



# Educação de Jovens e Adultos

## Políticas, direitos, formação e emancipação social

Tânia Regina Dantas  
Maria de Lourdes da Trindade Dionísio  
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin  
ORGANIZADORAS



EDUFBA

# **Educação de Jovens e Adultos**

políticas, direitos, formação e  
Emancipação social

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**Reitor**

João Carlos Salles Pires da Silva

**Vice-Reitor**

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

**Assessor do Reitor**

Paulo Costa Lima



**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**Diretora**

Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

**Conselho Editorial**

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



TÂNIA REGINA DANTAS  
MARIA DE LOURDES DA TRINDADE DIONÍSIO  
MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN  
ORGANIZADORAS

# **Educação de Jovens e Adultos**

políticas, direitos, formação e  
Emancipação social

Salvador  
EDUFBA  
2019

2019, Autores.  
Direitos para esta edição cedidos à Edufba. Feito o Depósito Legal.  
Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em  
vigor no Brasil desde 2009.

#### **Capa**

Larissa Vieira de Oliveira Ribeiro

#### **Projeto Gráfico e Editoração**

Rodrigo Oyarzábal Schlabitz

#### **Revisão**

Juliana Lopes Roeder

#### **Normalização**

Equipe da EDUFBA

#### **Créditos das fotografias usadas na capa:**

Fotografias de estudantes da EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis,  
de autoria de José Maria Rosa Trindade

Sistema de Bibliotecas – UFBA

---

Educação de Jovens e Adultos : políticas, direitos, formação e emancipação social /  
Tânia Regina Dantas, Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, Maria Hermínia Lage  
Fernandes Laffin, organizadoras. - Salvador: EDUFBA, 2019.  
289 p.

ISBN: 978-85-232-1890-4

1. Educação de jovens e adultos - Brasil. 2. Políticas públicas. 3. Professores -  
formação. I. Dantas, Tânia Regina. II. Dionísio, Maria de Lourdes da Trindade. III. Laffin,  
Maria Hermínia Lage Fernandes.

CDD – 374

---

Elaborada por Jamilli Quaresma CRB-5: BA-001608/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo  
s/n – Campus de Ondina  
40170-115 – Salvador – Bahia  
Tel.: +55 71 3283-6164

# Sumário

## **Apresentação**

### **Educação de Jovens e Adultos, políticas, direitos, formação e emancipação social: apontamentos iniciais | 9**

Tânia Regina Dantas, Maria de Lourdes da Trindade Dionísio e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

## **PARTE I: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, FORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL**

### **Tecendo saberes e a formação de professores(as): reflexões com a Educação de Jovens e Adultos | 23**

Tânia Regina Dantas e Jackeline Silva Cardoso

### **Constituindo-se pesquisador na educação de pessoas jovens, adultas e idosas: marcas e aprendizados de processos em construção | 37**

José Jackson Reis dos Santos

### **Bases epistemológicas no campo da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos | 63**

Anderson Carlos Santos de Abreu e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

### **Educação de Jovens e Adultos: um currículo que demanda mais atenção | 75**

Juliana Silva dos Santos e Marcos Villela Pereira

## PARTE II: POLÍTICAS PÚBLICAS, DIREITOS E SABERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

### **Mobilização de cultura matemática por meio da resolução de problemas na Educação de Jovens e Adultos | 95**

Viviane Mendonça dos Santos e Érica Valeria Alves

### **Reconhecimento de saberes profissionais de trabalhadores na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos: a experiência do Instituto Federal de Santa Catarina | 113**

Claudia Hickenbick, Elenita Eliete de Lima Ramos e Renata Costella Acauan

### **A produção intelectual e os artefatos tecnológicos no tempo e espaços da EJA | 129**

Sonia Maria Chaves Haracemiv, Paulo Ricardo Ross e Paulo Vinicius  
Tosin da Silva

### **Gestão da escola pública da EJA: desafios e perspectivas inovadoras | 153**

Maria Helena de Barros Moraes Amorim, Maria Conceição Alves Ferreira e  
Mariana Moraes Lopes

### **Progestão e EJA: uma política pública de integração necessária na rede municipal de ensino da Bahia | 169**

Antonio Amorim, Débora Regina Oliveira Santos e Alfredo Eurico Rodrigues  
Matta

## PARTE III: LITERACIA(S), LITERATURA, LEITURA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

### **O lugar da literacia nas ofertas de educação e formação de jovens em Portugal | 195**

Juliana Cunha e Maria de Lourdes da Trindade Dionísio

### **Literatura para neoleitores jovens e adultos: um estudo de caso | 213**

Jorge Luiz Teles

### **Práticas de letramento literário para educação das relações étnico-raciais no contexto da Educação de Jovens e Adultos | 227**

Eliane Santana Dias Debus

### **Enleituramento na EJA | 239**

Rosemary Lapa de Oliveira

### **A reconstrução do passado a partir de narrativas orais e visuais: experiências vividas no programa Mobral Cultural/Brasil | 257**

Marinaide Lima de Queiroz Freitas e Jailson Costa da Silva

### **Sobre os autores | 279**





# Apresentação

## **Educação de Jovens e Adultos, políticas, direitos, formação e emancipação social**

apontamentos iniciais

Tânia Regina Dantas (UNEB)

Maria de Lourdes da Trindade Dionísio (Universidade do Minho)

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um campo investigativo cada vez mais promissor para fundamentar análises e decisões na área da educação básica no Brasil. Com essa concepção, apresentamos alguns apontamentos iniciais sobre o livro intitulado *Educação de Jovens e Adultos: políticas, direitos, formação e emancipação social*, organizado pelas professoras doutoras Tânia Regina Dantas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Maria de Lourdes Dionísio, da Universidade do Minho (UMinho), e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A obra é resultado de estudos e investigações desenvolvidos pelos grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC e do Centro de Investigação em Educação

(Cied) do Instituto de Educação da UMinho (Portugal), e tem por finalidade divulgar a produção científica dos professores e alunos dos programas concernentes em articulação com professores/pesquisadores de Portugal, da Espanha, da Argentina, no intuito de fortalecer a pós-graduação em educação.

A construção do livro foi enriquecida pelas discussões e debates no âmbito do IV Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, que aconteceu, em 2017, em quatro momentos, a saber: em Florianópolis (UFSC), em Salvador (UNEB), em Braga (UMINHO) e Coimbra (Universidade de Coimbra), em Portugal. Portanto, a publicação contou com financiamento do Programa de Apoio a Eventos no País (Paep) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que foi fundamental para a realização e consolidação dos encontros até este momento realizados, bem como das produções realizadas no contexto desses encontros internacionais.

Trata-se de um evento permanente, itinerante, consolidado que, em 2018, em sua quinta edição aconteceu no mês de novembro, na cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), sob a coordenação coletiva de professores da UNEB, da UFSC e desse estado, assim como houve um encontro de pré-abertura em Salvador no mês de outubro de 2018 e, em 2019, o evento caminha para ocorrer em Salvador e em Portugal.

Os capítulos que compõem esta coletânea tiveram a contribuição dos pesquisadores que fazem parte da Rede de Pesquisa BRASILUEJA, composta por mais de 25 grupos de pesquisa de vários estados brasileiros, de instituições públicas e privadas, de pesquisadores de diversos programas de pós-graduação em educação, tanto acadêmicos quanto profissionais, no Brasil e em Portugal. Dessa forma, a coletânea objetiva socializar e divulgar a produção científica no campo da EJA, além de incrementar o processo de internacionalização com instituições estrangeiras da Europa e da América Latina.

Visando organizar melhor a distribuição dos capítulos, a obra foi estruturada em três partes, que visam situar os estudos e as pesquisas sobre formação, concepções da EJA, os fazeres e saberes docentes e dos estudantes, as políticas públicas de EJA, a gestão e os direitos à educação, processos de literacia, leitura e literatura, memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e práticas escolares cuja organização é a seguinte:

A primeira parte engloba a EJA, formação e emancipação social. A segunda parte compreende estudos sobre políticas públicas, direitos e saberes na EJA e a terceira situa debates sobre literacia(s), literatura, leitura e a EJA.

A primeira parte, “Educação de Jovens e Adultos, formação e emancipação social”, é formada por quatro textos.

O primeiro texto, intitulado “Tecendo saberes e a formação de professores(as): reflexões com a Educação de Jovens e Adultos”, é assinado pela professora doutora Tânia Regina Dantas (UNEB) e pela mestrand Jackeline Silva Cardoso (UNEB). Apresenta um estudo sobre a formação de professores(as) e delimita-se a partir da seguinte questão: o que compreendemos por formação, principalmente por formação de professores(as)? Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com o objetivo em tecer saberes sobre formação e discutir a formação de professores(as) apresentando alguns olhares sobre a EJA. Possibilitou a reflexão sobre a dimensão da formação de professores(as) da EJA, visto que a formação constitui um dos eixos articuladores para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, pautada na formação de sujeitos críticos, reflexivos e participativos na sociedade.

O segundo estudo é de autoria de José Jackson Reis dos Santos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), nomeado de “Constituindo-se pesquisador na educação de pessoas jovens, adultas e idosas: marcas e aprendizados de processos em construção”. Reflete sobre vivências educacionais do referido pesquisador, situando seus principais aprendizados no campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, por meio de distintos processos de formação, oriundos de contextos diversos (familiar, social, educacional). O trabalho evidencia, também, resultados de pesquisas desenvolvidas no campo da formação docente,

por meio de uma abordagem colaborativa no processo de construção do conhecimento.

