isso contribui para a propagação da “leitura paralisada” (SILVA, 2005, p. 21) em modelos prontos, que desestimulam o desafio à leitura e à escrita, criativas e significativas.

Explica e argumenta o autor que

uma observação mais cuidadosa daquilo que se faz nas aulas e nas lições de Língua Portuguesa vai mostrar que existe um padrão fixo de encaminhamento, contendo três elementos em sequência invariável: leitura (em voz alta ou silenciosa) – exercícios (de entendimento do texto e regras gramaticais) – redação. Não que esse padrão seja ruim em si mesmo – o problema é que, pisado e repisado no transcorrer da trajetória acadêmica dos alunos, ele se transforma numa rotina estafante e insuportável, onde não existe flexibilidade e nem variação das práticas. (Apud SANTOS, 2008, p. 112).

Dessa maneira, para facilitar o processo de entendimento do texto e assegurar o desenvolvimento dos níveis de leitura e de escrita, na ocasião de sua aplicação em sala de aula, torna-se pertinente um destaque para o estudo das relações semânticas, compreendendo, principalmente, entre outras, a *sinonímia*, que se traduz na relação de identidade de significação; a *antonímia*, que abrange a relação de incompatibilidade de significação; e a *polissemia*, envolvendo a relação de diferença de significação entre significado e sentido, que se configura em um nível de entendimento mais complexo.

Nesse aspecto, são abordados os diversos campos semânticos da palavra (denotação e conotação), exigindo do leitor e/ou do falante/ouvinte uma distinção direta e imediata da apreensão de sentidos, relacionados com a vivência do aluno e de deslocamento dos mesmos para o contexto de estudo, perfazendo um percurso essencial, no trabalho contextualizado de leitura, demandando tanto dos educandos como dos educadores uma sobrecarga de paciência e de persistência, posto que ofereça constantes desafios às partes implicadas, para “produzir associações significativas [que estabeleçam] variados sentidos” (SANTOS, 2008, p. 74), pois nesse exercício de troca e movimento de palavras, se estatui a interação linguístico-textual-sociocultural.

Ainda assim, este estudo centrado na interação enunciativa, abrangendo “o texto e seus processos de recepção e produção” (BUOGO, 2005, p. 119), se perfaz em uma alternativa profícua para o desenvolvimento da leitura e da escrita, apesar de exigir do professor uma grande disponibilidade de tempo para a construção de uma dinâmica de estratégias criativas, que previna o imediatismo adolescente e juvenil, para a implementação de uma unidade de estudo moldada à prática da linguística pragmática da enunciação.

E, por tudo isso, se faz necessário que, nós, educadores, não desistamos, que estudemos e, por que não, que preparemos o nosso próprio material didático, porque, ao passarmos por

essa construção, apropriamo-nos de nossas dúvidas e angústias e, conseqüentemente, nos colocamos, nos inteiramos e nos direcionamos, principal e empaticamente, ao lugar do educando, buscando e avaliando as melhores condições para o ensino e a aprendizagem. Até porque somos nós, educadores, munidos de atitudes de observação e de abertura ao diálogo, que temos as melhores condições de perceber, por meio de um olhar mais apurado e crítico, a situação econômico-sociocultural do educando; enfim, o que realmente os estudantes necessitam, significativamente, aprender e/ou apreender.

Santos, ancorada nas teorias freireana e bakhtiniana, reafirma

que a associação entre o ensino de uma leitura significativa e os estudos dialógicos, por considerarem a intencionalidade do sujeito, a sua historicidade e os contextos culturais, históricos, políticos e sociais no momento de uma interação discursiva, podem contribuir para o avanço do grau de letramento dos(as) estudantes da EJA, considerando [...] a sala de aula como o contexto social para a efetivação desse avanço. (2008, p. 111).

E Antunes reitera que “a leitura é uma espécie de porta de entrada; [...] é uma experiência de partilhamento, uma experiência do encontro com a alteridade, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu”. (2009, p. 195).

Da mesma forma, a *escrita*, supondo a leitura como co-produção, perfaz todo um processo de aprofundamento e aprimoramento na “construção e produção de conhecimento [concomitantes]”. (SILVA, 2005, p. 62). Isso se estabelece por meio do diálogo do sujeito, “como produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela” (GERALDI, 2001, p. 20), como comentado por Bakhtin (SILVA, 2005, p. 61), com a leitura de textos variados e compartilhados, na escola e no cotidiano,

e *com* e *na* interação com propostas de produção textual contextualizadas em situações enunciativas, interlocutórias e de finalidades interativo-discursivas concretas quanto ao gênero, à coerência e à coesão textuais.

Os educandos, previamente instrumentalizados para a prática dos atos de escrita, de revisão de escrita e de reescrita de texto, essas condizentes com o protagonismo histórico-cultural, quando no registro de sua escrita, interagem também com a coprodução do leitor na compreensão da mensagem produzida. Nesse sentido, o estudo de Língua Portuguesa se concretiza na interação verbal triádica – aluno-texto-professor –, implicando, segundo Silva,

uma quebra epistemológica, pois se propõe o ensino da linguagem pela prática e reflexão da própria linguagem pelos seus usuários, aluno e professor, de modo que na categoria de usuários, um não se sobrepõe ao outro, mas se completam com diferentes saberes. (2005, p. 65).

Para Silva (2005), a ênfase dada aos aspectos formais na elaboração do texto, como, por exemplo, priorizar a correção ortográfica em detrimento do desenvolvimento de ideias, inibe a criatividade no exercício da escrita interlocutória, envolvendo enunciador e receptor em uma situação específica de produção e recepção textuais, nas quais o sujeito-leitor-produtor perpassa por um processo de internalização que envolve o conhecimento interpessoal que, por sua vez, em um processo de interação, se transpõe para o âmbito do conhecimento intrapessoal.

Quando não é ofertada ao educando a oportunidade de intertextualizar leituras, as mesmas permanecem “paralisadas”, conforme Silva (2005), ocorrendo a não associação da compreensão do enunciado à finalidade proposta de leitura e produção de texto, a qual, se entendida como tal, determina a sua organização, estrutura e estilo, ou seja, o seu gênero discursivo.

O entendimento do enunciado proposto possibilita, ainda, o ajuste de critérios para as avaliações, evitando, portanto, a comparação, como *critério*, entre as produções dos educandos. Assim, a interação também promove a exigência de se salientar aos educandos os indicadores cognitivos de avaliação, uma vez que a mesma, para se concretizar, compõe-se de propósitos claros, promovendo também e simultaneamente, a harmonia no relacionamento educador-educando e educando-educando, posto que a fluidez passa a preponderar nas aulas de leitura e produção textual, tornando-se significativas, porque assumem um caráter de assimilação entre o discutido, o debatido e o vivenciado, na ocasião da construção do conhecimento proposto.

A interlocução entre a leitura e a escrita e, posteriormente, conjugada com o exercício da reescrita, orientada e mediada pelo educador, constitui-se em estratégia e traz resultados eficazes para o processo de desenvolvimento, de aprimoramento e de autonomia na compreensão da escrita interlocutória, com destinatário real, insurgindo-se nos tópicos “*o que diz, uma razão pra dizê-lo, como diz e para quem diz*”, Geraldi (2002, p. 160) citado por Silva (2005, p. 83), mediando “a construção de conhecimento da escrita, por meio da própria escrita, favorecendo aos alunos a percepção de uma utilização da escrita deveras pertinente àquela situação comunicativa”. (SILVA, 2005, p. 73).

Agrega-se, então, ao trabalho de produção textual uma nova proposição, indispensável e, por isso, complementar à escrita: a reescrita do texto. Tal procedimento também se reflete em Buogo et al. quando postulam que

a prática da reescrita, ou seja, o aproveitamento do que já se escreveu mediante revisão (de forma e de conteúdo) para avançar na produção do texto, é normal e necessária. [...] A reescrita é uma constante para quem entende o texto como um processo, um vir-a-ser. (2006, p. 163).

Nesse sentido, distingue-se produção textual de redação, pois, consoante, Silva (2005, p. 20), citando Geraldi (2002), a redação é escrita “para a escola”, e a produção textual é realizada “na escola”. Há um momento prévio, vivido, dialogado com textos variados, anterior à produção textual, que instrumentaliza o aluno à escrita interlocutória, constituindo-se em essência na busca de “condições para a produção textual”. (2005, p. 62).

De acordo com o autor, dessa maneira, “o entrelaçamento de ideias leva à construção dos sentidos, permitindo ao leitor extrair e atribuir significados durante a leitura [e a escrita]”. (p. 116). A informação fornecida pelo texto, no momento da leitura, proporciona ao leitor o confronto dessa informação com seus conhecimentos prévios, com suas experiências e, à medida que intensifica a apropriação dessa informação, atribui um (novo) sentido a ela, “criando-se situações de interação”. (p. 23)

Ainda, conforme Silva,

a leitura de um texto literário, [de qualquer tipologia e/ou gênero textual], não se esgota na primeira oportunidade de leitura: nisso consiste a sua riqueza, já que a cada retomada do mesmo texto é possível realizar uma nova leitura. (2005, p. 97).

Isso se confirma no decorrer do estudo de uma unidade de ensino, uma vez que cada nível de leitura adota, logicamente, procedimentos diferenciados, considerando-se a operacionalização das estratégias de leitura, citadas em Buogo (2005).

A autora Buogo (2005) postula que tais estratégias de leitura iniciam na *antecipação da leitura*, passando pelas *leituras de elementos contextualizadores à tipologia textual e social*; de *compreensão*, em seus níveis, denominados por Marcuschi (1996) e citados por Buogo et al. (2006, p. 159) “os cinco horizontes da compreensão” – *falta de horizonte*, que se traduz pela *repetição ou cópia*; *horizonte mínimo*, caracterizado pela

*paráfrase; horizonte máximo, pela inferência, quando ocorre o exercício da leitura com o não dito; horizonte problemático, identificado pela extrapolação na inserção de elementos pessoais do leitor; e horizonte indevido, distinguido pela contestação e não pela compreensão –; de interpretação e crítica; e, de exploração linguística, evidenciando as manifestações discursivas e textuais, culminantes na produção textual, reservadas a essa as condições para a escrita interlocutória, na consideração aos gêneros textuais trabalhados e nas situações de comunicação, suscitando a máxima de que “a leitura é significativa enquanto atividade de linguagem e [é] matéria-prima para a escrita”.* (SILVA, 2005, p. 57).

### **3 A observação e o diálogo como princípios metodológico-pedagógicos**

Tão importante quanto discorrer sobre a interação pedagógica, é apontar os conceitos de *observação* e *diálogo*, uma vez que este estudo bibliográfico tem o propósito de fundamentar a interação pedagógica sociolinguístico-crítica, estabelecendo-se, constitutivamente, nesses dois pressupostos metodológicos.

O *exercício reiterado de observação*, pedagógico e educacional, consiste no fato de o professor permitir-se irromper do nível de constatação e realizar uma nova reflexão e, conseqüentemente, uma nova ação proveitosa e funcional, oportunizando, também, um balizamento de segurança e destreza em suas futuras intervenções e incursões pedagógicas. Segundo Weffort,

este aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador, envolve ações exercitadas do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos. Neste sentido, o olhar e a escuta envolvem uma *AÇÃO* altamente *movimentada, reflexiva, estudiosa*. (1997, p. 10-36, grifos da autora).



O registro e a reflexão do educador diante das observações, discussões, correções, as quais são/devem ser cotidianas no seu ofício, constituem um diferencial na prática da educação, porque aprimoram as (novas) abordagens pedagógicas. Assim, faz-se necessário o registro desses procedimentos, para acomodar as angústias e refletir sobre as mesmas, pois a “prática de registrar nos leva a *observar, a comparar, a selecionar, a estabelecer relações entre fatos e coisas*” (FREIRE, 1993, p. 83, grifos do autor) e decidir qual é a melhor intervenção, pedagógica e dialógica, no educando, a fim de promover o desenvolvimento e o primor de sua aprendizagem.

Outro princípio metodológico, também bastante importante quanto à observação, é a *promoção de diálogo* com os educandos, em torno das questões em estudo e/ou estudadas, no caso, aqui, “de realização da linguagem na interação verbal” (SILVA, 2005, p. 65), quando da constituição e apropriação da leitura e da escrita significativas, na “relação discursiva de caráter essencialmente dialógico” (p. 40), que se move “entre a orientação mental e a orientação social [...]”. (p. 65). E reitera:

A primeira determina o discurso; a segunda, a sua forma. A associação da forma, [ou seja, da orientação social], às condições de produção do enunciado foi, sem dúvida, uma das maiores contribuições relevantes de Bakhtin para a compreensão dos gêneros textuais [...], sendo todo texto pertencente a um determinado gênero. (SILVA, 2005, p. 40).

Logo, destaca-se, aqui, o diálogo de caráter político-social, tenso-tensionador-tensionado, articulado pela reflexão, pelo pensar, pelo comprometimento estudioso, esclarecedor da realidade, que permeia as relações entre educador-educando-mundo e educando-educador-mundo.

Segundo Santos, “os estudos freireanos têm como base a dialogicidade entre o sujeito-leitor e o mundo que o cerca; assim, a interação, por meio do dialogismo, é o cerne de seus estudos e de seus apontamentos”. (2008, p. 32). Isso se torna legítimo, uma vez que a dimensão humana está sempre presente e entremeada pela importância do contato com a vivência histórico-cultural do ser-sujeito, na busca da superação das contradições da realidade e da ampliação da consciência crítica diante do desvelamento de tais contradições, vindo a (re) construir um conhecimento oponente à visão dominante do sistema sociopolítico-econômico vigente, no qual esse ser-sujeito está inserido, “[transformando] sua condição de dominado” (KRAMER; NUNES, 2011, p. 37) diante desse sistema.

Nesse sentido, Bakhtin e Voloshinov, assim como Freire, concebe o diálogo como “um ato de comunicação viva” (VOLOSHINOV, BAKHTIN apud BRAIT, 2006, p. 115) entre os interlocutores, tomando para si a elaboração discursiva do *outro*, de diferentes contextos de realidade, incorporando diversas e variadas vozes; essas se compõem, visível e externamente, e se refletem nas “relações sociais e na historicidade de cada sujeito, sejam nas interações contraditórias, ou não, intencionais, ou não” (SANTOS, 2008, p. 100), interpretando a realidade ao modo de como decorre a sua experiência e a sua prática de leitura *do/no* mundo.

Ainda, de acordo com Santos, em geral,

o dialogismo [perfaz o eixo central] dos estudos bakhtinianos compreendendo a linguagem, o enunciado, como a materialização mutável dos sentidos, [...] podendo ser entendido como o confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo, [...] individuais ou coletivas, o que não significa, somente, considerar o diálogo face a face, mas também a análise interna do discurso. (2008, p. 101).

Também reiteram Kramer e Nunes, a ideia de Santos, em relação ao cerne da obra bakhtiniana, que “não existe uma realidade de linguagem fora do diálogo entre o eu e o outro, entre os muitos eus e os muitos outros, e este dialogismo constitui o eixo central de sua teoria”. (2011, p. 33).

Assim, tanto o diálogo como a observação se interpõem e se constituem como elementos assimiladores e desencadeadores de ações, reflexões, reações e novas ações na prática educativa docente-discente, posto que sem observar não há o que dialogar e sem dialogar não há o que observar. A capacidade de dialogar e de observar vai se reiterando a cada nova observação que, por sua vez, gera um novo diálogo, ambos provocando ainda novas observações e novos diálogos, mostrando-se intrínsecos e imprescindíveis, um ao outro e a “toda ação educativa”, e tornando-se “condição para que se possa agir pedagogicamente em favor das aprendizagens”. (CARBONARA, 2003, p. 157).

#### **4 A interação pedagógica linguístico-social-crítica: influências freireanas e bakhtinianas à *práxis* vivencial**

No tocante às teorias da educação, como já explicitado anteriormente, este Trabalho de Conclusão de Curso se propõe a refletir sobre a interação pedagógica. E, para compreender esse processo epistemológico, faz-se necessário compreender e refletir sobre os conceitos abordados por Mikhail Bakhtin, no que se refere aos gêneros discursivos, em uma abordagem sociolinguística discursiva, uma vez que este estudo aborda o processo de desenvolvimento de construção da leitura e da escrita significativas na EJA, e por Paulo Freire, no que confere à reflexividade em meio aos atos de ensinar e de apreender. Observa-se, em ambos os autores, a enunciação discursiva nas relações tensionadas pelo aporte cultural-ideológico e a historicidade da relação sujeito-leitor-enunciador *no* e *com* o mundo.

Segundo Brait, para Bakhtin, “é isso que confere ao gênero discursivo o caráter não de uma forma linguística, mas de uma forma enunciativa que depende muito mais do contexto comunicativo e da cultura do que da própria palavra”. (2005, p. 158). E Santos, parafraseando Freire (1987), reitera “que é por meio da palavra, nomeada pelo autor de *palavramundo*, que o homem conquista o mundo e se liberta enquanto cidadão”. (2008, p. 106).

Para compreender a interação sociolinguística e o signo, ambos, de renomada excelência e de relevante importância para este estudo, no caso, aqui, a palavra, pois “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo” (FREIRE, 1984, p. 8) com prefácio de Antônio Joaquim Severino, faz-se indispensável recorrer à literatura bakhtiniana que se entremeia *na* e *com* a literatura freiriana, porque

ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, 1997, p. 282).

A palavra, sendo signo representado, suscita a ideologia dos interlocutores: é no “vácuo” da expressividade do discurso que se dá a interação verbal e social entre os interlocutores. Conforme Santos, para Bakhtin,

a significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do interlocutor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma fâsca elétrica que só se produz quando há contato entre dois pólos opostos. (2008, p. 7).

Isso se observa na importância da manifestação sociolinguística quando da interação verbal, promovida entre educador-educando e entre educando-educando, no que concerne à mediação do desenvolvimento da construção significativa do conhecimento, pois,

na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que ela se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação entre locutor e ouvinte*. (BAKHTIN, 2006, p. 107, grifos do autor).

Brait reitera que

a compreensão da palavra exterior, resultado desse processo de confronto e interpretação, proporciona uma reavaliação, uma modificação e o surgimento de um novo signo na consciência, uma nova *palavra interior*, resultado evolutivo do contato e da assimilação pelo sujeito da *palavra do outro*. (STELLA, Paulo Rogério in BRAIT, 2005; ensaio “Palavra”, p. 181, grifos do autor).

Vários são os escritos desses teóricos e, a partir do exercício de leitura exploratória, destaca-se como conceito de *interação*, na literatura freireana, apesar de o autor não se utilizar dessa terminologia, a expressão de que “o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende.” (FREIRE, 1993, p. 27). E, com ênfase, conclui:

Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (1993, p. 27).

A reflexividade proposta por Paulo Freire em meio aos atos de ensinar e de aprender/apreender, essencialmente dialógicos e políticos, é legítima, pois se reporta ao educador que busca aprimorar os conceitos que postulam as práticas indispensáveis aos educadores progressistas, também, por ele, elencados, descritos e desenvolvidos. A saber:

- a *humildade*, porque “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo” (Freire, 1993, p. 55), auxiliada pelo *bom-senso* para que se tenha a *mansidão* que “não é apatia”, e sim, “segurança insegura e certeza incerta” que são expressões da humildade (idem, p. 56);
- a *amorosidade* “ao próprio processo de ensinar”, significando o trabalho docente e sobrevivendo “às negatividades de seu que-fazer” (p. 57);
- a *coragem* de lutar, para reconhecer e superar o medo, concreto e normal, e combatê-lo, para assumir a *clareza* por uma opção “substantivamente política e adjetivamente pedagógica” (p. 57-58), que provoca o medo; e é nesse ínterim que a coragem nasce; ela nasce da necessidade de educar o medo;
- a *tolerância* para não desdizer a prática progressista, pois que “é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente” (p. 59); ela propicia a coerência, posto que nós, educadores progressistas, também somos seres históricos e inconclusos e que assumem uma “opção político-democrática” (p. 59);
- a *capacidade de decisão*, porque “decidir é romper para optar” (p. 60); e nesse rompimento pela opção, é fundamental uma avaliação prévia que implica a própria opção, pois “não é possível existir sem romper, por mais difícil que nos seja romper” (p. 60);
- a *segurança* se fundamenta na “competência científica, [na] clareza política e [na] integridade ética” (p. 61), que perfazem a autoridade necessária ao educador “criticamente disciplinado” (p. 61) apto para desafiar seus educandos com segurança, lucidez e determinação;

- a *tensão* entre a *paciência* e a *impaciência*, acompanhada da *parcimônia verbal*, que implica a “assunção da tensão paciência-impaciência” (idem, p. 62). A habilidade em constituir um equilíbrio emocional permanente entre as duas é que garante a virtude de vivê-las, “sem jamais se dar a uma ou a outra, isoladamente” (p. 62), evitando a “inação”, característica da “paciência sozinha”, e o “ativismo cego”, característica da “impaciência solitária” (p. 61-62);
- e, por fim, a *alegria de viver*, sem a qual não é possível ser educador(a), caracterizando-se “como virtude fundamental da prática educativa democrática”. (1993, p. 63). A “acomodação fatalista” (1993, p. 64) diante os obstáculos de ordem pedagógica, de descaso do Poder Público e de autoridade antidemocrática postula a aceitação “do conflito, sem o qual negamos a dignidade da vida”. (p. 64). O ato de conflitar-se é saudável porque questiona, reflete, educa, aponta opções, decide; e é nesse exercício do conflitar-se que surge a luta pela dignidade profissional do educador, a qual o educador brilhantemente reitera.

É vivendo, não importa se com deslizes e com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a *parcimônia verbal*, que contribui para criar e forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, porque recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida. E não a escola que emudece e me emudece. (FREIRE, 1993, p. 63).

Essas qualidades, de concepção freireana, se reconhecidas e implementadas, proporcionam, sim, um alento ao árduo ofício

do educador, comprometido com o exercício educativo progressista, “pois são predicados que se vão gerando na sua prática” (FREIRE, 1993, p. 55), perfazendo um contexto vantajoso para a realização do exercício de observação e para a construção da dialogicidade crítica, docente-discente, em torno da aprendizagem de um “conteúdo verdadeiro” (CARBONARA, 2013, p. 157) que sustente o “que-fazer” (FREIRE, 1993, p. 57) pedagógico-educativo do professor.

Ainda sobre a interação, de acordo com Silva (2005), Bakhtin foi o pioneiro a utilizar a interação relacionada à manifestação da linguagem, propondo assim a interação verbal, definida pelo teórico:

A enunciação é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.” (BAKHTIN, 1992, p. 112 apud SILVA, 2005, p. 39).

De acordo com a autora, Silva (2005, p. 43-44), referendada em Bronckart (1999) e Ducrot (1994), o conceito *enunciador* é utilizado pela Linguística da Enunciação para dar conta do texto polifônico, no qual uma locução, oral ou escrita, não é de ordem individual, uma vez que agrega diferentes vozes que interagem, no momento de enunciação, entre si e com o contexto sócio-histórico, perfazendo-se em uma interlocução simultânea de vozes, pois “as condições de comunicação [...] estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BRAIT, 1997, p. 98 apud SANTOS, 2008, p. 98-99) e, como em um movimento espiralado, geram outros textos, outras vozes.

Conforme Bezerra (BRAIT, 2005), o romance polifônico surgiu a partir da era capitalista, na Rússia, possibilitando a construção de uma resistência como contraponto à “consciência monológica” (BEZERRA in BRAIT, 2005, p. 193), coisificada em objeto mercantil, metamorfoseada, “gerando vozes e consciências que [resistiam] a tal redução.” (p. 193).



Assim também o é na relação pedagógico-didática, no ato da educação, quando nós, educadores, queremos impor, logo de imediato, algo abstrato, distante dos educandos, optando-se por uma metodologia pedagógica de ensino a partir do ponto de vista do conhecimento já construído, sistematizado, impedindo-os de terem a oportunidade de estabelecer, primeiro, um vínculo de significado, para dar-se, então, o início do desenvolvimento de um determinado estudo, de uma leitura, com a culminância no ato de escrita. Isso produz vozes destoantes, resistentes, embora essa insurgência do educando, muitas vezes, não se justifique pela (não) tomada de consciência de classe.

Ainda, em Brait (2005), a interação não acontece se não há o papel ativo, recíproco e simultâneo de ambos: ouvinte e falante (professor e aluno, aluno e professor). O enunciado é produtor dinâmico de sentidos, porque “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, imediatamente assume em relação a ele uma postura ativa de resposta”. (BAKHTIN, 1982, p. 257 apud BRAIT, 2005, p. 156).

Segundo Novaes e Rudge (2007), a alternância dialógica dos sujeitos não permite o esgotamento do enunciado, possibilitando a compreensão da distinção entre sentido e significado ao que nos é proposto. Este último, o significado, tem caráter estagnado, parado, fechado em si. O enunciado se dá por meio de diversas “vozes”, em heterogeneidade, envolvendo enunciadador e receptor, receptor e enunciadador, em contextos enunciativos distintos, suscitando novas respostas para tal enunciado que, por sua vez, suscita novos enunciados, emergindo na

inesgotabilidade do sentido [que] é característica de todo enunciado, uma vez que o sentido do enunciado enquanto unidade da comunicação discursiva permanece sempre em constante movimento, em contraposição ao significado estagnado da oração enquanto unidade do sistema da língua. (NOVAES; RUDGE, 2007, p. 6-162).

O mecanismo linguístico bakhtiniano se configura em um processo intersectivo, no qual “a palavra é território comum do locutor e do interlocutor.” (BAKHTIN, 2006, p. 115) Assim, sociocultural e historicamente, se inter cruzam e se entrecruzam os sujeitos implicados no discurso, este se alastrando, por meio da interação, a vários e diferentes outros contextos que, por sua vez, também assumem discursividades e propagam ideologias. Segundo Santos (2008), Bakhtin postula que a interação verbal comporta o contexto e o intertexto na comunicação entre o locutor e o interlocutor, legitimando a interdiscursividade da ideologia “no momento da interação discursiva”. (p. 95). Nesse sentido,

[pode-se] dizer, então, que o meio social envolve por completo o(s) sujeito(s) e que a(s) ideologia(s) se constroi(em) incessantemente na interação discursiva desse(s) sujeito(s) com outro(s) sujeito(s) e desse(s) com os diferentes contextos que o(s) cerca(m). (SANTOS, 2008, p. 97).

Silva (2005, p. 58), referendada em Dell’Isola (1993, p. 73), estabelece que “os sentidos não estão prontos no texto, mas a partir das informações nele contidas, pode-se construir um sentido de acordo com a bagagem histórico-sociocultural do leitor”. E reitera ainda que, segundo Dell’Isola ( p. 73),

a leitura-produto é pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor; portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las. (SILVA, 2005, p. 58).

Assim, leituras diferentes podem ser realizadas para o mesmo texto, considerando-se que a relação leitor-mundo-contexto, cooptada às novas experiências de ver, de estar e de viver a realidade, se consiste nas impressões da interferência pessoal e ideológica.

A dialogicidade, a complexidade e a intersubjetividade interpõem-se no processo interativo, na medida em que os sujeitos, ativamente envolvidos, tanto em trabalhos e projetos grupais, como individualmente, se constroem

sobre uma base de conhecimentos e representações sócio-culturais psicológicas, afetivas e cognitivas acumuladas a partir de suas experiências de vida, a partir de tensões geradoras de conflitos e, à medida que enfrentam problemas, aprimoram suas capacidades. Nesse caso, o professor-educador-mediador tem papel importante de apoio e de mediação dos conflitos. (BALTAR, 2006, p. 98).

Faz-se imprescindível, então, que o professor adote um (novo) olhar, o olhar de empatia aos contextos social e cultural do educando, para perceber de que lugar nós falamos, nós percebemos o mundo, lugares esses que se constituem a partir de vivências, culturas, crenças idiossincráticas, e que, da mesma forma, o são para o nosso aluno. Respectivamente, Bakhtin e Freire descrevem, com relevância, a legitimidade da interdependência humana nas relações sociais. Tanto um como o outro percebem que a alteridade é fundamental no processo de aquisição e de apropriação da linguagem. Bakhtin afirma:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (1997, p. 45).

Freire, em linguagem explícita e explicativa, defende que:

como contexto prático-teórico a escola não pode prescindir de conhecimento em torno do que se passa no contexto concreto de seus alunos e das famílias deles. De que forma entender as dificuldades durante o processo de alfabetização de alunos sem saber o que se passa em sua experiência em casa, bem como em que extensão é ou vem sendo escassa a convivência com *palavras escritas* em seu contexto sócio-cultural? Uma coisa é a criança filha de intelectuais que vê seus pais lidando com a leitura e escrita, outra é a criança de pais que não lêem a *palavra* e que, mais ainda, não vêem mais de cinco ou seis faixas de propaganda eleitoral e uma ou outra propaganda comercial. (1999, p. 111, grifos do autor).

Demarca-se, então, que nos reportemos aos educandos e olhemos, de lá onde estão eles, a sua realidade. A partir daí, juntos, educadores e educandos, podem tentar compreender os conflitos e as contradições sócio-histórico-culturais, para se empoderarem de elementos significativos e desveladores da realidade, que explicitem essas contradições e esses conflitos, tornando-se, assim, genuína a construção da leitura e da escrita, constituídas e impregnadas de diferentes visões de mundo e, ainda, acrescidas à relação ensino-aprendizagem, essa, agora, por sua vez, também legítima.

Assim, ao longo da vivência pedagógica conciliada à participação e ao estudo no curso de especialização, cuja culminância é a construção deste escrito, pode-se afirmar que tanto Bakhtin como Freire apresentam elementos comuns para a construção da leitura e da escrita significativas na EJA. Ambos abordam concepções de linguagem que contemplam o diálogo discursivo, por meio das interações verbal e social, discursivo-enunciativas, e o caráter polifônico da linguagem, no qual o aspecto social se sobrepõe ao aspecto individual, assim como as reflexões em torno das lutas de classes e o transpor-se ao *outro* na relação interpessoal, concepções essas aliadas ao

contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos envolvidos no processo de interação desses com o mundo.

Nas palavras de Freire,

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a 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. (1984, p. 11-12).

Bakhtin, por sua vez, encerra que

cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (2006, p. 66).

## **5 Leitura e escrita na EJA: uma vivência pedagógica**

O relato a seguir compõe a descrição de atividades pedagógicas com leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos, vivenciadas na disciplina de Língua Portuguesa, em um projeto interdisciplinar, denominado *Leitura, Escrita e Vivências: um olhar interdisciplinar sobre a Semana Farroupilha – III Gincana Gaúcha*,<sup>1</sup> aplicado na E. M. E. F. São Vitor, situada à Rua Giovane Menegotto, s/n, no Bairro São Victor Cohab, na região leste de Caxias do Sul, RS, entre os meses de agosto e setembro de 2012. Atualmente a escola atende, além da comunidade na qual está inserida, também alunos das

---

<sup>1</sup> Esse projeto interdisciplinar compõe o trabalho final da disciplina *Ler e Escrever: tarefa de todas as áreas do conhecimento*, do curso de Especialização aqui referido, denominado *Relatório Reflexivo Teórico-Prático: Leitura, Escrita e Vivências – um olhar interdisciplinar sobre a Semana Farroupilha – III Gincana Gaúcha da E. M. E. F. São Vitor* e constante do curso de Especialização *Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea*, ministrado pela UCS, resultante de uma parceria entre o MEC e a Prefeitura de Caxias do Sul – RS.

comunidades vizinhas como Planalto I, Planalto II, Vitória, Monte Real, Vila Leon e arredores – e perpassa pelo processo de juvenilização da EJA.

Durante as aulas de Língua Portuguesa, concernentes ao projeto, foram realizadas produções textuais no Laboratório de Informática Educativa, envolvendo a Poética da Identidade, a Poética do Trabalho e a Poética do Estudante, nas quais foi estudada a diferença entre o poema narrativo e o poema descritivo.

Essa atividade proporcionou, não só aos alunos, mas ao professor também, a oportunidade de escrita sobre o mesmo tema, mas em estruturas textuais diferenciadas, que abarcam diferentes níveis de concretude e abstração de raciocínios, construindo, desenvolvendo e/ou aperfeiçoando a habilidade de concisão, em “um processo de redução de informação” (BUOGO et al., 2006, p. 127), segundo o “princípio de economia” (p. 128) de palavras, “no sentido de eliminar o que é considerado desnecessário” (p. 128), naquele momento da escrita. Isso para atingir o leitor com brevidade de leitura, pois o próprio leitor completa e formula as estruturas frasais sintáticas e narrativas subjacentes, por meio da leitura do verso descritivo, possibilitando o uso “obrigatório” de diferentes classes gramaticais.

Observou-se, então, a troca dos verbos narrativos (de ação) por substantivos ou verbos na forma nominal de mesmo radical, uso da vírgula com função de supressão de um vocábulo, e também a supressão “óbvia” de indicadores de primeira pessoa (pronomes pessoais e possessivos) e de adjetivos, a fim de tornar o poema em forma impessoal e descritiva de trajetória de vida, configurando-se em uma estrutura frasal mais abstrata, elevando o nível de raciocínio e leitura, tanto para quem o escreve como para quem o lê.

Também se constatou que, ao realizar tal atividade, a relação vertical de “conteúdos aparecidos” nas produções textuais propostas esteve presente na atividade, construindo-se de forma horizontal, lado a lado, com relevantes intervenções orais e com um domínio surpreendente de escrita pelos alunos, sem ser preciso nominar, verticalmente, todos os “conteúdos”

em hierarquia, os quais são improváveis, inviáveis e, mais, irrelevantes, porque ocupam muito tempo e espaço do currículo e/ou planejamento; e para quê? Para a transmissão abstrata, inerte e estanque dos mesmos!

Logicamente, o aspecto horizontal de desenvolvimento dos conceitos se perfaz de maneira mais proveitosa, pois esses “conteúdos” se fazem presentes quando, uma vez adequada a proposta de produção textual, esta, na perspectiva da interação verbal bakhtiniana, os mesmos, natural e implicitamente, se revelam na prática de escrita, ou seja, é a proposta de produção textual que determina a utilização, por exemplo, das marcas linguísticas pertinentes às tipologias textuais, como adjetivos, advérbios, verbos narrativos, verbos descritivos, indicadores de ações rotineiras (pretérito imperfeito), de ações específicas (pretérito perfeito), articuladores argumentativos, conjunções, os tipos de discurso e, assim, sucessivamente.

Se acontecer, de fato, em sala de aula, o desenvolvimento de um trabalho urdido e complexo entre os níveis de leitura e, ainda, articulado com o estudo e a produção textual de tipologias e gêneros textuais, o educando e, também o educador estarão transformando a realidade na qual estão inseridos, buscando, por meio da linguagem, a interação linguístico-social-crítica, desencadeadora do protagonismo cidadão e, como consequência, uma efetiva intervenção positiva em seus destinos.

Segundo Antunes,

como se pode ver, há muito o que fazer de extremamente relevante numa sala de aula de português. Com certeza, explorando cada uma das implicações apresentadas acima, não vai sobrar tempo para que aconteçam as intermináveis classificações morfológicas e os inócuos exercícios de análise sintática. Vai ficar gente sem saber distinguir o complemento do adjunto adnominal. Mas vai ter muita gente escrevendo bem melhor, com mais clareza e precisão, dizendo as coisas com sentido e do jeito que a situação social pede que se diga. E aí teremos, de fato, autores. Gente que tem uma palavra a dizer e sabe como dizer. Dessa forma,

acima de tudo, a escola terá cumprido seu papel social de intervir mais positivamente na formação de pessoas para o pleno exercício de uma condição de cidadãs. Já não é sem tempo! (2003, p. 66).

Definitivamente, é no exercício do escrever que se aprende a escrever com competência linguística e comunicativa. E o educador, no papel de mediador, conduz, retorna à essência da proposta, provoca, mesmo perante as resistências do educando, momentos de refacção e reescrita dos textos em produção até os mesmos atingirem o nível mais próximo do solicitado para o exercício de escrita consciente e de relevância social, pois “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*”. (BAKHTIN, 2006, p. 114, grifos do autor).

Os alunos se identificaram muito com essa produção textual: *as poéticas*. Aqui, pôde-se observar a importância de nos proporcionarmos a oportunidade de sairmos da nossa “zona de conforto”, porque todas as produções textuais foram realizadas no Laboratório de Informática Educativa (LIE), considerando que, pelo receio do desconhecido, muitas vezes, não nos propomos a “enfrentar” o aparato tecnológico de maneira mais densa e coletivamente.

Constatou-se ainda que o fato de eles terem de resgatar grande parte dos aspectos pessoais, talvez já esquecidos, porém latentes, mesmo que no inconsciente, contribuiu, e muito, para que a sua sensibilidade aflorasse e aquela oportunidade de escrita se tornasse realmente significativa. Nesse sentido, segundo Santos,

a pedagogia freireana defende que a leitura efetiva e significativa é realizada por meio da construção de sentidos, e que esses possíveis sentidos dependem da interação entre os sujeitos da comunicação e da inserção desses nos diferentes contextos [sócio-históricos]. (2008, p. 35).



Um dos alunos verbalizou a sua satisfação em participar dessa atividade: “Professora, gostei de fazer este texto (poética da identidade); me lembrei de coisas que eu já tinha me esquecido, e até parece que eu aprendi mais hoje.” Porém, no momento de “salvar” o seu texto, o mesmo não o fez; acredita-se que tenha sido pela falta de traquejo com a “máquina”.

Uma aluna realizou a *poética do estudante* bem a contento, apesar de sua insegurança, até porque havia ingressado na escola na noite anterior. Quando lhe foi solicitado, escreveu em sua avaliação: “Eu gostei de fazer a poética do estudante, porque eu escrevi sobre a minha vida e relembrei coisas boas sobre a minha infância, meu passado, enfim, coisas que eu nem lembrava mais.”

Outro aluno escreveu a *poética do trabalho*. Esse aluno dificilmente se propunha a realizar as atividades solicitadas. Nessa, ao contrário de sua postura habitual, participou demasiado e positivamente, conseguindo realizar de maneira satisfatória o seu trabalho. Na avaliação do mesmo, escreveu: “Eu gostei, pois é bom a gente expressar nossos sentimentos e sair um pouco da sala de aula para nossas atividades.” Constatou-se, então, que o simples fato de realizar uma atividade fora do espaço “sala de aula”, no caso, no LIE (Laboratório de Informática Educativa), instiga a participação ou, ainda, a participação mais eficaz nas propostas de trabalho.

Um aluno que apresentava acentuada dificuldade em compreender as atividades propostas e a elas se submeter, surpreendentemente, nesta atividade, *poética do estudante*, não precisou, em nenhum momento, da ajuda e da orientação da professora, realizando o seu texto a contento. A única intervenção do professor foi no último verso, porque o tempo de aula estava terminando, e o trabalho precisava ser concluído.

Dois outros alunos, recém-ingressados na escola, na época, realizaram os seus textos – *poética do trabalho* – com acentuada autonomia e compreensão da proposta textual solicitada.

Um dos alunos que sempre teve dificuldade em aplicar as regras de utilização de iniciais maiúsculas, assim como a grande

maioria dos outros alunos, escreveu em seu poema: “Eu vim para Caxias do Sul/ para a Terra do Emprego”, empregando-as, aqui, semanticamente, segundo seu ponto de vista, na qualificação à Caxias do Sul, até porque, essa é uma fala recorrente do movimento migratório, quando se trata de eleger Caxias do Sul no critério *busca de trabalho, de emprego*.

Infere-se desses versos do poema do aluno uma interlocução social, quando qualifica *Caxias do Sul* como a *Terra do Emprego*, a partir de como é vista, representada, reconhecida, regional e nacionalmente, no âmbito do trabalho, configurando-se isso em um processo de diálogo midiático, de muitas vozes, que se ratifica em Junqueira (2003, p. 25) e, também, na citação de Bakhtin: “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1981, p.124; 2006, p. 127), rejeitando, de acordo com a perspectiva bakhtiniana da linguagem, “a enunciação como um ato individual” (JUNQUEIRA, p. 25) e “a enunciação monológica a partir das condições psíquicas do falante” (p. 25), porém, compreendendo e abrangendo “a linguagem sob a perspectiva da situação concreta, considerando a enunciação e o contexto” (p. 25), reiterando que “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo tem um auditório social bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, [...]”.

E assim, um a um foi concluindo seu texto, cada um com suas peculiaridades, com seus processos identitários e culturais; alguns, aparentemente com posturas indiferentes, quando em sala de aula, porém revelando-se, de maneira diversificada, na construção de atividades pedagógicas diferenciadas, confirmando a percepção de que realmente o planejamento e/ou o currículo de EJA deve contemplar momentos pedagógicos que propiciem ao educando a interação com o que ele já traz de conhecimento sobre o assunto

em questão. Segundo Stecanela (2002, p. 33), poderíamos, aqui, questionar esse antagonismo ou omissão [dos educandos], quando no coletivo só afloram as questões negativas, como num movimento de homogeneização e, no particular, [eles] revelam sua essência, suas crenças, [suas tristezas, suas alegrias]. (BAKHTIN, 2006, p. 115).

As produções textuais abordando a temática *poética da identidade*, assim como aponta Silva (2005), em seu trabalho de pesquisa para a sua dissertação de Mestrado, “levaram os alunos a compreender que a história individual é importante para cada um e também o é para a comunidade, pois essa história está ligada à história de outras pessoas”. (p. 19).

Consoante Silva (2005), Santos afirma que

a (re)construção dos sentidos de um enunciado, aliado ao contexto sócio-histórico, à interação entre interlocutores e ao conhecimento de mundo desses, pode gerar, por meio das interações dialógicas, focadas na intertextualidade e na polifonia, [uma] base para trabalhar o ensino da leitura [e da escrita], significativas, na EJA. (2008, p. 149-150).

Ressalta-se que as atividades pedagógicas de leitura e escrita – *as poéticas* – acima descritas, são resultados de interações vivenciadas na disciplina *Seminário de Educação*, no curso de “Especialização Ler e Escrever o Mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”, com culminância no presente trabalho, as quais se transpuseram à prática de sala de aula, tendo sido significativas, ainda anteriormente, para os professores na condição de alunos e, posteriormente, aplicadas aos alunos, as quais, igualmente, se apresentaram exitosas, evidenciando que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. (BAKHTIN, 1986, p. 107).

Na sequência, foi realizado o estudo de vocabulário, identificando a palavra sinônima mais adequada ao contexto significativo da letra do Hino Rio-Grandense, seguido de sua compreensão e interpretação crítica. Aqui, também, houve muito interesse, envolvimento, interação. Grande parte desse momento se estabeleceu com a intensa participação de um dos alunos, que apresentava já formada a habilidade de concisão e de síntese. O mesmo, juntamente com o professor, conduziu o raciocínio do grupo com maestria e coesão, constituindo-se em um ensejo de essência pedagógica, em uma “manifestação contundente de interação”. (SILVA, 2005, p. 115).

Os sentimentos de fascinação, de realização, de integração e de interação nessas atividades de leitura e produção textual foram intensos, porque, mais uma vez, ficou clara a importância de nós, educadores, observarmos a nossa prática e constatarmos que ela é recursiva, procedimental, de passo a passo, sem dispensar o passo anterior e observando o próximo, sentindo a importância de se desacomodar, levando-nos a um “encharcamento” de lucidez, de serenidade, de satisfação e de emoção no ato de ensinar e, também, de aprender, dispensando o caráter

salvacionista (MATOS, 2008, p. 104), não mais [obrigados] a dar conta de tudo, não mais [obrigados] a prescrever uma série de receitas para todas as situações (SILVA, 1994, p. 258), [assumindo uma] tarefa política de participante coletivo no processo social: vulnerável, limitada, parcial, às vezes correta, às vezes errada, como todo mundo. (SILVA, 1994, p. 258).

Aprende-se aquilo que se vivencia, provocando-se no encantamento até então desconhecido que, por sua vez, se configura em uma nova aprendizagem. Na observação da própria prática e na (re)construção dessa, interposta pelo diálogo, chega-se a outro ponto do processo de aprendizagem, que pode exigir ainda uma nova prática, uma nova elaboração,

envolvendo novas estratégias, novos conceitos e, até mesmo, novos personagens, tudo em constante interação, constituindo-se, assim, o ensinar e o aprender, e reiterando que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1999, p. 52).

### **Considerações finais**

Esta prática pedagógica sobre o desenvolvimento da construção da leitura e da escrita, significativas, a qual este Trabalho de Conclusão de Curso pretendeu refletir, sob o viés da interação pedagógica – linguístico-social-crítica –, nos pilares do exercício da observação e do diálogo crítico, se objetiva, funcional e efetivamente e, ainda, se evidencia pela necessidade de não mais escamotear condições e situações que proporcionam ao aluno oportunidades de falar e, principalmente, de falar sobre seus sentires em torno de suas leituras e de suas escritas.

Assim, compete a nós, educadores, nos disciplinarmos para a busca e/ou (re)conquista de uma *práxis* de cunho progressista-crítica, uma vez que essa disponibiliza dados concretos ao professor que se propõe a dialogar, a observar, a pesquisar sobre o que perpassa na e/ou entre a convivência educador/educando/leitura/escrita, articulada em ação – reação – reflexão – e nova ação.

Nesse sentido, a interação é o resultado de diversas e variadas interlocuções, na construção do conhecimento do texto, culminando na leitura e na escrita, significativas, porque questionadas, debatidas e vivenciadas. Pode-se inferir, segundo Silva (2005), que a interação concebe um processo interdisciplinar e, igualmente, a interdisciplinaridade implica um processo de interação, facultando um denso suporte para que essas se estabeleçam, uma vez que se legitimam no exercício reiterado da leitura e da escrita de diversos textos e, sobretudo, textos de distintas disciplinas. Da mesma forma, é legítimo um mesmo texto suscitar variadas interlocuções,

interdisciplinares e intertextuais, a partir das possíveis e variadas leituras que ele viabiliza, propulsionando-se, conseqüentemente, até a produção textual diversa, também interdisciplinar e intertextual.

Assim sendo, o educador deve se apropriar de um olhar, de um fazer pedagógico-didático, utilizando-se do suporte de ações interativas, que pressupõem, naturalmente, a interdisciplinaridade. São os educadores que devem provocar-se para um olhar interdisciplinar e, por consequência, natural e necessário é provocar os educandos, interativa e interdisciplinarmente, para o exercício de leitura e de escrita, essas significativas, específicas e abrangentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, a escola, juntamente com os professores, também deverá ser capaz de vincular, através da leitura e da escrita, conteúdos específicos e abrangentes das áreas do conhecimento “com a vida de seus alunos” (NEVES et al., 2004, p. 19), interdisciplinarizando-os e lhes oportunizando a leitura e a escrita,

para falar deles, de sua gente, para contar a sua história, para falar de suas necessidades, de seus anseios, de seus projetos e acabarão por descobrir que são gente, que têm o que dizer, que têm história, que têm necessidades, anseios, que têm direito a satisfazer suas necessidades, a fazer projetos, que podem aspirar a uma vida melhor, enfim. (NEVES et al., 2004, p. 19).

Dessa forma, o professor, vivenciando, construindo possibilidades de aprendizagem *com o/da* educando e, por que não, dele próprio, estará promovendo, naturalmente, uma interação interdisciplinar para o desenvolvimento do processo de aquisição dos conhecimentos escolar e extraescolar, elegendo, assim, um compromisso sólido e determinado, com a formação de leitores e produtores de textos.

Segundo Agliardi (2012), concluir não significa que este estudo tenha se encerrado. Entre as experiências vivenciadas e relatadas e a pesquisa realizada, constata-se que o importante é que o educando se aproprie do hábito e do desempenho na prática do exercício da comunicação. Também que entenda que, ao utilizar-se da língua materna, apreenda que há vários níveis de expressão, e que os mesmos se apresentam a diferentes interlocutores, sujeitos em interação verbal e social, atuantes no mundo e com o mundo. Necessita, assim, realizar uma seleção de adequação linguístico-discursiva para este ou aquele contexto de comunicação, almejando, cada vez mais, a busca pelo primor no desenvolvimento da leitura e da escrita.

## Referências

AGLIARDI, Delcio Antônio. *Concepções de EJA nas legislações e políticas públicas*. Artigo escrito especialmente para a Disciplina de Políticas Públicas de EJA – curso de Especialização em EJA da Universidade de Caxias do Sul, março de 2012. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/>>. Acesso em: 26 out. 2013.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 1997. p. 277-289. Acesso em: 9 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BALTAR, Marcos. *Competências discursivas e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. 2. ed. rev., Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. Disponível em <<https://ucs.bv3.digitalpages.com.br/reader>>. Acesso em: 7 set. 2013.

BUOGO, Ana Lúcia et.al. *Linguagem: usos e formas*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005. v. 2.

BUOGO, Ana Lúcia; CHIAPINOTTO, Diego; CARBONARA, Vanderlei. *O desafio de aprender: ultrapassando horizontes*. Caxias do Sul: Educs, 2006a. 2. ed.

BUOGO, Ana Lúcia; CHIAPINOTTO, Diego; POLETTO, Rafael Luís. *A leitura, seus níveis e a pesquisa acadêmica*. In: BUOGO, Ana Lúcia et al. *O desafio de aprender: ultrapassando horizontes*. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2006b.

BUOGO, Ana Lúcia et al. *A pesquisa e o artigo acadêmico*. In: BUOGO, Ana Lúcia et al. (Org.). *O desafio de aprender: ultrapassando horizontes*. 2. ed., Caxias do Sul: Educs, 2006c.



CARBONARA, Vanderlei. *A pesquisa na vida universitária*. In: BUOGO, Ana Lúcia et al. (Org.). *O desafio de aprender: ultrapassando horizontes*. 2. ed., Caxias do Sul: Educs, 2006d.

\_\_\_\_\_. *Educação, Ética e Diálogo desde Levinas e Gadamer*. Tese (Doutorado) PUC/RS, Porto Alegre, 2013. Disponível em <[http://tede.pucrs.br/tde\\_arquivos/10/TDE-2013-03-08T051511Z-4287/Publico/446164.pdf](http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/10/TDE-2013-03-08T051511Z-4287/Publico/446164.pdf)>. Acesso em: 7 set. 2013.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 1. ed. São Paulo: Olho-d'Água, 1993.

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. Dialogismo, polifonia e construção do conhecimento. In: *Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da Língua Portuguesa*. Dissertação (Mestrado) – PUCRJ, Rio de Janeiro: 2003. Disponível em: <[www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/4009/4009\\_3.PDF](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/4009/4009_3.PDF)>. Acesso em: 7 abr. 2013.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Linguagem e Alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. *Revista Contemporânea de Educação*, n. 11, p. 25-47, jan.-jul./2011. Disponível em: <[www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br](http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br)>. Acesso em: 7 set. 2013.

MADEIRA, Francis. *Língua Portuguesa. Aula 03: Semântica*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=tT3I63-aj4Y>>. Acesso em: 7 set. 2013.

MATOS, Sônia Regina da Luz. *O planejamento na alfabetização de jovens e adultos*. In: \_\_\_\_\_. CAZALI, Marília; KRAHE, Inês da C. Bueno (Org.). *Escritura em perspectiva*. Porto Alegre: Armazém, 2008, p. 79-115.

MORAES, Roque. Participando de jogos de aprendizagem: a sala de aula com pesquisa. In: SEMINÁRIO ESCOLA E PESQUISA: UM ENCONTRO POSSÍVEL. 7. 2007. Anais... Caxias do Sul: UCS, Caxias do Sul, 2007.

NEVES, Iara et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 6. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. In: REP – *Revista Espaço Pedagógico*, v. 18, n. 1, Passo Fundo, p. 58-73, jan./jun. 2011. Disponível em <[www.upf.tche.br/seer/index.php/rep/article/download/2066/1293](http://www.upf.tche.br/seer/index.php/rep/article/download/2066/1293)>. Acesso em: 7 set. 2013.

SANTOS, Cássia Oliveira. *Do dialogismo ao Letramento: perspectivas para a leitura significativa na EJA*. PUC/SP, São Paulo, 2008. Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 3 mar. 2013.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Leitura e escrita: processos de autoria e de coautoria. *Tabuleiro de Letras – Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da UNEB*, ano 1, n. 2, p. 1-17. Disponível em <[http://www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero\\_02/pdf/artigo\\_vol02\\_02.pdf](http://www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero_02/pdf/artigo_vol02_02.pdf)>. Acesso em: 7 set. 2013.

SILVA, Marilice Pompeu da. *Interação e interdisciplinaridade: pilares da produção textual no Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Maringá, PR, 2005. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp001296.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O adeus às metanarrativas educacionais*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

STECANELA, Nilda. *Um olhar para além do fracasso escolar: um estudo de caso nas turmas de progressão da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul – RS – Escola Municipal Machado de Assis*. 2002. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WEFFORT, Madalena Freire et al. Educando o olhar da observação. In: \_\_\_\_\_. *Observação, registro, reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. p. 10-36.



# Compreensão leitora na EJA: um exercício constante e desafiador

Rosane Knak Formigheri

Edi Jussara Candido Lorensatti (Orientadora)

## Introdução

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como no Ensino Regular, é grande a preocupação relacionada à leitura. Pesquisas divulgadas demonstram baixos índices no que tange à compreensão de textos. Este texto traz os resultados do Trabalho de Conclusão de Curso, realizado no curso de Especialização em EJA da Universidade de Caxias do Sul, que buscou elementos da prática cotidiana na percepção dos professores quanto aos estudantes na sua capacidade de leitura.

Vivemos rodeados de textos, que vão dos mais corriqueiros, como bulas de remédio, até contratos e outros documentos importantes. A escola não pode se furtar ao seu papel fundamental no desenvolvimento da competência leitora, uma vez que a leitura também está atrelada à capacidade crítica das pessoas e à conquista de uma cidadania plena.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos,

o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o

não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena. (PCN, 2000, p. 6).

Tendo isso em foco, procurou-se responder, ao fazer uma pesquisa, em que medida o desenvolvimento da compreensão leitora contribui para ampliar o acesso e a interação com diferentes manifestações discursivas.

Para tanto, fez-se necessário pesquisar os níveis de compreensão leitora entre os estudantes da EJA. Também se investigou como se dá o acesso e a interação com as diferentes manifestações discursivas entre os estudantes da EJA e como a compreensão leitora interfere nisso. E, por fim, analisaram-se estratégias que podem auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora na EJA e em que medida essas estratégias podem possibilitar a ampliação do acesso e da interação com as diferentes manifestações discursivas.

A partir dos autores estudados, é possível pensar-se o desenvolvimento da compreensão leitora. Utilizou-se de Solé (1998) e o conceito de leitor ativo, de estratégias fundamentais para a compreensão leitora e das etapas de atividades com o texto; de Kleiman (2001), as expectativas de referência daquilo que se apresenta aos educandos como leitura, a importância de ensinar uma atitude de ler que faça procurar coerência e as aptidões de compreensão textual criadas pelas condições que fazem o educando interagir globalmente com o autor via texto. Já, através de Allende e Condemarin (2005), pode-se pensar o complexo fenômeno da compreensão leitora e os fatores nele envolvidos, também conhecer o teste *cloze* utilizado para avaliar e desenvolver a compreensão leitora.

Em relação aos objetivos pretendidos, optou-se por uma metodologia teórico-descritiva. Apresenta-se, pois, a descrição da investigação dos níveis de compreensão leitora dos estudantes da EJA que fizeram parte da pesquisa, bem como a descrição da investigação de como se dá o acesso e a interação com as diferentes manifestações discursivas entre os mesmos

estudantes. Descrição essa que parte da aplicação de dois instrumentos e para um posterior cruzamento de dados de seus resultados. À luz dos teóricos, torna-se possível refletir e dar suporte às descrições feitas; também se pode viabilizar a proposição de estratégias que auxiliem no desenvolvimento da compreensão leitora na EJA e, assim, pensar-se em formas de possibilitar a ampliação do acesso e da interação dos estudantes com diferentes manifestações discursivas.

## 1 Análise de literatura

Ao pensar o desenvolvimento da compreensão leitora, é importante perceber que essa compreensão significa ir além de um simples decodificar letras, palavras, frases, atribuindo, isto sim, significado àquilo que se lê. Solé (1998) cita o conceito de *leitor ativo*, aquele que processa e atribui significado àquilo que está escrito. O significado atribuído ao que se lê se dá a partir dos conhecimentos prévios, a partir do que já se sabe, do que já faz parte da bagagem experiencial. Também enfatiza que a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente e de questões próprias do leitor. Além do conhecimento prévio para abordar a leitura, ressalta os objetivos e a motivação com respeito a essa leitura.

Para Solé (1998), são estratégias fundamentais da compreensão leitora: definição do objetivo da leitura, atualização de conhecimentos prévios, previsão, inferência e resumo.

Como definição do objetivo de leitura, a autora cita que os propósitos dos leitores com relação a um texto podem ser muito variados, e, ainda que esses fossem enumerados, nunca se poderia pretender que a lista fosse exaustiva, pois haverá tantos objetivos quantos leitores, em diferentes situações e momentos. Portanto, ressalta alguns objetivos gerais cuja presença é importante para a vida adulta e que podem ser trabalhados na escola. São eles: ler para obter uma informação precisa, para seguir instruções, para obter uma informação de caráter geral, para aprender, para revisar o próprio escrito, ler por prazer,

para comunicar o texto a um auditório, para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que compreendeu. Se o objetivo for obter uma informação precisa, ou seja, localizar algum dado que interessa, desprezando outros; exemplos disso podem ser a consulta ao jornal para descobrir em que cinema e horário será projetado um filme a que se quer assistir ou a consulta a um dicionário ou a uma enciclopédia.

Para isso, faz-se necessário o ensino de algumas estratégias, sem as quais os objetivos não serão atingidos. Nos exemplos citados, é importante conhecer a ordem alfabética e saber que os jornais destinam páginas especiais aos espetáculos e que geralmente existe um índice para mostrar o número da página em que se encontra a informação buscada. Já para seguir instruções (ler as instruções de um jogo, as regras de uso de um determinado aparelho, a receita de um bolo, etc.), ou seja, “saber como fazer”, o leitor deverá ler tudo e compreender o que leu para atingir o fim proposto. Para obter uma informação de caráter geral, ou seja, “saber de que se trata” um texto, “saber o que acontece”, ver se interessa continuar lendo (consultar algum material com propósitos concretos, como realizar uma pesquisa, por exemplo), antes de se decidir a ler em profundidade obras capazes de ajudar nessa tarefa, tenta-se ter uma visão ampla delas e depois se seleciona o que mais interessa. Porém, se a finalidade consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que se dispõe a partir de um texto determinado, ou seja, ler para aprender, a consecução desse tipo de leitura pode ser muito facilitada se o aluno conhecer detalhadamente os objetivos que se pretende que atinja.

A leitura para revisar um escrito próprio adota um papel de controle, de regulação. No contexto escolar, a autorrevisão das próprias redações escritas é um ingrediente imprescindível em um enfoque integrado da leitura e da escrita, útil para capacitar o aluno no uso de estratégias de redação de textos. É preciso que o autor se coloque no lugar do futuro leitor e não apenas em seu próprio lugar. No caso de ler por prazer, o que importa é a experiência desencadeada pela leitura. Em geral, associa-se à leitura da literatura.

O leitor poderá ler um parágrafo ou mesmo um livro inteiro tantas vezes quantas forem necessárias; poderá saltar os capítulos e voltar a eles mais tarde, ficará mais livre para fazer suas escolhas. Se a finalidade for ler para comunicar um texto a um auditório (ler um discurso, uma poesia em uma apresentação...), é necessário que as pessoas para as quais a leitura é dirigida possam compreender a mensagem e, para isso, o leitor pode utilizar recursos como entonação, pausa, ênfase em determinados aspectos, etc.

Solé (1998) exemplifica tarefas simples para contemplar os objetivos por ela expostos, como trabalhar com jornais em sala de aula, revisar as redações realizadas, consultar diversas obras para uma pequena pesquisa, organizar uma sessão de leitura de poesia, ler um texto em silêncio e compartilhar dúvidas e perguntas suscitadas por ele, realizar alguma tarefa a partir de instruções, incentivar a escolha de livros de uma biblioteca, perguntar aos alunos que objetivos perseguem com a leitura de um determinado texto.

A autora demonstra, assim, que, para formar bons leitores, essas atividades significativas de leitura não são muito teóricas, e sim, possíveis de serem desenvolvidas no cotidiano da escola, mas normalmente não o são. O que para Solé (1998) é tipicamente escolar, isto é, cuja frequência na escola é muito alta e que raramente pode ser exercido fora dela, são o ler para praticar leitura em voz alta e o ler para verificar o que compreendeu. Ao praticar leitura em voz alta, pretende-se uma leitura com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente as palavras, respeitando as normas de pontuação e com a entonação adequada. Para se conseguir um nível assim, a autora destaca a importância da “preparação” da leitura individual e silenciosa, antes da oralidade. E a sequência: leitura / perguntas / respostas, para verificar o que se compreendeu, é uma tarefa que deve ser convenientemente planejada e, mesmo assim, permite trabalhar apenas determinados objetivos e aspectos da leitura uma vez que pesquisas mostram que é possível responder a perguntas sobre um texto sem tê-lo compreendido globalmente. A autora não

desmerece os dois últimos objetivos, apenas enfatiza que não devem ser os únicos desenvolvidos pela escola e que muitas vezes o são.

Outra estratégia, ativar o conhecimento prévio, significa dar uma explicação geral do que será lido, indicar a temática aos alunos, para que possam relacioná-la a aspectos da sua experiência prévia. Também ajudar os alunos a prestarem atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio, como: ilustrações, títulos, subtítulos, enumerações, sublinhados, mudanças de letra, etc. Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema pode substituir a explicação inicial do professor, suscitando a atuação dos estudantes e, então, nesse caso, cabe ao professor reconduzir as informações e centrá-las no tema em questão, a fim de sintetizar os aspectos mais relevantes, que ajudarão os leitores a enfrentar o texto.

Estabelecer previsões sobre o texto é uma estratégia relacionada à anterior, pois há previsões que podem ser estabelecidas antes da leitura, baseando-se nos aspectos já mencionados na ativação dos conhecimentos prévios, como: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc. e também levando em conta as próprias experiências e conhecimentos sobre o que esses índices textuais permitem entrever sobre o conteúdo do texto. Com a leitura, as previsões se confirmarão (ou não) e isso já servirá para dar significado à atividade a ser realizada.

Solé (1998) defende ainda atividades de leitura compartilhadas como a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para a compreensão dos textos. Professor e alunos assumem – às vezes um, às vezes outro – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e envolver os outros na mesma. Ocorre, de maneira simultânea, uma demonstração do modelo do professor e o assumir progressivo de responsabilidades por parte dos alunos em torno de estratégias para uma leitura eficaz (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever). A ordem descrita pode variar.



Para a autora, poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos, contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que transitemos com certas garantias em uma sociedade letrada. Sendo assim, é papel da escola e do professor propor estratégias de leitura que permitam a ampliação do acesso e da interação que os estudantes fazem com relação às manifestações discursivas. “O ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender.” (SOLÉ, 1998, p. 72). Afinal, à medida que os estudantes vivenciam experiências, já estarão aumentando suas possibilidades de escolha. Como diz Solé:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (2008, p. 72)

Portanto, se cada vez mais os estudantes vivenciarem situações de aprendizagem que os façam capazes de aprender a partir dos textos, poderão fazer interações fora do ambiente escolar, porque terão trabalhado habilidades que lhes permitirão essa transferência.

O trabalho com a leitura em sala de aula é apresentado por Solé (1998) em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. A autora destaca como estratégias de compreensão leitora para antes da leitura: antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais (título, subtítulo, exame de imagens, saliências gráficas, entre outros); levantamento do conhecimento prévio

sobre o assunto; expectativas em função do suporte; expectativas em função da formatação do gênero; expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação. Para durante a leitura, a autora sugere que o leitor se preocupe com: a localização ou construção do tema ou ideia principal; os esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta ao dicionário; a formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; a formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; a identificação de palavras-chave; a busca de informações complementares; construção do sentido global do texto; a identificação das pistas que mostram a posição do autor; a relação de novas informações ao conhecimento prévio; a identificação de referências a outros textos. “A leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à compreensão do texto.” (SOLÉ, 1998, p. 116). Para depois da leitura, Solé (1998) destaca que o leitor deve fazer: a construção da síntese semântica do texto; a utilização do registro escrito para maior compreensão; troca de informações a respeito do texto lido; a relação de informações para tirar conclusões; a avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto e avaliação crítica do mesmo.

Solé (1998), ao longo do livro, suscita embasamentos sólidos para as aulas de leitura. Aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura, ser ativo ante um texto, ter objetivos para leitura e se interrogar sobre sua própria compreensão.

A leitura é uma atividade subjetiva, ou seja, passa no interior do leitor pensante e sofre variações de acordo com o julgamento desse sujeito pensante. Como ampliar a competência de leitura para ampliar o acesso e a interação que cada leitor faz das manifestações discursivas, já que cada um tem uma carga de experiência diferente?

Para responder à pergunta anterior pode-se refletir a partir do que Kleiman (2001) enfatiza, que é importante mostrar ao educando uma expectativa de referência daquilo que irá ler; assim, quanto mais prever o conteúdo do texto, maior será sua

compreensão. Para a autora, é necessário ensinar a utilização de muitas fontes de conhecimento, sejam elas linguísticas, discursivas ou enciclopédicas para resolver falhas momentâneas no processo. Ensinar também, antes de tudo, que o texto é significativo, que as sequências contidas no texto só têm valor na medida em que dão suporte ao significado global. Cabe ao professor oportunizar uma atitude de leitura que faça procurar a coerência, ou seja, perceber que as proposições estão num texto em função de um significado e devem ser interpretadas em relação a esse significado; as escolhas linguísticas do autor não são aleatórias, mas são aquelas que, na sua visão, melhor garantem a coerência de seu discurso. Kleiman destaca que, por um lado, é preciso sensibilizar os alunos para os traços linguísticos que salientam, hierarquizam informações, que dão coesão, e que funcionam no nível macroestrutural do texto, como macroconectivos, ou predicacões que marcam a linha temática, porém, por outro lado, mais importante é criar condições na sala de aula para que o aluno interaja globalmente com o autor via texto.

Ao refletir-se sobre a realidade dos estudantes da EJA das totalidades finais do Ensino Fundamental, esses apresentam idade a partir de 15 anos e, na prática, é possível perceber o que Allende e Condemarín (2005) citam como “analfabetismo funcional”, ou seja, mesmo com essa idade ainda não possuem um domínio real das competências necessárias em leitura e escrita. Ao tratarem da compreensão da leitura, os autores reforçam a ideia de que os leitores devem estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios e a nova informação que o texto lhe dá, fazer inferências, estabelecer comparações e formular perguntas relacionadas com o seu conteúdo. Alguns dos alunos acima citados conseguem relacionar o assunto de um texto lido com seus conhecimentos, porém muitos têm dificuldade de inferir, comparar ou argumentar.

Cada leitor compreende de forma única, uma vez que são muitos os fatores envolvidos nesse processo,

o significado que se constrói a partir de um mesmo texto pode variar consideravelmente entre um leitor e outro, por causa do desconhecimento do tema, da sua inabilidade para utilizar a sua experiência prévia ou da sua falta de competência nas habilidades básicas de leitura. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 111).

Faz-se, assim, necessária uma análise desses fatores a fim de que se possa detectar a natureza das dificuldades de compreensão e de que maneira pode-se facilitá-la. Ou seja, a compreensão leitora pode ser desenvolvida a partir de um planejamento que leve em conta o que interfere nessa compreensão e, para isso, é importante também poder avaliá-la.

Dentre os fatores envolvidos no complexo fenômeno da compreensão da leitura, Alliende e Condemarín (2005) explicitam aqueles derivados do emissor (autor, escritor), aqueles derivados do texto, aqueles derivados dos conteúdos dos textos, e aqueles derivados do leitor.

Os fatores derivados do emissor (autor, escritor) são aqueles que se referem aos conhecimentos dos códigos manejados pelo autor, os seus esquemas cognitivos, o patrimônio cultural e as circunstâncias em que o texto foi produzido.

Os fatores derivados do texto são, principalmente, os linguístico-textuais, ou seja, as bases linguísticas que estruturam os textos: vocabulário, estruturas sintáticas das orações e também os elementos dêiticos e reprodutores intraoracionais. Esses elementos fazem parte da microestrutura do texto, mas também há estruturas maiores (macroestruturas) que podem ir além do próprio texto: elementos pré-estruturais (extratos), como: as letras, as palavras, as orações e os parágrafos quando não são mais do que parte das unidades do texto; elementos estruturais (intratexto), que é a relação com outros textos; e elementos supraestruturais (supratexto), que é a relação com outros contextos.

Os fatores derivados do conteúdo dos textos dizem respeito a alguns códigos que os estruturam ou estão presentes neles. A compreensão se torna mais fácil se o tema do texto é do

conhecimento do leitor e, assim, ele poderá chegar a novos conhecimentos. A adequação à idade mental e cronológica do leitor são fatores também importantes para que a compreensão aconteça.

Por fim, Alliende e Condemarín (2005) elencam os fatores provenientes do leitor, que se correlacionam com os já citados sobre o autor: os códigos que o leitor maneja, seus esquemas cognitivos, seu patrimônio cultural, e as circunstâncias da leitura.

Os autores aqui analisados deixam claro que a leitura e a compreensão são habilidades a serem ensinadas, e que as atividades precisam ser bem-pensadas e planejadas pelo professor para o antes, o durante e o depois da leitura. Além disso, é necessário um constante avaliar do processo, tanto do trabalho do professor quanto do envolvimento e avanço dos alunos, a fim de que adaptações sejam feitas para se obterem resultados mais próximos do que se pretende alcançar. Também compactuam com a ideia de que a escola costuma privilegiar a leitura em voz alta e a leitura sem orientação dando um texto para que os alunos simplesmente respondam a questões propostas em seguida. A leitura em voz alta como forma de mostrar a capacidade de compreensão não se justifica, pois a preocupação do leitor numa atividade como essa é a decodificação das palavras e o significado das mesmas, a fim de formar unidades de significação, fica em segundo plano. E ainda, num momento de leitura em voz alta, mesmo que o texto não faça sentido, não é possível voltar a lê-lo já que a leitura deve ser contínua. E tarefas como responder a perguntas sobre informações parciais ou extrair ideias principais de um parágrafo ou elaborar um resumo com consulta ao texto apenas criam no aluno uma relação de dependência com o objeto, no caso, o texto.

Sendo assim, há que se avançar e perceber a atividade da leitura como interação entre leitor e autor via texto, e isso pode acontecer pela utilização de estratégias como as que foram comentadas ao longo da análise da literatura aqui estudada.

Embora o comportamento de leitura e compreensão seja complexo, por meio de um trabalho bem-planejado, avaliado e reavaliado constantemente, é possível ajudar os estudantes a avançarem nessas habilidades. Tanto Solé (1998) quanto Kleiman (2001) e Allende e Condemarín (2005) propõem estratégias de compreensão leitora como conteúdos procedimentais e que o exercício dessas em sala de aula permite crescimento em seu domínio, considerando a leitura como objeto de conhecimento e instrumento de aprendizagem.

## 2 Método de investigação

A preocupação com a compreensão leitora entre os estudantes da EJA motivou uma pesquisa. Buscou-se a correspondência entre manifestações discursivas que os alunos acessam e interagem e a compreensão leitora que possuem do gênero textual *notícia de jornal*.

Para verificar tal correspondência, fez-se uso de dois instrumentos de pesquisa. Um questionário sobre o acesso e a interação com a leitura e o teste *cloze*,<sup>1</sup> uma atividade que consistia no preenchimento de lacunas de dois textos do gênero *notícia de jornal*. A escolha do gênero deu-se pelo fato de que a notícia jornalística é um texto de utilização frequente na EJA por trazer temas do cotidiano. Os instrumentos foram aplicados a dez alunos que frequentavam as totalidades 4, 5 e 6 da EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Luciano

---

<sup>1</sup> O procedimento *cloze* pode ser definido como um método que consiste em omitir ou suprimir sistematicamente palavras de um texto e posteriormente avaliar o êxito que o leitor tem em adivinhar ou colocar palavras suprimidas. Originalmente, essa técnica foi utilizada por Ebbinghaus para investigar as propriedades da memória. No campo educativo, ela foi introduzida por Taylor, um jornalista norte-americano, em 1953, que a nomeou partindo do princípio de fechamento *closure* da psicologia da Gestalt. A finalidade era medir a inteligibilidade (readability) do texto. Logo se descobriu que o *cloze* não media apenas a inteligibilidade do texto, mas era também um instrumento válido e confiável para medir a proficiência de leitura; a variação de acertos no teste discriminam fidedignamente o leitor fluente do leitor fraco. No fim da década de 60 (séc. XX), viu-se também que o *cloze* era capaz de medir não apenas a competência de leitura, mas também a competência linguística geral do indivíduo. Finalmente, o *cloze* tem sido apresentado como um instrumento de ensino de leitura, capaz de desenvolver no leitor a percepção de aspectos importantes do texto.

Corsetti, do Município de Caxias do Sul-RS. Aos alunos foram dadas as seguintes instruções: preencher o questionário com o máximo de veracidade; e, no preenchimento das notícias, completar cada espaço com apenas uma palavra, aquela que fosse considerada por eles a mais adequada para os contextos apresentados.

Como problema de pesquisa foi instituído em que medida o desenvolvimento da compreensão leitora contribui para ampliar o acesso e a interação com diferentes manifestações discursivas, e partiu-se de três hipóteses: a primeira delas, que os estudantes da EJA demonstram níveis bastante diferenciados entre si de compreensão leitora devido à idade, bagagem de conhecimentos, trajetória de vida e propósitos pessoais; a segunda, que o acesso e a interação com as diferentes manifestações discursivas acontecem a partir dos níveis diferenciados de compreensão leitora; e, como terceira e última hipótese, que estratégias de desenvolvimento da compreensão leitora podem ampliar o acesso e a interação que os estudantes da EJA têm com as diferentes manifestações discursivas. A validação dessas hipóteses assentou-se no cruzamento das respostas dadas ao questionário com a análise do preenchimento das lacunas dos textos escritos de duas notícias apresentadas.

### ***Análise da pesquisa/cruzamento de dados***

Percebe-se, no cotidiano da sala de aula, a dificuldade de muitos estudantes com relação à compreensão leitora. Sobretudo na EJA, em que o rodízio desses é grande, em função de que as matrículas acontecem em qualquer momento e igualmente os avanços de uma totalidade para outra se dão em qualquer tempo. Chegam do diurno de uma mesma escola, do Ensino Regular ou EJA de outras escolas ou até mesmo de outros Estados. Torna-se, assim, preocupação constante e desafiadora poder adequar as atividades aos diferentes níveis apresentados por eles. Embora tais níveis diferenciados sejam perceptíveis no cotidiano da sala de aula, uma avaliação mais minuciosa

pode colaborar no sentido de se proporem estratégias mais direcionadas a ampliar a competência leitora entre os alunos partindo-se do nível em que cada um se encontra. Mas como avaliar uma habilidade que parece ser tão subjetiva, tão particular de cada leitor?

Segundo Alliende e Condemarín,

se partimos da base de que a leitura é uma modalidade de linguagem, quer dizer, um sistema simbólico compartilhado por um grupo social, temos de postular que existe um conjunto de categorias inter-subjetivas que são o meio de comunicação entre seres cujas consciências e compreensões globais são distintas, mas que compartilham certas áreas e modalidades do conhecimento. Por outro lado, se o educador conhece certos parâmetros do destinatário (idade cronológica, grau de escolaridade, nível socioeconômico, etc.), pode tentar avaliar a compreensão para adaptar o seu ensino aos níveis de habilidade de leitura e às necessidades individuais ou de grupo de seus alunos.(2005, p. 128).

A citação acima evidencia o quão importante é o professor conhecer os níveis de habilidade de leitura dos alunos para melhor selecionar materiais para propósitos diferentes e que façam os alunos avançarem e, também, para determinar quais habilidades específicas precisam ser trabalhadas.

Assim, com o objetivo de ter-se uma referência acerca do acesso e da interação que os estudantes entrevistados fazem a diferentes manifestações discursivas, primeiramente aplicou-se um questionário e, após, aplicou-se o teste *cloze* a partir de duas notícias de jornal, teste que será explicado no decorrer do trabalho.

No questionário relacionado à leitura, a formas de acesso e interação com diferentes manifestações discursivas, 80% têm idade entre 15 e 20 anos, e 20%, acima de 20 anos. Um total de 70% estudou até a 7ª série antes de ingressar na EJA, 20%, até a 6ª série, e 10%, até a 5ª série. E metade respondeu que



costuma ler. Esses, o fazem para aprender coisas novas, ou porque o professor pede, ou ainda porque veem a leitura como um passatempo. Dentre os que não costumam ler, há os que veem a leitura como uma chatice, uma obrigação, ou também como uma forma de aprender. Dos entrevistados, 23% leem mais postagens em redes sociais, 18%, mensagens em celular, e 14%, jornais e revistas. Quanto ao que leem todos os dias, 25% deles respondeu postagens em redes sociais, e 17%, mensagens em celular e jornal.

Na perspectiva de investigar o nível de compreensão leitora dos estudantes que responderam ao questionário, aplicou-se o teste *cloze*. Dentre as formas de avaliar o nível de leitura dos alunos, Allende e Condemarín (2005) citam que se pode fazer uso de testes relacionados a critérios, dentre eles, o procedimento *cloze*, que trabalha com a lógica e o sentido do texto, cria uma situação-problema e se assemelha a uma situação natural do uso da linguagem. O leitor precisa inferir de acordo com o contexto.

De acordo com Allende e Condemarín,

o procedimento *cloze* apresenta as seguintes vantagens: é fácil de elaborar, administrar e interpretar; não é necessário ser um especialista para construí-lo, administrá-lo e interpretá-lo, e as respostas dos alunos estão baseadas apenas nos indícios dados pelo texto e não são induzidas ou obscurecidas pelas perguntas do examinador. Podem-se utilizar textos breves de matérias científicas, prosas, poemas, notícias, relatos, contos, etc. (2005, p. 129).

Como é possível perceber, na citação anterior, qualquer professor pode fazer uso do teste e adequá-lo à faixa etária que deseja trabalhar. A escolha do texto também deve levar em conta o nível que se pretende investigar.

Para o que se propõe a pesquisa aqui descrita e a aplicação do procedimento *cloze*, escolheu-se o gênero *notícia de jornal* por trazer fatos do cotidiano e, por isso, ser um gênero utilizado

em vários momentos, nas aulas da EJA, para debater esses fatos. Assim, duas notícias foram apresentadas aos estudantes que participaram da pesquisa. A primeira delas apresentava 20 lacunas, e a segunda, 25, para que completassem com as respostas que julgassem mais convenientes a cada contexto.

Na avaliação dos resultados, foram consideradas apenas as palavras idênticas aos textos originais, uma vez que a proposta era avaliar a compreensão leitora e não utilizar o procedimento como estratégia de desenvolvimento da compreensão leitora. Para Alliende e Condemarín,

alguns autores opinam que, para fins estatísticos, só se deve aceitar a palavra exata, porque ao aceitar sinônimos se diminui a confiabilidade interexaminadora, porque os avaliadores podem divergir quanto a que sinônimo aceitar. (2005, p. 131).

A citação acima demonstra que, se mais de um avaliador for compilar os dados, pode haver divergências quanto a que palavras aceitar, portanto consideram-se as palavras idênticas. Mas, se o objetivo for ter uma visão ampla de como os estudantes interagem com o texto e houver apenas um examinador, pode-se optar por aceitar sinônimos que se adequem ao contexto.

Retomando, então, as respostas aceitas como corretas, foram as idênticas ao texto original e, para a análise dos resultados que virão a seguir, considera-se a citação de Bormuth (1968), em Harris e Sipay (1979) apud Alliende e Condemarín (2005, p. 131), que considera as respostas corretas entre 44% e 57% um nível instrucional; as pontuações abaixo de 44%, nível de frustração; e acima de 57%, nível independente.

Observou-se que, no total geral de acertos às 45 lacunas das duas notícias, os estudantes encontram-se no nível de frustração, com 41,1%. Já se a análise de cada texto for vista individualmente, na primeira continua-se com o nível de frustração (32%), mas, na segunda, o nível eleva-se para

instrucional (48,4%). Pode-se aqui considerar que o assunto do texto e o fato de ser o segundo a ser respondido, e os estudantes já terem incorporado o procedimento, podem ter colaborado para a elevação do nível de compreensão.

Levando-se em conta o estudante que obteve maior escore de acertos nas duas notícias (53,3%) estaria no nível instrucional. Já o que obteve menor escore (24,4%) estaria no nível de frustração. Ao cruzarem-se os dados do questionário de leitura com os escores obtidos, percebe-se que a escolaridade não se apresenta como um fator de interferência na compreensão leitora dos estudantes analisados, pois os dois responderam ter estudado até a 7ª série antes de entrar na EJA. O que obteve maior escore tinha 17 anos e respondeu que costuma ler livros de filmes e histórias de jogos e que vê a leitura como um passatempo. O estudante com menor escore obtido tinha 15 anos e respondeu que não costumava ler por ter dificuldade, embora tenha respondido que vê a leitura como uma forma de aprender.

Ao considerar-se somente a primeira notícia, o maior escore (55%), portanto nível instrucional, a idade e a escolaridade do estudante analisado se mantêm (17 anos e 7ª série). Ele respondeu que costuma ler e citou a leitura de mangás (quadrinhos japoneses); também vê a leitura como um passatempo.

Na primeira notícia, as maiores dificuldades encontradas foram no uso de adjetivos e substantivos que exigiam um grau de compreensão maior. Substantivos facilmente recuperados pelo contexto; a maioria dos estudantes acertou.

Chamou a atenção também a palavra *pessoas*, que todos os alunos acertaram. Na lacuna seguinte, essa palavra era retomada pelo pronome *elas* e, dentre os que utilizaram a classe dos pronomes para responder, o fizeram usando o masculino *eles*, sem considerar o gênero da palavra anterior.

Na segunda notícia, as maiores dificuldades foram substantivos e verbos, seguidos de adjetivo, pronome, advérbio

e preposição. Os maiores acertos ficaram entre as palavras facilmente recuperadas pelo contexto, as mais óbvias.

Vale salientar que, se fossem considerados quaisquer vocábulos da mesma família semântica, mas que completassem adequadamente o sentido do texto, isto é, que não alterassem o significado, o escore de acertos poderia se alterar. Porém, conforme referido, optou-se apenas pelas respostas idênticas ao texto original.

### **Considerações finais**

O desenvolvimento da compreensão leitora pode, sim, contribuir para ampliar o acesso e a interação com diferentes manifestações discursivas. Isso não quer dizer que o leitor, fora do ambiente escolar, vá acessar ou interagir com outras manifestações discursivas que não sejam do seu interesse a não ser por exigência de uma situação específica, como ler um manual para a montagem de um aparelho, entre outras. Os jovens continuarão acessando as redes sociais e enviando mensagens via celular, quiçá muitos adultos estão fazendo o mesmo. No entanto, é papel da escola estabelecer o acesso e a interação com diferentes manifestações discursivas e preocupar-se sim com o aprender a ler e compreender dos estudantes. Assim, o uso das estratégias de leitura propostas pelos autores citados neste texto pode servir de suporte à elaboração de materiais para o trabalho de desenvolvimento da compreensão leitora, levando-se em conta a realidade que se apresenta e que deve ser investigada, conforme refletido anteriormente no texto. A investigação serve de ponto de partida e permite estabelecer objetivos e uma intervenção ajustada às finalidades que se tem. A competência leitora se constrói a partir do desenvolvimento de habilidades e, para isso, é preciso ajudar o educando a aumentar suas possibilidades, uma vez que o que se deseja é torná-lo mais competente e autônomo diante da leitura.

Essa competência e autonomia frente à leitura precisa ser um objetivo contínuo a ser perseguido por todos os envolvidos

no processo educativo, e a compreensão leitora, sobretudo na EJA em que a heterogeneidade entre os estudantes se faz visível no cotidiano escolar, deve ser constantemente avaliada e desenvolvida para que se possa avançar no sentido do objetivo maior, conforme citado, leitores competentes e autônomos.

O questionário de dados de leitura e os escores do procedimento *cloze* serviram de base para a investigação proposta nesta pesquisa e permitiram perceber que a idade não é fator preponderante para a compreensão leitora, uma vez que o estudante que obteve maior escore possuía menos de 20 anos, e os estudantes com mais de 20 anos obtiveram escores pouco abaixo ou iguais àqueles com menos de 20. Portanto, a hipótese de que os estudantes da EJA demonstram níveis diferenciados de compreensão leitora devido à idade, bagagem de conhecimentos, trajetória de vida e propósitos pessoais não obteve validade. Embora a bagagem de conhecimentos, trajetória de vida e propósitos pessoais não tenham sido investigados, foram considerados fatores intrínsecos à idade, mas não o são pelo que mostraram os resultados.

O acesso e a interação com diferentes manifestações discursivas, também investigados, se dão fora da escola muito mais por propósitos pessoais do que a partir dos níveis de compreensão leitora. As escolhas por acessar redes sociais, enviar mensagens via celular, ler revistas ou jornais de interesse, isso para qualquer um, dependem de interesses pessoais, e entre os estudantes da EJA não é diferente. Todavia, a escola, ampliando a habilidade de compreensão leitora, abre possibilidades para que os estudantes possam fazer uso de novas aprendizagens quando a vida assim o exigir. Dessa forma, estratégias que desenvolvam a compreensão leitora podem não ampliar o acesso e a interação que os estudantes da EJA têm com as diferentes manifestações discursivas, como já citado, fora da escola; no entanto, acessá-las e interagir com elas dentro da escola os deixará melhor preparados e capazes de utilizar os conhecimentos em outros contextos, mesmo que inconscientemente.

Retomando estratégias, como forma de intervenção, o teste *cloze* mostrou-se um interessante instrumento para avaliar o nível de compreensão leitora, perceber como os estudantes utilizam as estruturas da língua para completar os textos lacunados, e essa avaliação na EJA pode ser constante pelo grande fluxo de alunos nas totalidades. Mas, muito mais do que para avaliar a compreensão leitora, o teste *cloze* pode ser uma maneira de desenvolver essa compreensão juntamente com outras citadas ao longo do referencial teórico.

Portanto, as estratégias para o antes, o durante e o depois da leitura citadas neste texto, o questionário e o teste *cloze* utilizados aqui como forma de pesquisar o acesso, a interação e o grau de compreensão leitora entre os estudantes da EJA pesquisados, demonstraram ser subsídios que podem auxiliar na tarefa de desenvolver a competência leitora nas classes de EJA, objetos desta pesquisa. Afinal, é na escola que acontece o contato sistemático com a escrita, logo, quanto mais atividades puserem o leitor diante de diferentes textos com um planejamento adequado que contemple as particularidades de cada texto e os objetivos de leitura, mais será possível um avanço no sentido da compreensão leitora.

Sabe-se que o processo de construção da leitura é lento e progressivo, requer intervenções ajustadas. Os índices de avaliação de leitura demonstram a tamanha dificuldade encontrada entre os estudantes de todos os níveis e também a própria sala de aula evidencia isso. Mas o que fazer? É preciso avançar! A leitura precisa ser tratada como objeto de ensino como qualquer outro conteúdo. É necessário que os alunos percebam como um especialista, no caso o professor os maneja, planejar situações em que possam aprender progressivamente esse manejo e ajudá-los partindo sempre de onde se encontram, mas que possam ir sempre um pouco além, no sentido do domínio autônomo que é o que se deseja. Ainda assim, se a leitura for abordada como uma questão de equipe nas diferentes etapas, no caso da EJA, nas diferentes totalidades e nas escolas, como um grande projeto pelo qual são responsáveis todos os

profissionais envolvidos no seu contexto, pode-se avançar. Principalmente na EJA, se todos os professores e coordenadores pedagógicos puderem trabalhar juntos em projetos que contemplem a constante avaliação e proposição de formas de ação para o desenvolvimento da compreensão leitora, pode-se estabelecer condições para um trabalho mais racional, eficaz e gratificante.

Diante das reflexões anteriores, este texto foi apenas uma breve abordagem de um processo de investigação sobre o qual é importante o professor estar consciente do seu papel como proponente de atividades que possam constantemente avaliar e desenvolver atividades de compreensão leitora, sobretudo na EJA, sobre a qual versou este trabalho. Para um aprofundamento do assunto, são necessários estudos semelhantes, cujos objetos sejam outras estratégias de avaliação e desenvolvimento da compreensão leitora, outros gêneros textuais analisados e um *corpus* de pesquisa mais amplo. Entretanto, esta investigação abre caminhos para outros estudos sobre a compreensão leitora, um exercício que deve ser constante e que se apresenta desafiador diante de tantas pesquisas que evidenciam as dificuldades dos estudantes nesse sentido e diante do que se percebe no cotidiano da sala de aula.

## Referências

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8. ed. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2001.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya Luciane de (Org.). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Trad. de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.





# Interatividade na educação: o uso da Plataforma Virtual *Edmodo* na EJA

---

Daniéle Helena Gedoz

Máximo Daniel Lamela Adó (Orientador)

## Introdução

Vivemos na era digital. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) há tempos influenciam a educação, por meio da utilização do jornal, da televisão, do rádio, do cinema, entre outros, no cotidiano da sala de aula. Entretanto, a sala de aula continua a ser um espaço de transmissão de conteúdos. O ensinar e o aprender permanecem vinculados à pedagogia da transmissão. Isso se constata na forma como os professores organizam a sala de aula e o modo de lidar com os conteúdos programáticos curriculares.

No livro *Dez novas competências para ensinar*, Philippe Perrenoud (2000) define competência como faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saber capacidades, informações, etc.) para enfrentar com eficácia uma série de situações. Perrenoud, lista grandes famílias de competências para ensinar. Uma das competências elencadas por ele é o uso de novas tecnologias.

Segundo Perrenoud, não seria possível assumir a condição de educador sem incorporar, além da tecnologia, novas estratégias pedagógicas capazes de comunicar e educar em nosso tempo.

A Educação de Jovens e Adultos, a EJA, é uma modalidade de educação que apresenta, como principal características de

sua constituição, a existência de exclusão social dos seus estudantes, pois é composta por jovens e adultos que abandonaram a escola, ou foram abandonados por ela por diversos motivos.

No entanto, eles retornam a ela com o intuito de concluir seus estudos para, talvez, sentirem-se aptos e incluídos no processo para atender a emergências do mercado de trabalho.

Ainda mais recentemente, temos presenciado a juvenilização da clientela da EJA, já que atualmente, a idade da maioria dos estudantes é de 18 a 20 anos, sendo que muitos estão obrigados a frequentar essa modalidade, pois são evadidos do Ensino Regular. É um desafio para os educadores o planejamento e a execução das aulas.

Quando acima mencionamos a possibilidade de que esses estudantes possam não ter abandonado a escola (uma vez que a ela voltam), mas, justamente, por não terem sido incluídos à sua dinâmica, por algum motivo, foram por ela abandonados, estamos admitindo que algo no modo de operar os saberes por ela gestados e administrados necessita de mudanças, pois, caso contrário, a evasão e o efeito de “abandono” podem, novamente, se fazer presentes.

Nesse sentido, nos perguntamos se a criação de redes virtuais interativas de aprendizagem ajudaria no processo de superação do modelo educacional baseado na transmissão de informações. E, no mesmo sentido, se o uso de uma plataforma virtual de aprendizagem, como a *Edmodo*, serve e se adequa a uma possibilidade de aprendizagem colaborativa (e mais atrativa) entre os alunos da EJA. Desse modo, que novas posturas e atitudes do professor a sala virtual exigiria? Com essa questão elaboramos o presente texto, derivado de pesquisa desenvolvida no curso de Especialização em EJA da Universidade de Caxias do Sul.

## 1 Do tradicional ao interativo: modos de atuar em sala de aula

Tradicionalmente, os professores vêm reproduzindo a sala de aula centrada na transmissão de informações, com ritmo monótono e repetitivo, com um aluno que permanece inerte, olhando o quadro, copiando e prestando contas, como nos diz Pierre Lévy (1993): “A escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar-ditar do mestre.” Mesmo a educação na *web* se mantém apegada ao velho modelo de transmissão:

Reproduz-se o mesmo paradigma do ensino tradicional, em que se tem o professor responsável pela produção e pela transmissão do conhecimento. Mesmo os grupos de discussão, os e-mails, são formas de interação muito pobres. Os cursos pela internet acabam considerando que as pessoas são recipientes de informação. A educação continua a ser, mesmo com esses aparatos tecnológicos, o que sempre foi: uma obrigação chata, burocrática. (BLIKSTEIN, 2001, p. 1).

Hoje, o professor está diante de um novo espectador: os nativos digitais (PRENSKI, 2001), que nasceram a partir da década de 80 (séc. XX) e que migraram da tela da TV para a tela do computador. Diante desses alunos, faz-se necessária uma nova postura do professor.

O desafio aos professores é mudar a forma de comunicação em sala de aula. O educador Paulo Freire (1978) já chamou nossa atenção para o problema da transmissão quando dizia: “A educação autêntica não se faz de A para B, ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de A com B, mediados pelo mundo.”

Kenski (2007) nos lembra que existe hoje o “duplo desafio da educação: adaptar-se aos avanços tecnológicos e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios”. O professor está diante do desafio que é conhecer e adotar a comunicação interativa, o hipertexto como mudança do paradigma comunicacional, que potencializará sua ação pedagógica sem perder sua autoria diante dele.

A estrutura do hipertexto funciona como um rizoma, conceito tomado de Deleuze e Guattari (1995) como espaço complexo de múltiplas entradas, percursos e saídas interligadas e em movimento.

Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofreremos muito. Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autônomos centrais com memórias organizadas. [...] Acontece que um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior e uma atribuição subjetiva de ligações preestabelecidas [...] Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquicos e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema a-centrado, não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autônomo central, unicamente definido por uma circulação de estados. [...] A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 166).

O hipertexto permite esse movimento rizomático do conhecimento e se relaciona com a interatividade, pois permite ao usuário autoria, intervenção e múltiplas conexões de redes. O professor seria aquele que oferece possibilidades de aprendizagem disponibilizando experimentações a seus alunos.

Modificar a comunicação a partir das tecnologias hipertextuais não significa tecnificação da sala de aula. Não basta somente se apropriar das novas tecnologias, citando Silva (2010):

Voltamos a enfatizar a necessidade de modificar a modalidade comunicacional predominante na ação pedagógica do professor, a partir do movimento contemporâneo das tecnologias hipertextuais esclarecendo que isso não significa meramente uma

nova tecnificação da sala de aula. Em primeiro lugar está a função social da escola, que não é simplesmente a socialização das novas gerações no contexto das novas tecnologias – a alfabetização digital entendida num sentido restrito: gerar mão-de-obra para o mercado de trabalho cada vez mais informatizado – mas a educação do sujeito em nosso tempo. (SILVA, 2010, p.190).