Resultado de uma pesquisa, o texto é de autoria de Anderson Carlos Santos de Abreu (UFSC) e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC), contendo em seu título já o objeto do estudo, de que é debater as “Bases epistemológicas no campo da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos”. Como terceiro texto dessa primeira parte da obra, o texto tem como objetivo apresentar as discussões acerca das bases epistemológicas presentes no campo da pesquisa em EJA no Brasil. Para tanto, discutir sobre o que sejam bases epistemológicas é referir-se a tudo que serve de apoio ao conhecimento. Em sentido mais amplo, é o elemento metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. Diante disso, os autores apresentam um conceito absolutamente central para a educação, o de epistemologia. Feito isso, tratam de indicar interpretações com graves reflexos filosóficos sobre o conceito em questão para o campo da EJA, bem como apresentar quais bases epistemológicas surgiram do estudo em questão como resultados da pesquisa.

O quarto texto designa-se “Educação de Jovens e Adultos: um currículo que demanda mais atenção”. Foi desenvolvido por Juliana Silva dos Santos (Rede Municipal de Educação de Porto Alegre e PUC-RS) e Marcos Villela Pereira (PUC-RS). O texto tem como objetivo desenvolver uma reflexão sobre o currículo na EJA pautado na realidade observada na região Sul do Brasil, em escolas de Ensino Fundamental e Médio que atendem à modalidade EJA. Realizam essa reflexão a partir da seguinte questão norteadora: “Para qual tipo de EJA, qual currículo?”, e identificam de que há, na atualidade, pelo menos três concepções curriculares para a EJA. Nessas três concepções, desvelaram-se três visões teóricas e práticas distintas sobre “tipos de EJA” e, portanto, “tipos de currículo” ou concepções de currículo voltadas a diferentes contextos: na educação popular, a EJA é voltada para a formação e a transformação dos sujeitos; na escola básica propedêutica de ensino regular fundamental e médio, há a condição de prepará-los para a progressão em níveis escolares até que acessem o ensino superior; e, no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja),

temos a educação de adultos voltada para o ensino técnico e profissional em função das necessidades do mercado de trabalho. O texto é resultado de um recorte de tese de doutorado e problematiza essas três concepções de currículo, considerando que elas não são estanques e que há atravessamentos que ocorrem no cotidiano da práxis escolar, desvelados e velados sob a égide do currículo oculto.

A segunda parte da obra intitula-se “Políticas públicas, direitos e saberes na Educação de Jovens e Adultos” e é composta por cinco textos que resultam de reflexões e pesquisas que transitam, no âmbito da EJA.

“Mobilização de cultura matemática por meio da resolução de problemas na Educação de Jovens e Adultos”, de autoria de Viviane Mendonça dos Santos (UNEB) e Érica Valeria Alves (UNEB), é o primeiro texto e analisa um estudo que teve por objetivo evidenciar a metodologia da resolução de problemas como um recurso potencializador para a mobilização de cultura matemática nas aulas da EJA. Recorrendo à pesquisa-ação, foram desenvolvidas atividades de resolução de problemas nas aulas de Matemática em uma turma de uma escola pública estadual situada no interior do estado da Bahia, tendo a professora como pesquisadora. Mediante a análise dos resultados, foi constatado que os estudantes jovens e adultos, em um ambiente em que o diálogo foi favorecido, se envolviam na resolução das atividades mediante a metodologia de resolução de problemas. Esses momentos propiciaram que os sujeitos da EJA expressassem suas ideias e seus pensamentos matematicamente, mobilizando a cultura matemática e a autonomia.

O segundo texto, de autoria de três pesquisadoras do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Claudia Hickenbick, Elenita Eliete de Lima Ramos e Renata Costella Acauan, situa um estudo sobre o reconhecimento de saberes profissionais nomeado de “Reconhecimento de saberes profissionais de trabalhadores na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos: a experiência do Instituto Federal de Santa Catarina”, e são apresentados no texto o histórico e a recente organização do processo de reconhecimento de saberes profissionais no âmbito da Rede Nacional de Certificação Profissional (Certific), desenvolvido IFSC e traz orientações metodológicas para a oferta do processo, a partir da experiência institucional desenvolvida entre 2014 e 2016. O caminho metodológico encontrado pelo IFSC,

no qual a experiência desenvolvida por quatro projetos piloto precedeu a regulamentação do Certific na instituição, mostrou-se promissor na busca por avanços metodológicos no reconhecimento e na certificação de saberes profissionais na EJA. A oferta dos projetos piloto norteou a regulamentação do processo como uma oferta educativa inclusiva e coletiva. As experiências vivenciadas permitem recomendar que a aprendizagem, neste caso, deva ser considerada amplamente, partindo dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados aprendidos pelos sujeitos ao longo da vida.

O terceiro texto é de autoria de Sonia Maria Chaves Haracemiv, Paulo Ricardo Ross e Paulo Vinicius Tosin da Silva, todos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), intitula-se “A produção intelectual e os artefatos tecnológicos no tempo e espaços da EJA” e apresenta um estudo que é parte integrante do Projeto Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico, vinculado ao grupo de pesquisa Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Epeja/UFSC). A pesquisa sobre o âmbito da EJA e tecnologias foi organizada pela equipe de pesquisadores da UFPR, em quatro eixos de discussão: tecnologias e inclusão, currículo e avaliação, práticas pedagógicas, formação docente e formação de profissionais em outros contextos educativos, frente aos artigos que tratavam da relação com a EJA e as tecnologias. O objeto de análise do texto é compreender os principais fundamentos, termos/conceitos e autores recorrentes na temática EJA e tecnologias, levando em conta seu estado da arte a partir de artigos indexados nas referidas bases de dados. Os autores apresentam como questão central da pesquisa a busca pelos termos/conceitos e autores recorrentes relacionados com a categoria EJA e Tecnologias, visto que a EJA constitui-se um campo de pesquisa amplo, com diversas correntes que ora tendem à EJA, tal e qual, enquanto modalidade de ensino, ora para a educação ao longo da vida/ Educação Permanente. A categoria EJA e Tecnologias articula-se à inclusão social, alicerçada aos meios digitais, promovendo a equidade e justiça na educação para grupos segregados ou rotulados socialmente, perpassando por fatores culturais e econômicos, neste sentido, as múltiplas linguagens, especialmente as tecnologias, viabilizam os processos educativos e tornam visíveis os sujeitos.

Na sequência, temos o texto intitulado “Gestão da escola pública da EJA: desafios e perspectivas inovadoras”, de autoria de Maria Helena de Barros Moraes Amorim (UNEB), Maria Conceição Alves Ferreira (UNEB) e Mariana Moraes Lopes, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), que discute a problemática da gestão da escola pública da EJA, destacando como objetivo a análise dos desafios vividos pela escola nos dias atuais, de modo a apontar caminhos inovadores que qualifiquem o trabalho gestor na escola, para garantir o surgimento da qualidade do ensino, nas classes que ofertam a EJA. As autoras destacam a percepção de que no mundo contemporâneo há exigências para as instituições de ensino, sejam elas de educação básica ou de educação superior, um forte compromisso com a empregabilidade, com a competitividade e com as transformações do sistema produtivo e social e de que não é possível perceber de que as instituições de ensino são necessárias para o conjunto da sociedade, no sentido cultural e educacional e consolidar a ideia de pluralidade, de justiça, de diversidade e de liberdade humana. Para promover a reflexão sobre a gestão, o trabalho está organizado no debate sobre a gestão da escola que oferta o ensino na modalidade da EJA e a sua inovação e a busca da qualidade na escola da EJA.

Por último, o quarto texto “Progestão e EJA: uma política pública de integração necessária na rede municipal de ensino da Bahia” tem como autores Antonio Amorim (UNEB), Débora Regina Oliveira Santos (acadêmica UNEB) e Alfredo Eurico Rodrigues Matta (UNEB). Os pesquisadores destacam que, no Brasil, a partir da década de 1980, há o ressurgimento da sociedade civil e dos movimentos sociais em redemocratizar o país, inclusive, promovendo reformas educacionais que atendessem aos princípios de uma gestão democrática e participativa. Nesse contexto de reconquista da cidadania é criado o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que atua com a proposta de atender as necessidades dos gestores escolares, que buscavam um suporte teórico e uma orientação prática no desempenho de suas funções. Nesse contexto, é organizado, em 2001, o Programa de Capacitação para Gestores Escolares (Progestão), que objetiva processos de formação continuada e em serviço junto à equipe gestora constituída do diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, secretário e conselheiro escolar, voltados à construção



de uma gestão democrática e participativa na escola pública, com vista à melhoria do aprendizado e do sucesso escolar dos alunos. Esse processo desencadeia o seguinte problema: em que medida o Progestão, especificamente, a edição 2015/2016, favoreceu ou não a prática dos Gestores Escolares da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino da Bahia. Dessa forma, o objetivo central do estudo foi analisar como o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares, especificamente, na edição 2015/2016, favoreceu ou não a prática dos Gestores Escolares da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino da Bahia. Os objetivos secundários procuram investigar de que maneira os procedimentos metodológicos eleitos pelo Progestão contribuíram, ou não, para o exercício dos gestores que atuam na EJA; e ainda, identificar as ações que demonstraram, ou não, o fortalecimento da prática gestora a partir dos estudos e das atividades propostas pelo Programa. O texto traz as reflexões sobre os desafios enfrentados pela equipe gestora na atuação da EJA e demonstram ações que se configuram uma gestão democrática e participativa resultado das propostas da formação continuada.

Já a última e terceira parte da obra, designada como “Literacia(s), literatura, leitura e a Educação de Jovens e Adultos”, é composta por cinco textos.

O primeiro, de autoria de Maria de Lourdes da Trindade Dionísio (Uminho) e Juliana Cunha (acadêmica Uminho), tem como título “O lugar da literacia nas ofertas de educação e formação de jovens em Portugal”. Considerando o papel central das questões da literacia nos contextos socioeducativos europeus e a crescente procura e importância das modalidades de educação e formação de caráter profissionalizante, o texto pretende mostrar os valores e as conceptualizações de literacia subjacentes aos vários documentos que regulamentam e orientam as ofertas educativas qualificantes destinadas aos jovens portugueses: os Cursos de Aprendizagem (CA), os Cursos Profissionais (CP) e os Cursos Educação e Formação de Jovens (CEF). Assim, procedendo à análise de conteúdo da legislação, dos referenciais de formação e dos programas das diferentes disciplinas que integram a componente sociocultural da matriz curricular, estudo visa, especificamente, responder às seguintes questões: como são posicionados os alunos/formandos e os professores/formadores nestas ofertas educativas? Quem são estes sujeitos de formação? Que atividades,

conteúdos, métodos de ensino e aprendizagem são levadas a cabo no âmbito da sua implementação? O que se espera que os alunos/formandos alcancem ao frequentá-los? Entre as principais conclusões, salienta-se que, apesar da confluência de abordagens de literacia nos documentos analisados, a mais proeminente é a perspectiva da literacia como um conjunto de *'skills para a vida'*, os quais são traduzidos como indispensáveis não apenas à prosperidade individual e coletiva, mas, principalmente, ao desenvolvimento e à competitividade entre as nações.

O segundo estudo apresentado, intitulado “Literatura para neoleitores jovens e adultos: um estudo de caso”, de autoria de Jorge Luiz Teles da Silva (Fundação Biblioteca Nacional), analisa a coleção literatura para todos como política de fomento à leitura para jovens e adultos com baixos níveis de escolarização promovida pelo governo federal no Brasil. O exame se dá na perspectiva dos letramentos e da sociologia da arte – centrada nas teorias de Pierre Bourdieu, Howard Becker e Clifford Geertz, buscando abarcar as duas dimensões às quais esta ação se liga: educação e arte. Os resultados apontam para a pertinência e relevância desta ação, destacando certas características que não foram apropriadamente pesquisadas até o momento. Segundo o pesquisador, há poucos estudos sobre o tema e os existentes carecem ser aprofundados para abarcar plenamente a experiência em foco. Esta ação afirmativa de promoção da leitura ganha relevância enquanto contribuição para a formação integral dos sujeitos, na perspectiva de garantia dos direitos à educação e à cultura.

O terceiro texto, que tem como autora Eliane Santana Dias Debus (UFSC), e título como, “Práticas de letramento literário para educação das relações étnico-raciais no contexto da Educação de Jovens e Adultos”, apresenta uma reflexão considerando o compromisso com o ensino da cultura africana e afro-brasileira. Esse processo foi promovido pela Lei nº 10.639, de 2003, e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, em que a literatura recebe um papel de destaque, fortifica a necessidade de debate sobre a formação do leitor literário. Desse modo, o texto busca problematizar a prática da leitura literária como possibilitadora, para além da sensibilização estética, também para a educação das relações étnico-raciais, em particular no espaço institucionalizado da

EJA. Para tal, sustenta o seu dizer a partir do referencial teórico de Antonio Candido (1995), em particular no que se refere ao direito de todos à literatura e ao papel humanizador desta; nas reflexões de Rildo Cosson sobre letramento literário, bem como pensar esses referenciais em diálogo com estudiosos que defendem a educação das relações étnico-raciais. Parte-se da teoria para apontar algumas indicações e proposições do trabalho com o texto literário no segundo segmento da EJA. A ampliação do repertório literário do jovem leitor, fomentado a partir da leitura de escritores e escritas afro-brasileiras e africanas, por certo colabora para uma visão ampliada da sociedade enquanto constituição plural.

“Enleituramento na EJA”, de Rosemary Lapa de Oliveira, é o quarto texto, que problematiza a importância do letramento na educação e na sociedade de modo geral. Concordando com Freire (2009), na perspectiva de que a leitura é um processo que não se restringe à decodificação linguística, e com Soares (2010), na de que a leitura extrapola para o letramento, a autora defende a ideia de que a leitura vai além, interagindo com a ideia de enleituramento. Esse termo foi cunhado durante sua pesquisa de doutoramento concluída em 2013, para dar conta da capacidade humana de tornar-se leitor de mundo, tendo na leitura uma ação que é contínua e ampliada a cada contato com o contexto que nos cerca, enquanto fazemos uma leitura, imergindo no contexto dos acontecimentos da trama, interagindo com o texto de forma tão intensa que percebemos nuances de construção textual de personagens e argumentos e desejos não formulados, subentendidos na teia textual. Dessa forma, o enleituramento, que se refere a gêneros do discurso e gêneros literários, é o modo de ler que provoca no leitor diálogos, principalmente e terapêuticamente, consigo próprio. Nesse sentido, o texto tem como objetivo discutir a importância da mediação docente para o alcance do enleituramento de estudantes da EJA, ou seja, de seu envolvimento crítico e reflexivo sobre estar no mundo. Esse objetivo é apresentado a partir da exposição de ideias e sobre o ensino de língua na EJA.

E o último texto do livro, intitulado “A reconstrução do passado a partir de narrativas orais e visuais: experiências vividas no programa Mobral Cultural/Brasil”, é de autoria de Marinaide Lima de Queiroz Freitas, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Jailson Costa da

Silva, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Nesse texto, são apresentados resultados de uma pesquisa sobre narrativas memorialísticas de participantes do programa Mobral/Cultural/Brasil. Como sujeitos da pesquisa, os autores indicam que foram um ex-animador das atividades do referido Programa, uma vez que tinha participação direta nas ações que foram desenvolvidas no município de Santana do Ipanema – lócus do estudo –, e em outros municípios do Sertão alagoano; e os relatos de um sertanejo, participe das ações do Programa Mobral Cultural. Antes da apresentação das narrativas dos interlocutores do estudo, os autores discutem a questão das fontes orais e visuais, constituídas de narrativas que, interpretadas pelos pesquisadores, dentro de um contexto de horizontalidade, compõem novas histórias. Justificam o estudo ao considerarem a ausência de memória escrita no estado de Alagoas sobre a educação e, especificamente, da EJA. Para fundamentar o trabalho com as narrativas, foram importantes os postulados teóricos de Benjamin (2012). O estudo aponta ainda que essa investigação evidencia que há uma imbricação muito forte entre história e memória, apesar das peculiaridades de cada uma, compreendendo que se trata da rememoração, no momento presente, de uma experiência vivida no passado. No texto, os autores remetem ainda ao uso das fotografias no momento das entrevistas para perceber a necessidade dessa interação entre as fontes visuais (fotografias) e as fontes orais – com os depoimentos memorialísticos dos sujeitos que participaram do fato histórico, no caso específico as ações do Mobral Cultural.

As produções expressas nesta coletânea visam oportunizar a reflexão sobre as temáticas discutidas ao longo dos capítulos, vindo preencher um espaço importante no que tange à pesquisa atualizada sobre a EJA, face à necessidade premente da produção científica acerca da formação de professores, dos saberes e fazeres, das políticas públicas na contemporaneidade para esta área.

Esta obra destina-se aos professores, gestores, estudantes que trabalham, estudam, pesquisam, participam em movimentos sociais, ou que têm interesse por este campo investigativo. Desejamos uma boa leitura!



PARTE I

# Educação de Jovens e Adultos, formação e emancipação social



# **Tecendo saberes e a formação de professores(as)**

reflexões com a Educação de Jovens e Adultos

Tânia Regina Dantas  
Jackeline Silva Cardoso

## **Introdução**

A formação docente se constitui em um dos alicerces fundamentais para se propor o desenvolvimento de uma educação de qualidade. É por meio da formação que criamos condições para que o professor aperfeiçoe, reconfigure seus comportamentos e práticas, os quais influenciam diretamente em suas ações no ambiente escolar, bem como no processo de constituição de sua identidade.

Entretanto, destaca-se que para o ato formativo acontecer, é necessário que o mesmo permeie o campo da reflexão, que entendemos como uma tríade que envolve o ato do professor se autoquestionar, a implicação do professor a esse processo que torna possível a reconstrução de saberes e conhecimentos e a repercussão dessa reflexão em suas concepções e práticas no ambiente escolar, o que contribui para a construção de um processo identitário.

Por tal motivo, compreendemos que a temática formação de professores(as) necessita ser constantemente revisitada, visto que esta não se restringe aos moldes curriculares, a que muitas vezes estamos acostumados, a mesma transcende tal lógica, pois a todo momento



estamos em processo formativo, seja no ambiente escolar ou nos demais espaços a que nós professores circulamos.

Desta forma, nessa pesquisa nos delimitamos ao estudo teórico da formação, especificamente da formação de professores, trazendo algumas reflexões e tentativas de aproximação com/sobre a EJA. Para tanto, as questões que nos nortearam no processo de construção desse trabalho foram as seguintes: O que compreendemos por formação, principalmente por formação de professores(as)?

Com a finalidade de refletir sobre tais questões problemáticas, estabelecemos como principal objetivo: tecer saberes sobre formação e discutir como a formação de professores(as) vem contribuindo para a construção do processo identitário, estabelecendo alguns olhares sobre a EJA.

Esse trabalho se constitui em um meio de reflexão sobre a dimensão da formação, bem como da formação de professores(as), apresentando algumas considerações sobre a EJA, visto que a formação compreende um dos eixos articuladores para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, pautada na formação de sujeitos críticos, reflexivos e participativos na sociedade.

## **Olhares sobre a formação: tecendo saberes**

Nós, seres humanos, estamos, a todo momento, reconfigurando, repensando conceitos, concepções, comportamentos, atitudes e práticas as quais nos transformam e nos constituem pessoa, em que imbuídos a esses atos está o que compreendemos por formação. Isso nos leva a entender que a experiência formativa é uma constante em nossa trajetória de vida, seja nos aspectos profissionais, pessoais ou sociais.