É possível afirmar que com as tecnologias já disponibilizadas podemos vivenciar com maior facilidade um efeito da interatividade. As páginas criadas na internet podem conter outra lógica, diferente da simples transmissão de informações, mais interativa, sendo a todos possibilitado interagir com todos, em que cada sujeito possa, além de acessar informações, disponibilizar também as suas produções, partilhando, trocando, intervindo na mensagem do *outro*.

Um ambiente interativo fornece ferramentas e recursos necessários para que alunos e professores colaborem, somem forças e realizem as ações propostas. O processo de ensino-aprendizagem não está somente envolvendo a ligação professor-aluno, mas todos aqueles que fazem parte do grupo de aprendizagem. Como escreve Silva (2010), “o professor seria então aquele que oferece possibilidades de aprendizagem disponibilizando conexões para recorrências e experimentações que ele tece com os alunos”.

Segundo Silva,

para o professor promover verdadeiramente uma sala de aula interativa, ele deve observar os fundamentos da interatividade que podem ser tomados como agenda de modificações na práxis comunicacional em sala de aula. O emissor pressupõe a participação-intervenção do receptor: participar é muito mais que responder sim ou não, é muito mais que escolher uma opção de participar, é modificar, é interferir na mensagem. Comunicar pressupõe recursão da emissão e recepção: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção; o emissor é receptor em potencial e o receptor

é emissor em potencial; os dois polos codificam e decodificam. O emissor disponibiliza a possibilidade de múltiplas redes articulatórias: não propõe uma mensagem fechada, ao contrário, oferece informações em rede de conexões permitindo ao receptor ampla liberdade de associações e de significações. (2010, p.188-189).

A interatividade, entendida através dessas habilidades, pode equipar a sala de aula com agenciamentos de comunicação capazes de atender ao perfil do novo espectador e de educar em nosso tempo. Nesse contexto, o uso de uma rede social educativa, como inovação pedagógica, mostra-se uma possibilidade que favorece a comunicação, a cooperação e a troca de saberes entre os aprendizes.

## **2 Redes sociais educativas: Plataforma *Edmodo***

Redes sociais são grupos de pessoas conectados entre si que compartilham ideias, interesses e objetivos comuns. Como afirma Recuero (2009), as mais recentes descobertas tecnológicas que propiciaram o surgimento do ciberespaço “permitiram sua emergência como uma forma dominante de organização social. Como uma rede de computadores conecta máquinas, uma rede social conecta pessoas”.

O ciberespaço permite ao indivíduo interagir e compartilhar opiniões de forma espontânea. Segundo Lévy (1998), quanto mais esse espaço se amplia, mais se torna universal, proporcionando uma comunicação de todos e o agrupamento de centros de interesses. Para o autor, essa troca favorece o desenvolvimento da inteligência coletiva o que permite o amadurecimento de opiniões e estabelece a tolerância e a compreensão mútuas.

Uma rede social *online*, para Lima Júnior é uma

forma de comunicação mediada por computador com acesso à internet, que permite a criação, o comparti-

lhamento, comentário, avaliação, classificação, recomendação e disseminação de conteúdos digitais de relevância social de forma descentralizada, colaborativa e autônoma tecnologicamente. (2009, p. 16).

Com a mesma estrutura encontrada nas redes sociais, como *Facebook*, algumas delas foram criadas e direcionadas à educação. Nelas, o professor é mediador, compartilhando com seus alunos mensagens, textos, vídeos e material didático. Os alunos têm a possibilidade de desempenhar outro papel, mais horizontal no processo educativo, na medida em que passam a ser colaboradores, agentes ativos na construção do conhecimento, pois, além de receber orientações e participar de atividades, podem, igualmente, compartilhar dúvidas, informações e contribuir com os colegas e o professor. Isso, segundo Moran (2011), é o que caracteriza a educação, um processo de comunicação entre pessoas, que também é um processo de intercâmbio, de troca e não somente de fala de um para o outro: “O professor é mais experiente, mas o *outro*, o sujeito, o aluno também é importante no processo. Não é só alguém que escuta, ele participa e produz novos significados.”

As redes sociais educativas funcionam como uma rede social virtual comum, com a diferença de que estão voltadas à educação. Têm a função de facilitar a comunicação entre professores e alunos, de modo mais seguro, porque são ambientes fechados.

A rede social educativa utilizada para a realização deste estudo foi a Plataforma *Edmodo*. Lançada em setembro de 2008, e atualmente (2013) com 15 milhões de usuários em todo o mundo, é uma rede social educativa, surgida, segundo seus desenvolvedores – dois americanos, Nic Borg e Jeff O’Hara – a partir da percepção de que era necessário fazer o ambiente escolar se adequar à tendência do mundo conectado em que vivemos e também diminuir a diferença entre como os estudantes vivem e a maneira como eles aprendem na escola.

Não existe uma nomenclatura correta para definir o *Edmodo*. No *site do Edmodo*, consta como plataforma. Porém, a identificação com redes sociais como o *Facebook*, levou muitos usuários a chamá-la de rede social educativa. No *site educacional Escolas*, o pesquisador Rodrigo Abrantes da Silva (2013) explica:

*Facebook* está para rua, assim como o *Edmodo* está para a escola. Explico. No *Facebook* estamos num espaço aberto, suscetível de receber influências do mundo todo. No *Edmodo* o espaço é fechado. Mas não é tão simples levar os alunos a essa escola virtual. É preciso o comprometimento da comunidade escolar na elaboração de estratégias para direcionar os alunos a este espaço, onde a presença de um adulto, o professor, assume a forma da responsabilidade. (SILVA, 2013, grifos nossos).

A plataforma é gratuita e está disponível em sete línguas: português, inglês, espanhol, grego, alemão, francês e holandês. Para acessar a plataforma, há três tipos de cadastro: como professor, como estudante ou como pais. Efetuado o cadastramento, o primeiro aspecto que chama a atenção é a semelhança com o *Facebook*. A diferença entre as duas redes são a privacidade, o foco educacional do *Edmodo* e a fácil aceitação por parte dos alunos, justamente por ser parecido com o *Facebook*, que, ao contrário desse, não é bloqueado em escolas.

Após a inscrição na plataforma, o professor cria grupos e através de um código fornecido pela plataforma, adiciona seus alunos. Os estudantes participam da aula a convite do professor, e todas as comunicações são arquivadas. A partir daí, é possível compartilhar mensagens, tarefas, material didático, textos e também criar fóruns de discussão. O *Edmodo* também oferece um espaço para notas, recebimento de trabalhos e também biblioteca virtual, onde é possível organizar livros, textos, imagens e vídeos interessantes em cada disciplina.



O *Edmodo*, baseado na tecnologia *web 2*, abre um leque de possibilidades para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. O professor que antes apenas “lia” a *web*, muda de papel, tornando-se produtor de conhecimento de forma democrática, livre e gratuita através da rede, graças ao surgimento da *web 2*:

A Web é para ligar pessoas, a Web 2 é para ligar pessoas, pessoas compartilhando, trocando, colaborando... Nós precisamos repensar algumas coisas, precisamos repensar os direitos autorais, repensar a autoria e pensar a identidade, repensar a ética, repensar a estética, repensar a retórica, repensar o ato de governar, repensar a privacidade, repensar o comércio, repensar o amor, repensar a família e repensar nós mesmos. (WECH, 2007).

Por todos esses aspectos relatados, a Plataforma Virtual *Edmodo* foi escolhida para a realização deste estudo, como segue relatado.

### **3 Utilização da Plataforma *Edmodo* na EJA**

Esta pesquisa foi realizada com um professor de História, um professor no laboratório de informática da escola e 60 alunos das turmas T4 e T5 de EJA (Educação de Jovens e Adultos) do ensino noturno da Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire. As aulas com a plataforma virtual aconteceram no LIE (Laboratório de Informática Educativa) e os temas estudados foram convivência e cidadania, temas do planejamento pedagógico coletivo da escola.

O método utilizado para a pesquisa foi quali-quantitativo, pois combinou dados qualitativos e quantitativos. Qualitativo, pela observação direta e participante do professor, durante o uso e aplicação das aulas *online* com a Plataforma Virtual *Edmodo*, no laboratório de informática. Quantitativo, porque realizado através da aplicação de um questionário com os envolvidos no processo.

Para utilizar a Plataforma Virtual *Edmodo*, o professor responsável cadastrou-se como professor, criou a conta e um grupo para desenvolver o trabalho. Inicialmente, a turma T4 foi a escolhida para o estudo. Criou-se o grupo T4 Convivência. Os alunos fizeram sua inscrição via código fornecido pelo professor, construíram sua senha e *login*, postaram imagens no seu perfil. Foram 36 cadastros em aulas no LIE, em dias alternados.

Posteriormente foi criado outro grupo, envolvendo a turma T5, que foi denominado grupo T5 Cidadania, que procedeu da mesma maneira que a turma T4. Foram 25 cadastramentos.

Importante é ressaltar que a EJA se caracteriza por rotatividade dos alunos nas turmas; a qualquer tempo podem entrar novos integrantes na turma. A ausência também é um dado que deve ser observado, pois os alunos faltam às aulas (podem ficar dias sem comparecer) e, muitas vezes, se evadem. Devido a isso, visto que as aulas no LIE eram semanais, o número de participantes variou muito. Em algumas aulas, 22 alunos, em outras 12 alunos, por exemplo.

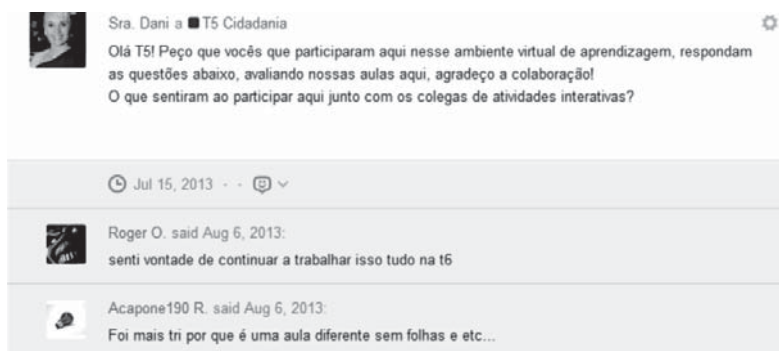
Em cada aula foram solicitadas tarefas, para que fossem realizadas de forma virtual. O *Edmodo*, baseado na tecnologia da *web 2*, possibilita o compartilhamento de fotos, vídeos e imagens que favorecem a participação, a comunicação e o compartilhamento entre os alunos. Cem por cento dos alunos não conheciam a plataforma, então, inicialmente a interação foi lenta. Após o entendimento da *interface* da plataforma, as interações começaram a acontecer.

Alguns alunos acessaram a plataforma fora do LIE da escola, mesmo sem o pedido do professor, realizando tarefas pendentes. Outros postaram no seu perfil suas próprias fotos, a partir de outros lugares, o que revela que exploraram o ambiente virtual, mesmo não estando no espaço físico da escola.

Outra observação interessante é sobre um aluno com necessidades especiais, da chamada turma T5, com dificuldades na escrita e na fala. No ambiente virtual, ele realizou as tarefas e interagiu com os colegas, o que revela que o *Edmodo* pode

ser uma alternativa de intervenção pedagógica para todos os alunos, propiciando a participação àqueles com dificuldades na atuação presencial, seja por timidez, seja por outro tipo de necessidade.

Após algumas aulas com a plataforma no LIE, foi solicitado aos alunos, de ambas as turmas, uma avaliação do ambiente, como mostra a figura:



Fonte: [www.edmodo.com/home](http://www.edmodo.com/home).

As questões foram realizadas na própria *interface* do *Edmodo*, através de uma enquete. Vinte alunos participaram da avaliação da plataforma. Como foi relatado aqui, a EJA tem rotatividade de alunos e, no momento da avaliação da plataforma, alguns alunos já haviam trocado de turma, faltado no momento da avaliação ou desistiram dos estudos. A maioria (70%) respondeu que houve facilidade na utilização e interação da *interface* do *Edmodo*. Uma parte dos alunos (10%), encontrou dificuldades na utilização da interface do *Edmodo*, principalmente os alunos da turma T4, que têm idade entre 30 e 50 anos, outros alunos (35%) apresentaram dificuldades em parte. Mais da metade dos alunos não apresentaram dificuldades na utilização da Plataforma Virtual *Edmodo*. Quanto ao entendimento das postagens dos colegas, 100% dos alunos responderam sim, o que demonstra que a interatividade aconteceu.

Percebe-se que a plataforma permitiu articular e compartilhar várias mídias facilitando o entendimento das tarefas e a cooperação entre os integrantes do grupo.

Porém, um maior resultado seria alcançado se todos os alunos cadastrados inicialmente na plataforma tivessem comparecido a todas as aulas no LIE, visto que, como se observou, quanto maior for o período de acesso do aluno à plataforma virtual de aprendizagem, maior será a sua habilidade de navegação na interface, facilitando a interação e a contribuição para o grupo.

Quando indagados sobre a possibilidade de participarem de uma nova proposta com a Plataforma Virtual *Edmodo*, 100% responderam sim, que gostariam de participar, o que revela que a experiência foi válida e prazerosa para todos os envolvidos no processo, e que todos gostariam de repeti-la.

### **Considerações finais**

Observa-se que o desafio da educação no nosso tempo é mudar a atitude comunicacional. Mudar a educação de A para B, para A com B. Nesse contexto, a utilização de redes virtuais educativas, por serem espaços favoráveis ao compartilhamento de informação e conhecimento, configuram-se como espaços de aprendizagem colaborativa.

O professor acostumado à *transmissão* de conhecimentos na sala de aula presencial, tem agora o desafio de educar em um tempo de tecnologias digitais de informação e comunicação. Desafio esse de desenvolver uma atitude comunicacional capaz de promover o compartilhamento, a colaboração, a participação, através do favorecimento da intervenção criativa e criadora dos alunos na construção do conhecimento e, conseqüentemente, na construção da própria sala de aula.

Seja no espaço físico entre quatro paredes, seja no ciberespaço, a sala de aula deve socializar a liberdade, a diversidade, o diálogo, a cooperação e a cocriação. O ambiente virtual de aprendizagem pauta-se por tais princípios. Assim, promove a integração, o sentimento de pertença, as trocas, as discussões temáticas que levam à experimentação e descoberta. Estamos cansados da “árvore”, dos sistemas arborescentes;

queremos o movimento rizomático (permitido pelas tecnologias hipertextuais) do conhecimento, o qual admite múltiplas conexões, escolhas e modificações. Escolhemos a “aliança, que não consiste em uma relação de descendência, arborescente, uma vez que é refratária a hierarquias” (ADÓ, 2009, p. 26).

Ao realizar este trabalho, foi possível verificar que a Plataforma Virtual *Edmodo* contribuiu com a aprendizagem dos alunos, durante as aulas de história, nas turmas da EJA, mostrando-se uma alternativa para uma prática pedagógica baseada na interatividade, onde ao mesmo tempo que o aluno está apreendendo, também está ensinado aos demais. A Plataforma Virtual *Edmodo*, por oportunizar ao aluno possibilidades de interação e colaboração, mostrou-se uma possibilidade de aprendizado significativo, através de aulas dinâmicas e atrativas.

## Referências

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. De Santa Maria a Madri: potências de uma vida. In: REALES, Líliliana; FERRO, Roberto. *Os anos de Onetti na Espanha*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010. p. 25-31.

BLIKSTEIN, Paulo. *Novas tecnologias podem limitar e esvaziar o homem*. *Jornal do Brasil*, 18 fev. 2001. Caderno Educação e Trabalho.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 9, p. 43, dez. 1998.

LIMA JÚNIOR, W. L. *Mídia social conectada: produção colaborativa de informação de relevância social em ambiente tecnológico digital*. Líbero (FACASPER). São Paulo, v. VII, p. 95-106, 2009.

MORAN, J. M. *Tecnologia aplicada à educação* (Parte 1). Web aula. Entrevista concedida à Denise Lourenço Barbosa. *Youtube*, 17 ago. 2011. Disponível em: <<http://youtu.be/vEXeevWJANE>>. Acesso em: 8 nov. 2013.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar: Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRENSKI, Marc. *Nativos digitais, imigrantes digitais*. NBC University. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JJsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit?pli=1>>. Acesso em: 1º set. 2013.

Wesch disponível em <<http://youtu.be/X4n90pO-kRk>>. Acesso em: 10 set. 2013.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SILVA, Marco. *Educação presencial e online e a cibercultura e seu espelho*. 2009. Coleção ABC.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. São Paulo: Loyola, 2010.

SILVA, Rodrigo Abrantes da. *Computação na nuvem Edmodo e pesquisa escolar na web: novos aplicativos e a forma de implantá-los*. 2013. Disponível em: <<http://www.direcionalescolas.com.br/rodrigo-abrantes/computacao-na-nuvem-edmodo-e-pesquisa-escolar-na-web-novos-aplicativos-e-a-forma-de-implanta-los>>. Acesso em 10 set. 2013.







# Tecnologia, educação e práticas na EJA

---

Sônia Andelieri

Máximo Daniel Lamela Adó (Orientador)

## Introdução

A utilização de diferentes tecnologias como ferramenta transformadora na prática pedagógica é um tema muito discutido na atualidade. A tecnologia pode ser conceituada como um conjunto de conhecimentos científicos dos processos e métodos usados na criação e utilização de bens e serviços. Os recursos utilizados na escola, como: quadro-negro, retroprojeter, computador e celular, são considerados recursos tecnológicos. Ao fazer referência à tecnologia, cabe mencionar a inserção de tecnologias utilizadas nas salas de aula das escolas públicas, como: computadores, aparelhos multimídia, celulares e *data-shows*.

Existe uma infinidade de pesquisadores e profissionais que promovem diálogos sobre as aceleradas mudanças que a sociedade contemporânea sofre. O modelo brasileiro de educação foi influenciado pelos moldes do colonizador e sofreu os impactos vindos das mudanças iniciadas no cenário europeu. Desde a Revolução Industrial, houve diversas mudanças nos modelos de produção, e outras revoluções transformaram as relações sociais. Na Revolução Industrial, tinha-se um modelo de aula calcado nos modos de produção das fábricas, depois veio a revolução tecnológica e agora vivem-se os efeitos de uma Revolução Digital. A Revolução Tecnológica forneceu recursos que passaram a fazer parte dos ambientes escolares,

com aparelhos de televisão, abrindo a possibilidade de utilização de imagens através de filmes, documentários, pela sua reprodução e disseminação. Os aparelhos de projeção também inovaram quando possibilitaram aos professores criarem projeções visuais conforme suas necessidades. Todas essas mudanças foram incorporadas de forma gradativa.

O que se percebe atualmente é que com a difusão da mídia provocada pela globalização, os efeitos da Revolução Digital parecem acelerados. A cada dia inovações são lançadas no mercado, programas de computador e aplicativos para celulares são divulgados para atender a diversas necessidades. Necessidades, muitas vezes, criadas pelo capitalismo com o intuito de atingir mercados consumidores. A interligação econômica, cultural e social passa a aproximar pessoas.

De fato, a disseminação do uso de tecnologias que são fruto da Revolução Digital, nos diferentes campos científicos, coloca-nos diante de mudanças na cultura, na sociedade, na economia, na educação. Os avanços tecnológicos alteram o modo como lidamos com o conhecimento e com o modo de conceber o mundo. A sociedade muda nas suas formas de relações e incorpora práticas utilizando tecnologias, como pagamento de contas *online*, compras virtuais, videoconferências, cirurgia robótica. Os ambientes escolares também sentem o impacto dessas transformações e se faz necessário incorporar e otimizar a utilização e o conhecimento de ferramentas tecnológicas em sala de aula. Favorecer o acesso, integrar e democratizar o ensino diante dessas mudanças auxiliam na compreensão e inclusão digital, tanto de alunos como de professores. Exige-se do educador a constante busca de aprendizado, a produção e gestão do conhecimento de diferentes formas de obter informação, de nos comunicar, de ensinar e de criar melhores condições de aprendizagens.

A sociedade atual caracteriza-se pela abrangência e rapidez de informações. No contexto das relações sociais atuais, surge a necessidade de os profissionais se adaptarem às situações que demandam o uso de tecnologias que provocam

transformações na sociedade. O desafio atual do sistema educacional é promover a constituição dos alunos para que exerçam a cidadania, percebendo que a tecnologia está a serviço das pessoas e não as pessoas a serviço da tecnologia, para que sejam contínuos aprendizes, que tenham autonomia na busca e na seleção de informações, na produção de conhecimentos para resolver problemas da vida e do trabalho.

A cibercultura, vista como agenciamentos sociais das comunidades no campo eletrônico virtual, promove o espaço para o ser humano estar inserido em uma nova realidade. Uma realidade virtual, onde podemos criar e recriar novos sujeitos. Os alunos precisam ser preparados para utilizar os sistemas culturais de pensamento que marcam a sociedade contemporânea, o que implica outras formas de alfabetização próprias. Quando falamos em interação e apropriação dos sistemas da realidade, nos remetemos à democratização da escola. O filósofo norte-americano John Dewey (2007) defendem a democracia e a liberdade de pensamento na escola, sugerindo que devemos educar o indivíduo na sua plenitude.

A EJA prima pela democratização do ensino. A democratização do acesso às tecnologias e a formação para o seu uso também devem fazer parte do universo da EJA. Nesse contexto, torna-se importante refletir sobre a inserção do uso de tecnologia no âmbito da aprendizagem. No sentido de contribuir com a compreensão do uso de tecnologias nessa modalidade, este texto, resultado do Trabalho de Conclusão de curso de Especialização em EJA da Universidade de Caxias do Sul, apresenta uma reflexão sobre a utilização, a apropriação e a natureza da formação para o uso das TICs, em termos de condições de uso, objetivos e contribuições que tem, partindo de práticas de alguns professores nessa modalidade de ensino.

## **Tecnologia e educação**

As tecnologias são técnicas mais avançadas que têm como base o conhecimento científico, a inovação e a transformação desse conhecimento em produtos, processos e serviços que

são colocados no mercado, incluindo máquinas e programas que geram difusão e o acesso ao conhecimento. A tecnologia entendida aqui como

uma técnica avançada, resultante da aplicação do conhecimento científico. É toda a aplicação da Ciência moderna, é todo produto científico (seja uma ideia, seja algo material) que tenha uma serventia prática para a Humanidade. (VESENTINI, 2005, p. 23).

As transformações produzidas pelos seres humanos na natureza, as pesquisas, as invenções nos diversos períodos históricos têm relação direta com o desenvolvimento de tecnologias. A maneira como nos organizamos, participamos da vida social se relaciona com o modo como as pessoas produzem tecnologias e usufruem delas. O desenvolvimento da técnica, da ciência e da tecnologia deve ser relacionado com as determinações socioeconômicas, políticas e culturais, construindo relações do ser humano com a natureza, demonstrando a possibilidade do homem de superar as dificuldades das barreiras naturais.

As inovações técnicas dos últimos séculos foram marcadas na história escrita. A Primeira Revolução Industrial marca o surgimento das máquinas, iniciando na Inglaterra, com uso do tear mecânico no século XVII. A Segunda Revolução Industrial – também chamada nos últimos anos do século XIX de Revolução Tecnológica – foi marcada pelo emprego do aço, a utilização da energia elétrica e dos combustíveis derivados do petróleo, a invenção do motor à explosão, da locomotiva a vapor, o desenvolvimento de produtos químicos e aparelhos eletrônicos.

A construção da concepção de Revolução Tecnológica é tema de muitos pensadores sociais. Tais pensadores têm como consenso que o uso do computador serviu de mobilizador das mudanças na comunicação, na economia, na gestão do poder e no âmbito social. A comunicação e a informação se alteram porque a linguagem do computador permitiu transformar a

produção simbólica em um conjunto de *dígitos*, de *bytes* e *bits*, de 0 a 1. Essa revolução digital, clama pela interatividade. O computador, o fax, a engenharia genética e o celular seriam algumas das inovações da nova fase. O uso do computador, de aparelhos multimídia, da internet e demais é um recurso que chega e passa a ser possível de utilização na sala de aula atual.

No final do século XX, ocorreram vários acontecimentos de importância histórica que transformaram o cenário social da vida humana, principalmente os relacionados ao surgimento da internet. Em meados de 1970, um novo paradigma tecnológico se constituiu com base na Tecnologia da Informação principalmente nos EUA, caracterizando-se por um novo estilo de produção, comunicação, gerenciamento e vida. Uma revolução digital concentrada nas Tecnologias de Informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado. Novas relações econômicas e sociais emergem com aceleradas mudanças, a miscigenação cultural e virtual e a facilidade de acesso caracterizam os indivíduos do novo milênio. “As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela.” (CASTELLS, 2007, p. 40).

Segundo Manuel Castells (2007, p. 51), “a nova estrutura social está associada ao surgimento de um novo modo de desenvolvimento, o informacionalismo, historicamente moldado pela reestruturação do modo capitalista de produção, no final do século XX”.

O acesso à tecnologia na nossa sociedade está cada vez mais presente na vida das pessoas, não importam a idade, os interesses ou a profissão. Essas tecnologias podem ser classificadas em mídia: multimídia e hipermídia. A *mídia* caracteriza-se por poucos elementos, como, por exemplo, o rádio, que transmite apenas som, ou seja, é só áudio; a televisão de antena também é uma mídia e já possibilita som e imagem.

A *multimídia* integra vários elementos ou aparatos que podem ser elementos ou dispositivos diferentes interconectados

e apresentados como módulos ou como um único produto denominado, geralmente, de computador multimídia, proporcionando o emprego de multimídias como os *CD-ROMs* que são fonte de informação, documentação e enciclopédias. Completam essas opções os videodiscos *DVD* e os *softwares* de vídeo interativo, que são inúmeros.

A *hipermídia* são os documentos que incorporam texto, imagem e som de maneira não linear, como a *web* que tem sido uma fonte acessível para pesquisa; através dela se tem acesso a bibliotecas, bancos de dados, fóruns, possibilidades de conversações telefônicas e de videoconferências.

Há essa possibilidade de diversificados acessos, e temos os computadores como maior exemplo dessa transformação social. As formas existentes de comunicação impressa e a busca por informações se modificam, a comunicação e a informação de caráter monológico, como a da televisão ou jornal impresso, passam a ser, segundo Marco Silva (2002, p. 14), mais interativas ou conversacionais.

No contexto escolar utiliza-se a sigla TICs para nomear as ferramentas a serviço da educação, utilizadas como possíveis favorecedoras do processo de ensino-aprendizagem. Definem-se as Tecnologias de Comunicação e Informação, as TICs, como processos e produtos; um conjunto de tecnologias microeletrônicas, informáticas e de telecomunicações que potencializam a aquisição, a produção, o armazenamento, o processamento e a transmissão de dados na forma de imagem, vídeo, texto ou áudio, desenvolvidas no interior das bases materiais e sociais da economia, da sociedade e da cultura. (GONTIJO, 2007).

## **2 O educador de EJA diante do uso de tecnologia**

É fato que vivemos em uma sociedade em que a inclusão digital é cada vez mais necessária, e o uso dos recursos tecnológicos vem sendo popularizado. Sabemos que esses recursos têm importância e podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. O

modo interativo com que essas tecnologias podem ser utilizadas faz com que a educação seja praticada de maneira menos monolítica e mais interativa e dialógica, favorecendo um maior aproveitamento com relação à interação dos alunos com o conhecimento científico já construído.

Os recursos multimídia criam um encantamento no meio educacional, fomentando os estímulos visuais e favorecendo a aprendizagem. A realidade virtual àquelas e àqueles que têm acesso à internet, fornece muitas possibilidades de acesso à informação. É fato que, nas últimas décadas, se produziu mais conhecimento escrito do que em toda a história da humanidade. Com toda essa oferta de pesquisa, o trabalho do professor como transmissor de conhecimento científico fica comprometido. Aliás, é justamente a concepção de professor (como transmissor) que se evidencia como problemática. No ensino de ciências humanas, as explicações com uso de mapas e livros didáticos já não traz muitos significados em vista das novas possibilidades que se oferecem nesse campo, que são inúmeras, principalmente em relação aos conceitos de tempo, espaço e distância. Exemplos são as redes eletrônicas e o telefone celular.

A hipermídia abre ainda mais caminhos às diversas formas de ensino. O trabalho pode se voltar a estimular a criatividade e a capacidade de interação dos alunos. Programas interativos favorecem vivências virtuais de aprendizagens. No caso do ensino de História e Geografia, existem jogos onde o jogador pode aprender e vivenciar situações de diferentes tempos e espaços.

Para aproveitar esses recursos, as políticas públicas, as escolas e os professores precisam estar atentos às mudanças. Utilizar novas tecnologias é uma das competências para ensinar, segundo Philippe Perrenoud, (2000). Em seu estudo sobre o movimento da profissão de educador, o autor cita a frase: “As crianças nascem em uma cultura em que se clica, e o dever dos professores é inserir-se no universo de seus alunos.” (2000, p. 125). O educador deve estar atento às mudanças que a sociedade vem sofrendo e com elas aprender e implantar gradualmente essas inovações no seu trabalho pedagógico.

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (PERRENOUD, 2000, p. 128).

Há tempos especula-se a possibilidade de mudanças funcionais na prática pedagógica do ambiente escolar. Um ensino voltado às aprendizagens, e o fazer aprender é pauta no planejamento pedagógico. Assim, torna-se necessário certo conhecimento tecnológico por parte dos educadores, levando em conta as novas moldagens da relação ensino-aprendizagem. A prática de leitura e escrita sofreu transformações advindas da informática, os meios de busca por informações, para os que têm acesso à informação é um infinito passo de alguns cliques.

Os educadores precisam aliar-se às tecnologias, explorar seu potencial, proporcionar a construção coletiva do conhecimento e a disseminação dele dentro da grande rede. Como afirma Perrenoud,

as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagens ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos. (2000, p. 139).

A importância da introdução da informática na escola não é para melhorar o rendimento escolar, é porque a informática faz parte do mundo, e a habilidade de conhecer e se apropriar das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICS) é prática



do exercício da cidadania. Os propósitos da educação só podem ser efetivados em uma sociedade verdadeiramente democrática.

John Dewey (2007) defende que para promover uma escola de pensamento, ela só tem importância desde que suas práticas sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais, sendo dos primeiros a apontar a capacidade de pensar dos alunos. Acreditam no sucesso do processo educativo através da cooperação. Segundo ele, a escola tem o papel de reproduzir a comunidade em miniatura, levando as crianças a viver o mundo. Um dos seus principais ensinamentos é a afirmação que não se separa vida e educação, mas que essa expressa os próprios movimentos da vida e, assim, entende-se que a prática educativa é a própria vida em constante desenvolvimento.

No campo das mudanças sociais, oriundas do uso de tecnologias, o estudante da EJA também precisa experimentar essas vivências, não só pensando no mercado de trabalho, foco principal das políticas de EJA, mas pensando na sua autonomia e prática cidadã. Saber utilizar ferramentas atuais, não ter medo do fazer, do aprender, do sentir-se conectado ao mundo. Educar, portanto, é incentivar o desejo de desenvolvimento contínuo, preparar as pessoas para transformar algo, e esse algo passa por uma noção de pertencimento na trama social.

### **Sobre práticas no uso de TICs na EJA**

A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação entra na escola não só via políticas governamentais, mas porque estão incorporadas nos sujeitos escolares graças aos contatos advindos das suas inúmeras experiências sociais, nas quais adquirem contato e utilizam tais tecnologias, de uma forma ou de outra, como sujeitos culturais.

Conforme já anunciado, a pesquisa foi pautada pela coleta de informações e por meio de um processo empírico em dez escolas que atendem à EJA da Rede Pública de Ensino de Caxias do Sul-RS. Foram aplicados questionários a professores de História com intuito de coletar informações referentes à

apropriação e ao uso de TICs na prática pedagógica. O questionário compreendeu questões de múltipla escolha e descritivas. Foi observado, através dos questionários aplicados, que 80% dos professores possuem computador pessoal e fazem uso da internet todos os dias ou quase todos os dias.

Quanto à utilização no seu planejamento de aula, todos afirmam utilizar computadores. Desses: 80% utilizam na realização de tarefas diárias, como digitar provas e registrar as atividades pedagógicas; 60% produzem materiais didáticos simples utilizando planilhas e editores; 90% realizam pesquisas de diversas fontes; 70% trocam experiências com outros profissionais da escola; 20% produzem materiais didáticos mais complexos, como apostilas, apresentações e *softwares*, sendo citado o uso de *data show* e plataforma virtual de aprendizagem.

Quanto à qualificação tecnológica dos profissionais: 50% dos professores afirmam ter como principal fonte de apoio para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas que contatos informais com outros educadores; 30% afirmam que não realizarem cursos de formação nessa área; em relação aos demais (70%) realizaram cursos gratuitos, e 60%, com custeio particular.

Nesse aspecto, pode-se observar a necessidade de investimentos na formação dos professores. Mesmo tendo sido realizados cursos pela maioria dos professores consultados, a principal fonte de apoio continua sendo o contato informal com outros profissionais. Vale lembrar que existem ofertas diversas de cursos gratuitos na área, e o próprio Ministério da Educação oferece vagas no Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – ProInfo Integrado. Nesse caso, seria pertinente investigar os empecilhos que impedem a busca por esses cursos e sua eficácia.

Quanto ao uso de tecnologias na escola: 60% deles geralmente, utilizam e se sentem preparados para utilizar diferentes recursos tecnológicos com os alunos; 40% dos respondentes utilizam o laboratório de informática, mas, geralmente, necessitam de ajuda na realização de atividades; 30% pouco utilizam o laboratório, pois, em geral ocorrem

imprevistos e nem sempre é possível sua utilização. Os professores questionados não deixam de utilizar o laboratório por falta de preparo, valendo-se da ajuda do professor responsável. A não utilização pode estar associada à falta de equipamentos e de manutenção dos mesmos. No entanto, entende-se que a quantidade de acessos não determina a natureza do uso.

Sobre a frequência de utilização do Laboratório de Informática Educativa: 20% utilizam semanalmente; 30% utilizam uma vez por mês; 20% ,duas vezes por semestre; 20% não responderam e um não utiliza. Foram apontados empecilhos para sua utilização: a dificuldade por existirem muitas turmas na escola e um só laboratório de informática; pouca disponibilidade de horários; a reforma do laboratório; a não existência de professor disponível para auxiliar; e os equipamentos defeituosos e sem condições de uso.

Na avaliação da existência de ferramentas necessárias para o uso de tecnologias na escola, incluindo computadores, *data shows*, aparelhos multimídia, a alternativa mais citada foi: *bom* quanto ao número de computadores disponíveis; aproximadamente metade considera *bom* e outra metade considera insuficiente o acesso à internet nas escolas; tendo o mesmo percentual anteriormente citado sobre o professor com disponibilidade no laboratório de informática; metade escolheu a alternativa *bom* com relação às orientações ao seu uso na escola e boa utilização no planejamento coletivo.

Em relação às atividades realizadas pelos professores no ensino de História, foram mais apontadas a pesquisa na internet e a utilização de *data show* (aparelho multimídia) para usar as linguagens visuais. Utilizando os recursos de filmes, textos, *slides* e charges. Foram citados, também, mapas digitais, elaboração de mapas conceituais, jogos, comparação de dados e plataforma virtual de aprendizagem.

Quando questionados se consideravam que as novas tecnologias haviam trazido novidades nas práticas (aulas) da EJA no ensino de História, não houve consenso. Foram

consideradas novidades a possibilidade de pesquisa e a atualização de dados, a possibilidade da educação interativa, colaborativa e de cocriar o conhecimento, a proximidade das aulas com a realidade e um maior envolvimento do aluno. Foi mencionada a facilitação do trabalho do professor quanto ao planejamento dos recursos *online* disponíveis.

A pesquisa evidencia, através de relatos escritos, os itens listados:

- 1) um professor lamenta a restrição dos celulares em sala de aula, pois eles são verdadeiros equipamentos multimídia. Muitos executam músicas, filmes, textos, dicionários, internet e alguns até são projetores;
- 2) outro afirma não utilizar mais por falta de tempo para se apropriar dos recursos tecnológicos disponíveis e saber dominar as ferramentas existentes. Considera que as tecnologias contribuem muito com o dia a dia do professor desde que ele domine as ferramentas disponíveis;
- 3) um usuário, para utilizar o laboratório de informática, necessita sempre do apoio do professor responsável pelo espaço;
- 4) um professor da Rede Estadual de Ensino ressalta a precariedade da rede oferecida pelo governo;
- 5) já outro se considera preparado, busca novidades e utiliza todas as tecnologias citadas com a maior eficiência possível dentro dos seus conhecimentos.

### **Considerações finais**

Se considerados os aspectos relativos à coleta de informações através dos questionários, é coerente afirmar que tanto no Ensino Regular, como na Educação de Jovens e Adultos, não existe um consenso em relação ao uso de tecnologias como ferramentas possíveis no processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se que, em relação à apropriação, as diferenças de acesso são perceptíveis, dependendo das vivências de cada

professor, desde aquele que se considera preparado para aprender e implantar em suas práticas até o que necessita de apoio direto para utilização de recursos como computadores e aparelhos multimídia.

Por motivos distintos, pode-se perceber tentativas de implementação de tecnologias na prática pedagógica, percebem-se disparidades entre as instituições pesquisadas quanto à inserção de ferramentas como computadores e aparelhos multimídias. De fato as TICs estão sendo utilizadas de forma gradativa, mas as formas de utilização de algumas ainda remete apenas à facilitação do trabalho do professor, uma utilização voltada ao educador e não a uma cultura de aprendizagem interativa.

Não se trata de apenas inserir novas tecnologias nas escolas para alterar a forma da didática no ensino. A concepção de uma educação interativa, facilitada pelo uso das ferramentas propiciadas pelas novas tecnologias informacionais, é que ela pode mudar o gesto de ensinar, ou seja, a didática. A mudança de uma concepção monolítica em que o aluno é apenas receptor, como era o espectador da televisão, numa postura passiva com relação à tecnologia de informação e comunicação. A diferença de um aluno, e um professor que operam com outras tecnologias interativas e que concebem, em seu próprio uso está na mudança radical na postura ativa com relação à aprendizagem.

Na pedagogia interativa, o professor precisa aprender com o movimento contemporâneo das mudanças tecnológicas, estar atento às interações existentes que fazem parte da realidade dos alunos. É perceptível que as escolas estão buscando tal inserção, mas ainda há um distanciamento entre a escola e as ofertas dos recursos tecnológicos disponíveis. Sendo assim, são necessários maiores investimentos e qualificação profissional. O ensinar como fazer, aqui, não cabe somente para os alunos, mas também a uma boa parte dos professores. Investir na formação para o uso de tecnologias com os alunos que buscam cursos de licenciatura e promover uma formação continuada ao corpo docente fazem parte de melhorias possíveis.

Temos que incorporar a ideia de que a tecnologia está a serviço das pessoas, para trazer benefícios à sociedade, e não a ideia de que estamos a serviço da tecnologia, promovendo a continuidade da dominação do modelo capitalista e a exclusão digital/social.

## Referências

BUOGO, Ana Lúcia; CHIAPINOTTO, Diego; CARBONARA, Vanderlei. *O desafio de aprender: ultrapassando horizontes*. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2011.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DEWEY, John; CUNHA, Marcus Vinícius da. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. *II Relatório da pesquisa Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007. Disponível em: <<http://www.catedraunescojea.org>>. Acesso em: 26 jul 2013.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

VESENTINI, José William. *Sociedade e espaço*. São Paulo: Ática, 2005.



# Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso

---

Eliza Maria Silvestro da Silva  
Andréia Morés (Orientadora)

## Introdução

O presente artigo contempla a investigação dos processos de avaliação realizados no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este estudo adentra a compreensão da avaliação como um processo de ensino e aprendizagem tornando-a significativa e com a participação dos sujeitos envolvidos: professores e alunos.

A participação dos professores e alunos no processo de avaliação promove uma mudança ante aos tradicionais processos avaliativos presenciados nos diferentes contextos da EJA. Assim, os professores devem traçar objetivos, selecionar conteúdos e estabelecer estratégias para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma contínua. Segundo Luckesi (1996, p. 66), “a avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando”. O processo de avaliação deve ser tratado como um desafio para o aluno e não como sua classificação.

O professor deve estar preocupado em melhorar sua prática pedagógica, bem como o processo de avaliação, devendo estar voltado à transformação, tendo clareza em suas decisões. A avaliação está passando por um processo de transformação e

cabe a nós, educadores, refletir sobre os procedimentos e métodos que são utilizados para avaliar os alunos. Deve-se fazer uma retomada que transforme as ações no sentido de impulsionar reflexões que incluam a avaliação como parte do processo cotidiano de sala de aula.

No entanto, a presente pesquisa buscou investigar o processo avaliativo na EJA, realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, a fim de contribuir na qualificação do processo de ensino e aprendizagem realizado nessa instituição. Buscou-se, também, investigar o que os professores e alunos pensam a respeito dos métodos avaliativos utilizados, bem como se os objetivos propostos são atingidos, de forma a observar se a avaliação se dá de forma contínua, dialogada e participativa, conforme consta na Proposta Pedagógica da EJA. O texto a seguir aborda três momentos: o primeiro apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa; o segundo contempla a concepção de avaliação na EJA, na escola municipal em questão; e o terceiro, a avaliação na visão de professores e alunos participantes desta pesquisa.

## **1 Caminhos metodológicos da pesquisa**

O presente estudo foi realizado em uma escola<sup>1</sup> da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul que contempla a modalidade EJA. A presente escola oferece essa modalidade, buscando contemplar a elevação da escolaridade, no sentido de contribuir para a integração social dos cidadãos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental, na idade própria. Também busca superar a fragmentação do saber e da realidade, reorganizando seus espaços e tempos para melhor compreender e transformar os mesmos.

---

<sup>1</sup> A escola possui 50 alunos na EJA, distribuídos em quatro turmas no turno da noite, com as totalidades T3, T4, T5 e T6.



Para a realização da presente pesquisa, utilizou-se a metodologia qualitativa com ênfase no Estudo de Caso.

Esse é um método qualitativo que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade. Também contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram à determinada decisão; é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coleta e análise de dados. Segundo Yin,

como estratégia de pesquisa, utiliza-se o Estudo de Caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados. (2000, p. 20).

O Estudo de Caso investiga um fenômeno contemporâneo partindo do seu contexto real, utilizando-se de múltiplas fontes de evidências. Esse método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente. Ele é um estudo empírico que busca determinar ou testar uma teoria e tem como uma das fontes de informação mais importantes, as entrevistas, além dos questionários e da observação. Através delas o entrevistado vai expressar sua opinião sobre determinado assunto, utilizando suas próprias interpretações.

Para tal, é preciso que se tenha diferentes visões teóricas acerca do assunto estudado, pois serão a base para orientar as discussões sobre determinado fenômeno. Segundo Menga e Lüdke (2012, p. 17), “quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o Estudo de Caso”, pois é uma investigação que trata de uma situação específica, procurando encontrar as características e o que há de essencial nelas. Esse estudo pode ajudar na busca de novas

teorias e questões que serviram de base para futuras investigações.

É com esse olhar que adentro a presente investigação, apoiada na metodologia Estudo de Caso. O caso investigado, conforme já citado na introdução, refere-se a uma escola municipal de Caxias do Sul.

Fazem parte da construção dos dados: o PPE (Projeto Pedagógico da Escola) e o Regimento Escolar. É imprescindível conhecer esses documentos, pois são um referencial para a pesquisa; além deles foram aplicados questionários a professores e alunos da EJA. Participaram da pesquisa 8 professores e 43 alunos, nas totalidades 4, 5, 6 e 7. Os professores possuem, em média, 24 anos de experiência e atuam na EJA há cinco ou seis anos. Os alunos estão na faixa etária entre 16 e 28 anos.

A proposta pedagógica contempla a visão de que os alunos devem apropriar-se de diferentes códigos culturais e linguagens para compreender e agir de forma coletiva, democrática e responsável na sociedade. Assim, o planejamento deve contemplar as dimensões socioeconômicas, políticas e culturais, bem como as preocupações, os interesses e as necessidades dos alunos, se efetivando através de ações conjuntas.

As Totalidades da EJA pressupõem uma avaliação contínua, considerando todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem, os avanços, as dificuldades e possibilidades, visando à inclusão de cada um e de todos. É participativa, diagnóstica e prognóstica, pois considera as dificuldades e os avanços do aluno, com base na observação do professor e o educando como parâmetro de si mesmo, o erro como meio para refletir e planejar a ação, respeitando o saber de cada um e de todos. Propõe o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno e é registrada trimestralmente, por meio de parecer descritivo individual nos cadernos de registros.

## **2 A avaliação na EJA e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem**

O processo avaliativo vem aos poucos sendo reformulado de forma que seus alunos sejam sujeitos participantes desse processo de ensino e aprendizagem. A avaliação e seu processo estão evoluindo no sentido de contribuir para um bom desempenho de seus alunos. Esse processo, que historicamente, era feito com uma única prova para verificar a aprendizagem, passou a incluir trabalhos de pesquisa, seminários, lista de exercícios a ser resolvida, apresentação oral e pequenas atividades em sala de aula com orientação do professor, ou seja, passou a abranger uma produção participativa do aluno.

Assim, considera-se que a avaliação deve ser qualitativa sobre os dados obtidos no processo de ensino e aprendizagem, a fim de auxiliar o professor na construção de seu planejamento didático. No entanto, a apreciação qualitativa dos processos de avaliação permite traçar ações a serem realizadas, a partir das necessidades observadas. Pode-se considerar, então, que a avaliação da aprendizagem verifica, qualifica e aprecia qualitativamente os resultados obtidos. De acordo com Libâneo (1994), estão atreladas três ações:

1. verificação: coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas, etc;
2. qualificação: comprovação dos resultados alcançados em relação a objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos; e
3. apreciação qualitativa: avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-se a padrões de desempenho esperados. (p. 149).

A avaliação é o meio que o professor tem de verificar se seus alunos adquiriram conhecimento, e não, um objetivo por

si, também um meio de verificar se o planejamento está de acordo com as necessidades dos alunos, devendo ir ao encontro do que foi proposto e planejado. Ao ensinar deve-se ter bem clara a forma de avaliação, para que não haja uma ruptura entre conhecimento e conteúdo, a fim de que o ensino não seja apenas uma preparação para provas futuras. A avaliação deve ser um processo participativo e contínuo, que não se prenda apenas às datas e horas marcadas para acontecer.

Dessa forma, a avaliação não deverá ser uma ação mecânica, centralizada somente em provas e exames para verificação da aprendizagem dos alunos.

Luckesi explica:

A função verdadeira, a avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; [...]. Ou seja, pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver valorizada pelos exames, não cumprirá a sua função, decisão da melhoria da aprendizagem. (1996, p. 25).

A avaliação, como um processo de ensino e aprendizagem, vem mudando no decorrer do tempo, mas historicamente, a prática avaliativa esteve fundamentada na classificação, na qual se avaliava principalmente o aspecto cognitivo, que muitas vezes vem sendo usado para medir o conhecimento, ficando de lado o aspecto afetivo e psicomotor. Segundo Luckesi,

a avaliação é um julgamento de valores sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. A avaliação é um juízo de valor, pois se faz sobre a realidade de um objeto que está sendo avaliado, baseado em caracteres relevantes da realidade. (1996, p. 33).