Desta forma, refletimos que a formação não se restringe aos aspectos acadêmicos, pelo contrário é preciso refletir sobre a dimensão e complexidade que a envolve, reduzi-la a cursos e programas de aperfeiçoamento constitui um grande equívoco, conforme afirma Dominicé (2012, p. 19):

A palavra formação comporta uma grande variedade de significados. Não é fácil definir, quando falamos de formação, de que estamos falando exatamente. A formação não se limita nem a um diploma, nem a um programa, nem a uma lei. Reconhecida

como necessária para o exercício de uma profissão, ela também faz parte da nossa vida pessoal.

Interpretar a formação sob a perspectiva de cursos e programas é fazê-la perder todo seu significado e sua dimensão no processo de constituição histórica, cultural, educativa que perpassa a trajetória de todo o sujeito. Também, podemos perceber que a formação está relacionada às experiências que trazemos em nossa história, ou seja, não podemos tratar de formação dissociada das experiências de vida a que os sujeitos são possuidores.

Souza (2016), em uma palestra proferida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação de Jovens e Adultos, ao componente curricular “Seminários Temáticos”, conceitua formação como:

Um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional envolvendo saberes, experiências e práticas. A formação integra a construção da identidade social, da identidade pessoal e profissional que interrelacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença.

A formação é decorrente de um processo permanente, em que, a todo momento, nós estamos nos formando, enquanto pessoa, ser social, ser cultural, ser político, ou seja, formar-se é uma constante em nossa trajetória. Destacam-se nesse processo formativo, em que transitamos no campo da reflexão, a experiência e os saberes nos quais construímos a nossa identidade pessoal e coletiva.

Nóvoa citando Dominicé (1995, p. 13) nos revela que “A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal”. Nóvoa (1995, p. 25) ainda descreve:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O processo de formação é decorrente do ato reflexivo e das experiências de vida a que nós somos possuidores. Por tal motivo, se destaca a importância da valorização da pessoa, desconstruindo assim a concepção de que a formação só decorre de cursos e currículos, o que coaduna com as concepções defendidas por Pierre Dominicé (2012).

Dominicé (2012) nos leva a perceber que o conhecimento da formação é indissociável do ato reflexivo que é elaborado pelos sujeitos no conjunto de suas ações no contexto a que se encontra envolvido. Fato que nos leva a compreender a impossibilidade em falar de formação destituída, ou dissociada da reflexão. Pois, conforme já apontamos, é desse processo que decorre a possibilidade de mudança, de aperfeiçoamento, ou de transformação da nossa condição, ou seja, de consolidação da nossa identidade.

Destaca-se que compreendemos por reflexão como o ato do sujeito se autoquestionar a partir de suas experiências ou do contexto a que se encontra envolvido, e fundamentando-se em tal concepção, acreditamos que reconfigura e ressignifica seus conceitos, valores e conhecimentos que serão balizadores em suas práticas, ou seja, terão interferência em seu comportamento, em suas atividades profissionais e em seu meio social. Perez Gomez (1999 apud JÚNIOR, 2010, p. 581) quanto à reflexão apresenta:

A reflexão, como a capacidade de se voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção, supõe a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar a realidade e suas representações, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Não podemos discutir formação sem transitarmos pelo campo da reflexão. O processo formativo é decorrente das nossas experiências sociais, pessoais, políticas, culturais e profissionais, pois são a partir dessas experiências que nós ressignificamos, transformamos os nossos conceitos e ações, que se constituem num ato formativo e consequentemente autônomo, pois a formação é articuladora no desenvolvimento da nossa autonomia. Freire (2010) já nos alertava que é por meio da

formação, atrelada à reflexão, que possibilitamos o desenvolvimento da autonomia do sujeito.

Quando abordamos a formação, além de estarmos envolvidos no processo reflexivo, esta também configura-se num processo de autonomia do sujeito, bem como de sua emancipação, que decorre dessa possibilidade de nos enxergarmos como protagonistas, ou seja, “sujeitos ativos” (JOSSO, 2010) do nosso processo formativo, que consiste no desenvolvimento da capacidade do “sujeito tornar-se ao mesmo tempo objeto e sujeito da sua formação”. (NÓVOA apud JOSSO, 2010, p. 23)

Josso (2010, p. 12 apud PASSEGGI; SOUZA) nos apresenta que a formação decorre dos atos de termos, fazermos e pensarmos a experiência, em que envolvido a estes processos está o princípio do sujeito tomar consciência de si, bem como das suas aprendizagens e experiências. Nesse processo, o sujeito se torna, ao mesmo tempo, ator e investigador de sua própria existência, o que é ato formativo.

Percebemos que a formação é a forma do sujeito (auto)enxergar-se, (auto)ressignificar-se, é um processo íntimo ao sujeito, e que, conseqüentemente, constitui/consolida a sua identidade, seja ela, pessoal, profissional ou social, portanto torna-se fundamental que a mesma seja constantemente discutida, tendo em vista sua dimensão para o desenvolvimento das identidades dos sujeitos.

## **A formação de professores(as): algumas reflexões**

A formação, conforme já apontado, possui uma dimensão e complexidade que necessita ser considerada, visto que a mesma engloba processos existenciais, históricos, culturais, educacionais que nos constituem pessoa. Assim, para tratarmos de formação de professores, precisamos retomar as experiências a que nós somos possuidores.

Nóvoa (2007) nos apresenta que não podemos separar o “eu” profissional do “eu” pessoal. Isso porque, todos nós, em nossas práticas profissionais, trazemos elementos ou características que são singulares e que perpassam a nossa existência. Consciente ou inconscientemente, as nossas concepções, ideologias, comportamentos acabam repercutindo em nossas práticas profissionais, corroborando com a

afirmação de Goodson (2007 apud NÓVOA, 2007, p. 72), que nos diz: “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”.

Compreendemos, assim, que não existe formação de professores dissociada dos variados instrumentos e meios que ultrapassam ao universo escolar e ao contexto a que o professor encontra-se inserido. O ato de formar-se se dá a partir da reflexão e da interação das diferentes experiências, conhecimentos, saberes e práticas que ocorrem em variados espaços, o que nos possibilitará o ato de nos reconfigurarmos e nos transformarmos enquanto pessoa, profissional e enquanto ser social. Moita (2007) citando Nóvoa (2007, p. 115) apresenta que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca de experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o singular como age, reage e interage com os contextos.

A formação se dá através de um processo de interação, em que os outros sujeitos, o contexto a que nos encontramos inseridos, as situações, as experiências, são significativas, e também, determinantes nesse processo da nossa constituição enquanto pessoa, ser histórico, cultural, educacional e social. Podemos compreender que cada sujeito vivencia a sua formação de forma singular, visto que cada um de nós percebe e interage com o mundo a partir de nossas experiências e das nossas impressões.

O desenvolvimento da capacidade reflexiva constitui num dos elementos basilares para a formação dos professores. Isso porque é por meio dela que somos capazes de pensar criticamente as nossas concepções, comportamentos e práticas, reconfigurando-as em prol da qualidade no ensino-aprendizagem dos nossos alunos, bem como no desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade, pautada no respeito à diversidade, capaz de formar sujeitos políticos, implicados, que pensem criticamente o seu contexto.

O professor necessita no seu exercício profissional de um conjunto de saberes,<sup>1</sup> que não se delimita às questões curriculares ou disciplinares, é preciso que valorizemos os saberes construídos em sua prática, que são singulares aos professores, bem como os outros saberes que adquirimos em nossas trajetórias de vida.

Todos os saberes são fundamentais à formação do professor, todos exercem seu significado e sua dimensão na proposição de uma educação de qualidade. Freire (1996) alertava que não existem saberes maiores ou menores, o que existem são saberes diferentes. Isso nos leva a refletir que os saberes curriculares, não são e não podem ser superiores aos saberes da experiência, todos eles possuem sua importância, sua representatividade no processo de formação dos professores.

Todos os saberes são balizadores no processo de formação de profissionais práticos, autônomos, reflexivos, capazes de intervirem de maneira crítica e política em sua atuação profissional e em seu contexto, como também para auxiliar na construção de conhecimentos disciplinares e curriculares.

Para a formação do professor, é preciso que o mesmo vivencie o ato reflexivo, visto que é por meio da reflexão sobre as suas concepções, práticas e comportamentos que se torna possível a formação. Para isso, compreendemos que o processo reflexivo do professor envolve o que Freire (2010, p. 38) aponta como um “movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e pensar sobre o fazer”, ou seja, continuamente nós professores precisamos estar nos autoquestionando, nos reformulando em nossa prática e em nossas concepções. Este ato, este movimento torna possível a reflexão e, conseqüentemente, contribue para a nossa formação.

---

1 Para compreensão de saberes, nos debruçamos sobre as reflexões de Tardiff (2002) acerca dos saberes docentes, o qual nos leva a compreender que tal saber decorre de uma pluralidade de saberes, proveniente dos variados espaços que perpassamos, entre os quais ele apresenta o saber da formação profissional que é construído nas instituições de formação e que centra-se nas concepções pedagógicas; os saberes disciplinares que constituem os saberes relacionados às disciplinas, ou seja, as áreas do conhecimento científico; os saberes curriculares, que são justamente os saberes relacionados ao campo do currículo, ou seja, aos programas, ao projeto político pedagógico que norteia a instituição. Por fim, temos que definir os saberes experienciais, que configuram-se naquele saber que é decorrente das experiências cotidianas que surgem no espaço escolar.

Dessa forma, compreendemos que o ato reflexivo é um dos principais elementos do processo formativo, visto que é por meio dele que nós, professores, passamos a pesquisar a nossa prática, o contexto escolar a que nos encontramos inseridos, bem como as nossas concepções.