A avaliação não pode ser vista como um simples objeto, mesmo porque a aprendizagem não ocorre de forma instantânea e nem somente pela absorção de conhecimentos específicos e

técnicos; a aprendizagem é constituída de forma linear e através de reflexão acerca de experiências que os sujeitos trazem em sua bagagem, o que potencializa a reconstrução do próprio conhecimento.

A avaliação deve ocorrer em todos os momentos do ensino e da aprendizagem, deve instigar os educandos a buscarem a construção de novas aprendizagens priorizando o processo formativo.

De acordo com a Proposta Pedagógica da escola da Rede Municipal de Caxias do Sul, em estudo,

a avaliação possibilita refletir sobre o processo de ensino- aprendizagem tanto do professor como do aluno, visto que evidencia o que, quando e como se ensina, e todos os ajustes que se deve introduzir para atender à diversidade necessária gerada nos objetivos propostos (PP, 2013 p. 23).

É necessário que os sujeitos sejam capazes de reconhecer seus limites e de se sentirem desafiados a buscar novos conceitos de ensino e aprendizagem; então, a avaliação ocorrerá de forma acolhedora, desafiadora, processual, contínua e formativa. Só assim se poderá encontrar resultados diferenciados.

A avaliação deve ser um processo que não assuste nem reprima os alunos, que não leve à evasão e ao abandono escolar. Ela deve ser reflexiva, auxiliando o sujeito a verificar sua própria aprendizagem, e a conseguir a partir dela, ter um crescimento pessoal.

### ***A avaliação na EJA: um encontro com a Proposta Pedagógica da escola***

A Proposta Pedagógica da presente instituição considera a avaliação na EJA um processo de construção do conhecimento, tanto no que se refere aos alunos como no que respeita aos professores, e esse processo está presente em todos os

momentos de ensino e aprendizagem. Os professores estão sempre preocupados em integrar as experiências vividas pelos alunos às suas aulas, sendo assim, a proposta avaliativa desenvolvida na escola contempla a visão emancipatória.

A avaliação emancipatória é o processo de descrição e análise de certa realidade com o objetivo de transformá-la, de fazer com que os sujeitos envolvidos nela sejam capazes de construir sua própria autonomia. A partir do autoconhecimento, do real, com o objetivo de atingir o futuro, acredita-se que com esse processo avaliativo o sujeito seja capaz de seguir uma decisão crítica sobre suas ações, valores que considera, e escrever sua própria história. Para Jussara Hoffmann,

é na escola que as crianças e jovens encontram arrimo, segurança em um mundo caótico. Ela é imprescindível para a formação moral e intelectual das futuras gerações, mas precisa adequar-se aos novos tempos. (2010, p. 108).

Na modalidade EJA, existe a necessidade de trabalhar com o intuito de que a escola faça a diferença na história dos sujeitos que fazem parte dela, segundo o Projeto Pedagógico da Escola, busca-se integrar trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, dando condições para que ocorra o exercício da cidadania. A Proposta Pedagógica da EJA, na sua concepção avaliativa, cita:

A avaliação visa à compreensão das dificuldades e aponta caminhos para a melhoria do conhecimento, configurando-se num suporte permanente para o processo de aprendizagem, conduzindo o professor no (re)planejamento de suas ações e orientando o aluno a prosseguir, com êxito, no seu processo de escolarização. (PPE, 2013, p. 23).

Pode-se considerar, então, que a avaliação tem a função de priorizar o processo de ensino e aprendizagem, conforme a Proposta Pedagógica da EJA<sup>2</sup>:

Na EJA, a proposta das Totalidades pressupõe avaliação contínua, considerando todos os momentos do processo de ensino e de aprendizagem, os avanços, as dificuldades e as possibilidades, visando à inclusão de cada um e de todos. É participativa, diagnóstica e prognóstica, pois considera as dificuldades e avanços do aluno, com base na observação do professor e o educando como parâmetro de si mesmo, o erro como meio para refletir e planejar a ação, respeitando o saber de cada um e de todos. Respeita o ritmo de aprendizagem de cada um e de todos e é registrada trimestralmente, por meio de parecer descritivo e individual nos cadernos de registro. Para os alunos com deficiência: [...] a avaliação deve ter como foco o conjunto de habilidades e competências apresentadas, as quais devem estar relacionadas com o nível de desenvolvimento e aprendizagem alcançados, considerando as características das necessidades especiais de cada aluno, quanto a: consciência de si; cuidados pessoais e de vida diária; exercício da independência; aptidões cognitivas, afetivas e psicossociais; capacidade de estabelecer relações coletivamente e cooperativamente; capacidade de compreender a indicação das tarefas e executá-las; habilidades relacionadas às possibilidades de atividades produtivas. (2013, p. 24).

Na Proposta Pedagógica da EJA citada anteriormente, percebe-se que há uma preocupação em avaliar respeitando o processo de crescimento e aprendizagem do aluno, considerando as dificuldades e os avanços em todos os momentos da concretização, da busca do autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo.

---

<sup>2</sup> Parecer CME n. 61/2006, item c.

A prática avaliativa deve articular-se com os objetivos, a metodologia, o conteúdo e todo o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a instituição de ensino deve ter claro quando avaliar, como avaliar, o que avaliar e para quem avaliar. O eixo central do processo didático escolar está dado pela relação entre objetivos, metodologia e avaliação, permeados pelos conteúdos.

Possivelmente, para redesenhar uma nova prática em avaliação, é fundamental considerar um saber imprescindível na docência, e a mudança se apresenta como atividade basicamente humana associada à experiência do dia a dia das pessoas, faz parte do nosso cotidiano e, muitas vezes, determina nosso modo de ser ou de agir. Portanto, compreende-se que avaliar não é somente dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar, em uma nova concepção, é, sim, avaliar de forma democrática, participativa buscando a autocrítica e o autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, no envolvimento, no compromisso e na emancipação dos sujeitos.

### **3 A avaliação na EJA: concepções dos sujeitos depoentes**

Estão contempladas neste estudo as percepções e visões dos sujeitos participantes, professores e alunos envolvidos com a EJA de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Considerou-se importante ouvir esses sujeitos, pois estão diretamente envolvidos no processo avaliativo na EJA.

A construção dos dados, que emergem da presente investigação sobre avaliação na EJA, aponta a visões diferentes: de um lado, há elementos que defendem a avaliação tradicional e excludente somente com provas que nivelam e limitam o conhecimento; por outro, encontram-se práticas avaliativas significativas, ou seja, que corroboram o processo de ensino e aprendizagem, tanto na visão dos alunos como na dos professores.



Os alunos entrevistados consideram que a avaliação da aprendizagem é feita de forma contínua, sendo de grande valia todas as formas de avaliação: provas, trabalhos em grupo, pesquisa, leitura do material orientado, conselho de classe participativo e autoavaliação, considerando que são avaliados em todas as aulas. Observou-se que, ao avaliar os alunos, os professores utilizavam provas, trabalhos em grupo e a frequência é parte da responsabilidade e da avaliação do aluno, porém, nem todos os alunos concordam que seja considerada como construção de conhecimento, como se pode perceber na fala deles:

*A frequência não pode ser considerada como construção do conhecimento, pois às vezes faltamos por algum motivo sério e isso nos prejudica. (A1).*

*Se a prova for no dia que faltamos temos que trazer justificativa dos pais ou responsáveis e quando temos mais que dezoito anos podemos justificar. (A2).*

*Há alunos que faltam porque querem e arrumam alguma desculpa para fazer a prova e os professores aceitam. (A3).*

*A gente sabe que se aprende quando se vem para a escola para ter aula com os professores, mas considerar a presença para dar nota não é justo. (A4).*

No depoimento dos alunos, existem visões distintas no que se refere à maneira de como o professor vê a avaliação. Observa-se que há diferentes modos: uma parte dos alunos afirma que os professores veem a avaliação como um processo longo e contínuo, ou seja, ocorre em todos os momentos; outra parte considera que eles utilizam apenas instrumentos avaliativos propostos em aula, como vemos nas seguintes falas:

*Os professores só dão nota quando a gente faz provas ou trabalhos em aula, não é verdade que eles avaliam a gente quando a gente participa das aulas e mostra que sabe o que eles ensinam. (A6).*

*Não é verdade que eles dão nota quando a gente vem na aula, porque, se fosse assim, eu já teria avançado para a T5 (Totalidade cinco, que equivale ao oitavo ano do Ensino Fundamental), eu participo das aulas, sei a matéria e respondo quando o professor faz alguma pergunta, nunca falto, mas continuo na T4, isso é injusto. (A7).*

A avaliação na EJA deve abranger todos os recursos utilizados pelo professor no processo de ensino e aprendizagem, de forma a acompanhar e valorizar o processo formativo de seus sujeitos, engrandecendo a qualidade e o desempenho do aluno; assim, a avaliação deve ocorrer de forma contínua, buscando a construção e reconstrução do conhecimento, transformando os educandos em sujeitos críticos, criativos, autônomos e reflexivos. Sendo assim, é importante que o professor utilize vários e diversificados instrumentos avaliativos de forma a poder observar e registrar a construção da aprendizagem de seus alunos.

Na presente escola, os professores da EJA, participantes da pesquisa, consideram que a avaliação não é um processo fixo e engessado e dependendo da turma, fazem um trabalho de diagnóstico para verificar os conhecimentos que os alunos possuem. Esse processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma contínua, participativa e a todo momento. Enfatizam que a avaliação contempla o conhecimento da teoria com o cotidiano, que é um processo de evolução e da experiência de vida dos alunos; acreditam que a avaliação é um processo de evolução pessoal e de superação. Os instrumentos avaliativos são construídos a partir das aulas dadas e da realidade de cada turma. Consideram que os alunos não devem ser poupados da avaliação, e que a mesma faz parte de um processo contínuo e de suma importância, como relatam alguns professores:

*É importante avaliar, pois é a partir da avaliação que podemos perceber as dificuldades dos alunos. (P1).*

*É através da avaliação que podemos planejar as próximas aulas. (P2).*

*Através da avaliação notamos se a metodologia usada está sendo eficaz para que ocorra a aprendizagem significativa. (P3).*

Dessa forma, pode-se perceber que o aluno está sendo avaliado como um todo ou individualmente; assim, cada aluno poderá descobrir seu potencial e fortalecer as vivências através de suas experiências e trajetória. Verifica-se, então, que os professores conhecem seus objetivos prévios na avaliação da aprendizagem, pois o processo se torna mais efetivo, o aluno consegue crescer, não somente como discente, mas também como cidadão, podendo intervir em situações de vida e de trabalho, transformando sua história. No entanto, na percepção dos alunos, a avaliação restringe-se às tradicionais provas. Embora os professores possam ter claro que consideram um conjunto de fatores na observação do desenvolvimento de seus alunos, mesmo assim, não conseguem fazer com que os alunos visualizem seus procedimentos.

Conforme a Proposta Pedagógica da EJA na escola observada, a autoavaliação feita pelos alunos provoca uma reflexão sobre o entendimento do senso comum e do saber científico. Esse é um dos instrumentos avaliativos mais importantes para uma avaliação contínua e emancipatória, em que professor e aluno podem refletir sobre suas atitudes e rever alguns conceitos. Hoffman entende que,

para o aluno auto avaliar-se, é altamente favorável o desafio do professor, provocando-o a refletir sobre o que está fazendo, retomar passo a passo seus processos, tomar consciência das estratégias de pensamento utilizadas.

Dessa forma, o aluno terá condições de ajustar suas ideias e perguntas, fazendo uma reflexão sobre o seu papel de vulnerabilidade como aprendiz; para o professor esse tipo de instrumento avaliativo é importante porque através dele poderá fazer reflexões sobre seus fazeres didáticos, questionamentos, comentários, e pensamentos, levando seus alunos a ações desafiadoras e a tomarem novas decisões.

No momento em que a autoavaliação é menosprezada por grande parte dos professores e alunos, percebe-se uma contradição no que se refere ao ensino e à aprendizagem; nota-se que esse processo avaliativo não está sendo levado tão a sério como deveria. O aluno não está sendo desafiado pelos professores a refletir sobre seu processo de ensino e aprendizagem, e os professores não estão revendo seus conceitos, suas falhas para que possam melhorar a prática docente.

A partir da construção dos dados, observa-se que o conselho participativo não foi citado pelos sujeitos e está contido na Proposta Pedagógica da EJA. Na ocasião em que a autoavaliação, processo que deveria ocorrer antes do conselho, é remotamente mencionado, questiona-se como de fato ocorre esse processo avaliativo, qual deveria ser o momento em que professores e alunos pudessem juntos, refletir sobre o processo avaliativo, entendendo-se esse momento como parte do processo de ensino e de aprendizagem, pois permite rever pontos falhos, oportunizando momentos de construção e ressignificação de novos conhecimentos.

Um fator de relevância observado na escola em questão foi que alguns professores estão se aposentando e só estão trabalhando na EJA para incorporar ao salário o adicional pelo serviço noturno. Esses professores não estão preocupados em mudar e fazer da avaliação um momento de crescimento tanto deles como dos alunos, como afirmam Fernandes e Freitas,

tradicionalmente, nossas experiências em avaliação são marcadas por uma concepção que classifica as aprendizagens em certas ou erradas e, dessa forma, termina por separar aqueles estudantes que aprenderam os conteúdos programados para a série em que se encontram daqueles que não aprenderam. Essa perspectiva de avaliação classificatória e seletiva, muitas vezes, torna-se um fator de exclusão escolar. (2007, p. 20).

A prática avaliativa desses professores ainda está vinculada à avaliação classificatória, que contempla métodos e técnicas tradicionais de avaliação, na qual, historicamente, registraram diversas marcas de exclusão, de evasão e de reprovação, havendo um distanciamento da vida do aluno.

Porém, existem alguns professores, considerados mais jovens que dialogam com seus alunos, construindo juntos os momentos de avaliação. Constatou-se que os professores mais jovens, levam em consideração as experiências dos alunos, suas necessidades, sua história, suas possibilidades, seu conhecimento e suas limitações. Nessas aulas observadas, pode-se perceber que foi construído, juntamente com os alunos, um ambiente de aprendizagem significativo onde há troca de experiências mediadas pelo professor. Hoffmann corrobora essa ideia:

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões, reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (1998, p. 18).

Sendo assim, compreende-se a necessidade de um diálogo mais frequente entre professor e aluno, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, assim também, uma

participação mais efetiva da comunidade escolar para uma reformulação ou construção de uma nova Proposta Pedagógica que contemple, efetivamente, a autoavaliação como parte integrante do processo de avaliação. Contudo, aponta-se para à necessidade de ressignificação dessas práticas avaliativas na EJA, a fim de contemplar um processo significativo de ensino e aprendizagem.

### **Considerações finais**

A EJA é uma possibilidade de resgate da cidadania de uma parcela da população que não teve oportunidade, em idade escolar regular, por diversos fatores. Nesse sentido, ela tem a obrigação de transformar esses sujeitos em cidadãos preparados não somente para o mundo do trabalho, mas também para a vida, considerando suas experiências pessoais.

A avaliação não pode ser vista como uma ação mecânica, mas como uma atividade racionalmente definida a favor da competência de todos os sujeitos. Freire (2009, p. 23) nos diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ao ensinar, ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.” Partindo desse pressuposto, pode-se concluir que professor e o aluno devem, juntos, construir o conhecimento, assim sendo, ambos, sujeitos de um único processo de ensino e aprendizagem.

Possivelmente, para redesenhar uma nova prática em avaliação, é fundamental considerar um saber indispensável na prática docente, colocado por Freire (1996), de que mudar é difícil, mas é possível. Nessa perspectiva, a luta por uma avaliação que redefina a sua lógica, que contribua para a inclusão escolar e se encaminhe na perspectiva emancipatória, na escola pública, supõe, necessariamente, mudanças na escola, no como ela percebe esses sujeitos, levando em conta as características de seu público.

Ao final desta pesquisa, verificou-se que a avaliação da aprendizagem na EJA ainda é um ponto de tensão na escola, pois há diferentes posturas em face das concepções presentes

na Proposta Pedagógica da EJA relativamente a esse elemento do planejamento educativo. Alguns professores não se mostraram interessados em participar deste trabalho, por não se sentirem a vontade para falar de avaliação, talvez, por se considerarem professores experientes e por acharem que seus métodos avaliativos atendem às expectativas dos alunos e dos princípios da escola, não permitindo, assim, a observação de suas aulas, mantendo a avaliação e o planejamento no interior da caixa-preta das práticas pedagógicas. Outros professores, no entanto, ficaram à vontade com a observação das aulas e se mostraram receptivos quanto à presença da pesquisadora no ambiente escolar. Os alunos se mostraram prontos a responder a qualquer questionamento e não se sentiram constrangidos em serem observados durante as aulas, participando das mesmas naturalmente.

Apesar das dificuldades, chegou-se a algumas conclusões: grande parte dos professores e alunos percebem a avaliação da aprendizagem na EJA como um processo longo e contínuo de construção diária, podendo ser considerada como emancipatória. Dessa forma, para que a avaliação da aprendizagem seja de fato, emancipatória, como sugere a Proposta Pedagógica da EJA, é preciso rever algumas contradições percebidas na pesquisa, como: a autoavaliação que foi esquecida por grande parte dos professores e alunos, também a resistência de alguns professores em aceitar a mudança.

Portanto, é necessário que se fortaleça a interação entre professores e alunos, para que ambos compreendam o processo de ensino e aprendizagem como uma forma significativa de construção de conhecimentos. Sendo assim, a avaliação poderá ser um processo de construção àqueles sujeitos que não tiveram voz e vez, para se tornarem cidadãos conscientes que podem transformar sua história, como sujeitos não só da sua aprendizagem, mas também autores e atores de sua própria vida, podendo acreditar em si mesmos.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.

CAXIAS DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Pedagógica e Regimento da E. M. E. F. Papa João XXIII. Disponível em: <<http://educacao.caxias.rs.gov.br/mod/folder/view.php?id=587>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para promover*. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. *Avaliar respeitar primeiro educar depois*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIBÂNIO, J, C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MELCHIOR, Maria Celina. *O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação*. Novo Hamburgo: s/ed., 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Libertad, 2008.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar*. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2008.



VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora*. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Libertad, 2008.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar*. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e método*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

BRASIL. *Ministério da Educação e Cultura*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno4.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno4.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2013.





## EJA E DIVERSIDADE

Somos todos diferentes [...]. É por isso que o homem teve a necessidade, um dia, de fabricar o conceito de igualdade.\*

---

\* FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992, p. 98.





# EJA, deficiência e mercado de trabalho: a atuação docente com PCDs

---

Maria Inês Tondello Rodrigues  
Terciane Ângela Luchese (Orientadora)

## Introdução

O presente texto é resultado de pesquisa realizada no curso de Especialização em EJA da Universidade de Caxias do Sul. Durante o projeto foram aprofundados conhecimentos na área da Educação de Jovens e Adultos. Contudo, essa modalidade de educação não acontece apenas nas salas de aula regulares. Diversos tipos de curso, entre eles, técnicos, profissionalizantes, de aperfeiçoamento, tanto de curta quanto de longa duração, são realizados fora das escolas ditas regulares, configurando-se como lócus importante para entendermos a outra face da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses cursos precisam de professores qualificados para atender, com competência, às demandas de sua área de atuação. Para isso, além dos profissionais que esses professores formam, é necessário qualificar o docente que ministra as aulas.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), como instituição formadora de mão de obra participa de programas para qualificação técnica e profissional. Os resultados da pesquisa que ora se apresenta foram obtidos através de entrevistas com os docentes do curso de Auxiliar de Linha de Produção da Escola de Educação Profissional (EEP), SENAI – Nilo Peçanha, na cidade de Caxias do Sul. Essa turma é formada por alunos com deficiência que buscam qualificação para o mercado de trabalho. A acessibilidade é completa na

instituição. Além de elevador e rampas especiais para cadeirantes, todos os ambientes possuem sinalização e orientação de uso.

O tema pesquisado, o perfil do educador de pessoas com deficiência (PCDs), no curso de Auxiliar de Linha de Produção, implica alguns questionamentos referentes à realidade da EJA não escolar e profissionalizante, com enfoque na preparação para o mercado de trabalho. Partiu-se das hipóteses de que seriam encontrados profissionais identificados com a inclusão desse público no mercado de trabalho, além de professores qualificados para exercerem essa atividade. Educadores comprometidos com o aspecto crítico-formativo de seus alunos gerou uma hipótese na busca de identificar se a seleção dos professores era realizada considerando a sua qualificação e o envolvimento com esse público ou se havia outros caminhos. Com relação às condições práticas de sala de aula, acreditava-se que existiam dificuldades metodológicas de aplicação do conteúdo além da falta de material didático. Quanto às questões estruturais, pensava-se que seria encontrada a falta de adaptação às necessidades e capacidades que permitissem a acessibilidade. Também acreditava-se que os alunos apresentariam particularidades que dificultariam a prática docente.

A partir do objetivo de conhecer o perfil desses educadores, focou-se na tentativa de identificar como acontece a construção dos conhecimentos técnicos e específicos dessa área em preparação para o mercado de trabalho. Assim, buscou-se compreender as habilidades e competências do professor, a metodologia de ensino adotada em sala de aula e os critérios de escolha dos conteúdos ministrados no curso de qualificação profissional. Analisaram-se, também as condições estruturais de acessibilidade e conheceram-se as particularidades apresentadas pelos alunos durante as aulas, na tentativa de apontar as especificidades da prática docente para esse público em particular.

Para embasar a pesquisa, citam-se alguns textos jurídicos, no âmbito da regulamentação e prática da “Lei de Cotas” que

estabelece o ingresso de pessoas com deficiência no quadro funcional de empresas de médio e grande portes. Essa Lei foi sancionada em 1991, é fiscalizada pelo Ministério do Trabalho e regulamenta o percentual de PCDs de cada empresa de acordo com o número de trabalhadores mantidos no seu quadro funcional. Paulo Freire norteia os estudos no campo da autonomia do sujeito, bem como no âmbito da pedagogia social. Auxilia também na análise da função pedagógica em sala de aula e sua relação com a realidade de vida desses alunos especiais.

A pesquisa seguiu a metodologia qualitativa, considerando a análise dos elementos estudados a partir de questionário proposto aos professores do curso de Auxiliar de Linha de Produção. Após um encontro com a direção da unidade do SENAI contatou-se com os professores do curso e foi aplicado um questionário previamente elaborado. Como a aplicação se deu de forma presencial, pôde-se aprofundar as respostas e ampliar os questionamentos.

Num primeiro momento, o foco se dirigiu a Lei de Cotas, estabelecida pelo governo federal, em busca das pessoas com deficiência pelo mercado de trabalho, apresenta-se a EEP SENAI Nilo Peçanha e o curso de Auxiliar de Linha de Produção. Em seguida, trago os relatos dos professores desse curso buscando identificar o perfil apresentado por esses profissionais da EJA não escolar que atendem este público. Ao final, traçam-se algumas considerações acerca do resultado obtido com a pesquisa e sua relevância no contexto social.

## **1 As pessoas com deficiência e o mercado de trabalho**

As pessoas com deficiência são integrantes ativos da nossa sociedade. Podemos perceber isso caminhando nas ruas, frequentando restaurantes, lojas, cinemas, *shopping centers*, fábricas, escolas, universidades. Em qualquer lugar, elas estão convivendo, trabalhando, estudando, comprando, consumindo. Para isso, precisam de emprego, receber salários na tentativa de se manterem de forma independente. Como elas chegam

ao mercado de trabalho? Onde aprendem uma profissão? Onde é formada essa mão de obra? Quem ensina essas pessoas? Como são transmitidos os conhecimentos para que elas aprendam a trabalhar e a se manter no emprego?

Em 24 de julho de 1991, foi sancionada a Lei 8.213/1991, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e estabelece o sistema de cotas para PCDs no mercado de trabalho, com a seguinte redação:

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

- I – até 200 empregados ..... 2%;
- II – de 201 a 500 ..... 3%;
- III – de 501 a 1.000 ..... 4%
- IV – de 1.001 em diante ..... 5%

§ 1º. A dispensa de trabalhador reabilitado ou de deficiente habilitado ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias, e a imotivada, no contrato por prazo indeterminado, só poderá ocorrer após a contratação de substituto de condição semelhante.

§ 2º. O Ministério do Trabalho e da Previdência Social deverá gerar estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por reabilitados e deficientes habilitados, fornecendo-as, quando solicitadas, aos sindicatos ou entidades representativas dos empregados. (Apud MELO, 2004, p. 80).

As empresas investem em mão de obra e se agregam a questões como diversidade nas organizações clareando que responsabilidade social não é filantropia. Para Filette (2001, p. 135), “uma filosofia e/ou política de recursos humanos saudável reflete o pensamento da empresa nas questões de



diversidade: raça, gênero, limitações físicas/mental, faixa etária e outras”. Contudo, é necessária a intervenção do Estado, com imposições legais para que haja vagas para essa mão de obra. O desafio das empresas está em promover oportunidades com competência profissional para manter sua essência nas pessoas. Assim, é possível assumir práticas e posicionamentos fortes e eminentes desfazendo as convenções do socialmente aceitável e do politicamente correto. “A responsabilidade social das empresas caminha, após a conscientização de todos, para o planejar a realização de projetos específicos, com o compromisso e a participação de toda a empresa.” (FILETTE, 2001, p. 136). Igualdade e diversidade podem ser vistas como ideal no ambiente de trabalho. Não vivemos numa sociedade com direitos e oportunidades iguais para todos. Para que a sociedade evoluísse e as discriminações fossem em menor grau, foi preciso implantar regras, leis, normas para amenizar as desigualdades.

O SENAI, sendo instituição formadora de mão de obra para a indústria, participa de programas para qualificação técnica e profissional desse público. A instituição tem como missão “promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria brasileira”. ([www.senairs.org.br](http://www.senairs.org.br)). Assim, segundo os gestores entrevistados, a instituição se engajou nesta proposta de qualificar pessoas com deficiência para o mercado de trabalho atendendo às necessidades das empresas no cumprimento da “Lei de Cotas”. Para empregar essa mão de obra, é necessário qualificá-la. Visando a uma atuação contextualizada, de acordo com o gestor 1, a instituição sistematizou, em 1999, através do Departamento Nacional, um trabalho voltado às PCDs, sob a forma do Projeto Nacional Inclusão das Pessoas com Necessidades Especiais nos Programas de Educação Profissional do SENAI e no Mercado de Trabalho, atualmente uma das vertentes do Programa SENAI de Ações Inclusivas.

Nas turmas regulares, o SENAI atende a PCDs na forma de inclusão. Em 2008, na capital federal, o governo lançou, através do Ministério do Trabalho e Emprego, o Projeto Piloto de

Incentivo à Aprendizagem/Qualificação das Pessoas com Deficiência, como estratégia para viabilizar a inclusão no mercado de trabalho. Nesse sentido, ainda citando a fala do gestor 1 entrevistado, o Departamento Nacional do SENAI incumbiu os Departamentos Regionais de atenderem esta demanda capacitando-a para suprir as necessidades das empresas. O Departamento Regional estabeleceu parceria com empresas e formatou cursos buscando qualificação específica e técnica.

No Rio Grande do Sul, *“o início destes cursos aconteceu na cidade de Sapucaia, através de um convite do Ministério do Trabalho e Emprego quando foi implantada a primeira sala de aula específica de PCDs”*. (Gestor 1, 2013). As empresas, na maioria, encaminhadas pelo Ministério, indicam um tutor para acompanhar o aluno durante o curso. No período de aulas teóricas, o acompanha no SENAI e, no período de prática, o acompanha na empresa. Durante o curso, os alunos com deficiência são cotistas e, após a conclusão, são contratados como colaboradores efetivamente. O gestor 3 esclarece que os alunos são encaminhados ao SENAI pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação e de entidades específicas de atendimento a PCDs, como: APAE, APADEV, Escola Hellen Keller, entre outras. *“Esta parceria é muito valorizada por auxiliar no trabalho dos professores, orientando sobre comportamentos e encaminhamentos necessários de cada aluno.”* (Gestor 1, 2013).

Uma das diferenças neste tipo de curso, específico para PCDs, é a valorização da capacidade individual de cada aluno e não a obrigatoriedade de determinadas regras para ser incluído ou excluído. O aluno recebe qualificação técnica, e o local onde irá trabalhar é adaptado e escolhido de acordo com sua capacidade. Conforme o gestor 3, não há restrições, todos têm possibilidades, já que as aulas são dirigidas respeitando o limite de cada aluno. A empregabilidade é feita pela capacidade registrada e não por números ou estatísticas. Enquanto uma pessoa dita *normal* procura emprego tentando se adaptar à determinada condição, a PCD tem o trabalho adaptado à sua

capacidade. Isso também se reflete na sua produção e na qualidade de seu desempenho, uma vez que é valorizada a sua capacidade e não sua limitação. (CARVALHO-FREITAS, 2010).

O curso de Auxiliar de Linha de Produção atende às necessidade do setor produtivo das indústrias, qualifica e insere PCDs nas empresas participantes. O aluno do curso é preparado para enfrentar a realidade do mundo do trabalho e da vida em sociedade, por isso são desenvolvidas integralmente as competências técnicas e básicas e as capacidades organizativas. De acordo com o projeto pedagógico, dentro do perfil profissional do egresso do curso são estabelecidas algumas capacidades indispensáveis, para que desempenhe suas funções de forma independente. Entre elas: organização de materiais, tarefas e de tempo, escolha de caminhos a seguir, localização e seleção de informações necessárias para o desempenho de tarefas, atendimento a normas de segurança e legislação, aplicação de preservação ambiental e relacionamento eficaz com pessoas. Segundo o gestor 2, para que o aluno desenvolva essas qualidades, não são estruturados componentes curriculares específicos, mas é proposto aos professores que, usando suas habilidades e competências, norteiem a ação docente por meio de atividades e coleta de evidências do seu alcance no processo educativo. *“O programa do curso foi desenvolvido justamente para alunos que tenham estas dificuldades”* (Gestor 4, 2013).

Em Caxias do Sul, explica o gestor 1, a primeira turma específica de PCDs atendida no SENAI foi montada no segundo semestre de 2010, na Unidade José Gazola, no Bairro São José. A parceria montada com a Secretaria Municipal de Educação permitiu que as PCDs que estavam matriculadas nas escolas regulares de ensino da Rede Pública fossem atendidas pelo mercado de trabalho observando suas capacidades. Após a identificação dos alunos, o Ministério do Trabalho fez uma reunião com as empresas que poderiam receber esta mão de obra. Com a aceitação, houve o processo de apadrinhamento dos alunos, futuros colaboradores das empresas. Na oportunidade, esclarece, a empresa Randon apadrinhou os

alunos e distribuiu esta mão de obra em diversos setores como almoxarifado, produção e área administrativa.

Nesse ano a Escola de Educação Profissional SENAI Nilo Peçanha, em Caxias do Sul, concluiu com duas turmas a segunda fase do curso. Atualmente, está com uma turma executando a primeira etapa no turno da tarde. Dos alunos que concluíram os estágios nas empresas, os aprovados foram efetivados, e os demais dispensados. O estágio nas empresas é acompanhado pelos professores com visitas periódicas, e a avaliação para efetivação como colaborador é da empresa. *“As empresas estão abrindo as portas para isso”* (Gestor 2, 2013), favorecendo o processo de inclusão desde o início da aprendizagem do futuro profissional até seu efetivo registro como colaborador.

De acordo com o gestor 3, quando o aluno chega no SENAI, é feita uma preparação com os pais mostrando o funcionamento da escola e os serviços oferecidos, como: psicóloga, orientações de higiene pessoal, bucal e corporal, atendimento sobre postura e comportamento. Os alunos são preparados em vários sentidos e não apenas na parte técnica para ser inserido no mercado de trabalho.

No curso de Auxiliar de Linha de Produção, são atendidos deficientes visuais, auditivos e intelectuais, alguns com limitações físicas. O currículo do curso, conforme o gestor 4, tem um total de 800 horas, sendo 360 horas em atividades no SENAI e 440 horas em atividades na empresa, que vêm a ser a prática supervisionada. Salienta que durante esse período em que o aluno está na empresa, quem faz o acompanhamento é um professor do SENAI. O programa do curso é específico para esse público, que, além das limitações, tem dificuldade de aprendizado e, na sua maioria, não é alfabetizado. As normas do SENAI, citando o gestor 2, são iguais para todos os alunos, e tem no regulamento horário de chegada e de saída, frequência, postura (comportamento), uso de uniforme, guarda-pó, possuir o material, organizar a sala no final de cada aula, manter a limpeza da sala ou do ambiente que está sendo utilizando. Para os alunos PCDs essa cobrança se mantém,

contudo é frisado o relacionamento com colegas e professores e o trabalho em equipe. Com isso, a instituição visa preparar o aluno para ter autonomia e manter essas regras dentro da empresa onde irá trabalhar.

## **2 A docência na sala de aula exclusiva para PCDs**

Ao iniciar no projeto, o SENAI fez uma análise do perfil para ver se alguns de seus professores poderiam trabalhar com alunos portadores de deficiência. Esses docentes foram convidados a participar de uma capacitação feita em Porto Alegre, no Departamento Regional, através de uma consultoria contratada. O SENAI mantém esse curso em diversos municípios e capacita todos os professores da mesma forma. *“Todos os anos, é feita uma capacitação no mês de fevereiro, quando ocorre o recesso dos alunos.”* (Gestor 4, 2013).

Nessa oportunidade, é realizada uma semana de encontros pedagógicos. Na metade do ano, é realizado um seminário sobre inclusão com a participação dos professores, porém mantendo o foco principal na sensibilização das empresas que vão receber os alunos no mercado de trabalho. Além disso, explica o gestor 4, o SENAI promove oficinas para troca de experiências entre os professores de várias cidades. O quadro de docentes desse curso, segundo o gestor 2, é formado, em sua maioria, por funcionários do SENAI, entretanto, alguns professores são contratados.

Em contato com a gestão da Unidade SENAI Nilo Peçanha, percebeu-se que é muito observado o perfil do profissional a ser selecionado para esse curso. Ficou claro que, em primeiro lugar, é valorizado o *querer trabalhar* com esse público. Segundo o gestor 2, também é observado se o candidato tem paciência, se é calmo, tranquilo e se gosta do trabalho que realiza. Trabalhar com PCDs é um desafio e, de acordo com os gestores entrevistados, quem começa nesse trabalho se envolve, se encanta e nele permanece. Citando o gestor 4, *“é um desafio, mas eu sempre digo, quem começa se apaixona e não para mais”*.

No início do projeto, de acordo com o gestor 2, havia uma dúvida sobre como tudo aconteceria, contudo, com o passar do tempo, com a conclusão da primeira turma, foi possível perceber o aprendizado construído no convívio com tais pessoas. Os pré-conceitos que os profissionais dessa escola tinham foram derrubados a partir da convivência com esse público, e o curso aperfeiçoou alunos, professores e gestores. (PERRENOUD, 2000).

O curso de Auxiliar de Linha de Produção é desenvolvido por quatro professores em sala de aula, sendo dois pedagogos, uma psicóloga e um profissional de relações públicas. Perguntados sobre o sentir-se qualificado para trabalhar com PCDs, a metade disse que *sim*, que se sente qualificado devido aos cursos que possui e o trabalho que desenvolve há algum tempo e, por isso, o desafio os motiva. A outra metade, contudo, diz não se sentir qualificada devido à necessidade constante de adaptação à diversidade de experiências de cada turma. Todos, no entanto, retratam a necessidade de ter coragem para realizar esse trabalho. Segundo o professor 1, *“eu tenho a coragem de encarar este desafio, mas não dizer assim, eu realmente me sinto preparado, estou preparado para a turma”*. (Professor 1, 2013). Reforça que cada grupo de alunos traz particularidades e dificuldades a serem enfrentadas, por isso a coragem relacionada ao desafio. Já o professor 3 diz que *“neste momento, me sinto qualificado, até pela minha formação, mas mais pela minha experiência mesmo de contato já com estas pessoas”*. (Professor 3, 2013).

Retratam que cada aluno traz uma realidade, de vivência, de conhecimento, de necessidade e de capacidade, que o professor, ao entrar na sala de aula, precisa observar cada detalhe e se propor a oportunizar o caminho para que cada aluno alcance o aprendizado a seu tempo, à sua maneira, respeitando seus limites e suas capacidades. Que antes de iniciar a aula propriamente dita, é preciso detalhar hábitos de higiene, respeito aos colegas, uso de materiais, uso de Equipamentos de Proteção Individual, uso correto do uniforme e do guarda-pó. Que muitos ensinamentos são feitos todos os

dias, insistentemente, para que todos, ou a maioria, aprendam e pratiquem o que foi ensinado. Todos relataram que o aprendizado é construído pela insistência, repetição de atos e prática de ações. De acordo com o professor 1, *“a gente se surpreende quando volta no outro dia e aquilo que no dia anterior tinha sido dado como objetivo cumprido, se percebe que não, que ele tem dificuldade, que ele esquece, que não consegue absorver ou gravar, memorizar”*. (Professor 1, 2013).

Sendo em pequeno número (4), os docentes do curso de Auxiliar de Linha de Produção, atuam de forma conjunta. O currículo é estabelecido pela instituição a partir da necessidade apresentada por empresas que procuram os programas de inclusão. Conforme o professor 2, *“procuramos dar sentido à informação e estamos em sintonia com as competências que o mercado quer”*. (Professor 2, 2013). Contudo, algumas técnicas são desenvolvidas a partir da realidade vivida em sala de aula. Um dos professores entrevistados mostrou um artefato produzido a partir dos pés de um manequim, afixado em uma parede da sala de aula, usado para ensinar um aluno a amarrar o cadarço do tênis. Em sua totalidade, os professores afirmaram enfrentar situações comuns do dia a dia, como dificuldades extremas para esses alunos. *“Tem algumas interferências, tem sempre um ou outro que está com dor de cabeça, tem algum que está com dor de barriga, e a gente tem que dar uma atenção especial”*. (Professor 3, 2013). Assim, precisam encontrar formas de suprir estas faltas e promover o aprendizado. Usam materiais fornecidos pela instituição, como: jogos de memória, jogos de encaixe, material dourado, dominós de letras e números, entre outros. Todos afirmam que os materiais usados são concretos, fáceis de visualizar o objetivo do aprendizado e, por isso, são adaptados respeitando os limites e as capacidades de cada aluno.

Com relação à rotina, todos os professores seguem as regras da escola, buscando os alunos na fila, no pátio. Ao chegar à sala de aula, primeiramente, é vestido o uniforme, afixado o crachá, guardado o material, tudo visando desenvolver o hábito a ser seguido posteriormente quando estiverem trabalhando

na empresa. Alguns professores preferem dispor as classes em forma de círculo, propondo que os alunos possam se ver, promovendo discussões. Contudo, todos relatam que a maior dificuldade no desenvolvimento das aulas é manter a atenção dos alunos. Como todos possuem algum tipo de deficiência, e a maioria é intelectual, eles se dispersam com muita facilidade: olham para os lados, levantam da cadeira, roem unhas, mexem no cabelo, sem contar quando algum aluno chega alterado emocionalmente. O professor 4, referindo-se ao aluno, ressalta que *“quando ele não sabe, ele começa sempre a ficar de cabeça baixa, ele demonstra que não sabe, que ele não entendeu”*. (professor 4, 2013). Isso faz com que os docentes realizem atividades que busquem fixar a atenção, daí a necessidade de constantes adaptações. Num primeiro momento, procuram identificar se há algum problema externo, alguma preocupação, com família, com o namorado(a), algum fato que esteja interferindo na atenção do aluno que não consegue se manter atento à aula. O comportamento de cada aluno mostra ao professor as dificuldades e o grau de aprendizado construído.

Os professores relataram, ainda, que os alunos manifestam insegurança, medo e incerteza e que precisam trabalhar com isso também. *“A gente pode fazer um trabalho diferenciado, sair daquela aula expositiva, e poder puxar o movimento do grupo”*. (Professor 1, 2013). Para atingir esse objetivo e promover confiança são lançados desafios contínuos. O professor 2 exemplificou que, em todas as aulas, procura pedir para algum aluno, aquele que estiver com maior dificuldade de superação, buscar um material na secretaria ou levar algum bilhete para o coordenador do curso. Segundo ele, os alunos se sentem úteis e desenvolvem a capacidade de confiar, de acreditar em suas potencialidades. O professor 3 ressalta que favorece as conquistas cotidianas, como conseguir ir ao banheiro sozinho, amarrar os tênis, subir e descer escadas. Salienta que os medos são construções feitas a partir da criação que recebemos, por isso defende que é preciso orientar e estimular para que os medos sejam enfrentados e superados.



Cem por cento dos entrevistados dizem que o trabalho é gratificante, porém desafiador. Que trabalhar com esse público proporciona o desenvolvimento do ser das pessoas. Vivenciar as dificuldades e as superações faz promover olhares diferenciados para a vida em sociedade. O professor 1 diz, *“Cada um de nós, dentro de nossas áreas, desenvolve aquilo que estuda, que consegue, que também tem uma afinidade, que gosta de fazer, então, o respeito é o limite”*. (Professor 1, 2013). Partindo dessa política, a equipe de docentes ministra as aulas em parceria observando as habilidades dos alunos e proporcionando descobertas. O professor 2 reforça que o objetivo do docente é a base para o sucesso, *“o que tem que ficar claro é que há aprendizado, que há muito progresso, desde que haja boa vontade e estratégias adequadas do professor”*. (Professor 2, 2013).

### **Considerações finais**

A prática docente diária com uma turma de 18 alunos, todos PCDs, é muito diferente da prática cotidiana de turmas regulares de inclusão que contam com apenas alguns alunos com deficiência, seja na EJA escolar, seja em classes regulares. Os professores que atuam nas turmas de PCDs do SENAI passam a conhecer detalhadamente as limitações, os avanços e as necessidades de cada aluno de acordo com sua deficiência e capacidade. Com isso, é sabedor das condições e do tipo de ambiente necessário para que cada aluno desempenhe suas atividades de forma satisfatória dentro das empresas. Por isso, o professor acompanha o aluno na inserção dentro do local onde irá trabalhar. Ele faz visitas para explicar aos futuros colegas como acontece o dia a dia e as limitações/potencialidades desse aluno. Na verdade, ele também vai ver se o ambiente oferecido pela empresa está adequado (ou não) àquele aluno e, quando necessário, sugerir e orientar modificações.

O comprometimento com a inclusão de PCDs no mercado de trabalho ficou claro na totalidade das entrevistas realizadas.

Esse fato coopera com a promoção da qualificação profissional, técnica e pessoal dos alunos atendidos pelo curso de Auxiliar de Linha de Produção da EEP SENAI Nilo Peçanha. Todos os docentes, no entanto, se mostraram impressionados com o desenvolvimento de seus alunos referendando capacidades demonstradas além das expectativas. Isso mostra que deficiência não é sinônimo de incapacidade, pelo contrário, pode proporcionar superação e conquistas, além de apontar à importância do trabalho docente capacitado. (PERRENOUD, 2000).

As instituições de nível superior carecem de qualificação para educadores de PCDs. Os professores são formados nas diferentes áreas do conhecimento, contudo não são preparados para a realidade e o desafio do trabalho em turmas compostas somente por pessoas com deficiência. A inclusão é promovida nas escolas regulares de forma a atender a alguns alunos com deficiência e em algumas situações; entretanto, conviver diariamente e promover o aprendizado em turmas específicas de PCDs é mais que um desafio, é uma conquista.

A seleção de educador de PCDs para o curso de Auxiliar de Linha de Produção promovido pelo SENAI acontece a partir da vontade e disposição do candidato de trabalhar com esse público. Além de dispor de tempo e ter criatividade em promover adaptações diversas e rápidas, é preciso aceitar o desafio. O profissional também precisa ter calma, paciência, tranquilidade e saber ouvir. A rotina da sala de aula traz os reflexos das vivências e aprendizados construídos fora dela; o docente precisa estar atento e disposto a enfrentar essa proposta como instigação para (super)ações. O processo educativo desses jovens e adultos requer do docente uma atenção individualizada em suas trajetórias de aprendizagem.

A particularidade de cada turma exige criatividade e buscas do professor. Cada aluno tem suas dificuldades e necessidades, por isso o material usado em uma turma pode não ser suficiente ou eficiente para outra. Na maioria das aulas são necessárias novas ferramentas. A prática docente pode ser dificultada por essas particularidades, contudo, esses professores estão empenhados de tal forma a alcançar seus objetivos que superam

esses pormenores de forma branda e eficaz. O aprendizado construído promove a continuidade das parcerias mantidas pelo SENAI e faz com que os alunos se tornem trabalhadores. Isso é cidadania, isso é autonomia. (FREIRE, 2000).

O SENAI prepara o aluno para o mercado de trabalho e auxilia no desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, tanto no decifrar o código quanto na leitura e interpretação de mundo. Esses alunos aprendem a viver e a conduzir sua vida, tornando-se, assim, sujeitos de sua própria história. Os professores desenvolvem competências a partir de suas habilidades, tornando-se profissionais da educação de forma mais completa e eficaz. Ficou claro o envolvimento que tal prática docente projeta na vida desses educadores fazendo com que eles se mostrem mais solidários e abertos à diferença. O estudo mostrou a importância de haver espaços não escolares de EJA para a promoção da autonomia e da cidadania entre PCDs e a centralidade da profissionalização docente.

## Referências

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de et al . Socialização organizacional de pessoas com deficiência. *Rev. Adm. Empres.*, São Paulo, v. 50, n. 3, sept. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75902010000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902010000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 mar. 2013. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902010000300003>>.

CRETELLA JÚNIOR, José. *Constituição brasileira 1988*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

FILETTE, Nielce Camilo. *A diversidade e as responsabilidades sociais das empresas*. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CASTELAR, Marilda. *Inclusão no trabalho: desafios e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MELO, Sandro Nahmias. *O direito ao trabalho da pessoa portadora de deficiência: ação afirmativa: o princípio constitucional da igualdade*. São Paulo: LTr, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MISSÃO do SENAI. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <[http://www.senairs.org.br/conheca\\_senai.asp?idArea=4&idSubMenu=6](http://www.senairs.org.br/conheca_senai.asp?idArea=4&idSubMenu=6)>. Acesso em: 20 jul. 2013.



A experiência das autoras (especializanda e orientadora) com a educação na periferia da cidade, em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, observando direta ou indiretamente os contextos da EJA, procedendo com a escuta dos jovens que procuram essa modalidade de ensino, após terem experimentado o fracasso escolar, desafia a conhecer os sentidos atribuídos por eles à participação em grupos de risco, a exemplo dos *bondes*.

A partir das indagações que orientaram a pesquisa, procedeu-se à identificação das significações que a experiência construída em grupos de risco assume nos percursos desses jovens, bem como as influências dessa participação nas formas de viverem sua juventude. Uma postura de não julgamento foi adotada de modo a garantir um relativo distanciamento das imagens negativas construídas sobre os *bondes*, tendo em vista vários eventos de violência protagonizados nas ruas da cidade, no dia primeiro de maio de 2013,<sup>2</sup> dia de passe livre no transporte público e, portanto, de intensa circulação da população da periferia.