Nós, professores, precisamos nos perceber como protagonistas do nosso processo formativo, pois estamos nos (auto)pesquisando, nos (auto)refletindo, nos (auto)formando. Dantas (2008, p. 122) relata que:

Alguns educadores já avançaram nas suas concepções sobre a formação de professores, atrelando às atividades de pesquisa, colocando o professor como sujeito ativo, criativo e investigador de sua própria prática.

É essa capacidade de nos enxergarmos como investigadores de nossa prática, que torna possível o questionamento e a reflexão de nossas concepções, atitudes, práticas e comportamentos, das nossas trajetórias profissionais e pessoais, em que a partir dessa capacidade investigativa que se dá o processo formativo, no qual reconstruímos saberes e aperfeiçoamos as nossas ações.

Delimitando-nos agora sobre o processo formativo dos professores da EJA, observamos que consiste numa das questões que necessitam ser fortemente debatidas, visto que são escassas as políticas que oportunizam o processo formativo. Arroyo (2002) nos apresenta que a formação dos professores da EJA sempre foi tratada de forma marginal, ou seja, pelas bordas, até mesmo pelos espaços a que ela pertence, isso contribuiu para o declínio da EJA, pois refletimos no decorrer desse texto que o processo formativo do docente, é um dos eixos articuladores para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

O processo formativo dos professores que atuam na EJA precisa ser encarada como uma ação necessária ao desenvolvimento dessa população jovem e adulta que não teve acesso à escolarização na idade definida como adequada.

Trabalhamos com sujeitos marcados pela opressão da lei da sobrevivência, e que precisam ser olhados como sujeitos que possuem histórias, trajetórias, saberes, experiências, que precisam ser reconhecidos nos

espaços escolares, os quais, muitas vezes, são marcados pelo dogma de um currículo instituído.

Freire (2010, p. 23) apresenta que a formação de professores acontece nos processos de compartilhamentos de experiências e saberes, ele nos apresenta que “[...] quem forma se re-forma, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Assim, a formação é um movimento contínuo, e que portanto não pode delimitar-se, a perspectivas de cursos, ou de “espaços” de formação, visto que ela é dinâmica.

Para que possamos pensar sobre a formação dos educadores da EJA, é preciso refletir as especificidades que compõem essa modalidade educativa. Uma dessas especificidades refere-se, principalmente, ao ato de pensar numa formação de educadores capaz de fazê-los perceberem-se como autores de seu processo formativo, Josso (2011, p. 73) reflete:

[...] Os adultos são seres responsáveis e que têm de ser formados no quadro das formações contínuas das quais participam. Parece-me que um dos objetivos da formação contínua deve ser o de alargamento das capacidades de autonomização e, portanto, de iniciativa e criatividade. [...] a educação de adultos se caracteriza por uma pedagogia que tem como objetivo ‘aprender a aprender’ e que concederá um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida.

Compreendemos, assim, o quanto é importante no processo formativo dos professores da EJA o desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa, como também da percepção das suas experiências como um dispositivo formativo, tanto para docente quanto para o aluno. Quando o professor que trabalha com a EJA se enxerga como protagonista do seu processo formativo, passa a reconhecer a dimensão que os seus saberes, experiências e conhecimentos possuem, contribuindo para a consolidação/fortalecimento de sua identidade, como também para o delineamento do perfil do professor da EJA.

Ao vivenciar tal processo, o professor da EJA passa a valorizar a trajetória de seus alunos, o que oportuniza o reconhecimento e a valorização das suas histórias, das culturas, das suas experiências, o que consequentemente repercutirá em suas práticas pedagógicas, bem como no processo



de reflexão sobre o currículo. Dispositivos estes que contribuem para o desenvolvimento de uma educação que exerça sobre eles significado.

Arroyo (2002) nos faz entender que os jovens e adultos da EJA são sujeitos que possuem identidades, trajetória sociais, étnicas e raciais que precisam estar representadas no espaço escolar e, principalmente, nas políticas de EJA; se essas identidades não forem reconhecidas ante aos mesmos, dificilmente estaremos pensando a EJA e muito menos o processo formativo dos professores que atuam nessa modalidade.

É importante ressaltar que os cursos de aperfeiçoamento também contribuem para o processo formativo do professor, visto que nesses espaços também é possível repensar nossos saberes, concepções, práticas, reformular e ressignificar nossos conhecimentos e saberes, entretanto o que abordamos nesse trabalho é que a formação não se delimita, unicamente, a isso, Freire (2010, p. 23) nos aponta que a “[...] formar não é ação pela qual um sujeito cria, dá forma”, por isso a necessidade de romper com a lógica de que a formação é moldar, ou que nela está o ato de impregnar o sujeito de conhecimentos técnicos ou pedagógicos.

É necessário que interpretemos esse educando não apenas enquanto sujeito escolar, o qual se restringe às rotinas escolares, mas, principalmente, enquanto sujeitos possibilitadores da nossa formação. Arroyo (2002, p. 23) descreve que “ver apenas esses jovens e adultos no olhar escolar é negar a especificidade da EJA e do perfil do educador”.

Ao nos sensibilizarmos sobre a dimensão que envolve a formação, ou seja, aquela que valoriza e reconhece as experiências como significativas a construção de uma educação democrática e emancipatória, estamos criando condições para que o professor e o seu alunos se vejam como protagonistas de seu processo formativo, ou seja, interpretem-se como possuidores de vozes que devem ser valoradas e reconhecidas.

Arroyo (2002, p. 31) nos fala que na “EJA são muito mais adequadas as formas narrativas, as experiências de vida”. Quando o docente passa pela experiência narrativa, em que ele enxerga-se como narrador e investigador de sua própria formação, passa compreender o quanto as narrativas possibilitam a valorização das suas trajetórias e do quanto estas foram significativas para o desenvolvimento da sua experiência, bem como forte dispositivo de reflexividade ante a sua prática profissional e pessoal.

Uma formação que oportunize ao professor se enxergar como protagonista de seu processo formativo, acreditamos contribuir para que em suas práticas possibilite a seu aluno enxergar-se como sujeito autônomo, construtor de sua própria trajetória, como ser político, histórico e social, articulador de ações que lutam pela garantia de seus direitos e pelo desenvolvimento de sua comunidade.

## **(In)conclusões**

Este texto centrou-se em apresentar reflexões acerca da formação, principalmente a formação de professores, fazendo algumas considerações sobre a EJA. Percebemos que a formação é um dos dispositivos basilares para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, portanto a importância de nós professores e pesquisadores estarmos em constante discussão sobre o significado da formação.

A partir dos posicionamentos percorridos na pesquisa, podemos compreender que a formação precisa ser analisada tendo em vista sua dimensão e complexidade, ou seja, ela não envolve unicamente as questões curriculares, pelo contrário, a formação é um movimento constante que vivenciamos por meio da experiência, das relações e interações cotidianas.

Buscamos aqui defender também a importância da reflexão como importante dispositivo para o processo formativo. Reflexão que oportuniza ao sujeito o olhar para si e para o seu meio, o que possibilita a reformulação, ressignificação de suas concepções, de seus valores e de suas práticas.

Na formação de professores, devemos oportunizar o ato do professor olhar-se, refletir-se, ressignificar-se, pois é este movimento que o aperfeiçoa, que o transforma, ou melhor dizendo, que o forma.

O professor, muitas vezes, não se enxerga como protagonista de sua formação, pelo fato de estar impregnado em sua mente a ideia de que formação só decorre de cursos de aperfeiçoamento. Desta forma, quando o professor passa a ter contato com as narrativas, e percebe que por meio dela estamos nos formando, ele passa a se enxergar como um professor pesquisador de sua própria prática.

No processo formativo dos professores da EJA, é fundamental que crie condições/estratégias para que se enxerguem como protagonistas da sua formação. Quando nos enxergamos assim, passamos a refletir mais ativamente as nossas posturas e práticas no universo escolar, além de oportunizarmos e percebermos a importância de se valorizar as trajetórias, as experiências e que nossos alunos da EJA percebam a dimensão de suas histórias, contribuindo para o processo de empoderamento e autonomia desses sujeitos.

Outro aspecto a se observar é que quando no processo formativo dos professores da EJA, passamos a (auto)escutar-se, conseqüentemente, o docente terá a mesma postura de desenvolver a escuta sensível de seus alunos, e por meio dessa escuta busca trazer para a sua prática pedagógica elementos que fazem parte do contexto de seus alunos, oportunizando assim o desenvolvimento de uma educação contextualizada, visto que buscará elementos e situações que fazem parte daqueles estudantes, promovendo assim uma aprendizagem significativa.

(In)concluimos, dessa forma, com as reflexões possibilitadas, que formação de professores, principalmente dos professores da EJA, precisa ser constantemente discutida de forma a oportunizarem-se perceber-se, também, como sujeitos da formação, não só da formação de outros sujeitos, mas principalmente da sua própria formação. Destacamos que os cursos de aperfeiçoamento são importantes ao nosso processo formativo, pois também nos possibilitam a capacidade de reflexão e transformação, entretanto não podemos reduzir a formação somente a tal perspectiva.

## Referências

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2002

DANTAS, Tânia Regina. A prática da formação em EJA e narrativas autobiográficas de professores de adultos. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 17, n. 29, p. 119-136, jan./jun. 2008.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. *In: MACEDO, Roberto Sidnei. Currículos e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 19-38.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

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

GOODSON, Ivo F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto Editora, 2007. p. 63-78.

JOSSO, Merie-Chistine. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JÚNIOR, Valter Carabetta. Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 34, p. 580-586, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>. Acesso em: 8 out. 2016.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. In: JOSSO, Merie-Chistine. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto editora, 2007.

MOITA, Maria Conceição. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto editora, 2007. p. 111-140.

PASSEGGI, Maria Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. Prefácio. In: JOSSO, Merie-Chistine. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



# **Constituindo-se pesquisador na educação de pessoas jovens, adultas e idosas**

marcas e aprendizados de processos em construção

José Jackson Reis dos Santos

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós [...]. (FREIRE, 1998, p. 33)

## **Primeiras palavras**

O objetivo deste texto é descrever e refletir sobre marcas e aprendizados de um processo construído e em construção sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tal intento, apresento minha inserção na temática em questão e suas interfaces com discussões sobre saberes docentes e pesquisa colaborativa, temáticas centrais de desenvolvimento de minhas pesquisas no âmbito educacional. Neste texto, falo sobre trajetórias de vida e de formação, aceitando o risco, como diz Freire (1998), de falar de minhas memórias, de minhas inquietações, de meus lugares de fazer e pensar educação. Opto por falar de mim e sobre mim,

em sua relação com diferentes sujeitos com quem tenho vivido e aprendido, explicitando vivências pessoais e profissionais nas quais se materializam temáticas de pesquisa, as quais tenho me dedicado nos últimos anos na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), desde o meu ingresso, por meio de concurso público, em maio de 2004.

No percurso da escrita, socializo os motivos pelos quais tenho realizado pesquisas, num movimento dialético de constituição da minha subjetividade em sua relação com o cotidiano da EJA na qual vivencio diferentes práticas educativas. Pessoaalidade e profissionalidade misturam-se nesse percurso. O processo narrado neste capítulo é, sobretudo, heteroformativo, polifônico, porque permeado por diferentes vozes, de distintos contextos. (BAKHTIN, 2003; NÓVOA, 1992)

## **O encontro com a EJA em distintos contextos de atuação e de formação**

Meu encontro com a EJA começou no espaço familiar. Meus pais, Maria e Joaquim, nordestinos do estado da Bahia, residentes no sertão, ao longo de suas vidas, tiveram de priorizar o trabalho. Não tinham possibilidade de escolha, pois só havia uma: trabalhar para contribuir com a sobrevivência da família – éramos dez filhos (cinco homens e cinco mulheres). Os dois (Maria e Joaquim) só puderam estudar o necessário para dominar as ferramentas básicas da leitura, da escrita e do cálculo, em uma perspectiva de alfabetização restrita. Meu pai concluiu a quarta série e minha mãe a segunda série do primeiro grau.<sup>1</sup> Pelos dados oficiais, minha mãe está no contexto do que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) designa de analfabetismo funcional; ambos estão alfabetizados, conforme concepção oficial de alfabetização. (BRASIL, 2014; SANTOS, 2003)

No contexto brasileiro, incorporando orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a partir da década de 1950, considera-se alfabetizada a pessoa que sabe ler e escrever um simples bilhete. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007) Indubitavelmente, essa

---

1 Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, o primeiro grau no Brasil é denominado, atualmente, de ensino fundamental. (BRASIL, 1996)

é uma concepção simplificadora de alfabetização, criticada e discutida por autores como: Ferreiro e Teberosky (1991), Freire (1982, 1983, 1987), Kleiman e Signorini (2000), Ribeiro (1998, 1999, 2001), Soares (1998), Moura (2004), Campelo (2000), Dantas (2005), Oliveira (2012), Souza (2003), Oliveira, Weschenfelder e Santos (2005), entre outros.

Recordo-me que, desde criança, com mais ou menos cinco anos de idade, havia uma preocupação de nossos pais com o processo de escolarização. Era como se eles tivessem a certeza, nas décadas de 1970 e de 1980, de que a educação pode contribuir para mudar trajetórias, sendo uma possibilidade de mobilidade social. Exemplo disso era a preocupação em me matricular, todos os anos, na Escola Municipal São Lucas, localizada na Fazenda Paus Brancos, no interior do município de Tucano, norte do estado da Bahia, onde residíamos. Eles traziam de suas experiências de vida crenças de que o ato de estudar poderia possibilitar uma melhor condição cultural, econômica e social para os filhos. Conscientes disso, os dois sempre apoiaram nossos estudos e colaboraram para que fôssemos construindo outra história para cada um de nós. Mesmo sem conhecer Freire (1987), eles afirmavam, em suas práticas e pensamentos, que a educação por si só não transforma o mundo, mas sem ela o mundo não pode se modificar.

Dessa maneira, no interior do sertão baiano, em um contexto de secas, de dificuldades permanentes e de tentativas de superação, buscávamos subverter a lógica da exclusão social via processo educativo, a qual, no contexto da EJA, é uma crença muito presente, perpassando, inclusive, pensamentos e vivências de educandos e educadores. Como expressavam nossos pais, “[...] com o estudo já é difícil encontrar trabalho e seguir a vida, sem ele, a coisa pode se tornar pior ainda”. Com essa certeza, fomos, paulatinamente, construindo outras possibilidades. Dos dez filhos, sete são profissionais da área de Educação, exercendo diferentes funções – coordenação, direção de escola, docência, entre outras. Entretanto, como observam Galvão e Di Pierro (2007, p. 76), precisamos entender que “[...] as relações existentes entre alfabetismo e desenvolvimento econômico e social não podem ser reduzidas àquelas que se fundamentam em um modelo de causa-consequência”. Isso significa que, mesmo reconhecendo a necessidade e a relevância da alfabetização de



peessoas jovens, adultas e idosas, alfabetizar-se, por si só, não assegura o desenvolvimento econômico, cultural e social de um país, embora possa contribuir para esse objetivo.

Para mim, a oportunidade de cursar Pedagogia, no período de 1997 a 2000, em Serrinha, Bahia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), abriu várias possibilidades de trabalho e de continuidade de estudo. Em uma dessas oportunidades, fui convidado para ministrar aulas no Centro Educacional Rômulo Galvão, localizado na Estância Hidromineral de Caldas do Jorro, em Tucano, Bahia, em turmas de Aceleração da Aprendizagem,<sup>2</sup> nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Educação Artística e História, para turmas do Estágio I (quinta e sexta séries), do segundo segmento do ensino fundamental.<sup>3</sup> Nessa experiência, construímos uma relação pedagógica na EJA de maneira descontextualizada e com pouca referência às realidades de vida dos sujeitos envolvidos. Nesse início de experiência profissional no magistério, possuía pouco conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem, embora, intuitivamente, tivéssemos a certeza de que poderíamos contribuir com o aprendizado daquelas pessoas. Esse momento foi importante para compreender melhor como se constrói o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade, considerando o contexto de trabalho, de estudo e de vida dos sujeitos. Nesse percurso de narrar um pouco de mim, vou me dando conta de que a vivência vai se transformando em experiência, uma vez que “[...] passamos a prestar atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados [...]”, como ratifica Josso (2004, p. 73).

No final do primeiro ano do curso de Pedagogia, em dezembro de 1997, participei de uma seleção para me tornar coordenador pedagógico municipal de um grupo composto por dez alfabetizadores de pessoas

---

2 A “Aceleração da Aprendizagem” foi extinta das orientações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Conforme Portaria nº 13.664/08, publicada no Diário Oficial do dia 19 de novembro de 2008, o ensino fundamental presencial na Educação de Jovens e Adultos organiza-se em dois tempos formativos (Tempo Formativo I, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, com duração de três anos; Tempo Formativo II, correspondente aos anos finais do ensino fundamental, com duração de dois anos). (BAHIA, 2008)

3 O segundo segmento do ensino fundamental refere-se aos quatro últimos anos desse nível de ensino. (BRASIL, 1996)

jovens, adultas e idosas, no Programa Alfabetização Solidária (PAS). A partir do ano de 1998, iniciei, por meio do PAS, um maior envolvimento com estudos e desenvolvimento de experiências no campo da EJA. O PAS, hoje uma Organização Não Governamental (ONG), lançado no ano de 1996, em Natal, Rio Grande do Norte, no início, visando contribuir com a alfabetização da população jovem e adulta no Brasil, era um Programa de Alfabetização implementado, principalmente, nos municípios das regiões Norte e Nordeste do país. O sentido de Programa, atrelado a uma perspectiva de algo rápido, passageiro, que tem início, meio e fim, está na base de organização dessa experiência. Historicamente, a EJA foi associada ao sentido de campanha, desenvolvida em um determinado período de gestão governamental. Essa compreensão, advertem Galvão e Soares (2006), associa-se a um viés filantrópico, voluntário e de caridade, o que, certamente, não é aceitável face às conquistas e aos ganhos constitucionais, políticos e legais da história da EJA no Brasil.

Conforme Santos (2003, p. 54), “[...] de acordo com o *Informativo Universidades* (1997), a prioridade no PAS para a alfabetização era para os municípios com índices de analfabetismo superiores a 55% na população da faixa etária de 15 a 19 anos”. No contexto do município de Tucano, atuei no PAS, na condição de coordenador municipal, no período de 1998 a 2000. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o índice de analfabetismo era, no ano de 1997, de 59%, considerando-se a população entre 15 e 19 anos de idade. Oliveira, Weschenfelder e Santos (2005, p. 21), tratando do PAS, em Tucano, afirmaram:

[...] no início do trabalho de alfabetização, o PAS possuía a seguinte organização: a cada semestre eram assumidas dez turmas de alfabetização; cada turma possuía um(a) educador(a), que acompanhava e desenvolvia as atividades durante três vezes por semana, três horas por dia. Em geral, são duzentos e cinquenta alfabetizando, no mínimo, a cada semestre que estão envolvidos na alfabetização. Há também a coordenação municipal, que contribui para um melhor acompanhamento das turmas, através de visitas às salas de aula. A cada quinze dias são realizadas sessões de estudo com os alfabetizadores (formação continuada), com duração de três horas de aprofundamento teórico-metodológico sobre o trabalho de construção do

conhecimento. Mensalmente, há a presença de representantes da UPF, mais precisamente da Coordenação Setorial, para acompanhar todo o trabalho no município.