Entre as hipóteses formuladas previamente, estava a suposição de que os alunos da EJA que participam dos *bondes* utilizam a violência, não somente para a construção de sua identidade individual e coletiva, mas também na afirmação de uma imagem de poder vinculada ao seu uso, como forma de confrontar, por meio dela, o estigma social e desafiar a ordem estabelecida no espaço urbano.

O trabalho de campo foi desenvolvido em, aproximadamente, doze meses, nos anos de 2012 e 2013, cujos registros das observações cotidianas, observação das notícias veiculadas na imprensa local e das narrativas de quatro jovens participantes de *bondes*, foram digitadas em diário de campo, em formato contemporâneo, e arquivadas em documentos do *word*.

---

<sup>2</sup> Para saber mais, consultar <pioneiro.clicrbs.com.br/rs/noticia/2013/05/bondes-agridem-ameaçam-e-provocam-ameaças>. Acesso em 15 out.2013 e <pioneiro.clicrbs.com.br/rs/noticia/2013/10/força-tarefa-contra-bondes>. Acesso em: 15 out. 2013.

As entrevistas foram realizadas no espaço da escola, no contraturno das aulas, orientaram-se por um instrumento semiestruturado, que teve como objetivo penetrar no universo simbólico desses jovens, buscando compreender aspectos relacionados aos sentidos atribuídos por eles à juventude, relacionando-os com as trajetórias escolares e as vivências nos *bondes*.

Para esclarecimento e aprofundamento da análise, foi feito um glossário com as expressões utilizadas pelos jovens, respeitando o falar nativo e a simbologia das suas narrativas, cujas traduções são inseridas em notas de rodapé. Os jovens foram codificados pela letra **E** seguida de um número, de um a quatro. As narrativas são inseridas em itálico e entre aspas no corpo do texto e, somente em itálico quando em recuo.

Três categorias analíticas emergiram no trabalho de campo e foram destacadas para observar os ecos do objeto de estudo – violência, inclusão precária e pressão do cotidiano<sup>3</sup> – às quais transversalizam as trajetórias dos jovens dos *bondes*, conferindo uma possibilidade de acesso à situação juvenil.

## **1 A constituição da juventude num mundo desigual**

Caxias do Sul é uma cidade em pleno desenvolvimento econômico, inserida num cenário nacional, cuja economia mostra-se em ascensão nos últimos anos sem, contudo, refletir a mesma proporção no que diz respeito à diminuição das desigualdades sociais entre as diferentes classes. Observa-se a globalização do acesso aos meios de comunicação e, juntamente com ela, os apelos ao consumo, fazendo funcionar as engrenagens capitalistas. No entanto, as oportunidades de acesso real aos bens de consumo continuam precárias e desiguais. Abramovay salienta que

---

<sup>3</sup> Os conceitos de violência, inclusão precária e pressão do cotidiano são desenvolvidos, respectivamente, por Abramovay (2010); Stecanela (2010); e Martins (2010), e serão apresentados no texto em diálogo com as narrativas dos jovens entrevistados.

o incremento da riqueza e da pobreza, resultante das novas modalidades de crescimento econômico, estaria gerando e consolidando a exclusão e a vulnerabilidade de vastos setores da população que, seriamente ameaçados pela miséria, estariam encontrando no crime e na violência seus mecanismos de subsistência. (ABRAMOVAY, 2004, p. 14).

A sociedade atual centralizou no consumo de objetos as relações sociais, tornando-as cada vez mais frágeis e superficiais, centradas na espetacularização dos produtos de consumo. A sociedade capitalista, segundo Debord, pauta suas relações na exposição das imagens, levando o espetáculo - seja ele da violência, do consumo ou da aparência - ao foco principal do cotidiano. Assim,

na forma do indispensável adorno dos objetos hoje produzidos, na forma da exposição geral da racionalidade do sistema, e na forma de setor econômico avançado que modela diretamente uma multidão crescente de imagens-objetos, o espetáculo é a *principal produção* da sociedade atual. (DEBORD, 2003, art. 15).

A partir de formulações artificiais que a sociedade de consumo preconiza, a constituição da experiência pelos jovens acaba deparando-se com um campo amplo de possibilidades vazias, desprovidas de uma base temporal consistente que lhes permita atribuir significados de passagem. A fala do jovem E. 1 expressa esse contexto: “[...] *tem que viver o hoje. Todo mundo tem uma história. E todo mundo morre. Eu vou morrer um dia, né? Se me matarem, tão antecipando a minha hora.*” Impressiona a falta de perspectivas em relação a um tempo futuro mais alargado e a identificação com aspectos de uma história recente.



Melluci (1996, p. 6) aponta para este vazio temporal no campo das experiências ao dizer que “presenças como a capacidade de atribuir sentido às próprias ações e de povoar o horizonte temporal com conexões entre tempos e planos de experiências diferentes, são frágeis e pouco sólidas”. O autor complementa afirmando que é “exatamente ali onde a abundância, a plenitude e capacidade de realização parecem reinar, nós nos deparamos com o vazio, a repetição e a perda do senso de realidade”. (p. 6). Um paradoxo se mostra, simultaneamente, como um tempo de possibilidades excessivas que se converte numa possibilidade sem tempo. No dizer de Melluci (1996, p. 6), o tempo pode se tornar um invólucro vazio, “é simplesmente um mero fantasma da duração, uma chance fantasma”. (p. 6).

Esses aspectos fazem parte de uma organização global que legitimou comportamentos individuais egoístas, em busca de uma identidade baseada no consumo. Segundo Bauman, as estruturas sólidas que antes cerceavam a liberdade do indivíduo, extremaram-se de modo que os

sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro. (BAUMAN, 2001, p. 14).

A crise global se reflete na crise de instituições, como: a família, a escola, a comunidade, responsáveis pela socialização dos jovens. (ABRAMOVAY, 2004). Assim, se antes essas instituições eram referências para os jovens, hoje acabaram por se tornar um mundo em separado, numa quase negação do que é o mundo “lá fora” no qual vivem os jovens. A fala do aluno da EJA E. 2 revela a sensação de desconexão entre as trajetórias nas escolas e suas trajetórias de vida:

*[...] é que a escola é um mundo à parte. Lá fora o bicho pega. Tem treta<sup>4</sup> todo dia, tem corre<sup>5</sup> pra fazer, tem o trampo.<sup>6</sup> A família. O bonde. A escola é outro mundo, é outra coisa. Às vezes o cara vem e tá com a cabeça tão cheia que não consegue nem ouvir nada que a professora diz. O corpo tá na aula, a cabeça tá lá fora, quando sair, tem tudo pra resolver. (E. 2).*

Travando a batalha entre o mundo lá de fora e o mundo da escola e, ainda, entre o mundo que se pretende construir como experiência para a juventude, os jovens acabam incluídos precariamente nos contextos de consumo. Associado ao consumo de bens está, também, o consumo de símbolos que participam da construção das identidades juvenis, como, por exemplo, o respeito diante do *outro*, o direito de escolha, de uma vida digna que os proteja dos riscos lá de fora, mas que, muitas vezes, estão dentro de casa.

*O negócio é que o cara é respeitado. Os piá são tri parceria, chamam até pra entrar na casa deles e tomar café. O respeito... Em casa às vezes não tem respeito. O padrasto bate, bebe, e a mãe defende o padrasto, essas coisas. Daí a gente anda com o bonde, e tem respeito. (E. 1)*

Participar do *bonde* possibilita usufruir de um direito essencial representado pelo respeito, pelo atendimento às necessidades de proteção: contra a violência de um padrasto alcoólatra; do carinho da parte materna; de uma “parceria” que a própria família não preenche.

*É que é bom ter respeito, ser respeitado. Meu pai morreu eu tinha 2 anos, meu padrasto sempre bateu em mim, na mãe, tentou matar meu irmão mais novo. No bonde*

---

<sup>4</sup> *Treta* é utilizada na linguagem no interior do *bonde* como sinônimo de *confusão*.

<sup>5</sup> *Corre* significa ter muitas *coisas para fazer*.

<sup>6</sup> *Trampo* é uma palavra utilizada para se referir a *trabalho*.

*eu sou respeitado. No bairro eu sou respeitado. E respeito todo mundo também. Respeito a senhora [diretora], as professoras.* (E. 4).

A reciprocidade indicada na narrativa anterior indica que, quando se é respeitado, também se exerce o respeito, no caso, com as pessoas da escola, um espaço público onde a demonstração de respeito atinge um aspecto amplo, institucional. Muitas vezes, a falta de respeito sofrida pelos jovens da periferia expressa-se na negação do seu direito de manifestar-se contra as agressões diárias, na sujeição ao estigma de vítima, na recidiva de violência a que são expostos. Assim, a questão do binário *respeitar* e *ser respeitado* torna-se uma conquista, uma luta de reivindicação de um direito que deveria estar assegurado a todos os jovens da periferia das cidades e, em especial, aos que este estudo se refere.

## **2 Os *bondes* e as identidades juvenis**

Ao adentrar na especificidade da constituição de grupos juvenis designados por *bondes*, é preciso refletir acerca do que é ser jovem em centros urbanos e das múltiplas juventudes que compõem essa categoria social, pois as desigualdades sociais potencializam a afirmação identitária pelas rotas do desvio.

A dimensão que os *bondes* de Caxias do Sul assumiram após espetacularização de cenas de violência, por exemplo, no primeiro de maio de 2013, conferem uma representação de que a cidade fica amedrontada com a ação dos *bondes*. No entanto, tomadas as devidas proporções, talvez não mais do que 300 componentes façam parte de grupos juvenis semelhantes aos *bondes*, num universo de mais de 74.704 jovens situados entre os 14 e os 25 anos.<sup>7</sup> A questão é pontual

---

<sup>7</sup> Conforme o Censo do IBGE/2010. Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=430510&search=rio-grande-do-sullcaxias-do-sullinfo%20gr%20fic%20s%20evol%20e%203%20o%20populacional-e-pir%20mide-et%20ria>>.

e merece ser observada levando em conta que esses grupos se afirmam “pelo tormentoso campo da violência e da liminaridade, independentemente das peculiaridades locais e das diferenças”. (SOARES apud ABRAMOVAY, 2010, p. 11). Dizendo de outro modo, esses grupos integram vozes locais como ecos de problemas globais que atingem a juventude contemporânea.

Desse modo, alguns jovens da periferia invisibilizados pela cena urbana e aliados da possibilidade de viverem uma juventude plena, buscam fama, proteção, identidade e poder por rotas alternativas. (ABRAMOVAY, 2010). Através de suas manifestações culturais, seja pela arte ou pela violência, eles requisitam seu espaço, se organizam em torno de siglas e constituem pertencimento em grupos juvenis, ainda que transgressores, como são os *bondes* da cidade de Caxias do Sul. Um dos entrevistados revela na sua narrativa, os motivos para fazer parte do *bonde*:

*Meu bonde é o ATMS, meu irmão quem puxou<sup>8</sup> o bonde primeiro, agora ele saiu e eu tô na diretoria. Todo mundo me conhece, me respeita. Meus piá têm que tá comigo. É a minha família. A gente se junta nuns trinta piá e apavora no centro. Neguinho treme quando vê nós. A gente pichou ATMS por tudo. O bairro é nosso. (E 3).*

Percebe-se o foco que o jovem dá à fama que conquista através da imposição do medo, ao respeito através da ameaça ao *outro*, mesmo que esse *outro* seja também jovem. A palavra ‘respeito’ foi citada pelos jovens entrevistados inúmeras vezes, assumindo múltiplos sentidos, que parecem misturar a necessidade de causar medo como forma de defesa, de não serem atingidos pelos outros, depositando nesses *outros* suas decepções e frustrações, com a família e a sociedade excludente na qual estão inseridos, comunicando a necessidade de proteção e de reconhecimento.

---

<sup>8</sup> *Puxou* é palavra utilizada com sentido de *iniciou*.

O respeito referido em várias narrativas pode ser associado à necessidade de reconhecimento desenvolvida por Stecanela e Craidy (2012) com base na teoria de Honeth (2009). Segundo a teoria do reconhecimento de Honeth, os indivíduos constituem suas identidades por meio de um reconhecimento subjetivo baseado em três experiências: do amor, do direito e da solidariedade. O desrespeito a qualquer uma destas experiências “produz o não reconhecimento e desestabiliza os processos identitários em construção, gerando conflitos sociais que afetam a forma como cada um se vê, como percebe o outro e como é percebido pelo outro”. (STECANELA; CRAIDY, 2012, p. 316). Compreende-se aqui que as construções desses jovens pautam-se pelo desrespeito nessas experiências, trazendo como fator relevante a luta por reconhecimento, o que fica exaltado nas narrativas recorrentes sobre o respeito.

A frase destacada no título deste texto – “mais que um *bonde*, uma família” – tem inspiração na indumentária usada pelos membros de um *bonde* da cidade de Caxias do Sul, o VLS – sigla usada para *Vândalos* – consideradas como uniformes para circulação no centro da cidade. A esse respeito, um dos entrevistados coloca:

*A gente mora no mesmo bairro, é tudo vizinho, minha mãe estuda na escola, não dá pra ficar se ameaçando dentro do bairro, nem na escola. Se brigar é foda, porque se cruza direto na rua. Os piá usam o moleton, daí todo mundo sabe que é do bonde, se quiser brigam no centro.*  
(E. 2).

O uso de um uniforme reforça a necessidade de criar um ponto de identificação para o grupo ante os demais grupos, levando o nome do *bonde* e do bairro onde moram, transferindo as brigas para o centro da cidade, considerado palco maior onde se encontram e mensuram sua força perante outros *bondes*.

Referindo Bauman (2009), acrescenta-se que “as cidades contemporâneas são campos de batalha nos quais os poderes globais e os sentidos e identidades tenazmente locais se encontram, se confrontam e lutam, tentando chegar a uma solução satisfatória [...]”. O autor refere que “é esse confronto geral que aciona e orienta a dinâmica da cidade na modernidade líquida – de todas as cidades, sem sombra de dúvida, embora não de todas elas no mesmo grau”. (BAUMAN, 2009, p. 35). Desse modo, a atenção se volta para os meninos e as meninas andando em grupos pela cidade, suas características físicas, roupas e acessórios, a forma como caminham, se relacionam e conversam, percebendo os símbolos que ostentam e que aparentemente lhes garantem o pertencimento à categoria global juventude. Na periferia das cidades, tendo como palco a escola, em específico a EJA, é possível observar mais atentamente a batalha assinalada por Bauman entre o global e o local, da qual participam os jovens, percebendo detalhes específicos de comportamento e formas de reinvenção da juventude que os diferentes grupos que ali frequentam procuram protagonizar.

Alterando um pouco o viés marginal que pesa sobre os grupos juvenis, cabe situar que a violência e a transgressão não são as únicas ações dos *bondes*, que transitam também por outras experiências: “*A gente se apoia e se protege, anda junto, é que nem família.*” (E 1). O jovem E. 4 corrobora essa ideia ao afirmar que “[...] *é foda quando tem preconceito. Eu sou tranquilo, não sou violento, não brigo na escola, não sou má-companhia. Só no fim de semana eu saio com o bonde. Trabalho e estudo a semana toda e no domingo quero relaxar, dar um rolé<sup>9</sup> com o bonde, com os amigos.*” (E. 4).

Outra narrativa advinda das entrevistas vem reforçar essa possibilidade: “*A gente fez o bonde [só de meninas] só pra reunir as amigas. É o mesmo que uma turma. A gente não briga,*

---

<sup>9</sup> Rolé empregado com significado de *passeio*.

*não faz pichação. É que é legal umas 12 gurias reunidas, é só pela amizade.*” Essa declaração, originada num jogo de futsal feminino, demonstra que o *bonde* vai sendo reinventado conforme as necessidades específicas de cada grupo de jovens dentro do mesmo espaço: o bairro. Sem a pretensão de medir forças ou buscar um respeito paternalista dentro de uma sociedade cada vez mais violenta, as meninas aproveitam o grupo para fortalecer sua identidade, dentro de um bairro marcado pela força dos *bondes*, majoritariamente compostos por meninos, criando também seu grupo. Cabe destacar aqui que o *bonde* das meninas, o Bonde das Novinhas Taradas (BNT) faz alusão à letra de uma música de *funk*, frequenta o bairro, as festas, mas se fortalece principalmente na participação e no destaque nas competições dos Jogos Escolares de Caxias do Sul.

Ao caminhar pelo centro da cidade, ou ainda pelos bairros da periferia, é impossível não perceber as inúmeras pichações que cobrem muros e paredes de casas, prédios, construções, postos de saúde, escolas e inúmeros outros equipamentos públicos. A maioria dessas pichações, espalhadas pela cidade, é composta por letras características que representam os nomes ou as siglas dos *bondes*. Segundo um dos jovens entrevistados, a pichação “[...] é sempre uma disputa de território. A gente picha é pra marcar território. Vai lá, picha o lugar com a teg<sup>10</sup> do bonde. Marca território mesmo”. (E. 4) A questão da territorialidade tem a ver diretamente com a construção da identidade numa busca de pertencimento a um lugar, uma história, na busca de vínculos que os identifiquem e, portanto, os diferenciem dos demais.

Os *bondes* são grupos de jovens presentes em alguns bairros da periferia de Caxias do Sul. Têm funcionamento próprio, regras de conduta, rituais de entrada e saída. Stecanela (2010, p. 106), ao se referir às “gurizadas de esquina”, identificadas como grupos juvenis num bairro de Caxias do

---

<sup>10</sup> Teg representa a letra característica das pichações.

Sul, destaca que “[...] as culturas juvenis não são anômicas. Ao contrário, apesar da informalidade, os jovens definem normas de convívio, constroem regras e códigos de conduta a serem seguidos no grupo”. Embora essas construções formais sejam muitas vezes contraditórias, elas refletem uma tentativa de organização, de rotina, trazendo uma certa segurança advinda do saber: o que fazer, para onde ir, quando fazer e quando ir, estrutura próxima, ainda que caricatural, das instituições sociais que falharam (ou faliram), como, por exemplo, a escola e a família. Na descrição de E. 2:

*Pra entrar no bonde, ou tem que pichar um pico irado ou tem que apanhar de todo mundo. Tem que ser menor de idade, com 18 anos tem que sair. Tem que ser convidado. A gente não anda com torcida organizada, que bate em todo mundo e isso não é bom. Se tem briga, tem que comparecer, se é só pra dar um rolé, até não precisa ir, mas pra brigar, tem que dar força. Se a galera tá no ônibus, a gente faz zoeira, faz catraia, mas tem que respeitar os velhinho e as mães com criança no colo, que daí não era sacanear. Durante a semana, a gente quase não junta o bonde, mas no domingo tem que representar, então todo mundo se reúne e vai pro centro, ou pro parque. Se quiser sair do bonde, é só dar um papo com a gurizada. Às vezes a mãe entra até em depressão, daí tem que sair. Daí é só largar um picho da teg do bonde num pico bem irado, em agradecimento e respeito aos manos que ficaram do lado no bonde. (E.2).*

Os *bondes* utilizam também a internet, por meio das redes sociais, para divulgar fotos e filmagens de suas reuniões e ações, demonstrando, assim, a disputa e dominação de territórios entre *bondes* inimigos e, principalmente, a violência como uma forma de poder. Para esses jovens da periferia, marcados por percursos de inclusão precária, os *bondes* passam a ser uma família e uma possibilidade de constituir-se como jovem. A inclusão precária, tema abordado por Martins e desenvolvido por Stecanela (2010, p. 92), traz à tona desigualdades de uma



realidade que afeta os jovens deste estudo: “A nova desigualdade se caracteriza por criar uma sociedade dupla, formada por dois mundos que, ao mesmo tempo que se excluem reciprocamente, apresentam similaridades”. Martins (2003, p. 21), esclarece: “O que diferencia esses dois mundos são as oportunidades completamente desiguais”. Para Stecanela (2010, p. 68),

a inclusão precária não constitui uma política de exclusão. Ela é implementada pelo modelo de desenvolvimento presente na sociedade brasileira em favor da reprodução de capital. Através dela as pessoas são incluídas nos processos de consumo (material e simbólico), na produção e na circulação de bens e serviços. (2010, p. 68).

Participar do *bonde* configura uma possibilidade de refabricar os modos de ser jovem, utilizando bens materiais e simbólicos de que dispõe a periferia. A expressividade dos *bondes de Caxias do Sul* ocorre, na maioria das vezes: pelo andar em um grande grupo de jovens, circulando em lugares centrais, nos quais chamam muita atenção, por vestirem os mesmo estilo de roupas, por carregarem os mesmos símbolos: bonés, moletons, calças largas, fones de ouvido. Questão fundamental para a compreensão do *bonde* como possibilidade de vivenciar a juventude é o “correr risco” e “a adrenalina” que acompanham as ações dos grupos associadas às práticas de violência.

Abramovay cita Breton, que nos diz que

o risco, quando é escolhido em uma atividade de diversão ou desafio pessoal, torna-se uma espécie de reserva no qual se buscam sentidos, refazendo-se o gosto de viver ou buscando aquele gosto que se perdeu” (2010, p. 48).

Muitas vezes esses jovens não praticam atos de violência, mas experienciam seus limites e a transgressão deles no fato

de estarem testando os guardas municipais, ao frequentarem espaços onde não são bem-vistos, a exemplo dos centros comerciais e parques frequentados pelas classes mais abastadas da cidade. Segundo Melucci,

na experiência dos adolescentes de hoje, a necessidade de testar limites tornou-se uma condição de sobrevivência do sentido. Sem atingir-se o limite não pode haver experiência ou comunicação; sem a consciência da perda da existência do outro, como dimensões que compõem o estar-na-terra, não pode haver ação dotada de significado ou possibilidade de manter uma relação com outros. (2006, p. 10).

Os *bondes* ganham destaque pelas ações negativas que cometem, nas brigas entre *bondes* rivais e no enfrentamento dos limites impostos pela organização urbana: “É foda apanhar da polícia. Às vezes a gente nem tá fazendo nada e eles vêm. E sempre dão chute, cachorreiam... E é sempre no centro, ou quando a gente tá saindo. No bairro é difícil levar ataque”. (E. 1). Essas ações de violência acabam sendo combatidas com ações de maior violência por parte das instituições que teriam como responsabilidade proteger esses jovens. Para o jovem E. 3:

*Agora tá complicado de andar em bonde. Tão dando ataque<sup>11</sup> direto no busão,<sup>12</sup> no centro. Tá foda... parece que se juntaram todos os grandão pau no cú pra perseguir a gente, é smurf,<sup>13</sup> é capa preta<sup>14</sup> é porco<sup>15</sup>... Vai dar uma acalmada agora pra não torrar na de ninguém, mas depois a negada volta. Agora tamo andando só de mulão.<sup>16</sup> As coisas acabaram piorando aqui no bairro, porque as tretas tão na função do pessoal*

<sup>11</sup> *Atraque* é uma palavra usada para abordagem e revista policial.

<sup>12</sup> *Busão* é sinônimo de ônibus.

<sup>13</sup> *Smurf* é a denominação que os *bondes* usam para se referirem à Guarda Municipal.

<sup>14</sup> *Capa preta* são os juízes ou delegados.

<sup>15</sup> *Porco* é a forma como conceitual a Brigada Militar.

<sup>16</sup> *Mulão* é um grupo de jovens aglomerados.

*lá de baixo [traficantes]. Daí, pra andar no bairro agora só de mulão. Busca as parceria em casa, resolve as tretas e leva em casa. Tudo de mulão pra se proteger. Meu pai sabe que é assim, e não tem outro jeito.” (E. 3)*

Observa-se a ineficiência da coerção descolada de um projeto de ações alternativas para esses jovens. Temporariamente, esses atos de violência passam a não ser mais presenciados no centro da cidade, ficando invisíveis aos olhos da ordem pública, contudo, continuam se desenrolando de maneira cruel nos bairros da periferia, sem a sinalização de uma possível solução para coibir a gênese da violência a que esses jovens são submetidos em seus percursos de socialização e que multiplicam em seus processos de identificação.

### **3 Identidades juvenis, os bondes e a EJA**

Um fato a ser analisado é como esses processos vêm se desenhando na educação. Fatores externos se refletem nas escolas, endossando a exclusão dos jovens do Sistema de Ensino Regular, sublinhando suas trajetórias pelo fracasso escolar, forçando-os à busca de alternativas de retorno com o ingresso em outras modalidades de Ensino, como a EJA. O jovem entrevistado E. 4 coloca seu desconforto de estar no ensino regular: *“Repeti de ano quatro vezes. Já era colega do meu primo mais novo. Eu não aguentava mais as professoras, nem elas me aguentavam mais. Eu só queria fazer 15 anos pra poder ir pra EJA.”* (E. 2). A EJA situa-se assim como um destino que é antecedido pelo desconforto de ser repetente, mediado pela vontade de desistir de estudar, só superado pela possibilidade de continuar os estudos em outra modalidade que respeite as especificidades do seu público.

Grande parte desses jovens que participam dos bondes está dentro das escolas, principalmente na modalidade EJA, trazendo nas sua história uma trajetória de fracasso escolar, sendo vítimas de um processo de *inclusão precária* na sociedade. (MARTINS, 2003). As relações com o “mundo-escola” são as mais diversas.

Nas falas dos jovens, percebe-se que estudar tem uma importância reconhecida, entretanto, a escola é uma instituição que pouco representa para eles ante os *bondes*: “A escola não tem nada a ver. Tem que estudar, né? Agora, ou depois, todo mundo sabe que vai ter que estudar. Mas agora o bonde é mais importante, pelo menos no fim de semana.” (E. 4).

A escola é também palco social para esses jovens, principalmente um local para se encontrarem e combinarem os eventos do cotidiano do *bonde*: “A gente trabalha o dia todo, daí tem que resolver as coisas de noite, que a gente tá na escola e se encontra.” (E. 4). A escola é tomada como espaço social seguro, de descanso, entre o trabalho e o *bonde*. Segundo o jovem E. 3:

*a gente treina as teg no caderno, durante as aulas. Mostra pros mano, troca ideia. Quem tem letra mais bonita é melhor. Depois picha. E tem batalha de MC.<sup>17</sup> Cada bonde tem que ter seu MC pra representar. Na batalha não tem briga. Quem é MC estuda rima, poesia, essas coisas que a gente viu na escola.* (E. 3).

A influência dos *bondes* na escola se estende também para o imaginário dos jovens estudantes mais novos: “Tem os fãs, que são os mais novos, não são de bonde mas querem ser. São esses que picham classe, armário na escola com as teg do bonde, pra mostrar que querem entrar. São sem noção.” (E. 1). Muito embora se refiram à escola e aos professores como não fazendo parte do “mundo lá fora”, os jovens entrevistados dedicam um respeito quase mítico à escola e aos professores, conforme falou um dos jovens, referindo-se à Festa Junina que iria acontecer no fim de semana e à possibilidade de os traficantes ou a gurizada dos *bondes* comparecerem para brigar e atrapalhar a festa: “Mas a gente respeita a escola. Os cara lá de baixo não vem fazer folia aqui em cima, tá avisado. E depois todo mundo te considera [diretora], ninguém vai vir zoar a

---

<sup>17</sup> MC é a abreviatura de Mestre de Cerimônia, advinda do vocabulário do Rap.

*escola contigo aqui*". Essa consideração à escola e aos professores é ambígua se observados os comportamentos dos jovens alunos dos *bondes* nas salas de aula da EJA. A escola assume o lugar e o papel de destensionar a pressão do cotidiano, conforme evidenciam as palavras do jovem E.1.

*Se o dia foi tenso, essa zoeira que a gente faz na escola é pra desestressar. Se a gente quisesse avacalhar mesmo, ninguém segurava. Lá fora é cruel, as 'sora' não tem nem ideia... Aqui é só uma brincadeira. Não tem que levar a gente tão a sério aqui. (E.1).*

A modalidade EJA é frequentada por diversos grupos, com os mais diversos interesses e objetivos. O receio que alguns têm com a presença dos *bondes* na escola, extrema-se a ponto de o tensionamento gerar mais violência. Um policial, em uma visita noturna à escola, manifestou sua posição e a dos seus superiores:

*Tem que proteger quem vem para estudar, tem que mostrar que eles [os do bonde] não mandam na escola. Eles dizem que lá fora são bandidos, querem meter medo dentro da escola, e ser bandido aqui dentro. Não tem, vão bater a cabeça aqui. Aqui ou é aluno ou é vagabundo. E vagabundo aqui não tem que se criar.*

A reação dos jovens entrevistados segue a mesma proporção, referindo-se diretamente ao preconceito que sofrem: *"Tem que estudar, mas é foda. Qualquer coisa que acontece é porque o cara era de bonde. Às vezes nem tem nada a ver e já falam isso. Enche o saco. Mas escola é bom, precisa. Eu digo pro meu irmão mais novo que tem que estudar."* (E. 3). A importância dada à escola aparece na referência ao incentivo dado ao irmão mais novo para estudar, numa espécie de transferência ou prevenção. A escola é tida como uma alternativa de futuro, mas não encontram uma compreensão por parte dela para suas necessidades e seus anseios. Talvez

estejam desenhando uma trajetória de desistência da possibilidade de uma vida melhor prometida por uma escolarização mais elevada, em contraposição ao conformismo com um presente marginal para si e ao sentimento de esperança de um futuro melhor, através das trajetórias dos mais novos e que ainda não entraram nos *bondes*.

#### **4 Grupos juvenis e os *bondes*: riscos, violência e preconceito**

O estudo sobre *bondes* envolve a compreensão dos diferentes modos de a juventude, como categoria social, se constituir nas sociedades complexas. Mais do que uma metáfora de passagem, à juventude associam-se características do mito como modelo cultural e do estilo de vida. O olhar atento para as novas desigualdades sociais permite observar a convivência com situações controversas: um mundo que os segrega materialmente ao mesmo tempo que os unifica ideologicamente, tendo, na inclusão precária, a possibilidade de acesso aos apelos do consumo, porém, em condições desiguais. Um dos jovens cita a questão do consumo do estilo jovem: *“Ou o cara trabalha, ou faz um corre, tem que ter dinheiro pra ter as coisas, os pano da hora... não dá muito tempo de pensar no futuro... Às vezes não acontece nada a semana toda, outras vezes é tudo ao mesmo tempo, e tem que resolver”*. (E. 3).

Os estudos de Margulis e Urresti (2003) evidenciam a relação entre juventude e mundo do trabalho, uma vez que os jovens pobres buscam trabalhar para consumir o estilo de vida, o *look* jovem. Em geral, excluídos do Ensino Regular por processos endógenos e exógenos à escola, voltam aos estudos na EJA para ampliarem as possibilidades de ingressar no mundo do trabalho e garantir os consumos que permitem a conquista do *look* juvenil. No entanto, a falta de condições econômicas que lhes garantiriam viver uma juventude idealizada leva os jovens a reinventarem seus cotidianos e suas maneiras de viver a juventude, num contexto de intensa pressão.

Dayrell (2003, p. 41) alerta para a visão romântica sobre a juventude, produzido pelo “florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido para os jovens” (p. 41) e a visão de juventude como “período de crise, de conflitos com auto estima e personalidade”. O conceito de moratória social gerido por Margulis e Urresti (1998), como um tempo de postergação para a entrada na vida adulta, contribui para observar a situação juvenil no interior dos *bondes*, pois os jovens que deles participam compõem práticas que os colocam diante da volatilidade do tempo e da suspensão das responsabilidades, num período marcado pelos riscos, que balançam entre a experiência e a tragédia, observados nas narrativas do jovem E. 3:

*Agora que eu levei o tiro, a galera dos bondes toda me apoia. O pessoal da camisa 12 do Inter, que é tudo máfia, bate no ombro e fala que eu sou foda, que representei o bonde, fui baleado e não corri, tomei bala pelo bonde e pelo Rob, que morreu. Eles disseram que vão se vingar, mas não quero nem saber... Disseram que vão matar o cara. Mas não quero saber. Não foi pelo bonde. Foi porque a mãe do Rob pediu pra eu tirar ele de lá. Ele tava bêbado e apavorando, tocando o terror<sup>18</sup>, a galera tava fazendo catraia<sup>19</sup> e se pararam na casa do smurf. Eu fui puxar ele, pra sair dali, e o cara atirou. Bem louco, quatorze tiros. Tinha criança na rua, era de tardinha. Um tiro pegou em mim e três no Rob. Eu não quero saber de vingança. Vai sobrar pra mim. O cara não devia ter atirado. A galera se passou, jogou pedra na casa dele quando ele saiu pra xingar, também não precisava. Mas tiro é diferente de pedra. E tinha criança na rua. Mas sabe... É engraçado, agora tô mais respeitado ainda. Todo mundo cumprimenta e tal... Uma viagem, né? (E. 3)*

Tomando as considerações de Abramovay (2004, 2010) e de Diógenes (1998), é possível concluir que a formação dos

<sup>18</sup> *Tocar o terror* é empregado como sinônimo de *incomodar*.

<sup>19</sup> *Catraia* significa fazer *barulho, tumultuar*.

*bondes* se assemelha às gangues, cuja estrutura micropolítica e organização hierárquica evidenciam símbolos e estilos próprios, caracterizando o indivíduo e o grupo e os diferenciando dos demais. Segundo Abramovay,

de um modo geral, esses grupos juvenis trazem marcadamente elementos como a busca por reconhecimento, a exaltação do sentimento de pertença e a aquisição de prestígio. Dentro desse contexto, enfatizam-se, nas dinâmicas entre e intra gangues, valores como coragem, fama e lealdade ao próprio grupo, os quais norteiam a proeminência conferida às identidades. (2010, p. 19).

A violência praticada nos *bondes* pode relacionar-se à elaboração de Abramovay (2010, p. 37), podendo ser uma forma de outorgar aos participantes dos *bondes* “certa posição social e um modo de situar-se em suas histórias e seus mundos”. Segundo a autora, nos contextos de vida dos jovens de periferia, “não há muitas vias de acesso pelas quais obtenham reconhecimento, fama, prazer, adrenalina, autoestima ou poder, no grupo do qual fazem parte, nem nos cenários que circulam”. (ABRAMOVAY, 2010, p. 37). Para ela, as gangues juntam os jovens que “canalizam, então, sua ‘energia juvenil’ – adrenalina, ainda com sinais trocados – para os caminhos da transgressão, vitimizando muitos, em particular os próprios pares” (ABRAMOVAY, 2010, p. 23).

O conceito de violência desenvolvido por Abramovay (2010) refere que as intervenções transgressoras no espaço urbano são uma forma de demonstração de poder e intimidação. Para a autora, as culturas de violência se traduzem nas relações de violência e poder entre os membros dos grupos, para com outros grupos e, também, na sociedade e em suas instituições. Ela acrescenta que o conceito de violência muda conforme mudam os tempos, considerando que “na realidade atual, muitos tipos de violência surgem como forma de expressão”.



Pautada por Wieviorka, Abramovay distingue três principais abordagens da violência. A abordagem clássica, tida por funcionalista, em que a “violência é uma conduta de crise” (p. 41) regida pela frustração e sendo reativa. A segunda abordagem trata da violência instrumental, sendo a violência uma “mobilização de recursos” (p. 41), utilizada por atores sociais para atingir um fim. A violência aqui passa a ser um meio para atingir um objetivo, e quem a usa o faz de forma consciente. Uma terceira abordagem analisa o vínculo entre cultura e violência, criando um elo entre determinadas culturas e a violência.

Em certa medida, essas diferentes formas de violência transversalizam os processos de experimentação dos jovens da pesquisa, porém, de modo mais enfático, estão a primeira e a terceira abordagens, associadas às demonstrações de poder sobre os membros do grupo, narradas pelo jovem E. 2: *“Se eu mando meus piá ficar, eles ficam. Se eu digo pros meus piá não se envolver, eles não vão. Se forem, depois apanham. Tem que aprender a respeitar diretoria.”* A construção de uma cultura de violência perpassa as trajetórias juvenis no interior dos bondes.

Para o senso comum, os *bondes* são unicamente violentos, uma ameaça às pessoas de bem, e assim é que devem ser tratados. O relato de um policial, em visita à escola (cenário da pesquisa), fornece indícios do dito anteriormente: *“Tem que chamar aqui dentro [da sala da direção da escola] e falar grosso: ‘vou te levar pra delegacia e tua mãe vai ter que te buscar lá. Mas até chegar lá tu vai tomar porrada. Vai apanhar. E quero ver tu provar que eu te bati’. É assim que tem que tratar esses chinelos que querem ser de gangue, bonde, trem...”*

Diógenes corrobora a ideia de Abramovay sobre a violência como construto social que atinge e é utilizada pelos jovens da periferia, dizendo que

talvez a faceta mais peculiar das práticas de violência seja seu caráter difuso, imprevisível, sem ‘lugar’ definido no corpo social. A violência é uma prática que foge do curso presumivelmente disciplinado e estável da ordem social” (1998, p. 55).

Abramovay (2010) aborda ainda temáticas como a cultura da violência, e quando a violência é corriqueira, a lei perde o valor de justiça, e cada indivíduo ou grupo passa a dizer o que é ou não justo, sem princípios éticos válidos para todos. Dessa forma, surge um amedrontamento social, a violência vira entidade, gera-se uma sensação social de insegurança e medo.

Essa insegurança gerada pela banalização do termo violência parece atingir as famílias de modo que os pais passam a aceitá-la como inevitável, tanto aquela que atinge seus filhos quanto naquela que é utilizada para defesa, personificando essa necessidade de proteção *da* e *através dela*, a violência, na permissão para seus filhos andarem em *bondes*. No relato de um pai de jovem de *bonde* durante participação de reunião na escola, disse:

*É auto proteção. Hoje em dia, tô mais preocupado se o meu filho (aluno de EJA) vai chegar vivo da escola. Aqui no bairro, se um guri de quinze anos anda sozinho pelo bairro, ele tá morto. É auto proteção eles se reunirem em grupo pra se proteger. Se reúnem em uns dez pra ninguém encostar neles. Isso já aconteceu nos Estados Unidos, não que eu concorde, mas eles têm que andar com uns dez nas costas pra se proteger aqui no bairro.*

O espaço urbano e a periferia são relacionados por Abramovay com o conceito de estigma territorial. Afirma que ser parte da periferia traz consigo “uma carga simbólica que pesa sobre esses locais, conhecidos e difamados, distorce e distende as relações sociais da vida cotidiana” (ABRAMOVAY, 2010, p. 45), levando a um preconceito e intolerância que recaem sobre a juventude; uma raiva que se justifica, generalizando que qualquer jovem da periferia deve ser temido. Dois relatos construídos no campo da pesquisa trazem os ecos dessa estigmatização territorial. O primeiro deles é de uma moradora de um prédio de elite na região central de Caxias do Sul, em uma rua que liga a Catedral ao Parque dos Macaquinhos, dois pontos de encontro dos *bondes*:

*Os gritos pareciam urros, coisa de barbárie, gritos de guerra. Se você tivesse ido ontem no centro, ia ter um bom campo de observação. Eles passavam de um lado para o outro, indo para o parque, para a praça, numa gritaria de ameaça, não de bagunça... Fiquei com medo de ir caminhar. Eram 4h da tarde e eu e meu marido desistimos de sair, tamanha era a confusão. Me chamou a atenção um grupo de meninas, umas 15, todas de shortinho. E outro grupo de mais de 10 meninos, todos de camiseta branca, e no centro estava um de camiseta laranja, que parecia ser o líder. Moro no oitavo andar, e vejo lá de cima o vai-e-vem. Fico impressionada com a movimentação. Vi dois grupos, um de cada lado... se provocando... É um clima de guerra, de tensão... parecem tribos bárbaras, mas urbanas. É muita gente ociosa... Era o pessoal dos bairros, dia de passe livre nos ônibus, vêm todos para o centro.*

Embora a depoente não tenha presenciado nenhuma briga, a diferença entre o “pessoal do bairro” e o “pessoal do centro” fica explícita na narrativa, carregando para os “do bairro” o estigma social de temor aos que vêm da periferia. Um policial, morador de um bairro onde há a formação de um *bonde*, reproduz o mesmo estigma em sua declaração:

*A gente não mora no centro, onde ladrãozinho vai roubar fio de cobre e calha de alumínio para vender. Aqui é favela, tem boca de fumo por tudo, tem duas ali embaixo, mais duas ali pra trás. É tráfico mesmo. E essa gurizada se envolve. Quantos morreram ano passado, que eram alunos aqui da EJA? Quantos?*

O temor vem aqui revestido pela falta de possibilidades que atinge a juventude da periferia e pela falsa impressão de que no centro tem-se uma proteção, um distanciamento do que só deveria acontecer na periferia: tráfico e violência.

As relações da juventude com a realidade que a cerca ocorre dentro de um caldo cultural muito mais complexo, ao qual Baudrillard (1985) e Debord (2003) fazem considerações muito relevantes. Baudrillard (1985) coloca o fim do social e do político, do abismo criado pelas massas e seu silêncio irrepresentável, que leva o sistema a uma hiperlógica de si mesmo, expondo-o à sua própria destruição, revelando uma negação pelas massas de qualquer sistema representativo, observando-se, assim, uma violência irrestrita, sem objetivos ou ideologias, nos colocando diante da constatação de que é nesta sociedade de massas que os jovens buscam uma possibilidade de reinventar sua condição juvenil. Em alguns casos, essa possibilidade aparece e é agarrada pelos jovens:

*Eu não saí mais com a gurizada do bonde porque a mãe tava grávida... E também ela proibiu de ir pros jogos [escolares] se eu continuasse com isso de bonde... Daí eu queria jogar – tudo: basquete, handebol, futebol e mais o atletismo... E tem que ir pros treinos, e tem jogo o ano todo com a escola. A gurizada do bonde tá sempre aí chamando, mas tem o treino... Não dá pra ir junto. Depois tem a Amanda [namorada]... Ela também corre, a gente tá junto. Não rolou mais andar com eles... Foi fase... (E.3).*

Manifestações, como as dos *bondes*, espelham, talvez, uma falta de possibilidade, essa ilogicidade do social, que não constitui um contra o que lutar, mas uma tentativa de achar o espaço de juventude nesse caos e ainda de denunciar a perversidade dessa realidade. Segundo Baudrillard,

é aí que está o verdadeiro problema hoje, nesse afrontamento surdo e inelutável das maiorias silenciosas contra o social que lhes é imposto, nessa hiper-simulação que redobra a simulação e que a extermina a partir de sua própria lógica – não em alguma luta de classe nem no caos molecular das minorias em ruptura de desejo. (1985, p. 26).

Declarações desses jovens, que buscam inimigos, tentando justificar atos de violência através de mais violência e colocando esses atos como necessários ou justos, apontam bem para essa desconexão atual à que se refere Baudrillard (1985). Um jovem lembra os comportamentos assumidos no interior do *bonde*, os quais geram sentimentos e formas de perceber os participantes: *“Se o cara tem dinheiro, mas é humilde, daí é tranquilo. Tem um [cara] que tem dinheiro, mas anda com a gente, picha junto, é tri humilde. Não dá é os playboy pagando arrogância. Esses a gente não perdoa.”* (E. 4). O poder é exercido pela força física sem recursos a artefatos do crime: *“A gente não anda armado. Não seria justo, né? Briga mesmo no soco, essas coisas. Às vezes com pedaço de pau ou pedra, mas arma quase nunca.”* (E. 4). Evidencia-se a oscilação de parâmetros entre certo e errado, a qual reflete o mundo atual, em que nada é estável, as leis são dúbias, e o ditado “dois pesos e duas medidas” aplica-se diariamente ao local onde estes jovens vivem, às condições de acesso a bens sociais, como: saúde, moradia, educação disponibilizados a eles.

Debord (2003) corrobora as afirmações de Baudrillard (1985), porém adentra à espetacularização do sistema político e social, onde o ter e o ser foram substituídos pelo parecer, agravando as relações entre os jovens, as suas necessidades e as condições simbólicas de constituição de uma juventude possível dentro de uma sociedade do espetáculo.

O espetáculo apresenta-se como algo grandioso, positivo, indiscutível e inacessível. Sua única mensagem é “o que aparece é bom, o que é bom aparece”. A atitude que ele exige por princípio é aquela aceitação passiva que, na verdade, ele já obteve na medida em que aparece sem réplica, pelo seu monopólio da aparência. (DEBORD, 2003, parágrafo 12).

No afã de pertencer à categoria *juventude*, que dentro desse espetáculo passa a ser cada vez mais idealizada nas imagens e representações quase cinematográficas, em exigências de

ostentação de aparências, os jovens da periferia criam também o seu espetáculo, seus símbolos, passando a constituir uma categoria juvenil acessível somente a eles, os diferenciando e, de certa forma, igualando-os aos jovens que não vivem nas periferias fazendo isso, muitas vezes, através da violência. A credencial para o pertencimento ao espetáculo é seguir a liderança. A violência é uma das formas de afirmação mais evidentes:

*Se chamam os piá pra briga, tem que ir. Se não for é fraco. É na hora da briga que tu mostra que tu é do bonde, que tá junto, que é da família. Os playboy<sup>20</sup> treme quando vê a gente virando a quina.<sup>21</sup> Se o piá não quer ir num rolê, até não tem tanto stress..., mas se é briga, tem que ir. Não adianta. Brigar traz respeito. Tem que segurar firme quando tem briga. (E. 3).*

Noções deslocadas de respeito, família, violência, junto com a necessidade de respeito, de viver riscos e adrenalina, associados à realidade de pressão e inclusão precária em que estão vivendo os jovens da pesquisa trazem, para quem está de fora do *bonde*, a impressão de uma falta de direção, de uma dupla noção de justiça, que ecoa em cada narrativa dos jovens entrevistados.

---

<sup>20</sup> *Playboy* palavra utilizada para referir-se a jovem ricos.

<sup>21</sup> *Quina* é a abreviatura de *esquina*.

## Considerações finais

Não nos deixaríamos queimar por nossas opiniões: não estamos tão seguros delas. Mas, talvez, por podermos ter nossas opiniões e podermos mudá-las. (NIETZSCHE, 1978, p. 150).

Finalizando a pesquisa, sistematizando os seus resultados neste artigo, percebemos que ainda restam mais dúvidas que certezas quanto às vivências desses jovens dentro dos *bondes*, no afã de se constituírem como jovens plenos. Tateando o território obscurecido pelo preconceito, equilibrando-se entre a tragédia e a experiência, entre a marginalidade e a legalidade, esses jovens vão vivendo ao mesmo tempo necessidades infantis, medos adultos e tentativas adolescentes.

Na tentativa de capturar os ecos produzidos pelas narrativas dos entrevistados em diálogo com interlocutores teóricos e objetivos da pesquisa, percebe-se uma estreita relação entre o contexto de violência, a inclusão precária e a pressão do cotidiano aos quais estão submetidos os jovens alunos da EJA. A participação nos grupos juvenis denominados *bondes* é uma possibilidade de experimentar a juventude.

Compreender a formação e o funcionamento dos *bondes* é fundamental para observar os contextos de EJA e as múltiplas identidades culturais que adentram as salas de aula e que transitam pelo espaço urbano e da periferia. As incursões dos jovens da EJA pelos grupos de risco constituem tentativas de reinvenção da juventude, consideradas as limitações materiais em contrapartida aos apelos da sociedade de consumo.

Aproximações entre as trajetórias de fracasso escolar, inclusão precária, violência e pressão do cotidiano, combinadas com a participação nos *bondes*, são possibilitadas quando uma postura de escuta sensível procura compreender as trajetórias de vida dos jovens da EJA, dos *bondes*, da periferia.

Há que se ter o cuidado de não vincular todas as atitudes de violência relacionadas com jovens dos centros urbanos aos grupos juvenis de risco, a exemplo dos *bondes*, de modo a não superdimensionar uma identidade juvenil e, em outra via, não negligenciar os rótulos atribuídos e a situação social à que estão submetidos os jovens da periferia. É certo que as instituições de socialização que transversalizaram seus percursos, em algum período, fracassaram ou estiveram ausentes. Entre essas instituições estão a família, a escola, o Estado.

Podemos estabelecer três níveis para reflexão ao final desta pesquisa. O primeiro: que se constituir jovem implica ter acesso a diversas simbologias que compõe o imaginário de ser jovem. Dentre inúmeras questões, há que se levar em conta o “correr risco”. Faz parte da juventude andar em grupos, correr riscos, experimentar limites. Os jovens estudantes da EJA, durante as entrevistas, inúmeras vezes, utilizaram a palavra *respeito*, como sinônimo de reconhecimento, diferenciação, valorização da identidade juvenil.

O segundo ponto é quando se ultrapassam os limites da constituição da situação, e a construção da identidade passa a se pautar pela subjugação do *outro*, através da imposição da força, afetando o direito e o espaço do *outro*, sem levar em conta o que o *outro* sente, a dor do *outro*. Isso pode evidenciar comportamentos doentios, em níveis patológicos, que requisitam a intervenção de outras ordens que não apenas a repressão, presente em diversos níveis e classes sociais. Essa falta de limite ganha força nos atos de violência física que alguns dos jovens dos *bondes* praticam.

Um terceiro nível se pauta pelo cometimento de atos infracionais pelos jovens, sendo que existe uma legislação penal a ser aplicada. Esses atos decorrem de inúmeros fatores, dentre eles, questões psicológicas, sociais, falta de condições financeiras, falha no sistema de justiça. Muito embora esses atos aconteçam dentro dos *bondes*, constituem-se em fatos isolados e não representam os jovens das periferias no geral.



A violência não deve ser vista como algo que não faz parte de nós, que apenas pertence ao *outro*. Obviamente que, ao nos depararmos com questões graves de agressões físicas, uso de armas, depredação de patrimônio, isso causa espanto, perplexidade, não sabemos como agir. A tendência, nesses casos, é imediatamente procurar os culpados, porque nos colocamos sempre na condição de vítimas.

A questão dos *bondes* é pontual, são alguns jovens em busca de experiências em grupos de risco e nas relações com seus pares. Experiências essas que permeiam a vida escolar dos jovens da EJA e se pautam pelas ações que muitas vezes são decorrência da pressão que esses jovens sofrem e da violência cotidiana à que estão submetidos. Os atos de violência são, sem dúvida, ações bárbaras, atitudes graves e reprováveis, mas não são as únicas ações que esses jovens praticam nos *bondes*, embora sejam as únicas a ganhar destaque nos jornais locais. É necessário perceber que a constituição da identidade juvenil está fortemente ligada ao pertencimento a grupos juvenis, exaltando sensações de pertença, amizade, apoio e respeito.

É necessário ampliar as reflexões e perceber que, de alguma forma, essas ações de violência praticadas pelos jovens mostram ao mundo adulto algo difícil de visualizar e de aceitar: a violência que atinge o cotidiano dos jovens da periferia é um fato. Uma violência que muitas vezes não é somente física, mas psicológica, subjetiva, social, material.

A narrativa do jovem que saiu do *bonde* porque tinha os jogos escolares com que se ocupar, ou porque havia a namorada ou a mãe grávida para se preocupar, indicam uma potencialidade para o processo de prevenção da violência: os projetos sociais, o fortalecimento da experiência escolar, o trabalho como princípio educativo.

A juventude não está perdida. É preciso direcionamento, limites e oportunidades para os jovens construírem suas identidades de modo saudável, em respeito aos direitos humanos, ao direito à educação, ao direito à aprendizagem e à efetivação do jovem como sujeito legítimo de direitos.

Sou apenas um rapaz latino-americano,  
apoiado por mais de 50 mil manos.  
Sou efeito colateral que o seu sistema fez.  
(Racionais, capítulo 4. Versículo 3).

(Racionais MCs)

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Brasília: Garamond, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Gangues, gênero e juventudes: donas de rocha e sujeitos cabulosos*. Brasília, Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

BAUDRILLARD, Jean. *À sombra das maiorias silenciosas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. eBooksBrasil.org, 2003.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de educação*, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2013.

DIÓGENES, Glória. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip hop*. São Paulo: Annablume, 1998.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. Presentación. In: MARGULIS, Mario et alii. *Juventud, cultura, sexualidad: la dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos, 2003. p. 11-21.

\_\_\_\_\_. La construcción social de la condición de la juventud. In: CUBIDES; TOSCANO; VALDERRAMA, (Ed.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santafé de Bogotá: Fundación Universidad Central; Paidós, 1998. p. 3-21.

MARTINS, José de Sousa. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 2003.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Young*, Estocolmo, v. 4, n. 2, p. 3-14, 1996.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Obras incompletas*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção os Pensadores).

STECANELA, Nilda. Intérpretes de si: narrativas identitárias de jovens em conflito com a lei. *Linhas críticas*. Brasília, n. 36, p. 299-318, maio/ago. 2012.

\_\_\_\_\_. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul: Educs, 2010a.

\_\_\_\_\_. Reflexões teóricas sobre o conceito de juventude: entre o que se tem dito e o que se vê no cotidiano. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL 2010, 8., 2010b, Londrina. *Anais...* Londrina, 2010. p. 1-15.

\_\_\_\_\_. Retratos de um percurso: o cotidiano como fonte de pesquisa. In: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; COSTA, Giseli Paim (Org.). *Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos*. Caxias do Sul: Educs, 2010c, p. 117-152.

## Anexo

### Vocabulário utilizados pelos bondes

---

**A rua é nós:** refere-se ao *bonde* como donos da rua no sentido de poder e força.

**Arriado:** engraçado

**Bagulho:** coisa [Acertou o bagulho, a resposta.]

**Bastião:** maconha

**Base:** casa

**Berro:** arma de fogo

**Botou o boné no saco:** roubou alguma coisa

**Cachorreando:** ficar encarando

**Cachorrear:** sacanear, humilhar

**Cagoete:** delator

**Cantar:** fazer gritaria, cantoria, para assustar

**Catraia:** sair em turma fazendo barulho

**Chaleirão:** ônibus

**Chave:** estranho [O cara era chave.]

**Colar:** ir, ficar [Colei na base com a mina.]

**Comédia:** quem não é de *bonde* [Ficou só os comédia olhando.]

**Embaçado:** pessoa forte, perigosa, em alta conta [Os cara são embaçado, são bons./ O pico era embaçado, difícil.]

**Fazer um agito:** se reunir

**Fazer um chико:** fiasco ou bagunça [A mina fez o maior chико e nem eras.]

**Fazer o corre:** fazer alguma coisa

**Ficar no estilo:** vestir-se bem, com roupas legais

**Godó:** enrolar

**Introzar:** andar com o *bonde*

**Irado:** muito legal

**Lata:** *spray*

**Largar um picho:** pichar um lugar

**Migué:** mentir [Ele deu um migué em todo mundo.]

**Missão:** qualquer coisa que for fazer [Saiu na missão e voltou tarde.]

**Nóia:** pessoa drogada [Saí pra rua e só cruzei os nóia.]

**Pano:** roupa

**Pegar um pico:** pichar em lugar alto, difícil

**Picho:** teg no muro, em tamanho grande

**Porco:** Brigada Militar

**Rango:** comida

**Se espalhar:** separar-se

**Si pá:** interjeição usada entre frases e palavras para reafirmar o que foi dito [Si pá eles nem sabem. Vou pra base e si pá vou bater um rango.]

**Smurf:** Guarda Municipal

**Teg:** letra da pichação ou apelido na forma de pichação/ no caderno, em tamanho pequeno

**Tocar o terror:** fazer confusão, zoar [A gente foi pro parque e tocou o terror.]

**Trampo:** trabalho

**Pagar uma coca:** misturar-se [Quer entrosar, paga uma coca.]

### **Sigla de alguns *bondes* de Caxias do Sul:**

---

**ATMS:** Atômicos

**CDX:** Comando Dos Xaropes

**VLS:** Vândalos

**ATV:** Ativos

**OBL:** Os Brothers da Leste

**KS:** Kik Street

**TLB:** Talibãs





# Gênero, geração e patriarcado: a EJA na construção da resistência e autonomia das mulheres

---

Camila Tomazzoni Marcarini  
Natalia Pietra Méndez (Orientadora)

## Introdução

Por mais que o discurso atual seja de alcance de uma igualdade entre homens e mulheres, constatamos que essa máxima não é absoluta quando analisamos a realidade das mulheres no Brasil. Os indicadores de qualidade de vida, acesso a direitos, violência, entre outros, demonstram uma distância grande entre discurso e realidade.<sup>1</sup>

A sociedade capitalista tem como estrutura a exploração e desigualdade entre homens e mulheres. Essas relações construídas com definição de papéis e comportamentos sociais são chamadas de relações de gênero. O capitalismo tem como base a dependência dessas relações de gênero, assim como dos benefícios do trabalho reprodutivo desenvolvido pelas mulheres. Esse trabalho produtivo é naturalizado na sociedade e invisível na economia.

---

<sup>1</sup> Números do IBGE (2011) mostram que entre os extremamente pobres, 50,5% são mulheres, das quais 70,8% se declararam pretas ou pardas. Segundo Dados da Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180) revelam aumento da formalização das denúncias. Os atendimentos da central subiram de 43.423 em 2006 para 734.000 em 2010, quase dezesseis vezes mais.

## Segundo Carrasco,

a análise das necessidades de reprodução das pessoas é um tema complexo, que pode ser abordado a partir de diferentes perspectivas, áreas temáticas e disciplinas. Mas, em qualquer caso, é um tema central. No entanto, em uma perspectiva socioeconômica, pelo menos para a economia oficial, a sustentabilidade da vida não tem sido nunca uma preocupação analítica central; ao contrário, usualmente é considerada uma “externalidade” do sistema econômico (2003, p. 12)

A pesquisa realizada aborda esse conceito importante do trabalho de produção e reprodução na sociedade, da divisão sexual do trabalho e de como isso tem gerado brutais e violentas desigualdades entre mulheres e homens. Esse olhar é central para a análise da realidade das mulheres rurais na metade do século XX.

O presente texto analisa as narrativas de uma mulher idosa<sup>2</sup> participante do Programa de Alfabetização da UCS.<sup>3</sup> Sua trajetória é marcada pelo trabalho na lavoura, em casas de família, na criação solitária dos filhos, no trabalho formal na indústria caxiense a partir dos anos de 1970. Sua vida é marcada pela pobreza vinculada ao patriarcado com práticas de violência de homens da família, assim como a violência social e política que a exclusão e miséria causam.

A partir desta reflexão, pretende-se observar como essa realidade afasta as mulheres dos espaços da Educação Básica, da escolarização e assim de uma vida digna, com liberdade de

---

<sup>2</sup> Considero mulher idosa aquela com idade superior a 55 anos.

<sup>3</sup> O atual Programa de EJA da UCS tem origem nas últimas políticas de EJA implementadas ao longo dos anos. Nascida em 1991, é um convênio entre governos, empresas, e está relacionada à extensão universitária. Esse exemplo mostra como, ao longo de muitas décadas, as políticas de EJA ocorrem de forma isolada, ou mesmo como um programa, campanha. O público do programa tem como participantes na sua maioria, idosas, assim como homens idosos, jovens com Síndrome de Down e outras questões cognitivas.



escolha, autonomia. O acesso à educação é parte fundamental na vida humana, em especial, o acesso à leitura e à escrita.

Observar o conjunto de vivências e experiências de uma mulher idosa que busca a alfabetização nos espaços da EJA traz muitas reflexões, como os significados que aquele espaço representa na sua vida. A EJA torna-se área de rica análise e importância, porque compreende, atende e inclui uma possibilidade de acesso ao mundo da palavra, em idade tardia, no caso da mulher idosa.

Os números recentes do analfabetismo no Brasil continuam preocupantes e evoluindo. Pesquisa realizada pelo IBGE<sup>4</sup> mostra que em 2011 o número de pessoas que não sabiam ler nem escrever com 15 anos ou mais era de 8,6%. Do total de analfabetos nessa faixa etária, 50,7% têm de 25 a 59 anos de idade, representando um montante superior a 6,5 milhões de pessoas.

As políticas de EJA estão ainda em processo inicial. Não existe uma real valorização dessa área dentro do conjunto das políticas em educação. Ainda hoje carecemos do resgate de importantes experiências de EJA como a popular de Paulo Freire, mas como políticas de Estado e não de governos. O público idoso participante dos programas de EJA se torna um/uma participante singular, que valoriza cada momento em que está diante da possibilidade do mundo das palavras.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada uma entrevista com Dona Maria,<sup>5</sup> mulher negra, idosa, aposentada e participante do Programa EJA/UCS.

---

<sup>4</sup> Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira (IBGE, 2012).

<sup>5</sup> Dona Maria é referência para a entrevista e sua transcrição. A identidade não será divulgada, inclusive por avaliação de que sem essa questão o entrevistado sente-se mais à vontade para narrar sua história de vida. O trabalho tem como base a trajetória de vida de uma mulher idosa, com 57 anos e participante do Programa de Alfabetização da UCS.

O trabalho tem como base metodológica *histórias de vida*. A entrevista foi realizada nas dependências da UCS e tem duração de uma hora e quarenta e oito minutos. Foi realizada a partir de um roteiro semiestruturado, mas se tornou uma boa conversa. Certamente o conhecimento prévio da turma e a sala de aula como local da entrevista foram pontos importantes para a realização do trabalho.

A entrevista foi produzida e transcrita por mim. Nas transcrições será mantida a fala literal, buscando expressar na escrita suas marcas. Segundo Thompson (1935, p. 146), “todas as palavras empregadas que estão ali exatamente como foram faladas; e elas se tornam pistas sociais, as nuances da incerteza, do humor ou do fidedigno, bem como a textura de dialeto”.

Uma questão importante é perceber como essa metodologia demanda tempo para produção, planejamento, contato com as/os entrevistadas(os), roteiro semiestruturado, equipamentos, coordenação da entrevista, escuta e transcrição. Por outro lado, sua análise tem inúmeras possibilidades de estudo. Ao longo do texto, os trechos da entrevista serão indicados contendo a páginas do material transcrito e apresentadas em itálico.

Como professora no Programa, vivenciei experiências importantes, tanto nas atividades de desenvolvimento da leitura e escrita, como na observação de mudanças na vida das/dos participantes. Os espaços da EJA mostram-se ricos quando pensamos em conhecimento da realidade, narrativas consistentes e com marcas sociais. É importante que se ampliem os estudos da realidade da mulher idosa frequentadora da EJA, suas necessidades e a presença (ou não) de políticas públicas que supram essa demanda.

O presente texto é fruto das inquietações diante da realidade vivenciada nessas turmas. A partir de uma proposta que realizei em sala para a construção de textos orais e escritos de suas histórias de vida, foi possível ver a intensidade de vivências, privações e opressões presentes nas narrativas.

Minha militância no movimento feminista, no caso a Marcha Mundial de Mulheres, também contribuiu para um

olhar mais atento às diferenças e especificidades que marcam a vida das mulheres. A observação da realidade e o engajamento no movimento social são importantes complementos para olhar e entender os mecanismos de opressão na vida das mulheres e instigam a pensar em saídas e mudanças nessa realidade.

## **1 Nascer e se tornar mulher: os efeitos do patriarcado na vida de Dona Maria**

Na profissão de professora, deparo-me com diferentes realidades que só reafirmam as transformações que a educação realiza na vida do educador. Segundo Freire (1996)

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total e diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade.

Com o comprometimento diante da educação, somos parte do processo de ensino e aprendizagem e não meros professores tradicionais, próximos das cartilhas de alfabetização do passado.

A história de vida de Dona Maria representa um exemplo único e envolvente que reforça a riqueza que os processos educacionais permitem, além da certeza da luta e força de muitas mulheres brasileiras.

Dona Maria é natural de Lajes-SC. Nasceu no interior, na zona rural, em 1955, em um sítio bastante afastado de outras pessoas ou famílias, sendo a segunda filha de outros 11 irmãos. Trata-se, segundo ela, de uma família pobre, que tinha como renda o trabalho na lavoura e em casas de família. Desde cedo, com 6, 7 anos, já realiza todos os trabalhos de plantar, carpir, tratar os animais, além das tarefas domésticas e de cuidado. As únicas formas de locomoção era caminhar ou cavalgar. O cavalo era usado principalmente para comercializar as

produções, como: milho, feijão, galinha. Cuidar de animais como vacas e porcos, também era tarefa dela. As tarefas domésticas eram constantes, refeições diárias e numerosas, limpeza em geral, cuidado com os irmãos. Na sua infância, também foi uma das responsáveis pela troca da produção com o comércio da cidade mais próxima. Um trabalho diário, pesado, sem possibilidade de questionamentos ou opções.

A infância de Dona Maria foi marcada pela negação às brincadeiras e à diversão e pela violência da figura paterna como dono de sua rotina e tarefas. As narrativas demonstram como o contato, inclusive com outras pessoas, era raro, e, quando recebiam visitas, eram orientados a se esconder. A violência na infância ocupa o lugar do diálogo. Os relatos trazem importantes e dolorosas lembranças:

*Dona Maria (DM): E nós falava e eles vinham direto dando pau, sem saber do que era às vez apanhava. Camila (C): Sim. Nem sabia o porquê. DM: Não explicavam! Chegava tipo bicho, botando pau nos outro. (ENTREVISTA, 2013, p. 13).<sup>6</sup>*

As crianças e jovens mulheres, dentro do contexto da divisão entre os sexos, além do trabalho fora de casa, absorviam todo trabalho doméstico. Além dos trabalhos descritos acima, no caso de Dona Maria, o auxílio nos partos de seus irmãos era tarefa desenvolvida desde cedo. Os papéis sociais eram impostos pela violência:

*DM: Daí cortei os embigo aqueles, que foi da vez que o pai deu uma travesserada na minha cabeça que daí entortô meu pescoço pro lado, por causa que eu cortei o embigo, a criança chorô e eu me assustei... Pensei que tinha doído né?*

---

<sup>6</sup> As iniciais em questão serão utilizadas para identificar as falas da entrevistada e da entrevistadora.

*DM: Muito brabo coa gente. Ele só mostrava assim, mal e mal o serviço e, se não fizesse, o bicho pegava. Lá era amarrado, eles colocavam nós amarrado lá no pé de pêssego, lá no, lá na lavora, escondido do, atrás da casa pros outros não vê... dois dia nós ficava a baxo de um arriador lá, mulher, coas perna assim...*

*DM: O pai pegava, era qualquer coisa que nós fazia, ele pegava, levava no pesseguero que tinha atrás da casa, amarrava nós lá, ficava dois dia lá apanhando... To/ ele ia lá pra lavora, antes de manhã cedo, o nosso café era uma roda de laço, depois no meio-dia de novo e de tarde outra. Era treis veiz, três veiz pro dia nós apanhava. (ENTREVISTA, 2013, p. 6-7).*

A violência e a pobreza se articulam para tornar o ambiente opressor e sem nenhuma perspectiva de maior liberdade e dignidade. Nos trechos acima, é possível observar que, além da infância não fazer parte de sua vida, ela teve que desenvolver atividades que não eram simples, como, no caso, ser parteira, cortar o umbigo, lidar com a vida e a morte. Nessa época, Dona Maria tinha, aproximadamente, 10 anos e isso não parecia fazer nenhuma diferença quando seu pai exigia a realização de tais tarefas, ou seja, para o pai, era natural exigir da filha que assumisse essa responsabilidade, assim como era natural o castigo físico caso a menina demonstrasse alguma fragilidade diante da situação.

Quando os meses do ano não favoreciam a agricultura, Dona Maria e os irmãos eram mandados para trabalhar em casas de família. As famílias que recebiam as meninas, não só se beneficiavam do trabalho infantil, como também exerciam violência, lembrando a escravidão brasileira. Em um dos trechos, agora já com 13 anos, Dona Maria relata a experiência desse trabalho informal e ilegal:

*DM: daí a gente pegava fazê esse serviço lá pro véio, i nas casa trabalha, do inverno, lava assoiaio com aquele, co frio, água gelada, escolvado tudo de escova e quando*

*nós, quando nós não sabia fazê direito, a muié pegava aquele pano molhado e tacava na paleta da gente, na cara assim... Depois ficava ardendo aquilo, no rosto, pescoço, aquilo.... Quando ela surrava, no pescoço da gente com aquele pano moiado, assim...*

C: Uh.

*DM: E pra comê era só depois que todo mundo já tinha comido, daí rapava a panela, daí guardava lá, não sei, daí o teu pratinho já tava feito... Se quisesse, se mais uma criança não queria, daí eles pegavam aquele restinho e botavam lá pra interá e comê. Na mesa não! Era tudo lá pra fora, na escada que saía pra fora... Ou, ou quando tava chovendo, era no banheiro, lá dentro de casa não comia. Então, assim, no mesmo dia, nós ia buscá no armazém, pra i, eles não, não, não davam aquele pão pra nós... Não, era só aquele. (ENTREVISTA, 2013, p. 8).*

As memórias de adolescente de Dona Maria estão muito vinculadas ao tema trabalho doméstico, más-condições em que era exercido e exploração familiar vinculada à autoridade paterna. Ela conta que com 15 anos foi para Bom Jesus e lá exerceu o trabalho doméstico em casas da cidade. Passava a trabalhar diariamente, distante de sua família, sem nem ver o resultado de sua produção, pois todo o dinheiro do pagamento era entregue ao pai ou à mãe. Nessa idade, fugiu para Caxias do Sul, depois de saber da necessidade de pessoas para trabalhar em casas da cidade. Ela diz não ter pensado duas vezes e saiu de Bom Jesus para a nova cidade: *DM: Fuji! Mas era demais! Demais.* (ENTREVISTA, p. 13).

Essa não é a primeira demonstração de resistência em sua vida, certamente uma decisão importante e que representava possibilidades de libertação e de uma vida melhor. Naquele momento, ao fugir, deixou o mundo da violência, das privações, da dominação paterna nos rumos de sua vida e trabalho. As narrativas de violência anteriores mostram a resistência, mais

relacionada a uma postura diante da enorme quantidade de trabalho e violências. Esse foi o momento em que buscou maior autonomia.

No momento seguinte, Dona Maria narra seu retorno e a nova tentativa dos pais de controlar a sua vida:

*DM: Quando eu cheguei lá a mãe desmaiô, o pai fico meio loco da cabeça, começô a rodeá em volta. Daí eu fiquei lá um pouco e já vim embora de novo. Daí não queriam dexá mais eu voltá, que aí no final de semana, fui buská lenha e fugi de novo. (ENTREVISTA, 2013, p. 14)*

A busca por restabelecer os laços familiares são novamente marcada por relações familiares de submissão e violência, a fuga parecia ser o único recurso possível na tentativa de buscar uma vida autônoma. Em Caxias do Sul, Dona Maria passou a trabalhar em casas de família, um trabalho informal, sem regulamentação.

Junto com uma amiga foi ao seu primeiro baile na nova cidade. Na fala de Dona Maria, observa-se também como o trabalho doméstico era valorizado na cidade. Mais uma vez, não se deixou vencer pelas imposições de suas “patroas” – como as chama – e trocou de emprego quando a proibiam de ir aos bailes:

*DM: As patroa às veiz não queria me dexá, daí eu pegava e vinha embora, porque tu sabe, fia, uma veiz, tu tava numa padaria, com uma criança aqui no parquezinho dos patrão, daí chegava uma lá: “sabe que tu é empregada, quando tu tá ganhando, não qué i lá pra casa? (ENTREVISTA, 2013, p. 15).*

Aos 16 anos, em um baile, conheceu seu futuro esposo. Namorou um ano, engravidou depois de mais um ano e passaram a morar juntos. Dona Maria narra agora momentos de felicidade em sua vida com seu companheiro, que duraram um ano, tendo

tudo mudando quando engravidou. De acordo com ela, ao engravidar, o marido mudou completamente e passou a sair para bailes todo final de semana, deixando-a em casa. Nessa fase inicia uma nova onda de violência que pode ser relacionada às estruturas patriarcais. As violências narradas são exemplos de novas covardias, desrespeitos, realidade de muitas mulheres trabalhadoras vindas de diferentes regiões do estado, da zona rural e que passam a viver em espaços mais carentes da cidade.

*DM: Até um ano foi um casamento que foi uma maravilha.*

*C: Uh-hu.*

*DM: Aí quando eu fiquei grávida da menina, que daí cum ano eu não tava grávida, depois cum um ano e dois meis já tava grávida, o home era todo fim de semana no baile. Eu disse assim: oh! um casamento desse aqui, graças! Nunca mais eu vou sofrê, porque aquele ano, até, até do serviço eu saí, ficava só em casa, numa boa né? (ENTREVISTA, 2013, p. 15).*

Depois da vida na cidade, Dona Maria e seu esposo resolvem mudar-se para Lages, em um sítio. Naquele lugar passa por mais violências e privações, pela maternidade solitária, sem apoio do esposo ou acesso às políticas de saúde pública. Teve cinco filhos no interior e outros dois na cidade. Desses apenas três estão vivos: duas meninas e um menino. Seu marido, quando recebeu o pagamento, ficou semanas longe da família e retornou para casa sem dinheiro e violento.

Após essa vivência, Dona Maria e a família retornam para Caxias e então passa a trabalhar na indústria. Trabalha, vende suas férias, faz constantes horas extras para poder construir uma casa. Ela narra que o tempo de construção da casa foram os



melhores tempos com o marido, que ajudou com a parte de carpintaria. No momento seguinte, sofreu mais um atropelo do destino, seu marido lhe rouba o pagamento, o décimo terceiro salário e o acerto das férias, que ela guardara para mobiliar a casa:

*DM: Daí eu andei, sai chorando aí pela cidade procurando com o gurizinho pela mão porque era pequeno. (...) DM: Por que eu saí atrás pro centro, por que meu Deus! Tem que tê, agora eu não fiz rancho, não fiz nada, dois mês sem meu dinheiro. (ENTREVISTA, 2013, p. 18).*

Uma das formas de violência doméstica está justamente relacionada à exploração econômica da mulher pelo cônjuge. Essas realidades se formam dentro da sociedade de mercado e das desigualdades geradas por ele como a miséria e a pobreza. Dentro desse contexto, encontramos a trajetória de milhares de mulheres que lutam pela sua sobrevivência e a de seus filhos, não contando com o auxílio do pai para questões financeiras, de cuidado com os filhos, ou mesmo de busca por condições melhores de vida.

Nossa mulher aposenta-se depois de 17 anos de trabalho na indústria por invalidez, tendo que fazer cirurgia de prótese nos joelhos. Atualmente mora com seu neto que criou desde os 5 dias de vida e que hoje tem 9 anos. É dentro desse contexto que nossa personagem vai em busca do sonho da alfabetização.

## **2 Violência: instrumento de manutenção do patriarcado**

*“DM: ... eu sempre apanhei. Eu saí da mão do pai, caí nesse aí. Apanhava, apanhava.” (ENTREVISTA, 2013, p. 23).*

Nas narrativas de Dona Maria, a violência é bastante evidente. Na infância e juventude, os relatos são numerosos.

No trecho que segue, a figura do pai exerce dominação sobre todas as mulheres, sem constrangimentos ou respeito por suas condições:

*DM: A minha irmã foi trabaíá de empregada numa serraria. Chega lá não acha um namorado e não inventa, e não faz um filho lá, e foi pra casa...*

*C: Sim!*

*DM: Daí eu já tava empregada pra cá. Aí não sei o quê que deu lá naquele parto, tira aquela criança lá, ou morreu, não sei o que é isso que aconteceu... Sei que foi na hora do parto lá.*

*C: Ela chegô a ficá com oito, nove meses?*

*DM: Tipo, grande, mas apanhô tipo bicho duuu, ficô lá quatro, cinco dia apanhando lá amarrada.*

*DM: Diz que a criança já veio morto, mas a mãe disse que ela apanhô tipo bicho que ele queria morto mesmo. Daí ela ficô meio esquartejada, daí ela ficô quatro, cinco meses sem poder caminhá. (ENTREVISTA, 2013, p.12).*

A violência sofrida por sua irmã foi tão cruel que quase acaba em morte. A exposição à violência e sua constância mostram uma punição desproporcional ao que os filhos do casal poderiam pensar, ou seja, numa família marcada pela falta de diálogo, ou seja, quando a filha engravida, a atitude do pai é de punir, não considerando seu desconhecimento sobre o mundo e sobre a sexualidade. Nas narrativas de Dona Maria, quando a mãe tenta ajudar a filha (levar comida) também é agredida pelo seu marido. Dentro dessa realidade, as mulheres da família têm sua vida roubada e exposta a qualquer momento à violência exercida pelo pai. Essa violência cruel pode não

estar presente na atualidade, mas continua uma realidade em muitas partes do mundo e do Brasil. A ideia de superação da desigualdade entre homens e mulheres encontra, nesse elemento, uma barreira para quem defende a máxima da atual igualdade entre os sexos. As pesquisas no Brasil mostram o grande número de mulheres que diariamente são vítimas de violência, e na sua maioria, de pessoas próximas, como: maridos, pais, namorados. No Brasil, uma em cada cinco mulheres já sofreu algum tipo de violência por parte de um homem.

*DM: Eu tinha muito medo, Nossa Senhora! No dia que ele puxô o revolve e botô na menina, que a menina tava lavando a loça, que eu vi a menina tremendo a perna, aí eu me escondi sabe? Eu digo, Deus ajude que ele não atire, aqui, rezando aqui, no quartinho que ele não atire.*

*C: Na criança?*

*DM: É, na menina, da minha fia, ela tinha 13 ano tava lavando a loça. Eu garrei, peguei, daí quando ele me enxergô e botô em mim assim, sabe? Daí a menina jogô o pau de lenha no braço dele, daí o revolve caiu no chão, ele foi pra pegá, eu peguei primero, sabe? Daí deu vontade de matá. (Entrevista, 2013, p. 23).*

O relato acima corrobora a violência como enraizada no sistema capitalista e parte fundamental da opressão de mulheres no mundo. Na narrativa a violência é de seu marido e também exercida contra os filhos do casal. O trecho que segue também é exemplo dessa condição que agora Dona Maria tem em sua família:

*DM: Sim, ele batia... Eu posava fora muié! A maioria era muito difícil eu posá dentro de casa.*

*DM: Má, tuda noite era embaixo do soaio, era nessas patente dos vizinho que eu uma vez era patente, né?*

*C: Uh-hu!*

*DM: Posava lá coas criança, um em pé, outro no colo, e no outro dia trabaíá. Eu cansei de trabaíá lá o dia interinho, sem comê nada, só água, até as déiz hora da manhã, depois um copo de leite que eles levavam lá na pintura. (Entrevista, 2013, p. 19)*

Perante essa realidade, vemos que momentos de felicidade eram sentidos quando estava longe de sua casa. Por mais que amasse seus filhos, nos seus relatos, vemos que tem um cotidiano tranquilo quando está na fábrica. A ideia do retorno para casa é um sofrimento:

*DM: Mulhé, às vez eu chorava, tu acredita que eu ia pra serviço, quando eu ia voltando pro serviço eu tinha sentá lá numa pedra e chorá tanto, tanto, que chegava a me doe os lado da mecela, sabe? Que parece que eu ia indo coa, pro inferno! (Entrevista, 2013, p. 33).*

Buscando mais uma vez uma vida digna e bem longe da violência, Dona Maria mudou de casa. É importante ressaltar que a casa era fruto do seu trabalho que ela deixou para trás com a esperança de livra-se de seu marido. Ela comprou uma pequena casa, em terreno instável, e, quando ele descobre passa a ir até a casa e atormentar novamente a família.

Todas as tentativas de diálogo de Dona Maria para ter uma vida melhor fracassaram. Além disso, se hoje vivenciamos tempos de necessidade de avanço nas políticas públicas de combate à violência contra a mulher, na época havia inexistência de punição ou de casas de apoio às vítimas e seus filhos:

*DM: Má ali era o medo que eu tinha, o pai sempre dizia: “Eu não mandei você escolhê home, eu não mandei se juntá home, agora já que você pegô, aqui em casa eu não quero, você vai te que se virá”. E daí eu dizia ma onde é que eu vo me virá com essas criança? Comé que eu vo me virá com essas criança? Eles vão passá trabaio, eles vão apanhá, porque aquilo que eu sofri quando eu era pequena, eu não queria que eles sofressem. (Entrevista, 2013, p. 34).*

Sua vida também foi marcada pela ausência do Poder Público. A polícia, quando solicitada, nunca puniu ou mesmo prendeu o agressor. Por parte da família vê-se uma naturalizada condição de violência contra a filha. Além disso, podemos observar como a questão do cuidado com os filhos sempre foi preocupação permanente de Dona Maria, fruto, inclusive, de sua resistência diária à violência.

O que muda nessa realidade é quando Dona Maria percebe a desigualdade e a opressão ao longo de sua vida e decide defender-se. Acaba reproduzindo também a violência que vivenciou. Em uma das narrativas, ela diz que jogou água quente em seu parceiro. Num segundo momento, comprou um facão e, como afirma, passou a defender-se das agressões.

### **3 Tornar-se trabalhadora: os desafios de Dona Maria ante à divisão sexual do trabalho**

Através do conceito de divisão sexual do trabalho, a pesquisa propõe-se a refletir sobre os significados que as mulheres adultas idosas participantes do Programa de Alfabetização da UCS atribuem ao trabalho e à educação, considerando a construção da resistência e da autonomia. Nesse sentido, a divisão sexual é tema que atravessa todos os temas propostos para reflexão: trabalho, educação, resistência e autonomia.

## Como afirma Abramo

a manutenção e reprodução das desigualdades existentes entre homens e mulheres no mundo do trabalho são influenciadas por vários fatores, derivados da divisão sexual do trabalho e de uma ordem de gênero (que inclui não só trabalho, mas também todas as outras dimensões da vida social), que destinam à mulher a função básica e primordial de cuidar da vida privada e da esfera doméstica, e ao mesmo tempo atribuem a esse universo um valor social inferior ao mundo “público” (e desconhecem por completo seu valor econômico). Para as mulheres, isso significa não apenas uma limitação de tempo e de recursos para investir na própria formação e no trabalho remunerado, como também está fortemente relacionado com uma subvalorização (econômica e social) do trabalho feminino e de seu papel na sociedade. (ABRAMO, 2007, p. 26).

O trabalho é essencial para a sobrevivência humana, ainda mais em uma sociedade capitalista, de consumo. Nesse sistema, as opressões ganham novas formas de se manifestar, no entanto, mantêm como característica o controle sobre a vida das mulheres. O dominante, no contexto, o hegemônico, é o padrão branco, católico, heterossexual que deixa quem não está dentro dessa realidade à margem. Essa questão que divide e organiza a vida e o trabalho das pessoas não é apenas possível de ser observado inúmeras vezes na organização social. Essas diferenças que estruturam a vida em sociedade e os papéis e construções de gênero, são conhecidas como a divisão sexual do trabalho.

A desigualdade construída na sociedade patriarcal é a coluna espinhal da opressão na vida das mulheres. As mulheres idosas são parte importante dessa sociedade, e, em suas narrativas, observamos como lutaram e continuam lutando pela possibilidade de viverem melhor. É importante notar como todos esses fatores se articulam com a ideia de trabalho, com o que

realizaram como força de trabalho ao longo de sua vida, o trabalho infantil, a invisibilidade e a exorbitância do trabalho doméstico e de cuidado, o trabalho fora de casa.

A entrada da mulher no mercado formal de trabalho, nos espaços economicamente visíveis da política econômica, representa mais uma jornada, um acréscimo de atividades diárias. A mulher, no contexto da divisão sexual do trabalho, tem o trabalho doméstico sob sua responsabilidade. Falamos de um conjunto de tarefas que não são divididas com outros familiares e que se somam às tarefas de seu cotidiano.<sup>7</sup>

Essa realidade gera o que conhecemos como *dupla* ou *tripla jornada de trabalho*, justificadas culturalmente pelo amor maternal e pela docilidade dita natural nas mulheres.

Segundo Hirata e Segnini,

ainda há muito a ser percorrido em termos de igualdade entre os sexos, porque a situação subordinada e mais precária das mulheres trabalhadoras não foi superada. Nesse caso, os exemplos são muitos: na perspectiva da família, da permanência do peso da responsabilidade doméstica e familiar sobre as mulheres, avaliado pelo elevado número de horas que elas dedicam aos afazeres domésticos, e o acesso das mães de filhos pequenos ao mercado de trabalho, diante da insuficiência de políticas públicas voltadas para crianças de até 6 anos; na perspectiva do mercado de trabalho, a permanência tanto da segregação das trabalhadoras em setores e ocupações tradicionais femininas, quanto de uma proporção considerável de trabalhadoras em atividades precárias – emprego doméstico sem carteira, trabalho não-remunerado, trabalho para o autoconsumo e consumo familiar – e, principalmente, as já reiteradas

---

<sup>7</sup> A jornada média de trabalho na ocupação principal dos homens é cerca de sete horas maior que a das mulheres. Mesmo assim, a carga global de trabalho para as mulheres é maior: 57 horas por semana, sendo 53 para os homens, somando-se as duas jornadas, do trabalho para o mercado e do trabalho de reprodução social. (Fonte: IPEA, 2009).

desigualdades salariais em relação aos homens, mesmo (ou sobretudo) nas profissões e ocupações mais elevadas. (2007, p. 11)

A divisão sexual do trabalho é visível em vários espaços, tanto no formal como também no doméstico. As tarefas de reprodução são vistas como responsabilidade primeira das mulheres. No trecho que segue observamos como Dona Maria acumula o trabalho fora de casa com o trabalho doméstico e com tudo que envolve o cuidado de seus filhos:

*DM: Eu mandava lenha da firma lá pra casa pra, pra eles fazê fogo no fogão, pras criança. Acredita que eu chegava lá pelas 11 hora eu enxergava que a lenha tava de fora porque a neve, a rajada tava tudo... Eu tinha que i lá embaxo na casa, pegá a enxada e tira a rajada, e i enchendo o saco e pinchando nas costa, levando lá. E assim mesmo tava aquele buraco porque os vizinho pegava. (ENTREVISTA, 2013, p. 33).*

Os registros profissionais nem sempre estão corretamente relacionados com todo o trabalho desenvolvido desde a infância, ou na juventude, ocasionando mais tempo para a aposentadoria. Em Caxias do Sul, embora na mesma atividade doméstica, ainda não tem assegurado o registro de trabalho. Quando acessa a indústria, o serão é parte constante de seu dia, e, em alguns casos, a desigualdade salarial é realidade.

Em uma de suas experiências profissionais, Dona Maria teve apoio de um de seus chefes, que, inclusive, a ajuda na interpretação de questões do trabalho por saber de sua não alfabetização e a encoraja a romper seu relacionamento ao observar as opressões por que passa no ambiente doméstico.

Conforme Dona Maria, um de seus chefes teve para com ela uma postura mais solidária e a encorajou a se separar do marido. Isso aconteceu principalmente porque uma das tantas violências que sofreu com o marido era quando ele chegava



bêbado na porta da fábrica onde ela ia trabalhar e caía no portão da fábrica:

*DM: Daí o chefe lá na firma começô a dizê: “– Maria, esse teu marido vem aqui.” Ele vinha aqui, ia, caí lá no portão da firma, ficava deitado lá, só que o chefe não dizia que era meu marido, sabe? Ele dizia, “– Bah! tu uma gente tão boa, tão trabiadeira e pegá esse peste!” (ENTREVISTA, 2013, p. 23).*

Em uma de suas falas, observamos como as relações machistas se manifestam no chão de fábrica e na relação entre trabalhadores e chefes. Em outra empresa em que trabalhou, encontrou a desigualdade salarial e o desafio de relações de trabalho hierárquicas marcadas pelas disputas entre os próprios trabalhadores que eram favorecidos ou prejudicados pela chefia. Ao que tudo indica, as relações de gênero interferiam para beneficiar ou prejudicar trabalhadoras e trabalhadores, tanto no que se refere ao volume de trabalho quanto aos salários auferidos:

*DM: Mas aí depois, depois que eu entrei ali, fiquei uns dois ano, daí depois o chefe ficô muito... muito bunda mole mesmo, sabe? Começô de namoro dentro da firma, depois não queria nada com nada.*

*C: O chefe?*

*DM: É, daí depois, sabe aqueles bem puxa-saco, sabe? De tá dando bolachinha.*

*C: Pras empregada?*

*DM: Balinha... não, não, os empregado.*

*C: Pros trabalhadores?*

*DM: Não, os empregado pro patrão.*

*C: Ah, uhhh, ée? Ah, os empregado pro patrão.*

DM: Éeee. Daí sabe, entrô uns lá que daí ele saía nos fim de semana leva namorada da firma lá pra casa desse funcionário pra eles irem lá, ficarem lá né?

C: Uh-hu!

DM: Daí ele trabalhava num serviço bem, bem no fácil pra ele, uma pessoa botava a peça aqui, daí ele juntava, daí disse que ia arrumá outro ajudante, daí vinha virava a peça pra ele, só pintava e tal, e eu que novinha, que tinha três velocidade, era o dia intero sozinha lá, e quando eu fui tirá, sabe, eu tava ganhando menos que aquele rapaz que entrô três ano depois que eu tava lá. (ENTREVISTA, 2013, p. 53).

A partir dessa realidade é importante refletirmos como os discursos da igualdade de direitos no mercado de trabalho não avançaram e causam em muitos casos acomodação da realidade e não avanço das reivindicações. Além de questões que envolvem a realidade do trabalho das mulheres dentro da sociedade capitalista, temos que perceber como a divisão sexual do trabalho se organiza historicamente dentro do capitalismo, se associa a ele, definindo a vivência das mulheres. Por conta disso, os estudos de trabalho, de educação, precisam não apenas ser detectados como diferenças de gênero, mas como marcas de organização econômica, e que assim devem ser abordados e pensadas soluções.

Daniele Kergoat ressalta que a divisão sexual do trabalho passa a ser pensada e imprimir maior pressão, inclusive na academia, com a contribuição do feminismo. Além disso, reafirma o papel que essa dimensão do trabalho e sexo passa a ter, modificando os estudos e ampliando os resultados. Segundo ela,

ao longo desses anos, os papéis no assalariamento e na família apareceram como o que são, isto é, não como o produto de em destino biológico, mas como um *constructo social*, resultado de *relações sociais*; o trabalho também foi questionado, através da recusa

de limitá-lo exclusivamente ao trabalho assalariado e profissional; pouco a pouco propôs-se uma definição cada vez mais ampla do trabalho, levando-se em conta, simultaneamente, tanto o trabalho doméstico quanto o trabalho assalariado. (KERGOAT, 1989, p. 2).

Essa realidade que segmenta papéis masculinos e femininos continua forte, resistente. Por mais que tenha acessado ao mercado de trabalho, ainda existe a desigualdade salarial, desvalorização das áreas ocupadas por mulheres, trabalho precário e informal. A dupla jornada de trabalho deve ser vista como realidade da exploração e violência das mulheres. Por ainda ser considerada naturalmente como a mais responsável na geração dos filhos, sobre ela recaem todas as tarefas relativas ao cuidado, à educação, à socialização, aos valores, à manutenção e limpeza da moradia, à alimentação, vestimentas. É importante perceber que não são simples tarefas, visto que representam muitas horas trabalho no cotidiano das mulheres.<sup>8</sup>

O que vemos é que as mudanças atuais na sociedade e o alcance de espaços, antes ocupados pelos homens, por parte das mulheres, não têm representado uma ruptura em suas condições desiguais de vida, ou seja, passam a ocupar um novo posto, mas as tarefas já desempenhadas não são divididas.

Atualmente, por mais que as teorias de observação do trabalho pelo prisma da divisão sexual estejam presentes, ainda há um grande caminho para que seja reconhecido e observado nos estudos da realidade, do trabalho, da economia. Esse processo de tensão requer uma avaliação de como o avanço no observar as diferenças entre sexos, de gênero, e sua relação com o trabalho, está presente e deve ser legitimada, exigindo

---

<sup>8</sup> Segundo números do IBGE (2012), o grupo com 18 a 24 anos de idade aumenta a proporção de mulheres que realizam afazeres domésticos, atingindo 82,4% delas, que dedicam a eles, em média, 21,2 horas semanais. Na mesma faixa etária, para as mulheres ocupadas, ou seja, que precisam conciliar o tempo dedicado ao trabalho, à família e aos cuidados pessoais, à proporção que cuidava de afazeres domésticos praticamente não se alterou (79,9%), mas se percebe que o tempo médio dedicado aos afazeres domésticos diminuiu para 17,1 horas.

uma reciclagem de paradigmas e de explicações para os fenômenos sociais.

Nos estudos da sociologia do trabalho, o que consideramos como diferenças construídas socialmente, são conhecidas, no geral, como relações de gênero, antes não valorizados ou aceitos. Os estudos desenvolvidos utilizavam a categoria *homem* como geral, com visão acrítica ao determinismo das tarefas ditas masculinas e femininas; à naturalização da família, da maternidade; à reprodução de ideais de masculinidade e feminilidade; à normalidade e não questionamento das mulheres como primordiais responsáveis pelo cuidado de idosos, cuidado e socialização de crianças e trabalho doméstico. Se as mulheres não fossem as “naturais” responsáveis por essas tarefas, quem seria?

É necessário pensarmos em novas políticas que rompam com a ideia de papéis naturais ou preconcebidos de homens e mulheres na sociedade. Essa mentalidade oprime de grande forma as mulheres. As políticas públicas de acesso à educação, à saúde e à construção de renda são essenciais para a libertação e a possibilidade de escolha das mulheres. A trajetória de vida de Dona Maria é um exemplo do quanto são imbricadas as relações na esfera do trabalho, socialmente remunerado, e do trabalho invisível, realizado na esfera do privado.

*DM: Na lavora, na lavora. Era fazê cerca de arame, eraaa, que ooo, o rapaiz, ele mesmo esticava o arame e quem grampeava era eu, tinha que medi a altura, tudo direitinho, trabalhá em pomar de maçã, fazê a abertura, fazê poda, tudo, trabaíava.*

*DM: Sabe, né? Na minha vida eu tô tendo um descanso é agora que eu operei a perna.*

*C: Uh-hu!*

*DM: Ma a minha vida todo tempo foi trabaíá.*

*DM: Dentro e fora. É ropa, era ropa, pão, casa pra lavá, era tudo assim, sabe? E às vez tinha dois, treis rapaiz que trabalhava na... lá junto, daí armoçavam lá em casa,*

*dai tinha que lavá a ropa deles, mais sempre tinha que sobrá um tempo pra mim bota a mão lá também, né?*  
(ENTREVISTA, 2013, p. 46).

Nas narrativas de Dona Maria aparece a maternidade precoce, marcada pela violência de seu parceiro e pela violência estatal em vista da ausência de políticas em saúde que chegassem às mulheres, de assistência à educação sexual e de acompanhamento da gestação e do parto. Quando estava grávida, sem apoio psicológico ou econômico de seu marido, precisava voltar a trabalhar. Seu marido não reconhece a paternidade do filho, e passou a traí-la constantemente:

*DM: E dinheiro pra comida não tinha e nós tinha que pagá aluguel e o dono da casa era conhecido meu e da muié e da nora dele porque eu pagava pensão quando era soltera, daí deu aquela confusão, daí, eu saía pro serviço ele trazia muié de lá do centro pra vim ali pra casa, essas muié de rua, tá... Fazia comida lá em casa, quando chegava era aquela lambança, tomavam banho lá em casa.* (ENTREVISTA, 2013, p. 16).