Reconhecendo os limites de campanhas ou de Programas de Alfabetização – voluntariado, presença de ações passageiras, descontinuidade dos estudos, pagamento de bolsa para alfabetizadores, entre outros –, como destacam Moura (2004), Galvão e Soares (2006), entendíamos, naquele contexto, final da década de 1990, que o PAS poderia se tornar, em Tucano, uma alternativa para implementar outras ações capazes de envolver todas as escolas da rede de ensino no contexto de construção da EJA, entendida como política educacional em âmbito municipal. Esse, certamente, foi o nosso maior desafio.

Acompanhando esse trabalho, na condição de coordenadoras setoriais da Universidade de Passo Fundo (UPF), do Rio Grande do Sul, estiveram três profissionais: Lorita Maria Weschenfelder, Maria Helena Weschenfelder e Irene Skorupski Saraiva. Com essas profissionais, em função dos nossos diálogos permanentes, construímos e implementamos processos educacionais no município de Tucano, os quais envolviam aprendizagens no campo da alfabetização (SARAIVA, 2004), da matematização (WESCHENFELDER, 2003) e do entendimento da educação municipal em sua dimensão de totalidade (OLIVEIRA, 2001), possibilitando ultrapassar um Programa de Alfabetização, o PAS, e implementar uma política de EJA em toda a rede de ensino, porque entendíamos que campanhas de alfabetização são passageiras e temporárias.<sup>4</sup> (OLIVEIRA; WESCHENFELDER; SANTOS, 2005)

Em 1998, iniciava, assim, o trabalho de coordenador da primeira turma de alfabetizadores de pessoas jovens, adultas e idosas no município de Tucano, acompanhado pela UPF. O período de formação, antes

---

4 Esta experiência, da qual fui coordenador municipal em Tucano, Bahia, foi premiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano de 2004, como uma das mais bem sucedidas do Brasil. A premiação foi realizada pelo núcleo de políticas públicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e dedicada ao município de Tucano, à Universidade de Passo Fundo (RS) e ao programa alfabetização solidária. No site da Rede de Inovações Educacionais para a América Latina e o Caribe (Rede Innovemos), encontram-se maiores informações.

de iniciar as aulas nas classes de alfabetização, realizado na UPF, em Passo Fundo, era de duas a três semanas. Nesses dias, estudávamos vários temas e conhecimentos voltados à aprendizagem do processo de apropriação da leitura e da escrita. Eram temas e conceitos direcionados a diversos campos do saber, entre eles: Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências, Artes, Educação Física, Música, Psicologia, Alimentação. O curso, embora de curta duração, apresentava elementos significativos para iniciar as aulas nas diferentes comunidades do município de Tucano. A metodologia adotada pela instituição e desenvolvida durante todo o processo formativo, tanto na universidade quanto no município, possibilitava momentos como: a) escrever fragmentos de histórias de vida para pensar a si mesmo no movimento da construção de conceitos na área de alfabetização; b) registrar a própria prática em forma de memórias pedagógicas; c) refletir e teorizar a própria prática para melhor qualificá-la, em uma perspectiva de compreendê-la e transformá-la social e pedagogicamente. (BENINCÁ, 2002)

Como as pessoas jovens, adultas e idosas aprendem a ler e a escrever? Essa pergunta me acompanhou durante todo o primeiro semestre de 1998. Depois de apreender conceitos da área de alfabetização, junto aos profissionais da UPF, e de acompanhar, semanalmente, o processo de aprender a ler e a escrever nas salas de aula do grupo de alfabetizadores, por mim coordenado, decidi constituir uma classe de alfabetização na minha própria casa e passei, de forma voluntária, a partir do segundo semestre de 1998, a ensinar pessoas interessadas a ler e a escrever, na Estância Hidromineral de Caldas do Jorro, localizada no município de Tucano, Bahia. Com essa vivência pedagógica, compreendi, com mais profundidade, as diversas fases pelas quais as pessoas jovens, adultas e idosas passam para se alfabetizar, bem como as maneiras pelas quais as diferentes gerações dialogam na relação pedagógica e seus diferentes interesses e necessidades. Aos poucos, fui me apropriando de saberes docentes necessários à prática pedagógica, capazes de melhor qualificar a ação docente nessa modalidade. O nome destinado à nossa escola era “Esperança de um Mundo Novo”. Recordo-me, saudosamente, desses momentos de aprendizado sobre a docência em classe de alfabetização. Foram vivências marcantes que possibilitaram conhecer mais

detalhadamente sonhos de pessoas de diferentes idades em um mesmo ambiente. Nossa ambiência pedagógica era, essencialmente, dialógica, interativa. Com diferentes níveis de conhecimentos, os educandos cotidianamente me ensinavam a desenvolver uma pedagogia contextualizada e diferenciada para dar conta de que cada um pudesse se sentir incluído no processo de aprender a ler e a escrever. Com educandas e educandos e com base nos estudos de Freire (2000, p. 71), fui confirmando “[...] que a nossa prática nos ensina”, mas, ao mesmo tempo, ela, por si só, não é suficiente. Outros conhecimentos profissionais sobre ensinar e aprender são fundamentais e necessários para atuação profissional nesta modalidade.

Na condição de graduando de Pedagogia na UNEB, cursei a faculdade trabalhando e estudando, o que me possibilitou uma análise mais detalhada do fenômeno educacional, especialmente em sua relação teoria-prática. Consciente dos desafios para conciliar trabalho e estudo, a condição de trabalhador-estudante, como problematiza Carvalho (1989), acompanhou-me durante todo o curso. Ao longo dos oito semestres realizados, não houve disciplina especificamente voltada a processos alfabetizadores com pessoas jovens, adultas e idosas. Contudo, fiz de tantas outras disciplinas, a exemplo de Currículo, Alfabetização e Estágio Supervisionado, por exemplo, possibilidades de aprofundar conhecimentos e práticas nesta modalidade educativa. Durante o curso, conheci o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, um dos nomes mais reconhecidos nesse campo de estudo. Tomei conhecimento desse autor em um contexto de muita comoção, de muita tristeza: Em maio de 1997, fiquei sabendo de sua existência por meio de uma turma de Pedagogia que o homenageava, em função de que não se encontra mais entre nós, fisicamente. Até aquele momento, não sabia o que era *Pedagogia do oprimido*, nem *Educação como prática da liberdade*, duas de suas principais obras. Não conhecia sua história, suas marcas registradas no Brasil e no mundo. Depois desse dia, passei a ler e a compreender suas contribuições para o campo da EJA, transformando-me em leitor permanente de seu pensamento. Ele se tornou, em meu mestrado, uma referência extremamente marcante para a compreensão das práticas pedagógicas analisadas.

O meu envolvimento com estudos, durante o curso de Pedagogia, nas três disciplinas referidas, e o trabalho de coordenação municipal no PAS possibilitaram a definição do objeto de pesquisa para desenvolvimento

no mestrado em Educação, no período de 2001 a 2003, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UPF, no estado do Rio Grande do Sul. Nesse período, busquei compreender o processo educacional vivenciado no contexto do município de Tucano, partindo de minhas práticas pedagógicas em suas múltiplas relações estabelecidas com diferentes sujeitos na experiência em EJA. (SANTOS, 2003) Esse trabalho de pesquisa sistematizou e analisou uma experiência pedagógica desenvolvida no referido município, evidenciando as possibilidades e os desafios enfrentados no movimento concreto de ressignificação de um Programa de Alfabetização, o PAS, em uma política de educação municipal. Priorizei naquela pesquisa discussões sobre: a) o processo de alfabetização em sala de aula; b) a formação continuada desenvolvida com o grupo de alfabetizadores(as); c) a metodologia adotada na experiência; d) uma leitura crítica da minha própria prática na condição de coordenador municipal. Realizei uma análise, possibilitando um conhecimento intra e interpessoal (IBIAPINA, 2008; VYGOSTKY, 2007), um conhecimento acerca de mim mesmo (SOUZA, 2006), buscando aprender com a própria história. (FREIRE; GUIMARÃES, 2000)

Tanto na pesquisa de mestrado quanto nas observações realizadas, na condição de coordenador municipal do PAS, em Tucano, no período de 1998 a 2000, inquietavam-me práticas pedagógicas desenvolvidas em uma perspectiva contrária ao que acreditava. Encontrava, algumas vezes, vivências pedagógicas reforçadoras da infantilização das pessoas jovens, adultas e idosas. Observava um excesso de discurso e a ausência, em muitos casos, do aprendizado dos educandos, pois muitos deles continuavam sem saber escrever o próprio nome, sem elaborar um bilhete ou uma carta, entre outras atividades. Identificava, ainda, que eram negligenciadas, quase sempre, práticas voltadas às discussões de gênero, etnia, raça, cultura do campo e às tensões cotidianas entre as diferentes gerações. Existiam, como diz Santomé (1995), “[...] culturas negadas e silenciadas no currículo”.

Ao assumir a disciplina de EJA, na condição de professor da UESB, em 2004, no *campus* universitário de Vitória da Conquista, Bahia, e de coordenador do curso de Pedagogia, de 2005 a 2007, identifiquei o pouco espaço garantido para essa modalidade. A ementa da disciplina tratava, genericamente, de conhecimentos voltados a esse campo de atuação profissional

– concepção e história da EJA, educação popular, planejamento e sistematização do ensino, aquisição e produção de conhecimento. As demais disciplinas quase não faziam referência a conceitos, estudos e pesquisas na área de EJA. Entretanto, mesmo diante do pouco conhecimento a respeito dessa modalidade oportunizada pelo curso, os estágios poderiam (e podem) desenvolver-se em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental na EJA. Há, em meu entendimento, o que Moura (2007, 2005) chama de um silêncio institucional, especialmente ao pensar a formação de profissionais de educação.