A sustentabilidade econômica da família era única e exclusivamente responsabilidade de Dona Maria. Depois de casada, a família, como mencionado, retornou ao sítio no interior de Lages.

*DM: Não sei, não sei... Depois nós fumo embora pro sítio ele nunca quis registrá filho nenhum. Nunca quis... e agora... Depois nós voltemo pra cidade eu fui no adevogado pra jus/prá ele registrá as criança, ele não quis registra as criança e daí.. eu tive sete filho daí fiquei com quatro só...* (ENTREVISTA, 2013, p. 17).

Nesses trechos da narrativa, evidencia-se a ausência de direitos como uma marca constante na vida de Dona Maria e, por consequência, de seus filhos. O homem desresponsabiliza-

se do cuidado com os filhos, apenas com a negação, ou mesmo com alegações de infidelidade da mulher, o que justificaria sua postura de não participação no processo de educação dos filhos e de sua inserção no mundo.

Além disso, a violência estatal é observada na ausência de acompanhamento da gestação, em especial na zona rural. Dona Maria teve cinco dos sete filhos no sítio, no interior da cidade de Lages:

*C: Então a senhora teve os filho em casa, sozinha? (DM): Sozinha e Deus. C: E alguém pra ajudá? DM: Não tinha. [...] Ma negócio de embigo, essas coisa, tudo era comigo, dava banho, tudo.” (ENTREVISTA, 2013, p. 21).*

Na cidade, não deixa claro como foi o acompanhamento da gravidez, mas acredito que apenas dois partos foram feitos em hospitais em Caxias do Sul. Seu marido nunca a ajudou ou foi parte do processo.

#### **4 Conquistando autonomia: liberdade diante do sofrimento**

*DM: Vo bem longe, vo tê a minha ropa, por que quando é amanhã eu tô com dezesseis ano e não tenho nada.” (ENTREVISTA, 2013, p.12).*

A busca por parte das mulheres do acesso ao mundo da leitura e escrita é exemplo de como essa é uma peça fundamental para a construção de sua autonomia. Por mais que possa ser difícil medir quanto o acesso à educação contribui nessa construção, não podemos negar que a busca pelo mundo das letras, da palavra, da sala de aula, é considerada por Dona Maria uma vitória, a realização de um direito sempre negado:

*DM: E aí depois o pai disse queee, que não precisava escola... Por causa que ele se criaram tudo sem estudo, sem escola, e ta, e tavam vivendo sem estudo e estudo não enchia a barriga de ninguém. (ENTREVISTA, 2013, p. 11).*

A educação tem papel importante na vida dessas mulheres, pois representa dois movimentos de resistência: primeiro ao determinismo da vida das mulheres em face do patriarcado; segundo, ao acesso a novos horizontes, novas possibilidades de conhecer e entender o mundo da leitura e da escrita:

*DM: É o jeito porque pará não dá, pra mim foi uma bênção aprende a lê, sabe? Bahh! Foi uma bença. Pelo menos isso eu vo para de sofrê. Dê anda perguntando pros otros que que é aquilo, que que é aquilo e tudo assim, sabe? (ENTREVISTA 2013, p. 40).*

É importante compreendermos que os indicadores financeiros e econômicos apresentam parte do trabalho gerado e necessário para a vida humana e mesmo para o funcionamento de fábricas, escritórios, bancos, para investimentos e mercados. Para que os trabalhadores façam essas engrenagens funcionar é necessário um montante de trabalho que não é notado, porque invisível e naturalizado pelo sistema econômico e político. As desigualdades entre homens e mulheres não são apenas produto cultural, de mercado, mas são enraizadas na ideia de família e de deveres e papéis de homens e mulheres. Essa divisão sexual irá imprimir marcas, cicatrizes fortes na vida das mulheres.

Dessa forma, é importante observar o que a EJA está oferecendo para as mulheres que frequentam suas salas de aula, e também verificar como a não melhora da vida das mulheres as afasta de uma vida de mais direitos, de mais justiça. Essa exclusão se assenta na organização da sociedade capitalista.

Na trajetória de vida da mulher idosa que frequenta a EJA está um passado de não acesso ao ensino, com escolas distantes muitos quilômetros de sua casa; com o machismo que sempre viu o público, a escola, a cidade, o estudo como direito dos homens; de mulheres que se casavam cedo, que se dedicavam ao cuidado da casa, à socialização dos filhos, à organização e limpeza da casa, sem receber o devido reconhecimento.

Essas mulheres sonham com o acesso ao mundo da leitura, da escrita, de possibilidades de maior liberdade e conhecimento. Seu retorno ao estudo, os desafios e as mudanças que são necessários em sua vida são processos de resistência ao determinismo de seu futuro como mulheres idosas.

A partir dessa realidade das salas de Educação de Jovens e Adultos é importante observarmos se as mulheres continuam com sua vida marcada pela divisão sexual do trabalho. O acesso à EJA representa alteração em sua vida e representa uma maior autonomia e uma resistência ao discurso do patriarcado.

A trajetória de mulheres idosas, em especial da mulher idosa trabalhadora, é marcada fortemente pelo patriarcado, pelo impacto da figura paterna nessa relação. Dentro desse contexto, a figura do homem é soberana quando pensamos em valores e na vida em sociedade. O machismo que resulta desse processo foi visível no passado e atualmente, é visto de várias formas. Uma de suas consequências é o afastamento das mulheres da educação, limitando muito sua autonomia no mundo e seu acesso a direitos. Nessa perspectiva, o acesso à alfabetização, à escola regular sempre foi um direito negado às mulheres.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Atualmente a escolarização feminina apresenta dados superiores à masculina. No entanto, este é um fenômeno relativamente recente, que se consolidou a partir das últimas décadas do século XX. Conforme Bruschini e Lombardi (2007, p. 54-55): "A expansão da escolaridade, à qual as brasileiras vêm tendo cada vez mais acesso, é um dos fatores de maior impacto sobre o ingresso das mulheres no mercado de trabalho. [...] Assim, em 2002, 37% delas e apenas 26% deles tinham mais de onze



O não acesso a educação deixa na infância a primeira marca nas pessoas que não tiveram oportunidade de estudar quando crianças. Nas áreas rurais distantes, em especial em cidades mais empobrecidas a escola não é realidade:

*DM: Era longe e pra dizer que nós não fumo nessa escola, nós fumo uma vez.*

*C: Uh-hu!*

*DM: Conhece o professor lá que nós ficamos conhecendo, mas o pai fico lá.*

*C: Uh-hu!*

*DM: E daí depois, daquele dia em diante nunca mais nós fumo. E aí depois o pai disse queeee, que não precisava escola... Por causa que ele se criaram tudo sem estudo, sem escola, e ta, e tavam vivendo sem estudo e estudo não enchia a barriga de ninguém.*

*DM: Daí foi indo lá, daí a maioria dos outros lá também, "Ah, eu não vo deixa as criança, deixa de trabalhando lá na roça e i pro colégio. Eles vão nos ajuda e por que, nós vivemo tão bem. Não precisa de estudo! Por que eles querem estuda se podem vive sem estudo!" (ENTREVISTA, 2013, p. 10-11).*

Por mais que atualmente o município de Lages possa ter se modificado, com ampliação de políticas públicas ou uma economia renovada, é importante lembrar que a economia de Lages depois de 1950, com o auge do ciclo da madeira, entra em declínio.

---

anos de estudo; em dez anos, o percentual de trabalhadoras com esse nível de escolaridade deu um salto de 23% para 37%. A escolaridade mais elevada das trabalhadoras reproduz, na verdade, o que ocorre na população em geral. Nessa população, pode-se constatar que o predomínio feminino ocorre a partir do Ensino Médio, ou seja, de nove a onze anos de estudo".

## Segundo Carvalho (2012)

“Lages, por muito tempo “manteve” suas características de cidade rural, bem como, sua geografia, cujos vastos campos [...] propícios para pecuária; criação de gado. Desse modo, formavam diversas fazendas e ao redor delas havia a população de trabalhadores que nelas trabalhavam ou apenas moravam próximo, sem prestarem serviços para os fazendeiros. [...] Enfim, uma grande população habitava a zona rural até aproximadamente a década de 50, com o ciclo da exploração da madeira.”

Certamente essa questão impactou a vida de muitas famílias que foram morar em cidades maiores em busca de melhores condições de vida. Essa realidade causa a exclusão e gera um grande número de analfabetas no Brasil. Segundo dados do Mapa do Analfabetismo no Brasil, atualmente, existem cerca de 16 milhões de analfabetos.<sup>10</sup>

A educação por muito tempo foi direito de pequena parcela da sociedade. O acesso das mulheres, em especial das mulheres pobres brasileiras, era negado por diferentes argumentos, como a não necessidade em sua vida, a não valorização do estudo ou a não proximidade, quando falamos da zona rural. A vida é atravessada por uma ideia de inferioridade, exclusão, violência, resistência e luta.

Existem hipóteses para esse afastamento como a distância entre a casa e a escola, em especial no meio rural, nos interiores do Brasil; o não acesso como escolha para o seu futuro: pelos pais ou responsáveis é porque não veem na educação um lugar para as mulheres em vista da absorção delas pelas tarefas domésticas:

---

<sup>10</sup> Mapa do Analfabetismo no Brasil, publicação do governo federal (2000).

*DM: Daí foi indo lá, daí a maioria dos outros lá também, Ah, eu não vo deixa as criança, deixá de trabalhando lá na roça e i pro colégio. Eles vão nos ajudá e por que, nós vivemo tão bem. Não precisa de estudo! Por que eles querem estudá se podem vivê sem estudo!*

*DM: Nãooo, daí o que que aconteceu? O professor ficô lá só aquele tempinho e foi embora! (ENTREVISTA, 2013, p. 11).*

A partir dessas reflexões, podemos observar as relações entre a divisão sexual do trabalho e o não acesso à educação. Essa realidade impõe dificuldades para que mulheres idosas acessem a educação, o ler e o escrever, o conhecimento de diferentes áreas, como a matemática, a biologia, a produção textual. É importante ressaltar que o conhecimento e a aprendizagem são apenas lugares da escola. Os conhecimentos de mundo, as experiências de vida dos estudantes com idade mais mediana, ou mesmo idosos, têm valor incalculável. Seu conhecimento é empírico, no cotidiano, encharcado de práticas, realidades e sabedorias.

Dentro dessa perspectiva, é importante pensar também quais mudanças esse acesso permite em seus cotidianos, como esses processos acontecem e como observam essas relações em sua vida. Entender essas questões é primordial para pensarmos em formas de avançar na realidade da mulher, de buscar o acesso a direitos e de combater o atual sistema desigual e violento.

A partir dessa realidade, é importante observarmos se o acesso à educação, ao ler e ao escrever é significativo para a vida das mulheres, para o resgate de uma vivência que lhes foi negada. Quando olhamos para mulheres idosas, é importante refletir o quanto o analfabetismo está interligado com os traços do patriarcado que negam seu acesso à escola, à alfabetização. A realidade das mulheres e suas trajetórias de vida revelam os mecanismos de opressão do machismo, mas também desvendam seus sonhos, a busca por realizações pessoais. Essa questão demonstra uma contramola, uma resistência, ou seja,

essas mulheres que tantas negações sofreram em sua vida, procuram mesmo com idade avançada aprender a ler e a escrever, a construir sua independência diante de seu analfabetismo e de sua condição de vida. Podemos observar o impacto da alfabetização na vida das mulheres:

*DM: Pra mim acho que foi, foi um sonho, sabe? Foi um sonho sabê lê, sabê, né, fazê as coisa que eu quis, assim, sabê lê mesmo, agora te a minha casa, te as minha coisa que eu quero, dormi a hora que eu quero, levanta a hora que eu quero, né? Já vo lá na geladera já vejo qual é a hora que eu tenho médico amanhã, ou a hora que o guri tem que entrá no colégio. (ENTREVISTA, 2013, p. 54).*

No relato acima, observamos como a escolarização torna-se uma grande realização para Dona Maria. Tarefas diárias com ir à consulta médica, era um momento de angústia e de dependência de informações por parte de desconhecidos. Quando consegue alcançar a leitura das ruas, dos horários, das informações, vemos uma grande satisfação, uma liberdade alcançada, nova vida e possibilidades. Certamente, esse aspecto mostra como a educação é parte fundamental na construção da autonomia das mulheres que buscam a alfabetização em idade avançada, e como esse processo é marcante em sua trajetória.

Nas palavras de Freire

somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio. (200, p. 121).

Observamos essa conquista como libertação da opressão e da desigualdade. Por mais que não se possa medir todas as consequências e ressonâncias da alfabetização na vida das mulheres idosas, certamente ela representa a realização de um direito negado e uma maior autonomia na sua vida.

## Considerações finais

Uma das questões que observarmos com a história de vida de nossa aluna idosa é que a máxima da igualdade entre homens e mulheres não é realidade e que por mais que existam alguns avanços, não podem ser considerados rupturas da opressão e violência. As políticas públicas – ou a ausência das mesmas – nem sempre ajudam na construção de maior autonomia das mulheres e, em muitos casos, reforçam a divisão sexual do trabalho.

As narrativas femininas são marcadas pela divisão sexual do trabalho e sustentadas pelo capitalismo. No caso de Dona Maria, é possível observar a significativa presença do patriarcado com uma de suas faces mais perversas: o excesso de violência na vida das mulheres idosas que viveram tempos de muito trabalho, privações e limitações de futuro e de valores sustentados social e moralmente.

Essa desigualdade é observada, por exemplo, no não acesso à educação e no analfabetismo que as exclui de possibilidades de escolhas em sua vida. A ausência de alfabetização privam-nas de muitos direitos. Sua busca representa uma resistência ao determinismo da vida das mulheres, em especial da mulher idosa, fadada ao esquecimento, à morte e à solidão.

É possível observar pelas narrativas de Dona Maria como o acesso à alfabetização modificou sua vida, abrindo um leque de possibilidades, dando-lhe maior autonomia e, principalmente, com o alcance do sonho de ter acesso à educação, sempre tão distante. Essa resistência que as levam ao retorno à escola é mais uma das tantas provas que formam sua vida, marcada por capítulos de violência.

Por último, é importante reafirmar a metodologia de histórias de vida como importante para esta pesquisa, pois que coloca os sujeitos como centrais no processo. A singularidade da narrativa prevalece, possibilitando que o humano possa ser problematizado. Certamente, um dos aspectos mais importantes para reflexão é que essa metodologia tem como base as narrativas, as lembranças. Dentro dessa perspectiva, essas

podem vir à tona provocando muitas emoções, assim como vivências importantes podem ser esquecidas ou mesmo ocultadas. Não se trata de encontrar uma verdade, uma linha contínua, clara e detalhada sobre a vida do sujeito, mas de problematizar quais são os sentidos que esse sujeito confere à sua própria vida, de que modo os relatos se constroem quando é vislumbrada uma história: sua história.

## Referências

ABRAMO, Laís. Inserção das mulheres no mercado de trabalho na América Latina: uma força de trabalho secundária? In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Orgs.). *Organização, trabalho e gênero*. São Paulo: Editora Senac/São Paulo, 2007.

CARVALHO, Andréia Aparecida Candido. *Memória e experiência de afro-descendentes no planalto serrano (1960–1970)*. 1. ed. Editora Casa Aberta. Itajaí: UDESC, 2008.

CARRASCO, Cristina. A sustentabilidade da vida humana: um assunto de mulheres. In: FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam (Orgs.). *A produção do viver: ensaios da economia feminista*. São Paulo: SOF, 2003. (Coleção Cadernos Sempreviva. Séries Gênero, Políticas Públicas e Cidadania, 7).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. *Prática e proposta*. 11. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2010.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniela. Os paradigmas sociológicos à luz das categorias de sexo: qual a renovação da epistemologia do trabalho? In: \_\_\_\_\_. *Trabalho, educação, empregabilidade e gênero*. Manaus, EDUA, 2009. p. 173-189.

KERGOAT, Daniele. Da divisão do trabalho entre os sexos. In: *Divisão capitalista do trabalho*. Trad. de Helena Hirata. *Tempo Social*. São Paulo, a. 1, v. 2, p. 73-103, 2 sem.1989.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.







# As questões de gênero e a trajetória de mulheres na EJA

---

Cinara de Lima

Nilda Stecanela (Orientadora)

Letícia Borges Poletto (Co-orientadora)

## Introdução

O interesse em pesquisar sobre a questão de gênero na Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi despertado pela curiosidade e foi pautada pelas discussões e depoimentos feitos em sala de aula, no Curso de Especialização em EJA da Universidade de Caxias do Sul. Também convivo com esta realidade dentro da minha casa onde há a presença dessa mulher determinada e com personalidade forte representada pela minha mãe, mas, ao mesmo tempo, moldada pela ideia de submissão e obediência de submissão à dominação patriarcal de gênero. É nessa condição que hoje, ainda, muitas mulheres se encontram, apesar das lutas pelo seu espaço na sociedade, e ainda se deparam com entraves na conquista de seus direitos. Foi em função dessa problemática que me motivei a pesquisar sobre esse tema.

Este estudo teve como objetivos construir um perfil sobre a mulher/aluna na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e analisar os entraves dos seus processos inclusivos, investigando como grupos antes destinados à invisibilidade constroem estratégias de ação, fugindo do silenciamento, fazendo-se presentes na área educacional.

A metodologia utilizada procurou combinar revisão de literatura sobre o tema com dados empíricos, perfazendo uma pesquisa de natureza qualitativa. Entre os procedimentos, está a composição das fontes dentro de um processo empírico, sem intervenção na realidade. A construção dos dados foi feita através de uma entrevista semiestruturada com alunas e ex-alunas das totalidades iniciais na modalidade EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental 1º de Maio, localizada em Flores da Cunha. A conversa foi direcionada através de algumas questões previamente elaboradas e também gravadas para posterior transcrição e análise.

A pesquisa englobou o método descritivo partindo de um procedimento monográfico e do princípio de que a ciência é provisória e mutável, visto que existem sempre lacunas nos conhecimentos já existentes, e por isso, se pode formular e criar novas hipóteses. Para o levantamento dessas informações, realizou-se a leitura de materiais e bibliografia direcionada ao tema proposto.

Em um primeiro momento, foi selecionada a escola para realização da pesquisa, com explicitação à direção, aos professores e às alunas de qual era o objetivo do trabalho. Após foram realizadas as entrevistas, através de instrumento semiestruturado, com alunas e ex-alunas, perfazendo uma amostra de seis participantes. As entrevistas foram realizadas no espaço da escola, procurando a informalidade e deixando as colaboradoras da pesquisa o mais à vontade possível, com autorização para gravação e posterior transcrição das conversas. As mulheres entrevistadas pertencem a diferentes faixas etárias, bem como, frequentam diferentes totalidades da EJA.

A partir dos dados construídos, sem ter a pretensão de esgotar os estudos e as análises sobre os mesmos, fica evidenciado que as mulheres têm conquistado um espaço significativo nas relações sociais, no mercado de trabalho e na efetivação de seus direitos, mas, ao mesmo tempo, há ainda muitos caminhos a percorrer para que sejam realmente respeitadas e reconhecidas na sociedade local. Antecipando

alguns resultados, o estudo mostrou que a procura de mulheres pelas classes da EJA vem diminuindo e por mais intrínsecas que sejam, as questões de gênero permeiam esse cenário e ainda influenciam muito nas escolhas das mulheres, que, mesmo tendo conquistado seu espaço, convivem com desigualdades e se sobrecarregam com muitas tarefas acarretando a desistência dos estudos, além de enfrentarem dificuldades e preconceitos no relacionamento dentro de seu lar. Assim, embora exija uma negociação permanente, a EJA torna-se uma possibilidade de as mulheres transitarem em direção ao processo de emancipação e construção da sua autonomia.

## **1 A mulher e as relações de gênero**

Atualmente as discussões e estudos sobre as questões de gênero têm ganhado uma significativa importância principalmente no que se refere às relações entre homem/mulher. Nesse processo, o impacto se deve ao crescimento da presença das mulheres em múltiplos e diversificados setores: no trabalho, na ciência, na política, nas artes, nas escolas e universidades.

O olhar sobre esse feminino, antes desconsiderado, aos poucos foi quebrando paradigmas e possibilitando a descoberta de novos sujeitos sociais, favorecendo, assim, a inserção das mulheres em um grande universo de oportunidades; contudo, é com as várias possibilidades de abordagens e representações dessa nova perspectiva que a história das mulheres pode ser narrada, mostrando que, como seres históricos, tiveram ativa e significativa participação, em grandes e pequenos eventos, nas lutas das grandes revoluções, na busca por seus direitos ou na sua vida privada e cotidiana em constante confronto entre a sua realidade pessoal e a estabelecida socialmente, em que é protagonizada a diferença entendida como definidora de papéis sociais.

Na última metade do século XX, a sociedade passou por experiências transformadoras, seu ritmo acelerado e o impacto

das mudanças dele advinda assumiram proporções pouco conhecidas até então. Nesse quadro de intensas alterações; tiveram início grandes debates acerca de temáticas, como: identidade, gênero, etnia e sexualidade, os quais foram intensificados de maneira vertiginosa, questionando as relações de poder.

Ao abordar as questões de gênero como elemento de análise e reflexão, as contribuições de Scott (1995) oferecem elementos importantes para a análise pretendida por esta pesquisa. Seu estudo foi considerado um marco histórico que fundamenta epistemologicamente o conceito de gênero, definindo-o como um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primária de dar significado às relações de poder. Isso significa dizer que o gênero está ligado às noções socialmente construídas de masculinidade e feminilidade e baseado nas relações de poder, já que essas não são neutras.

Esses fenômenos produziram estranhamentos e crises, constituindo novas relações e tensões sociais, étnicas e geracionais. Nesse novo cenário, a mulher começou a conquistar espaço, bem como, buscar inserir-se nesse novo contexto de sociedade através de muitas formas, sendo uma delas a ampliação da escolarização com o retorno aos bancos escolares, como forma de aprimoramento para melhores condições de trabalho e, ainda, uma realização pessoal que não pôde ser realizada na idade regular por inúmeros fatores influenciáveis.

A importância da escolarização está mais evidente, e é também um direito de todos, mas ainda há pessoas que foram excluídas desse processo por algum motivo e em determinado momento de sua vida, pessoas essas que mesmo sendo adultas, permanecem sem a conclusão da escolarização obrigatória, o que está evidenciado nos baixos níveis de escolaridade. A EJA, portanto, constitui-se numa alternativa de promoção social, econômica e identitária das mulheres.

A discussão sobre a importância da alfabetização da mulher das camadas mais pobres da população vem ganhando espaço

na agenda das grandes conferências e no plano das políticas educacionais. Segundo Fúlvia Rosemberg (2001, p. 516), uma tríplice aliança, formada pelas organizações multilaterais (Unicef, Unesco, Unifem, Banco Mundial, OCDE), movimento de mulheres e governos nacionais, levantam a bandeira da elevação dos anos de escolarização da mulher com o objetivo de reduzir a pobreza e possibilitar o desenvolvimento sustentável. Todos reconhecem a necessidade de serem implementadas políticas que objetivem eliminar a discriminação contra as mulheres, incluindo as desigualdades de gênero reforçadas nos processos de escolarização. Para Louro,

a construção escolar das diferenças afirma que a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para ricos e para pobres e ela imediatamente separou meninos e meninas. (LOURO, 2011, p. 63).

As meninas foram educadas para cumprir seu papel de futuras mães e esposas dedicadas aos trabalhos domésticos: deveria saber cozinhar, cuidar dos filhos, ter boa higiene e organização, saber costurar, tricotar e ser solícita aos valores morais.

O relatório organizado por Delors (2000), sobre a educação para o século XXI, indica que, não obstante as taxas de alfabetização das mulheres terem aumentado em quase todos os países, dois terços do total de adultos analfabetos do mundo são mulheres, e que a maior parte dessas está concentrada em regiões em desenvolvimento da África, Ásia e da América Latina. O relatório reafirma a necessidade de se garantir o princípio da equidade como forma de suprimir todas as desigualdades entre os sexos, no tocante à educação; reconhece, também, que existe uma correlação entre pobreza e analfabetismo, e que o investimento na educação da mulher, além de levar ao desenvolvimento econômico, promoveria uma elevação geral nos níveis da saúde e da nutrição da população, bem como uma redução na taxa de fecundidade e promoveria

a igualdade de acesso das mulheres à formação profissional, aos ensinos científico e tecnológico e à educação permanente.

A correlação entre analfabetismo e pobreza ganha destaque justamente no momento em que os impactos sociais, advindos da consolidação crescente do processo de globalização econômica, se fazem sentir nos planos sociais e econômico onde figuram os efeitos perversos das desigualdades sociais, expressos em índices alarmantes de desemprego e de pobreza, que ampliam cada vez mais essas diferenças.

Historicamente, a mulher teve acesso restrito à escolarização devido a uma sociedade marcada pelo modelo patriarcal que reforçou a invisibilidade e restringiu sua socialização ao espaço privado. Segundo Coutinho (1994), além de a mulher ter tido um processo de escolarização tardia em relação aos homens, recebeu uma educação de má-qualidade e pôde frequentar quase unicamente o Ensino Elementar.

É nesse cenário que a mulher aparece como a protagonista de primeira ordem para a manutenção da paz, da segurança e dos progressos econômico e social. Ou, ainda, como um dos principais elementos de estratégia educativa para o enfrentamento da pobreza e do desemprego, ganhando espaço também como fator educativo e cultural em função dos benefícios que a sua educação poderia reverter, não só em seu favor, como ainda em favor de seus filhos(as). (RIVERO, 1998, p. 27).

O Brasil, signatário de diversas conferências internacionais, tem procurado responder aos compromissos firmados dando ênfase à educação da mulher, com vistas a garantir a democratização do acesso à educação para ambos os sexos. Nesse caso, o sistema educacional brasileiro apresenta igualdade de oportunidades para os sexos no tocante ao acesso e à permanência, mas ostenta desigualdade associada ao pertencimento racial e à origem econômica. (ROSEMBERG, 2001, p. 518). O direito à instrução é uma conquista histórica, alcançada pela mulher brasileira em meados do século XIX.

Apesar disso, o acolhimento da mulher, de forma maciça, pelo sistema educacional, somente iniciou a partir dos anos 1940. Com isso, os índices de alfabetização feminina sofrem o impacto da idade, ou seja, as mulheres, inscritas nos grupos etários mais idosos, apresentam maiores taxas de analfabetismo. Especialmente, na população feminina das camadas mais pobres, com mais de 40 anos, encontram-se os maiores índices de analfabetismo, em comparação com o sexo masculino. (ROSEMBERG, 1994; CARVALHO, 2000).

No Brasil a formação continuada não é vista ainda com muita importância, porém é o que possibilita às pessoas produzirem novos conhecimentos, sendo essa uma necessidade fundamental na vida cotidiana, considerados os contextos social e econômico contemporâneos, sublinhados por constantes transformações e de matriz bastante competitiva. Nos últimos anos, a procura pela formação na Educação de Jovens e Adultos vem oscilando, entre períodos de maior e de menor procura, desafiando o olhar acadêmico e de políticas públicas acerca das mudanças nessa modalidade de ensino.

Nesse caso, as políticas públicas voltadas ao atendimento de pessoas jovens e adultas deveriam priorizar o atendimento às mulheres acima dessa faixa de idade, em cumprimento ao princípio constitucional que lhes assegura o direito à educação. Entretanto, nos deparamos com a ausência de uma política nacional articuladora das mais variadas experiências, projetos, iniciativas e ações que tentam, hoje, assumir as demandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em decorrência, o resultado dessa diversidade acaba se traduzindo em ações fragmentadas e desarticuladas, que surgem, desenvolvem-se e, muitas vezes, se extinguem, sem que resultem efetivamente em políticas de EJA. (SOARES, 2001, p. 206).

Analisando as políticas públicas voltadas ao atendimento de mulheres jovens e adultas, no Brasil, Fúlvia Rosemberg (1994, 2001) destaca a importância da utilização da categoria

gênero para a compreensão da configuração do sistema educacional brasileiro e, ao mesmo tempo, constata a carência de estudos sobre o tema.

Carvalho (2000), em análise semelhante, reitera a necessidade de se realizarem estudos sobre as políticas educacionais voltadas aos públicos jovem e adulto, numa perspectiva de gênero. Num balanço geral da produção acadêmica sobre educação e relações de gênero, constatou-se que essas duas áreas temáticas se encontram praticamente divorciadas. (ROSEMBERG, 1992; ROSEMBERG; AMADO, 1992).

Quando a área da educação se refere à EJA, o que se percebe é a ausência de estudos integrando as duas temáticas. Essa ausência, nos estudos sobre alfabetização de mulheres adultas, sugere a necessidade de reflexão sobre duas situações apontadas por Rosenberg (1994): uma diz respeito aos limites sociais impostos à mulher e que inviabilizam a sua inserção e permanência escolar; e outra se refere à insensibilidade do Poder Público e das organizações civis em relação às necessidades e determinações específicas das mulheres adultas que procuram a EJA.

Desse modo, é possível compreender que a educação das mulheres percorreu uma trajetória árdua e lenta. Com a existência de escolas separadas para meninos e meninas, acentuavam-se as diferenças. De acordo com Louro (2011), “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, as principais habilidades deveriam ser adquiridas tendo em vista o domínio do lar e o ensino de bons princípios aos filhos. Somente no século XIX é que as mulheres puderam frequentar escolas mistas, o que forçava um ensino mais igualitário.

No Brasil, segundo Carvalho (1999, p. 22), a incorporação da mulher no sistema educacional brasileiro é recente. Somente nos últimos 30 anos que a mulher vem se beneficiando da lenta expansão e democratização do acesso à escola, que principiou nas camadas mais altas da sociedade. Entretanto, as mulheres oriundas das camadas mais pobres foram conduzidas à



invisibilidade do trabalho doméstico, sem remuneração ou reconhecimento.

O trabalho remunerado veio com a escassez de renda do marido e a ascensão da industrialização que exigia mão de obra barata. Assim, as mulheres foram lançadas no mercado de trabalho, tendo sua remuneração vista como complemento da renda familiar, o que gerou dúvidas quanto ao fato de como receber uma remuneração individual e deixar a casa e o lar que é seu ponto de apoio e sua utilidade. (PERROT, 2007). Nessas circunstâncias, ao encarar o trabalho fora dos muros de casa, as mulheres passaram por situações de preconceito, tendo que defender a moral de ser mãe, esposa e trabalhadora.

Assim, as funções que as mulheres exerciam no mercado de trabalho se deram de acordo com as construções históricas e culturais do papel da mulher ao longo do tempo, ou seja, foram encaminhadas para funções propriamente atribuídas ao papel da mulher, como o emprego de doméstica, babá ou costureira, trabalhos esses que não implicariam um saber maior.

A inserção das mulheres no mercado de trabalho traz consigo uma mudança no modo como elas passam a se relacionar com a escolarização. A pressão das mulheres pela conquista de igualdades, relacionadas a cargos e salários, vem acompanhada pela qualificação profissional, e o mínimo exigido é o término da escolarização obrigatória.

Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos vem se consolidando como um importante espaço de superação da exclusão social daqueles que não tiveram oportunidade de acesso à escolarização na idade regular. A EJA traz novas perspectivas para jovens e adultos que desejam gozar de oportunidades. As mulheres fazem parte do conjunto destes atores sociais.

## **2 A mulher e sua trajetória na EJA**

O projeto de pesquisa que desencadeou este texto foi desenvolvido no âmbito do projeto “Ler e escrever o mundo: a

EJA no contexto da educação contemporânea”, especialmente como Trabalho de Conclusão do curso Especialização em EJA da Universidade de Caxias do Sul. A escolha do tema partiu da curiosidade, considerando as discussões feitas nas aulas do referido curso sobre a realidade atual das salas de EJA, bem como os sujeitos que a compõem.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa se deu por meio de entrevista com instrumento semiestruturado, em uma Escola Municipal de Flores da Cunha, localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul, única escola que atua com a modalidade EJA no município. Inicialmente foram feitos contatos necessários com a Secretaria Municipal de Educação solicitando autorização para a realização das entrevistas; após, a escola foi contatada com exposição dos objetivos da pesquisa, sendo que o estudo foi acolhido pela direção e professores, os que contribuíram para o processo de construção dos dados, indicando mulheres às entrevistas.

O trabalho de campo teve como principal objetivo observar os motivos pelos quais as mulheres buscaram ou desistiram da EJA, e se as questões de gênero influenciaram ou não nessas escolhas. As seis mulheres<sup>1</sup> entrevistadas cursam diferentes etapas da EJA. A primeira entrevistada tem 42 anos, cursa a etapa de alfabetização e está no segundo casamento, tem três filhos dos quais dois estudam na mesma escola que a mãe, porém em outro turno. A segunda mulher tem 36 anos e está na terceira etapa que corresponde ao segundo e ao terceiro anos do Ensino Fundamental; atualmente está casada, mas não tem filhos. A terceira entrevistada está cursando a quarta etapa, tem 29 anos, é casada e tem quatro filhas, ela e o marido frequentam a EJA, e as filhas ficam em casa. A quarta entrevistada é uma mulher de 58 anos, está na quinta etapa, é casada e não tem filhos. As duas entrevistadas consideradas

---

<sup>1</sup> O número de seis mulheres foi definido pela disponibilidade das entrevistadas participarem da pesquisa, mas, no momento da realização do estudo, faziam parte das matrículas da escola cerca de 63 mulheres.

desistentes da EJA, estavam matriculadas na segunda etapa correspondente ao segundo e terceiro anos.

Todas as mulheres acolheram bem a pesquisa e contribuíram com suas falas e histórias de vida. Embora tímidas, todas demonstraram alegria e satisfação em auxiliar com suas palavras na pesquisa. Para fins de codificação, as entrevistadas serão designadas de Entrevistada 1, Entrevistada 2, Entrevistada 3, e assim por diante.

Ao chegar à escola, fui orientada pela coordenadora pedagógica que me auxiliou na seleção das depoentes. As entrevistas foram realizadas no espaço da escola, numa sala de aula que estava disponível. Inicialmente, as mulheres demonstraram um pouco de timidez, mas, quando expus o objetivo da pesquisa, foram se soltando e relatando elementos de sua trajetória. As entrevistas foram realizadas separadamente, constituindo-se num momento rico e cheio de significado, tanto para mim quanto para elas que se sentiram importantes e orgulhosas de expressar como percebem seu retorno à escola na modalidade EJA.

A primeira entrevistada foi uma mulher de 42 anos. Ela tem três filhos, está separada e reside com o atual companheiro na cidade de Flores da Cunha; trabalha como auxiliar de produção em uma empresa metalúrgica há mais ou menos dez anos e expressou estar muito feliz atualmente, por novamente ter a oportunidade de estudar. Suas palavras foram muito significativas, em especial, quando relatou os motivos que a fizeram retornar aos bancos escolares:

*Voltei a estudar somente depois que eu me separei, enquanto eu estava casada nem pensava porque eu tinha que criar meus filhos. Voltei a estudar em primeiro lugar para ajudar meus filhos a estudar e terminar os estudos junto. E também por mim, pois eu tinha muita dificuldade de ler em voz alta, pois o que eu sei é pouco e a com a escola eu vou poder ajudar mais os meus filhos a ser melhor. (Entrevistada 1, 42 anos).*

Voltar a estudar é uma forma de incentivar os filhos e demonstrar que o fato de mulheres continuarem empreendendo esforços para o sucesso dos filhos, independentemente das dificuldades que podem encontrar ao voltar a estudar podem abdicar de tudo mesmo que para isso necessitem se anular ou priorizar outras questões. Nessa direção, as contribuições de Andrade ajudam a elucidar o contexto:

Se, antes, o lugar da mulher era em casa, para cuidar de afazeres domésticos e das crianças, hoje o lugar da mulher também é na escola, mas não com o objetivo primeiro, ou não só com o objetivo de promover a profissionalização feminina para competir com os homens no mercado de trabalho dentro de uma maior equidade. Um dos objetivos da educação feminina (principalmente da mulher pobre), para as mais diferentes instâncias, é preparar/educar/ensinar a mulher a cuidar mais e melhor da família e dos/as filhos/as. (2008 p. 6).

Nesse sentido, é notável que a volta da mulher à escola também está relacionada com a preocupação e o zelo com os filhos, sendo que mesmo buscando um maior crescimento pessoal não consegue deixar de lado o que lhe foi imposto por uma sociedade patriarcal, a ideia de submissão e o papel de educadora dos filhos.

Quando questionada sobre o porquê abandonou os estudos no tempo regular, a *Entrevistada 1* respondeu que, assim como outras três entrevistadas, esteve atrelada às questões relacionadas ao trabalho, e a necessidade de trabalhar emergiu como um dos principais motivos que levaram as mulheres a abandonar a escola. Nota-se, portanto, que as trajetórias estão marcadas por uma escolha profissional forçada pela própria necessidade de sobrevivência. Sem muitas opções, a situação financeira da família as obrigava a trabalhar desde muito cedo e acabavam deixando os estudos em segundo plano, e que geralmente seguiam o trabalho de seus pais para obter seu próprio sustento, como relata a *Entrevistada 2*:

*Eu parei de estudar no tempo normal, porque eu tive que ajudar meus pais no trabalho deles que era colocar paralelepípedos, aí tinha que ir de um lugar para outro".*  
(ENTREVISTADA 2, 36 anos).

Parece evidente que estudar não era a prioridade, mas o trabalho e o sustento familiar; dessa forma, a mulher acaba se submetendo às escolhas feitas por outras pessoas, deixando de lado os seus sonhos e vontades e, também, um período importante de sua trajetória. O trabalho infantil foi (e ainda) é muito presente em nossa sociedade, na maioria das vezes, pela condição financeira da família, como foi o caso dessa entrevistada, tornando difícil conciliar escola e família, fazendo falar mais alto a necessidade de sobrevivência.

Mas outros fatores, como o casamento e a maternidade, também estão relacionados ao abandono dos estudos. O fato de a mulher ter que arcar com a responsabilidade de cuidar da casa e educar os filhos se deve a uma construção social que foi sendo definida em cada sociedade e que imprime os estereótipos sobre o papel da mulher. Ao ser atribuído como um "destino natural à mulher", o casamento é uma questão que esteve por muito tempo relacionada a uma demanda social e econômica em que ter um lar e filhos lhes atribuíam *status* e, ao mesmo tempo, não havia para elas outra forma mais garantida de subsistência e segurança. É o que explicita a fala da *Entrevistada 2*:

*A escola ficou pra trás, eu tinha que trabalhar para sustento, eu estudava por conta própria em casa, queria aprender a escrever meu nome. Nunca tentei voltar a estudar, eu casei cedo e depois tive as meninas e agora eu voltei porque as minhas filhas já estão grandes aí eu consegui estudar.* (ENTREVISTADA 2, 36 anos).

Quando questionada sobre o que pensava sua família em relação à sua volta aos estudos, a fala das mulheres 2 e 4

apresentam ainda a grande influência e a forma de poder do marido em sua decisão de voltar a estudar, ficando evidente em suas narrativas:

*Na verdade o meu marido me apoiou bastante, mas ele também vem estudar para eu não vir sozinha.* (Entrevistada 2, 36 anos).

*Meu marido não me apoiou muito, mas me deixou vir, mas às vezes reclama um pouco, mas eu venho o mesmo. O resto, todos me apoiaram.* (Entrevistada 4, 58 anos).

É possível perceber nessas falas o quanto as questões de gênero ainda fazem parte e influenciam na vida e nas escolhas das mulheres, porque ainda se submetem à vigilância de seus maridos mesmo que isso seja de forma imperceptível por elas, mas visível para quem está de fora, porém, se sujeitam a isso para poderem ter acesso à escolarização visando a melhores condições de trabalho e salário. No entanto, nos dizeres de Louro, outros aspectos podem estar implicados na situação:

De qualquer modo, a concepção que atravessou grande parte dos Estudos Feministas foi (e talvez ainda seja) a de um homem dominante *versus* uma mulher dominada, como se essa fosse uma fórmula única, fixa e permanente. (2011 p. 41).

A busca da mulher pela escolarização vem aumentando consideravelmente. Elas estão buscando a EJA por muitos motivos, podendo ser pessoais ou não, mas, na escola onde foram feitas as entrevistas, essa realidade é diferente sendo que, segundo a coordenadora pedagógica, o número de homens que procuram a EJA tem sido proporcionalmente maior do que o de mulheres, conforme representado nos números da tabela a seguir:

## Matrículas na EJA: Escola Municipal 1º de Maio, Flores da Cunha-RS – 2012 e 2013

**Tabela 1** – Matrícula na EJA nos anos de 2012 e 2013

Ano 2012	matriculados	desistentes	reprovados
Homens	128	0	0
Mulheres	64	29	9
Total	192	29	9

Ano 2013			
Homens	138	5	
Mulheres	63	0	
Total	201	5	

Fonte: Arquivos da escola.

É possível perceber que a procura por parte dos homens por matrícula na EJA cresceu nos últimos anos sendo que em 2013 essa realidade expressou-se com maior quantidade. Ainda, segundo a coordenação da escola, o processo de juvenilização vem acontecendo também gradativamente, visto que a maioria dos alunos é de jovens entre 15 e 25 anos.

Na análise de Haddad e Di Pierro (2000), o fenômeno da juvenilização da EJA emerge como um dos desafios dessa modalidade de ensino a partir dos anos 80 (séc. XX), com a constituição de um perfil crescentemente juvenil dos alunos, em geral, com história de fracasso escolar e/ou de exclusão da escola regular por inadaptação às suas regras e normas. Para os autores,

os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, à medida que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar. (apud STECANELA, 2013).

Dessa forma, no caso da pesquisa que este texto comunica os resultados, percebe-se que, ao mesmo tempo que as mulheres estão procurando em menor número a EJA, é notável que elas também desistem depois de frequentarem a escola por certo período. Isso fica evidente nos números de 2012, sendo que quase a metade das 64 mulheres matriculadas na EJA na Escola Municipal 1º de Maio, acabou desistindo de estudar.

Essa desistência pode estar pautada por muitos fatores, mas o que mais se evidenciou nas narrativas de duas mulheres entrevistadas esteve diretamente relacionado à sobrecarga em relação às questões de ordem familiar, envolvendo marido, cuidado com os filhos, afazeres domésticos, trabalho fora de casa e estudos.

*Desisti de estudar, pois ficava muito difícil. Não dava conta do serviço e das crianças, e também o marido começou a reclamar que eu nunca estava em casa. Sabe como é, não dava para fazer a janta, ele tinha que se virar, aí sabe... como é homem, começamos a brigar, aí achei melhor parar antes que desse problema.*  
(ENTREVISTADA 5, 45 anos).

Desse modo, percebe-se que as mudanças e discussões sobre o papel da mulher na sociedade ainda estão longe de serem resolvidas. Na prática, tanto em nível de sociedade quanto em nível de constituição do sujeito feminino, o que se observa é que a nova identidade atribuída à mulher apenas se ampliou para incluir, também, seus novos interesses, com a carreira e a profissão, mas continuam a ser enfatizadas, com amplo reforço dos meios de comunicação, suas funções de esposa, mãe e dona de casa. (COUTINHO, 1994, p. 119).

Quando questionadas sobre as principais motivações que as levaram a procurar novamente a escola, a busca por um trabalho melhor esteve presente nas falas das respondentes, porém não só isso as motiva a voltar à escola, há um desejo pessoal, íntimo de cada uma, de se sentirem pertencentes a esse novo *modelo* de sociedade, de estar inserida neste contexto e também um desejo



de conquistar um emprego melhor com melhores condições de trabalho e salário. Os relatos que seguem das mulheres 2, 3, e 4 referendam essa realidade.

*Voltei a estudar para melhorar o emprego e o salário, quero continuar para ser melhor, quero continuar até o final. (ENTREVISTADA 2, 36 anos).*

*Eu me sinto cansada às vezes, mas eu continuo, porque eu percebo muitas mudanças na minha vida. Eu estou aprendendo a ler melhor e a fazer contas que eu não sabia. (ENTREVISTADA 3, 29 anos).*

*A gente vem estudar porque temos um objetivo, não venho aqui por nada. Eu voltei a estudar porque eu vejo que hoje eu consigo fazer as coisas com mais facilidade do que quando eu era nova. Eu quero continuar a estudar e fazer uma faculdade, se Deus me der a graça, eu tenho essa intenção. É bom a gente não ficar parada, a gente convive com outras pessoas. Claro, eu gosto de ficar em casa com meu marido também. Eu estudo muito. (ENTREVISTADA 4, 58 anos).*

Esses relatos expressos pelas entrevistadas representam anseios que ainda não foram vividos ou experimentados, mas que, a partir da EJA, estão se tornando possíveis de serem realizados. Assim, é legítimo afirmar que o trabalho, até mesmo o fato de ter uma remuneração melhor, está diretamente relacionado à autoestima e à emancipação da mulher.

A mulher, mãe, trabalhadora, esposa sente a necessidade de voltar a estudar e de uma qualificação profissional, mesmo que isso aconteça tardiamente, quando os filhos já estão crescidos e não dependem tanto dos cuidados maternos. É o que demonstra a narrativa a seguir, já referida anteriormente:

*Nunca tentei voltar a estudar, eu casei cedo e depois tive as meninas e agora eu voltei porque as minhas filhas já estão grandes eu consegui estudar. (Entrevistada 3, 29 anos).*

Talvez as mudanças que a EJA imprima nesse processo, façam com que tais mulheres passem por cima das dificuldades que permeiam seus percursos, ou que os tangenciem. Quando questionadas em relação às mudanças que perceberam na sua vida depois de estarem frequentando a EJA, as entrevistadas foram unânimes em suas respostas, dizendo que a EJA possibilitou/possibilita, ter novas aprendizagens e conhecimentos, conviver com pessoas diferentes, fazer amizades, melhorar a autoestima, trazendo um novo ânimo para continuar estudando, conforme relatos a seguir:

*Percebo mudanças na minha vida e ninguém consegue mais me enrolar, porque antes eu dava aquela lida e assinava as coisas. Agora eu consigo ler e entender.*  
(ENTREVISTADA 1, 42 anos).

*Eu já estou lendo, um pouco e conseguindo me virar. Eu gosto de vir por meus [...] amigos, adoro minha professora, meu marido também estudou aqui e me incentiva pra vir também, então eu me sinto bem.*  
(ENTREVISTADA 2, 36 anos).

As entrevistadas também demonstraram ter uma visão positiva com relação à proposta educacional da EJA, bem como aos efeitos que a EJA proporciona na sua vida, constituindo-se num espaço de socialização e expressão da mulher. Quando questionadas sobre o que mais gostam na EJA, a maioria das respostas esteve relacionada aos sujeitos que a compõem, sejam professores, sejam colegas, o que demonstra um forte vínculo afetivo entre eles, o que colabora na relação de ensino e aprendizagem:

*Eu gosto de vir por meus amigos, adoro minha professora.* (ENTREVISTADA 2, 36 anos).

*Eu gosto das pessoas, das profes, gosto de conhecer as pessoas, de conviver. (ENTREVISTADA 3, 29 anos).*

*É bom a gente não ficar parada, a gente convive com outras pessoas. (ENTREVISTADA 4, 58 anos).*

É notável que a EJA imprima muitas mudanças na vida dessas mulheres, assim como na sua maneira de pensar e ver a vida. Seus anseios, seus desejos e suas perspectivas são outros, pautados por uma (re)significação de conceitos, quebra de paradigmas, podendo alçar voos antes não almejados, interrompidos ou distantes. Para elas é possível ver um novo horizonte, visualizando-se como seres que podem ir além do que uma sociedade patriarcal marcou em suas trajetórias. Associado a isso, quando questionadas se incentivariam outras mulheres a frequentarem a EJA, duas entrevistadas responderam positivamente.

*Eu estimularia outras mulheres a vir estudar, diria a elas para vir antes e não esperar igual a mim, que voltei depois dos 40. Para pensar nelas porque nós, mulheres, sempre priorizamos o marido, os filhos e depois pensamos na gente. A gente abre mão de muita coisa, mas hoje em dia vejo que está começando a mudar. As mulheres estão conquistando seu espaço. (ENTREVISTADA 1, 42 anos).*

*Eu sempre incentivo as outras mulheres a vir estudar. Eu digo que é bom, que a gente fica sabendo mais das coisas e que não precisa ter medo. (ENTREVISTADA 3, 29 anos).*

As narrativas das colaboradoras sublinham o quanto a EJA representa um caminho para minimização da exclusão imposta a essas mulheres durante muito tempo, possibilitando-lhes uma nova chance de melhorar as condições de trabalho, de obter

uma melhor renda, bem como de elevar sua autoestima, podendo inserir-se nos diferentes espaços da comunidade, ampliando, assim, sua visão de mundo e o modo de enxergar a vida, além de contribuírem de forma diferenciada na escolarização dos filhos.

Nessa trajetória – de voltar a estudar –, as mulheres passam também por dificuldades que percorrem pelo fato de ficarem pouco tempo com os filhos; enfrentam o cansaço físico da jornada de trabalho, o descrédito da família, o medo de recomeçar, o difícil trajeto da escola até sua casa, como também a incompatibilidade de horários entre o trabalho e a escola. Dessa forma, pensa-se que, muitas vezes, a dificuldade na emancipação da mulher (que a impossibilita de sair de casa para estudar) está relacionada com as condições a ela oferecidas.

Outro aspecto ainda não mencionado pode ser aqui evocado, relacionando o empoderamento das mulheres, fortalecendo-as em casos de violência doméstica, pela circulação de informações que acedem na escola e/ou a partir dela, considerando, também, que a elevação de sua autoestima coloca a mulher em outro patamar na relação conjugal. Os efeitos são imensuráveis, mas, certamente, refletirão nas aprendizagens culturais de gênero que os próprios filhos testemunham em seus percursos.

### **Considerações finais**

Este estudo teve como objetivo analisar os motivos que levam as mulheres a buscarem a escolarização nas classes de EJA, bem como identificar também por que desistem, muitas vezes interrompendo essa trajetória.

Foi possível constatar, através das entrevistas, que as mulheres buscam a EJA principalmente por qualificação na sua vida profissional e financeira. Mas, também, ficou evidente que a motivação pessoal de cada uma esteve presente em suas narrativas, pois acreditam que, através do estudo, podem ir além, podem ser autoras de sua própria história desconstruindo,

de certa forma, as determinações de gênero que marcaram seus percursos e de muitas outras mulheres, por muitos anos.

Mulheres essas condenadas a uma existência nula. Antes de conhecerem o princípio de sua emancipação, foram privadas da visibilidade e do direito de participar de debates sobre a vida cotidiana; em sendo assim, fadadas ao silêncio.

Radicalizando as análises, podemos afirmar que, tratadas como inferiores numa sociedade tradicional, algumas mulheres protagonizavam cenas de escravidão. Apesar de trabalharem desde sempre, elas não passavam de ajudantes dos maridos, submetidas aos gostos e mandos dos mesmos, vindo a ser meras servidoras, dedicadas ao lar, aos filhos e aos afazeres domésticos, ocupando, dessa forma, um papel secundário em relação ao homem.

As mulheres eram retratadas como seres imperfeitos por natureza, inferiores aos homens e que naturalmente estariam destinadas a ser submissas a eles. A natureza feminina sempre foi considerada desde sempre como algo dado; à mulher cabia apenas o espaço doméstico, com imposição de regras de conduta que regulavam seu comportamento, constituindo-se, assim, na esposa perfeita, submissa ao marido e depois aos filhos, principalmente aos homens.

Com o processo de urbanização, industrialização e a emergência de uma camada média detentora de uma cultura escolarizada, ampliaram-se as fronteiras para a profissionalização das mulheres, acarretando mudanças acerca do que a sociedade pensava acerca do papel destinado a elas. Essas múltiplas transformações socioeconômicas ocorridas nos últimos séculos ampliaram, de forma considerável, a visibilidade da mulher. O aumento dos padrões industriais no mundo contemporâneo criou as condições propícias para a sua inserção no mundo do trabalho.

Para que essa mulher conquistasse um lugar diferenciado, foram (e ainda são) necessárias muitas mudanças e a desconstrução do discurso preconceituoso e carregado dos princípios da sociedade patriarcal e das relações de poder

envoltas na dominação de gênero. Esse poder ainda hoje ressoa, quando uma mulher é discriminada financeiramente e nas relações conjugais. Muitos homens ainda não aceitam ditas mudanças. Persistem o assédio sexual, a violência e a segregação. Um currículo escolar distanciado de tais discussões apenas reforça as desigualdades de gênero, e nada contribui para a desconstrução do instituído até então.

A escola, de certa forma, contribui para separar os sujeitos, e a construção das diferenças já tem seu início muito precocemente, mantendo a continuidade nos lares, nas escolas, no trabalho, reforçando uma cultura ocidental branca e masculina. As crianças crescem inseridas nesses padrões que são confirmados pelo mundo que as cerca.

Dessa forma, mesmo que a mulher tenha conquistado um espaço significativo nas relações sociais, no mercado de trabalho e na efetivação de seus direitos, ainda há muitos caminhos a percorrer para que sejam realmente respeitadas e reconhecidas. Talvez a EJA seja um desses caminhos que podem ser percorridos pela mulher e que a favorecerá no seu processo de emancipação e alargamento de seus processos de socialização, contribuindo para novas experiências de constituição do ser mulher, mãe, estudante, profissional, cidadã.

Ao analisar as narrativas de vida das mulheres que participaram desta pesquisa, foi possível perceber, em suas narrativas, e até mesmo em seus olhares, que se sentiram valorizadas ao falar sobre sua história e sobre seu retorno à escola. De certa forma, essas mulheres demonstram estar construindo uma nova história, talvez, diferente do que imaginavam ou do que sempre lhes foi determinado. Elas comunicam os significados que a oportunidade de retomada da escolarização as constituem pessoas diferentes, com mais autonomia em várias situações, desde a sua identidade de mulher, até a simples possibilidade de conseguirem fazer as contas no supermercado ou de poderem ler os rótulos dos alimentos.

Embora as desigualdades de gênero ainda se façam presentes, através das palavras das entrevistadas, é possível perceber um processo de emancipação se constituindo, tanto na busca de sonhos e de realização pessoal quanto na negociação que precisam empreender com a tripla jornada de trabalho e com cobranças que a tradição familiar lhes exige, fazendo-as, muitas vezes, a abandonar o sonho referente à elevação dos seus níveis de escolarização.

Por fim, não podemos deixar de mencionar que a EJA ainda atua como uma política compensatória e que existe porque a escola regular foi impotente em algum período, pois não tornou possível a conciliação das trajetórias pessoais com as trajetórias escolares de muitas mulheres. Quiçá, em algum tempo, esses dois percursos possam se coadunar.

## Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. *Juventude, processos de escolarização e maternidade*. In: FAZENDO GÊNERO, 8., 2008. Anais... Florianópolis, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Andrade. *Filosofia da educação*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HIPÓLITO, A. M.; GARDIN, L. A. *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 137-162.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais*. In: FARIA, Nalu; NOBRE, Miria, et al. (Orgs.). *Gênero e educação*. São Paulo. (Coleção Cadernos Sempre Viva). 1999.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER, 4, 1995. Organização das Nações Unidas, Beijing, China-Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, Sérgio et al. (Org.). *O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da Pós-Graduação em Educação no período de 1986-1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org/public2.htm>>.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MACEDO, E. F. *Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de Ciências*. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. *Currículo de Ciências em debate*. São Paulo: Papirus, 2001.

RIVERO, José. *Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos*. In: SEMINARIO REGIONAL PROGRAMAS DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1998. Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: 1998.



ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, Florianópolis: 2001. p. 515-539.

ROCHA, Coutinho, Maria Lúcia. *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para os estudos históricos? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, dez. 1990.

STECANELA, Nilda; PANIZZON, Mateus. A juvenilização da EJA e o jovem como sujeito sociocultural. In: STECANELA, Nilda (Org). *Juventude urbana, culturas e EJA. Cadernos de EJA*. Caxias do SUL: Educs, v. 2, p. 7-33, 2013.





narrativa sobre as pluralidades envolvidas na constituição da docência em EJA e em espaços prisionais.

A pesquisa foi desenvolvida com base nos princípios da pesquisa qualitativa, envolvendo quatro docentes, de ambos os sexos e que atuam em estabelecimento penal do Município de Caxias do Sul, pertencente à esfera estadual. Todos os entrevistados são concursados e possuem licenciatura numa das áreas do conhecimento. Para a discussão dos resultados os colaboradores da pesquisa foram codificados pela letra P seguida de um número e um codinome, assim distribuídos: P1Lia, P2Bia, P3Cia, P4Via.

O processo de investigação envolveu análise documental, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as orientações da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul para a EJA, sustentando a construção dos roteiros de entrevista e as análises dele decorrente. As entrevistas foram realizadas individualmente, no espaço da Universidade de Caxias do Sul, gravadas e transcritas, tendo como referência um instrumento semiestruturado que visava rastrear as percepções e os significados da experiência docente protagonizada na educação prisional.

A pesquisa foi desenvolvida em etapas: a primeira etapa envolveu o contato com a escola para verificar a possibilidade de realização da pesquisa. A segunda etapa primou pela localização dos professores e agendamento das entrevistas. A terceira etapa se constituiu nas entrevistas propriamente ditas. Por fim, a quarta etapa desencadeou a organização dos dados construídos no campo da investigação: transcrição das entrevistas, impregnação das narrativas transcritas, pré-categorização dos significados atribuídos à experiência docente em prisões.

Da análise vertical realizada em cada entrevista, emergiu um conjunto de elementos que foram considerados na fase seguinte, realizada através de um olhar horizontal para o

conjunto das narrativas dos quatro entrevistados, cuja sistematização é apresentada neste texto.

## **1 A EJA na educação prisional: por onde percorre a docência?**

Alguns termos servem para denominar a educação escolar nas instituições prisionais para os adultos que se encontram afastados do direito à liberdade, tais como: “educação carcerária”, “educação de presos”, “educação prisional”, “educação para privados de liberdade”.

Neste trabalho, opta-se pelo uso concomitante dos termos “educação prisional” e “educação carcerária” para evidenciar a escola, que chega ao século XXI enfrentando dificuldades no que se refere ao cumprimento da legislação para uma educação de qualidade nas “celas de aula”, termo referido por Onofre (2007). A regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no que se refere aos objetivos para a Educação Básica, na modalidade EJA. A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, estabelece que as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais. Esses se fundamentam na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. Já a Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, art. 2º, considera que as ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no País, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

Tomando como referência essas resoluções, compreende-se que a educação é um direito de todo cidadão e reafirmam que a EJA é uma modalidade da Educação Básica também no sistema prisional. Porém, cabe esclarecer que a inserção dos encarcerados no âmbito prisional com acesso à escola possui suas normas de aplicação. Quem pode se valer do acesso à escola são sujeitos predefinidos pela instituição penal, isto é, a esse órgão é dada a autonomia de escolher os detentos que frequentarão as aulas formais ou profissionalizantes na prisão. Segundo argumentos de Teixeira,

o princípio fundamental que deve ser preservado e enfatizado é que a educação no sistema penitenciário não pode ser entendida como privilégio, benefício ou, muito menos, recompensa oferecida em troca de um bom comportamento. Educação é direito previsto na legislação brasileira. A pena de prisão é definida como sendo um recolhimento temporário suficiente ao preparo do indivíduo ao convívio social e não implica a perda de todos os direitos. (2007, p. 15).

De acordo com o autor, as implicações apontam, não só à importância de constituir políticas próprias à educação carcerária, mas também à qualificação e formação dos envolvidos, principalmente no que tange ao ensino, possibilitando-lhes as mesmas condições de ensino formal e profissionalizante.

O art. 3º da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, estabelece algumas orientações importantes aos estabelecimentos penais para a educação prisional como estar associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento da população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços.

Este estudo possibilitou percorrer a docência na EJA prisional pela passagem de quatro revelações diferentes dos sujeitos no que se refere à pluralidade presente nos aspectos que envolvem a constituição da docência em prisões, sendo a primeira o conceito de escola, a segunda o educador dessa modalidade, a terceira a atuação pedagógica e a quarta os aspectos metodológicos. Não menos importante são os sujeitos da ação docente nas prisões, ou seja, os encarcerados, no entanto, por questões de autorização para a realização da pesquisa, não foi possível considerar essa que seria a quinta dimensão trabalhada na pesquisa.

A primeira passagem registrada pelos docentes por meio da pergunta: *Como veem a escola na educação carcerária?* Obtiveram respostas que se assemelham e se contradizem na atual legislação educacional, pois atuar na Educação de Jovens e Adultos para encarcerados significa falar de práticas e vivências de um público muito particular e com características específicas: são homens e mulheres que foram excluídos do sistema escolar e da sociedade, possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização. P2Bia, vê a escola *“como um apoio, uma ajuda para os estudantes e para a clientela se sentir melhor. Ajuda a pessoa a ser melhor. Esse sujeito não especifica uma conotação definida sobre o conceito de escola e nem a sua função”*, mas destaca a dimensão de competência humana que deve ser exercida pelo educador numa escola. O conhecimento não é apontado como algo valioso dentro da prisão. De acordo com Onofre (2007, p. 21), a escola na prisão é apontada como um espaço fundamental para que se possa fazer valer o direito à cidadania, à aprendizagem da leitura e da escrita, e que seja adquirido o mínimo de autonomia.

Para as demais professoras-colaboradoras da pesquisa, a escola possui outras funções de atendimento à legislação, trabalha com o conhecimento, a implementação de recursos para a ação pedagógica. Por isso, no relato de P3Cia constata-se que *“a escola é uma realidade bastante diferente do ensino regular porque a gente tem várias peculiaridades neste local. A começar pela estrutura toda, de como funciona. Enfim, a escola*

*faz parte de uma outra instituição. São duas secretarias... E nós nos preocupamos com a educação e a outra secretaria com a segurança; só que a gente tem a estrutura de uma escola normal.” Para P1Lia “a escola teria que ter um trabalho e surge como uma fuga da cela”. Já P4Via, defende que “a escola é obrigatória, consta na lei que todo preso tem direito ao estudo. Mas é um desafio trabalhar nesse sistema, devido às várias condições de trabalho; remissão; constituir uma escola com a questão de certificar, batalhar pela remissão, pela nossa questão que nós temos direito a ter um percentual a mais no salário e por causa que a gente trabalha num lugar de periculosidade.”*

Os depoimentos desses professores denotam que a educação carcerária tem características e responsabilidades específicas, que se distinguem de outros espaços escolares e de socialização, pois apresentam uma identidade própria, diferente do Ensino Regular e da modalidade EJA. Os dizeres ainda expressam a fragilidade desse tipo de educação na atualidade porque é pouco compreendida e explorada pelo sistema educacional. Ou seja, uma instituição adequada é aquela que permite ao educando um espaço apropriado ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de sujeitos em busca de conhecimentos e competências para saber atuar na sociedade como cidadãos. Não basta dispor de infraestrutura, organização pedagógica, é preciso que a docência tenha condições dignas de atuar com qualidade. Rios (2005, p. 24) afirma que o mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores.

Em se falando de educação em prisões, como percorrer essa docência com qualidade? As diversas colocações assinalam que essa docência ainda procura uma identidade pedagógica e social, porque não é qualquer docente que pode estar na posição de ensinar na prisão. Portanto, infraestrutura é só uma parte da qualidade, e a docência necessita transitar numa compreensão alargada de educação, para além da



instrução e da educação escolar, envolvendo uma perspectiva transformadora de posturas e concepções, visando à constituição de processos sociais libertadores.

## **2 A docência na EJA prisional: a experiência docente para além das grades**

A organização educacional no Brasil elenca condições de escolarização nas diferentes etapas da Educação Básica, bem como a formação dos profissionais nela envolvidos. Desse modo, o art. 11 ressalta definições da constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos em escola situada dentro das prisões, indicando que

educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal. 1º. Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função. (CNE/CEB Nº 2, de 19 de maio de 2010).

Nesse sentido, o docente deve estar preparado para incluir, além das exigências formativas da lei para todo e qualquer educador, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade e desse cenário de ensino. Essa questão enfatiza o que a concepção de ensino supõe considerar a complexidade da tarefa docente e o desenvolvimento de saberes necessários postos ao educador, destacando-se as condições de sua apropriação na perspectiva de que as características das situações específicas em que o ensino acontece na prisão são desafiadoras, frágeis e inconstantes. Desse modo, a segunda passagem sobre o educar da EJA carcerária nos remete às narrativas sobre *o que é ser educador da EJA carcerária?* P1 Lia responde que *“[o educador para atuar na EJA tem que ter paixão,*

*entrega. Não é muito diferente do professor (do Ensino Regular), mas com o tempo aprendemos que devemos se cuidar. Essas coisas a gente acaba aprendendo na prática. Agora, no primeiro momento, somos como qualquer professor, nossa formação é a mesma, não temos uma formação especial e com o tempo vamos meio que se calejando ao longo do trabalho. Mas deveria ter uma preparação anterior. A universidade deveria ter um nicho focado nisso, uma cadeira (disciplina), não sei...”.*

O relato da professora expressa que a docência na EJA prisional é pouco tematizada nos programas dos cursos de formação de professores em nível superior, e que os docentes vão desencadeando experiências a partir do vivido, em aprendizagens intuitivas sobre a prática cotidiana, limitando o ir além dos muros e grades. Aqui se evidencia que a docência necessita ser repensada nesse sistema, devendo ultrapassar horizontes de saberes profissionais e permitir aos docentes, por meio de formação continuada ou específica, a oportunidade de pesquisar, construir, reconstruir conhecimentos, ser um pesquisador de sua prática e, conseqüentemente, alguém que fundamenta seu fazer. Parece que estamos distante das formulações de Shön (1992, p. 83) sobre o professor reflexivo e que, pelo desenvolvimento de sua competência reflexiva, transita pelo desconhecido que se apresenta a cada dia, no espaço da sala de aula. A relação pedagógica é dinâmica e se constitui na interação entre: os alunos cuja trajetória de vida e escolar é específica; o professor e sua didática; e desses com o conhecimento historicamente construído pela humanidade, transformado em conhecimento escolar, em conhecimento para uma escola prisional. O triplo movimento indicado por Shön: *reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação* – envolve as possibilidades e os limites nos processos de constituição da docência em prisões, além dos equívocos que emergem no trabalho que acolhe a diversidade, sem, contudo, descuidar do respeito à diferença.

Diante desse contexto, é preciso assinalar a ausência da formação acadêmica específica dos docentes para desenvolver atividades em escolas situadas em prisões. Algumas iniciativas

como o curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, oferecido pela Universidade de Caxias do Sul, vêm sendo mobilizadas para a formação de educadores que atuem em EJA, com extensão para os que atuam em EJA prisional. Como pensar em possibilidades de mudança? Nos estudos de Di Pierro (2010, p. 28) contata-se que se poderia iniciar pelas redes de ensino e as universidades que estão sendo incapazes de enfrentar o histórico desafio da valorização profissional e formação dos educadores, persistindo a improvisação dos recursos humanos e os modelos pedagógicos anacrônicos (moldados durante a ditadura militar), que restringem a EJA à função compensatória de reposição de estudos não realizados na infância e adolescência.

Na formação e constituição docentes é preciso conceber que o cenário da prisão é singular, pois apresenta necessidades advindas da trajetória escolar, da história social e cultural, de questões vinculadas à violência e ao ato infracional. Esse contexto tem, portanto, especificidades que evidenciam a complexidade do ato pedagógico, o que justifica a importância da formação, uma vez que o espaço já é fator determinante de insegurança para o docente. Nesse sentido, Onofre (2011, p. 41) destaca uma das condições básicas para enfrentar o “choque de realidade” é a imagem que o professor tem de si mesmo como agente de transformação dessa realidade, pois isso pode garantir, em parte, sua permanência no espaço prisional.

Esse choque de realidade já é percebido pelos professores nos primeiros momentos em que frequentam esse contexto. O P2Bia acredita que para ser professor em prisões, é necessário *“ter coragem, amadurecimento, não ser emotivo. Tem que gostar do trabalho e esquecer quem é a clientela dele. Trabalhar com pessoas normais, pessoas que a gente convive junto”*. Já P3Cia acredita que tenha que *“ter conhecimento e sensibilidade. Uma das principais características que a gente tem que ter é saber separar um pouco porque não pode se envolver nem emocionalmente com aluno; eu penso que tem que ser uma pessoa que seja aberta ao novo, né?,*

*principalmente; jogo de cintura porque seguidamente tu tem que mudar o que tu pensou em fazer em função de coisas que acontecem num lugar assim; não pode ser uma pessoa muito resistente; tem que ser uma pessoa mais maleável na sua constituição enquanto ser humano porque senão a pessoa acaba sofrendo e se sentindo mal de trabalhar num lugar assim. A gente tem que se despir de algumas coisas para poder ser professor dentro de uma instituição carcerária”. E S4Via crê que “em primeiro lugar, ele tem que ser corajoso; ter seriedade e postura”.*

Os docentes, nesse contexto, admitem que o cenário da prisão dificulta o desenvolvimento de ações diversificadas com os alunos, pois exige uma competência que ultrapassa a vocação, a sensibilidade, a competência técnica presente na formação inicial e continuada, mas, acima de tudo, o docente que atua em prisões tem de ser um agente político, conhecer e compreender os direitos humanos e relacionar sua prática com o direito à educação para que esse se converta em direito à aprendizagem.

### **3 Narrativas da experiência na “cela de aula”: dialogando com os resultados**

O exercício reflexivo oportunizado na pesquisa desafiou os entrevistados a pensarem suas práticas de modo distanciado do cotidiano prisional. A partir dos relatos, recorreremos a Paiva (2007, p. 47) e à sua proposição de refletir sobre: O que de novo, no entanto, pode existir na prática pedagógica desses profissionais? Será que há condições prévias de conhecimento para ser professor de jovens e adultos privados de liberdade? Os aspectos também comuns aos demais alunos de EJA podem ser tomados como referência para uns e para outros, contribuindo, significativamente, para a aprendizagem dos encarcerados? Pensar nessa questão é afirmar que a docência, nesse sistema educacional, aprimora-se em princípios e concepções pedagógicos, requerendo uma organização curricular específica para esse contexto.

Para Tardif (2002, p. 228), a profissão docente possui saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos no âmbito de suas tarefas cotidianas. O professor, dadas as circunstâncias e os contextos *de* e *para* o seu exercício profissional, interage constantemente com os elementos ou atores principais e contextos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essas experiências lhe possibilitam construir conjuntos de saberes sobre cada uma dessas categorias, os quais orientam suas práticas. É necessário, entretanto, lembrar que esses saberes – que têm por fonte sua experiência – são influenciados pela organização institucional, e que essa, ocasionalmente, contribui, por meio de suas ações e normas (currículos, programas, planos, etc.) para o distanciamento entre os saberes da própria experiência como professores e os saberes construídos em sua formação inicial ou continuada.

A terceira passagem, mencionada na introdução deste texto, emerge quando os professores entrevistados organizam narrativas reflexivas sobre sua atuação na EJA carcerária. P2Bia prontamente narra: *“A maneira que eu justifico o meu trabalho é a maneira que consigo ver como eles estão, fazendo alguma coisa antes, apesar da prova diagnóstica ter sido feita quando entram na escola. Na minha sala de aula, eles escrevem bilhetinho, alguma coisa, até motivando eles a aprenderem, até porque eles precisam se comunicar lá fora. Para vermos mais ou menos a letra, a situação dele, o que passa na cabeça naquele momento, porque eles vieram para a aula. A gente trabalha artesanato nas datas comemorativas, eu gosto de dobraduras, de trabalho de artesanato. Eles chamam de trabalhos manuais lá porque eu não sou professora de artes.”* S3Cia, expressa que *“na verdade cada professor entra achando que vai fazer maravilhas e acaba se frustrando. Mas por outro lado, quem acha que pode fazer qualquer coisa tem que se puxar. Não é algo que é certo que vá conseguir tudo que quer fazer. Mesmo a gente que atua há mais tempo se surpreende com determinadas coisas pela demanda dos alunos. Eu acho que tem mais êxito aquele profissional que tem sensibilidade em relação àquilo que está fazendo. Pelo conhecimento, em*

*primeiro passo, mas que tenha sensibilidade, que consiga conectar a necessidade do aluno com aquilo que tem que ser, o mínimo eu acho, que tem que ser trabalhado. Partindo das necessidades daquele aluno fica muito mais fácil.” Já S4Via diz: “Procuro me dedicar, fazer o trabalho andar. Aquilo que eu imaginava, o trem andou. Foi construído, reformado. Ter parte da legislação em dia. Temos que pensar muito ainda sobre as questões da metodologia. A gente tá lá pra ajudar, e eles mesmos reconhecem. Mais ou menos fazemos uma escuta deles. A questão do ‘alguém me escuta’, ‘alguém me ouve’. Não dou opinião, somente escuto e pergunto. Isso demonstra que a escola te faz refletir, te faz ajudar e te faz mudar. Se nós conseguirmos ressocializar, fazer com que um, dois, três se ressocializem a nossa tarefa estará cumprida. Nossa missão enquanto educadores.”*

Nota-se que ambos os sujeitos conhecem a realidade em que estão atuando, ou seja, a dita “cela de aula” é ainda um lugar que procura encontrar melhorias administrativas e pedagógicas, porém os professores demonstram interesse, dedicação com o fazer pedagógico na busca por melhorias na educação dos apenados. Cumprir com a “missão enquanto educadores” exige aperfeiçoamento e ampliação de conhecimentos. Nóvoa (1995, p. 27) ressalta que a relação dos professores com o saber constitui um dos capítulos principais na história da profissão docente e questiona: Os professores são portadores e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores de um saber alheio? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico? O autor destaca que é na resposta a essas e muitas outras questões que se encontram visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional. Na visão tradicional sobre formação de professores, o professor é especializado no conhecimento específico da disciplina sob sua responsabilidade, sendo sua prática pouco valorizada. Entretanto, hoje, o professor não pode mais ser compreendido como um mero transmissor de conhecimentos,

que exerce sua prática pedagógica de modo repetitivo e traduz conhecimentos específicos e fragmentados, a partir do conhecimento científico. Podemos, sim, concebê-lo como produtor de saberes, dado que os saberes provenientes da sua experiência devem ser considerados ao analisarmos sua competência profissional. Tal pressuposto encontra fundamento nas leituras e reflexões do texto de Tardif (2002, p. 36-39), o qual caracteriza o saber docente como múltiplo e pluriorientado por diversos saberes, originados dos saberes curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal.

A quarta e última passagem anunciada volta-se aos aspectos metodológicos, a práticas que contemplem uma metodologia de ensino específica para a EJA carcerária. Esses se mostram ausentes do universo empírico analisado. Desafiados a descreverem suas metodologias de ensino, os entrevistados indicam que não têm uma orientação teórica e metodológica para tal. S1Lia relata que *“em primeiro lugar deve-se tomar muito cuidado com a linguagem, na abordagem; estar sempre retomando, ou seja, tu não podes dar tema, não pode pedir leitura. Então é só o que eles fazem naqueles 45 minutos. Não podem levar nada pra cela, não podem fazer leitura na cela. Só preso que trabalha que pode levar, mas o preso ‘normal’ não leva. Precisa-se ter mais cuidado, tem que ter mais reforço. Vejo muito que muitos são assim [por serem] afetados pelas drogas, o crack e a maconha, e alguns são um pouco mais lentos nesse processo. Mas fora isso, não difere muito. Utilizamos mapa, levamos no laboratório de informática (que podemos levar os alunos) e passamos filmes, DVD. Eu uso o material do EJA que é dado pelo governo que tem um assunto um pouco diferente, mais atuais, que são Cidadania, Trabalho”*. S2Bia revela que *“a gente pesquisa bastante. Procura apoio nos livros didáticos e também temos um módulo que foi criado por nós mesmo, que a gente trabalha direto o que é mais importante para cada série, para eles conseguirem avançar, para conseguirem chegar além. Os módulos e mais alguns livros didáticos de apoio”*. S3Cia destaca que usa *“[...] o trabalho*

*por módulos porque foi investido muito dinheiro, mas a ideia que tem é de se distinguir os módulos porque não é a metodologia mais adequada a ser". Já S4Via diz que faz pouco tempo que começou a seguir os conteúdos. "Com os módulos um e outro ou na chegada ou na saída deles, sempre procuro que eles leiam, um tempo para ler. Ou eles procuram um livro ou eu pego uma notícia de jornal, ou um texto e dou um tempo para eles conversarem. Houve uma época que eu trazia pensamentos, antigamente eu tinha mania de tudo que era pensamento, escrevia nos cadernos e guardava, e ainda tenho essa mania. E aí eu escrevia os pensamentos no quadro e dava um tempo para eles falarem pela questão de refletir, dar opinião, concordar, discordar. Porque eles vêm pra aula muito quietos. Então para começar um assunto, uma conversa, alguém lê, tem uma coisa pra falar. Porque eles têm muita preocupação em expor sua ideia, do escrever, do registrar."*

As narrativas refletem os dilemas pelos quais passam esses professores, cujas concepções metodológicas não se mostram esclarecidas ou fundamentadas. A intuição parece falar mais e agir fortemente. Atitudes de mediação parecem entrar em cena, evocando as competências docentes na forma de iniciar um assunto, no tratamento dado à informação, nos recursos à "fixação" dos conceitos, reduzidos na maior parte das vezes às informações. De outro lado, a preocupação com os conteúdos atitudinais e procedimentais, de modo a tornar a convivência, no espaço da escola prisional, uma possibilidade de socialização, de interação com o mundo externo, de exercício de cidadania, usufruindo o direito à educação, mesmo que na privação da liberdade.

Tais narrativas não passam impunes ao olhar das instituições de formação de professores e das políticas públicas. Ao contrário, elas ecoam práticas, ausências, lacunas e necessidades para a tomada de decisões para investimentos competentes, com o objetivo de atender à especificidade da EJA prisional, pois, salvaguardadas as especificidades, os conteúdos narrados em muito se aproximam do vivido na escola regular.



Assim, o mérito dessa sistematização pode estar na simples possibilidade de mostrar uma realidade concreta vivida todos os dias nas escolas inseridas nas prisões do País. Espera-se que narrar o vivido oportunize a uma reflexão sobre as próprias ações, avaliando *se e o quanto* agem, criam, recriam, inovam, constroem, destroem ou reconstróem, avançam ou retrocedem, diagnosticam, acertam, erram ou corrigem, transformam sonhos em projetos, expectativas em resultados, perseguem utopias, acreditam e esperam, conhecem suas forças e nelas confiam. Uma postura reflexiva e aberta do docente é essencial à formação de sujeitos críticos, capazes de atuar conscientemente na sociedade. Refletir sobre a ação docente implica refletir sobre nossas competências.

A competência reflexiva do professor oportuniza a evocação de saberes, processos e estratégias metodológicos que levem ao protagonismo daquele que aprende. Cunha destaca que

ser um educador significa ter uma concepção nova da relação existente entre o sujeito socialmente situado e o conhecimento. Significa entender que aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente frente aos dados culturais da sociedade, mas sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção desses dados. (1989, p. 31).

Ou seja, ao propor ensinar determinados conteúdos, colocamos em funcionamento, quase sem pretender, uma série complexa de ideias sobre o que significa aprender e como podemos ajudar os alunos nesse processo.

Como último ponto de reflexão, os interlocutores empíricos foram indagados se *gostariam de relatar mais alguma coisa sobre a formação do educador da EJA carcerária*. O S1Lia diz que *“a violência é um regulador, devemos estar sempre de guarda alta. Todos podem ser uma possível ameaça. Tudo tem ouvidos. Tem que fazer bastante leitura sociológica como primeiro passo. O*

*EJA prisional precisa disso, dessa carga horária em cima dessas disciplinas. E a parte técnica não sei o que teria que proceder em relação à pedagogia. Não vai ser muito diferente. Acho que abordagem que vamos ter com alunos lá. Talvez um processo mais lento utilizando outras ferramentas, por exemplo, a questão dos mapas, eles não sabem, às vezes, onde moram. Talvez falte esse preparo, pensar numa prática". S2Bia contribui dizendo que "devemos ouvir e não sentir. Eu acho que esse educador é frio, precisa ter frieza. Porque se nós fôssemos pensar por que eles estão ali, não daríamos aula. Eles contam as histórias, o que fizeram, até como vantagem. E a gente tem que ouvir, mas não segura isso pra gente. O perfil deste educador tem que ter uma cabeça muito boa, muito amadurecida para não viver a situação, escutar e deixar passar. Tem que estar preparado para ouvir e não sentir. Nós temos que só ouvir. Eu aprendi isso quando cheguei, porque cheguei muito assustada na escola, porque não queria, na verdade. Tem que ter cuidado com o que fala, o que carrega, não podia levar nada, temos que ter muito cuidado, não se entra com nada perigoso lá dentro. Eu aprendi que temos que falar o menos possível. E tem mais que ouvir. O nosso trabalho não é tão pesado quanto lá fora, porque são pessoas que já fizeram maldade, são maus, a maioria são e vão continuar sendo. A gente não ganha pelo risco, a gente ganha pelo acesso. Pelo difícil acesso que é o que dentro do nosso plano de carreira existe. Nenhum professor ganha pelo risco. Se fosse pelo risco era bem mais." Já S3Cia lembra que "uma característica do professor é que devemos estar atentos a tudo. Na verdade, a gente deve estar sempre antenado. É um lugar perigoso para trabalhar, mas ao mesmo tempo que é um lugar assim... é um lugar onde tu pode, sim, ter bastante êxito e aplicar lá as tuas aprendizagens, que a gente tem na graduação, na especialização, enfim, e dar o retorno daquilo que a gente vê. Acho que é isso que faz com que o professor consiga trabalhar num lugar desse e não fique mal enquanto pessoa. Nós precisamos, na verdade, se despir e se vestir o tempo todo né...? Agora eu sou professora, agora eu sou professora no regular e*

*agora eu não preciso ter o cuidado de cuidar o aluno não sair da sala”.* S4Via diz: *“Eu acho que ele tem que ter consciência que nós somos uma peça de uma sociedade. Dessa sociedade que nós temos que realizar nosso trabalho, não importa onde. Tem até uma música que diz que temos que ir onde o povo está. E a gente tem que ir parar nestes lugares, é desafio, é conhecer outras realidades, é questionar, é sempre algo novo para ver, pra aprender.”*

Desse modo, cabe à docência carcerária um importante papel, que se constitui em mobilizar processos de mudança nas sociedades, a partir da interação que estabelece com o educando, mobilizando saberes, valores e experiências – os seus e os dos alunos. Nessa complexa tarefa, delineia-se o compromisso de melhorar a qualidade social da educação carcerária. A partir dessa perspectiva, as pluralidades da constituição da docência são muitas e inesgotáveis e necessitam de uma formação profissional que assuma um papel que transcenda o ensino com vistas a uma mera atualização científica, pedagógica e didática, transformando-se na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, para que as pessoas aprendam e convivam com os desafios de uma era de mudanças e de incertezas, tal qual se constitui o contexto globalizado contemporâneo. Assim, a ação docente na educação carcerária continua sendo um desafio nas intenções de fazer, de realizar, pois supõe rupturas com o presente e construção de alternativas para a superação das lacunas evidenciadas. Significa quebrar um estado confortável para se arriscar.

### **Considerações finais**

Nesse trilhar de reflexões, efetivou-se a proposta da pesquisa que é se aproximar da compreensão das pluralidades envolvidas na constituição da docência em prisões, analisando-as na interface com a docência na EJA.

Os percursos dos docentes colaboradores da pesquisa evidenciam-se em vários acontecimentos ao longo da carreira os quais marcam a experiência com os desafios do ensino numa prisão. Suas narrativas comunicam que não se pode prescindir das teorias para a organização do fazer pedagógico, assim como para a observação do cotidiano da ação docente. Produzem ecos cuja frequência ultrapassa a instituição onde trabalham em direção às instituições que participam (ou participaram) de sua formação, além dos órgãos públicos a que estão submetidos.

Um vazio pedagógico parece estar instalado, conclamando competências docentes mais pontuais, relativamente ao que é requerido para ser professor numa prisão. Um tanto de sensibilidade e de intuição parece pautar as práticas, em negociação com outro tanto de medo e de um aparente preconceito, uma submissão às regras institucionais, a busca de sentidos não revelados como cenários de atuação profissional.

O que leva e motiva um professor a desejar e a se manter docente numa prisão? Em que aspectos a docência na prisão se assemelha à docência na escola regular? Quais práticas são reproduzidas? Quais práticas são (des)construídas? Quais mediações são evocadas diante da especificidade da educação prisional? Muitas podem ser as perguntas, mas poucas são as respostas para o universo da educação prisional. Paiva (2007, p.51-59) corrobora destacando que o primeiro indicativo é colocar-se na necessidade de compreender que qualquer trabalho educativo deve partir do conhecimento dos sujeitos envolvidos. Metodologias de história de vida, portanto, podem contribuir para compor esse conhecimento. Sujeitos apenados, como todos os demais, têm histórias de vida para além do cárcere: memórias da escola, histórias de família, de filhos, de companheiros, memórias profissionais. Estreitar saberes entre professor e aluno favorece a construção de uma escola com qualidade e, ao mesmo tempo, solidifica o projeto pedagógico. É preciso voar tanto na prisão, como fora dela posto que, as escolas para jovens e adultos precisam ser, sempre, diferenciadas. Diferenciadas pelo respeito à diversidade dos

que acolhe, às histórias de vida e de interdições que trazem, às expectativas que passaram a conformar o projeto de estudo como um caminho possível de reconciliação com processos de aprendizagem.

Já os projetos pedagógicos, muitas vezes, preparam armadilhas para os sujeitos, o desejo e o sonho, de todo modo, não se aprisionam, se professores e alunos não quiserem. Juntos, com certeza, podem voar ao encontro de uma escola diferenciada que seja o espaço da liberdade de aprender e de conhecer, atendendo às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino.

Escolher a profissão docente é estar em constante movimento rumo à evolução da sociedade, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e conscientes, capazes de viver na sociedade. Atuar na prisão e na modalidade EJA sempre será diferente de qualquer outro contexto escolar pelas múltiplas facetas de que essa estrutura educacional é constituída.

As negociações entre a liberdade de ação do professor e a dimensão do controle institucional, jurídico ou penal do sistema carcerário podem oportunizar o surgimento de um professor com características diferenciadas, constituído por competências profissionais pautadas por princípios presentes nos programas de ensino da formação inicial, mas, principalmente, construídas pela mediação da experiência orientada pela premissa de que “cada dia é um dia”. Entendemos também àqueles docentes já inclusos nesse sistema a formação continuada como um caminho para aprimorar o trabalho pedagógico, pois é um processo contínuo de aquisição de conhecimentos que envolve reflexões acerca das ações do cotidiano no sistema escolar da prisão.

Zabala (1998, p. 13) afirma que, provavelmente, a melhoria da atividade profissional passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas. E, principalmente entender que o modo de viver a carreira docente numa escola prisional acontece de forma distinta da escola regular.

A docência na prisão requer a tomada de decisões numa perspectiva instantânea, no entanto, não pode prescindir de uma organização *a priori*, cujos rumos podem sempre ser retomados e ressignificados e, muitas vezes, até interrompidos.

A docência na educação carcerária abrange, portanto, um permanente processo de vir-a-ser, sem descuidar de seguir sendo.

Essa realidade deve ser alvo de transformações, por meio de ações proporcionadas pela educação.

Finalizamos com as palavras de Paulo Freire: “Repensar a prática supõe capacidade de a pessoa se distanciar da própria prática projetando sobre ela um outro olhar. Temos que pensar na prática, para teoricamente, poder melhor a prática.” Ou seja, que não se aprisione nas celas junto com os sujeitos encarcerados a capacidade que os docentes têm de se constituírem docentes a cada dia, a cada aula, a cada planejamento.

## Referências

BRASIL. CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB, 2, 2010. Portal do MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14906&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866)>. Acesso em: 8 jun.13.

BRASIL, MEC. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, dezembro de 1996.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

DI PIERRO, Maria Clara; RIBEIRO, Vera Masagão; JOIA, Orlando. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos do CEDES*, Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001.

FERREIRA, Gislene dos Santos. Educação carcerária: um estudo de caso do Município de Londrina. Monografia (TCC). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

LEME, José Antonio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2007. p. 111-154.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. 1. ed. Campinas, 2001, p. 15-43. v. 1.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: a construção da identidade do homem aprisionado. In: \_\_\_\_\_. *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2007.

\_\_\_\_\_. *O exercício da docência em espaços de privação de liberdade. Comunicações*. Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 37-46. jul./dez. 2011.

PAIVA, Jane. Eja e educação prisional. *Salto para o futuro*, Boletim 6, maio 2007.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Leôncio (Org). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente (didática e prática de ensino). In: DI PIERRO, Maria Clara. *Balanço e desafios das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Autêntica: Ed. da Universidade Federal de Juiz de Fora. Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente (didática e prática de ensino). In: RODRIGUES, Rubens Luiz. Estado e políticas para a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana. Autêntica: Ed. da Universidade Federal de Juiz de Fora. Belo Horizonte, 2010.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas Ciências Sociais. *Conjectura: filosofia e educação*, Caxias do Sul: Educus, v. 14, p. 63-75, 2009.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e sua formação: temas de educação 1*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículos e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. Jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. BRASIL– Secretaria de Educação a Distância-SEED. Boletim 6, maio 2007 – MEC/TV ESCOLA Programa Salto para o Futuro: O Papel da Educação como Programa de Reinserção Social para Jovens e Adultos. In: VI CONFINTEA, 6, Marco de Ação de Belém. Disponível em: <[www.mec.gov.br/secad](http://www.mec.gov.br/secad)>. Acesso: 29 dez. 2011.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.





**Cinara de Lima:** Graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Professora na Rede Particular de Ensino na cidade de Flores da Cunha-RS. Especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade de Caxias do Sul.

**Clarissa Afonso da Silveira:** Graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Participante do corpo discente do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul. Monitora no projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”. Graduanda em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul.

**Daniéle Helena Gedoz:** Graduada em História pela Universidade de Caxias do Sul. Professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, atuando nas séries finais com História e Geografia; e em EJA com História e Geografia nas totalidades finais.

**Delcio Antônio Agliardi:** Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/UCS-Uniritter. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialização em Direito da Infância e Juventude pela Fundação Escola Superior do Ministério Público do Rio Grande do Sul. Licenciado em Filosofia. Professor na Universidade de Caxias do Sul e no projeto “Ler e Escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”. Membro do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul.

**Edi Jussara Candido Lorensatti:** Graduada em licenciatura plena em Matemática pela Universidade de Caxias do Sul. Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Professora no Centro de Filosofia e Educação da UCS e no projeto “Ler e Escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”. Membro do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul. Formadora no programa Nossa Escola Pesquisa sua Opinião, Polo RS.

**Elisa Jaques dos Santos:** Graduada em Letras/Português pela Universidade de Caxias do Sul. Professora das séries finais do

Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual de Educação de Caxias do Sul. Especialização em EJA pela Universidade de Caxias do Sul.

**Eliza Maria Silvestro da Silva:** Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia – Séries Iniciais pela Universidade de Caxias do Sul. Professora das Redes Públicas Municipal e Estadual de Ensino de Caxias do Sul. Especialização em EJA pela UCS.

**Eveline Fischer:** Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Aluna no curso de Especialização em Gestão Escolar.

**Gelson Leonardo Rech:** Doutorando em Educação pela UFPEL. Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Professor na Universidade de Caxias do Sul.

**Inês Bueno Krahe:** Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Foi professora na Universidade de Caxias do Sul. Professora de Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

**Jonathan Demori Saldanha:** Graduado em História pela Universidade de Caxias do Sul. Especialização em EJA pela Universidade de Caxias do Sul. Professor na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

**Letícia Borges Poletto:** Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Psicóloga. Membro do corpo discente de egressos do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul. Atualmente trabalha em um serviço de acolhimento institucional de crianças e adolescentes na cidade de Caxias do Sul.

**Marcos da Rocha Oliveira:** Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFRGS). Mestrado e Doutorando em Educação como Bolsista da CAPES – PPGEDU/UFRGS. Integra os grupos

de pesquisa DIF – Artistagens, Fabulações, Variações (UFRGS) e t3xto (Unipampa São Borja). Pesquisador convidado e colaborador no programa “Observatório da Educação: Escriteiras” (CAPES/INEP/UFRGS) e no “Núcleo de Inovação e Desenvolvimento – Observatório de Educação” da Universidade de Caxias do Sul.

**Maria de Fátima Morello:** Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade de Caxias do Sul. Especialização em Educação de Jovens e Adultos. Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

**Maria Inês Tondello Rodrigues:** Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Especialização em EJA pela Universidade de Caxias do Sul. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

**Natalia Pietra Méndez:** Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Máximo Daniel Lamela Adó:** Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrado em Literatura (Teoria Literária) e Licenciado em Ciências Sociais pela UFSC. Professor substituto na Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação – FABICO/UFRGS. Professor Visitante nos cursos de Aperfeiçoamento, Extensão e Especialização do projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea” da Universidade de Caxias do Sul.

**Nilda Stecanela:** Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Diretora do Centro de Filosofia e Educação da Universidade de Caxias do Sul. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Professora na Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Coordenadora do Observatório de Educação da UCS; e do projeto “Ler e escrever

o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”; e do programa “Nossa Escola Pesquisa sua Opinião no Polo Rio Grande do Sul”.

**Paola Monteiro de Barros:** Graduada e História pela Universidade de Caxias do Sul. Especialização em EJA pela Universidade de Caxias do Sul. Professora na Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Vitor.

**Rochele Rita Andreazza Maciel:** Licenciada em Educação Física pela UCS. Mestrado em Educação (UCS). Professora e integrante da equipe de apoio do projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”. Docente da Universidade de Caxias do Sul e coordenadora pedagógica na Educação Básica Colégio São José – Caxias do Sul.

**Rosane Knak Formigheri:** Graduada em Licenciatura Plena em Letras. Especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Língua Portuguesa da Rede Particular de Ensino de Caxias do Sul.

**Sônia Andelieri:** Graduada em História. Especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade de Caxias do Sul. Professora da Rede Pública Municipal de Ensino, atuando nas séries finais com História e Geografia e nas séries iniciais habilitada pelo Magistério.

**Terciane Ângela Luchese:** Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul. Mestrado em História pela PUC/RS. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Foi professora nas Redes Pública e na Rede Particular de Ensino em Bento Gonçalves. Professora na Universidade de Caxias do Sul e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS.



Realização

---



Apoio

---