Em 2004, ao iniciar minha carreira na condição de professor universitário na UESB assumindo a disciplina denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvi, ao mesmo tempo, uma experiência de investigação-ação envolvendo outra disciplina – Didática.<sup>5</sup> Com os graduandos das turmas de EJA e de Didática, tive a oportunidade de aproximar-me da experiência de EJA desenvolvida na rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, no estado da Bahia. Os resultados desse trabalho de investigação-ação evidenciaram a precariedade na estrutura física de muitas escolas, a pouca formação voltada para os desafios das práticas dos docentes, a necessidade de estudos sobre a forma de organização curricular, entre outros. As particularidades dessa experiência em termos de organização político-pedagógica chamaram minha atenção para a importância de pesquisá-la, focando, nesse âmbito, saberes necessários para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental com pessoas jovens, adultas e idosas.

Como é perceptível, a EJA vem se configurando e se consolidando ao longo da minha vida pessoal e profissional, seja pelos exemplos dentro da minha família, seja por outros contextos de estudo e atuação profissional – escola, classe de alfabetização, universidade. A minha história, em muitos momentos, confunde-se com histórias de tantos outros educandos e educadores da EJA. No contexto dessa modalidade, interessei-me aprofundar, em nível de doutorado, a temática dos saberes para a docência, também por outras razões, as quais passo a detalhar com base em pesquisas desenvolvidas no âmbito da formação docente.

---

5 Essa experiência foi coordenada pela professora Maria Iza Pinto de Amorim Leite e pelo professor José Jackson Reis dos Santos, autor deste texto. (LEITE; SANTOS, 2006)

## **Formação e saberes docentes: refletindo sobre resultados de pesquisa**

Algumas pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro como as de – Ribeiro (1999), Soares (2006), Moura (2005), Di Pierro (2005), Dantas (2012) e Souza (2003) – apresentam considerações em torno da necessidade de maior investimento em estudos voltados à identificação de conhecimentos específicos para a formação de profissionais de educação nessa modalidade, o que exige a explicitação, do ponto de vista científico, de saberes para a docência.

Para Ribeiro (1999), a EJA constitui-se em um campo pedagógico próprio, encontrando-se inserida no âmbito de uma política de formação de profissionais da educação básica e exigindo investimento em uma sólida formação inicial e contínua. Consciente dos desafios que envolvem essa modalidade, Ribeiro (1999, p. 197) destaca que as transformações necessárias nesse campo demandam, por isso mesmo, a profissionalização do “[...] pessoal dedicado a essa área”. Propõe, ainda, que os saberes referentes à EJA façam parte do currículo de todos os educadores atuantes na educação básica.

Reconhecendo avanços na área, Soares (2006) adverte que não há, ainda, um consenso de que a EJA constitui um campo específico de formação, requerendo, assim, um profissional preparado para o exercício da função docente. O autor chama a atenção para o papel das instâncias governamentais, no sentido de se construírem iniciativas que possam colaborar com a mudança dessa problemática.

Moura (2005, p. 100) esclarece, ao tratar desse debate, que os currículos dos cursos normais e licenciaturas precisariam contemplar “[...] saberes gerais e específicos numa relação teoria-prática”. Não podemos, como ressalta a autora, aceitar uma formação aligeirada, de curta duração, sem consistência teórica nem metodológica.

Para Di Pierro (2005), a formação de profissionais nesse campo educacional é uma temática também reivindicada pelos fóruns de EJA no Brasil. Segundo a autora, já temos consciência da necessidade de formação desses profissionais, mas, ao mesmo tempo, temos clareza das dificuldades de enfrentamento desse desafio, diante da concepção equivocada



em torno da EJA, tratada, em muitos casos, como uma ação improvisada, de pouco prestígio social, na qual qualquer pessoa pode atuar.

Documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, o Parecer nº 11/2000, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, bem como organizações não governamentais, também reafirmam a exigência de formação dos profissionais, considerando, como afirma Cury (2000, p. 56), “[...] a complexidade diferencial desta modalidade”.

Esse debate fez parte, sobretudo, de um dos desafios da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteia), realizada em Belém, Pará, no período de 1 a 4 de dezembro de 2009. No item “Recomendações”, encontrei, entre várias indicações: “Fomentar programas de formação (graduação e pós-graduação) para educadores de EJA e técnicos das redes públicas, em turno compatível com o exercício da docência, levando em consideração a diversidade de sujeitos da EJA” (BRASIL, 2009, p. 49), o que significa, indubitavelmente, a exigência de saberes próprios a esse campo educacional no âmbito da formação docente.

O estudo desenvolvido por Santos (2010), ao analisar 18 trabalhos, no tema “Formação de Professores”, apresentados no GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), durante as reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período compreendido entre 1998-2008, mostra que as especificidades dos saberes para a docência na EJA são apresentadas tomando como referência variados contextos: experiências de formação inicial (graduação, por exemplo), formação continuada (cursos de curta duração, curso de especialização, entre outros) e experiências de escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas. Ao falarem das especificidades, os trabalhos, em geral, reportam-se à formação de um profissional para atuar no contexto da educação básica.

Pela abordagem dos autores e pelas discussões de estudiosos do campo da EJA no Brasil, Santos (2010) entende que o profissional para atuar nessa modalidade poderia formar-se, inicialmente, nas próprias licenciaturas direcionadas ao campo de atuação docente no contexto da educação básica. Além da formação inicial, daria continuidade ao

processo formativo em cursos de formação contínua, como especializações, cursos de aperfeiçoamento profissional e grupos de estudo da prática no interior de outros espaços educativos – escolas e movimentos sociais, por exemplo.

Em seus estudos, Santos (2010) percebeu uma ênfase nos saberes das experiências (de vida e profissional), tanto dos educandos quanto dos educadores, o que, para nós, é bastante significativo, embora saibamos que eles precisam ser refletidos e teorizados criticamente. A experiência, por si só, não é formativa; ela só passa a fazer e construir sentido na medida em que somos capazes de sistematizá-la, de teorizá-la para reelaborar saberes necessários à ação alfabetizadora e atuar de forma crítica, contextualizada.

As pesquisas reforçam, ratifica Santos (2010), o sentido formativo nessa modalidade e uma defesa pela profissionalização docente. Por essa razão, cada vez mais a perspectiva da EJA, no contexto brasileiro, indica que tenhamos profissionais formados com conhecimentos específicos para atuar em diferentes contextos e processos de escolarização, tanto em âmbito formal quanto não formal.

Diante do exposto, meu entendimento de saber: a) aproxima-se de contextos reais – a sala de aula e a escola pública onde desenvolvo pesquisas; b) relaciona-se com sujeitos concretos – educandos e profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental da modalidade de EJA; c) diz respeito a um objeto em construção e em desenvolvimento – os saberes para a docência; d) articula-se a um contexto mais amplo no qual se desenvolvem as ações e políticas educacionais – a cidade de Vitória da Conquista, estado da Bahia; e) articula-se ao sentido de docência como profissão aprendida, que exige saberes próprios e é exercida em diferentes contextos pedagógicos – sala de aula, coordenação pedagógica, direção de escolas, entre outros. (FREIRE, 1996; SHULMAN, 1987; TARDIF; LASSARD, 2007)

Formar o professor e profissionalizar o ensino, como propõem Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), não é tarefa fácil, pois existem dificuldades de definirmos o conhecimento profissional dos professores (ESTEVES, 2002) ou, como outros autores chamam, os saberes profissionais (TARDIF; LASSARD, 2007) ou, ainda, um repertório de

conhecimento do ensino. (GAUTHIER *et al.*, 2006) Os saberes profissionais fazem parte de uma realidade socioeducacional contraditória, a qual é situada e datada, devendo, portanto, acompanhar a produção histórica do seu tempo. Nesse sentido, concordamos com Shulman (1987), pois entendemos que, embora possamos e necessitemos definir uma base de conhecimento para o ensino, esta não é fixa, não é definitiva, nem imutável. Na abordagem dos diversos autores, os saberes profissionais constituem um conjunto plural, diverso. Tais saberes com maior ou menor grau de intensidade estão presentes na ação profissional docente, não podendo haver, portanto, uma prática profissional centrada em apenas um tipo de saber.

Diante do exposto, entendo os saberes profissionais como o *corpus* de conhecimentos oriundos de diferentes fontes e de natureza diversa. (TARDIF, 2005) Tais saberes comportam conhecimentos das ciências da educação, das diferentes áreas do saber, dos aspectos pedagógicos sobre como ensinar e aprender, do currículo, do contexto, dos sujeitos, entre outros. Conforme afirma Esteves (2002, p. 72), “[...] a profissão docente (como qualquer outra) não existe como um dado imutável – constrói-se. Apresenta as características variáveis do tempo e do espaço em que é produzida”.

Considerando as discussões anteriores no tocante à temática dos saberes, perpassando por meus percursos pessoais e profissionais, compreendo que há saberes necessários para a docência no contexto da EJA, levando em conta suas especificidades político-pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental. Do meu ponto de vista, a identificação e a análise desses saberes contribuem para definir outros caminhos nessa experiência, indicando possibilidades de qualificar as ações pedagógicas e as políticas educacionais na rede municipal de ensino.

Partindo da compreensão de saberes anteriormente exposta e de minhas inquietações na condição de profissional da educação, conforme descrevi ao tratar de diversas experiências nessa área, no doutorado, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com estágio doutoral na Universidade de Lisboa, no período de julho de 2007 a fevereiro de 2011, desenvolvi pesquisa, buscando analisar a seguinte questão: que saberes são necessários para o profissional atuar nos anos

iniciais do ensino fundamental com pessoas jovens, adultas e idosas? Utilizando-me de dispositivos da pesquisa colaborativa, centrado em quatro ações, quais sejam: descrever, informar, confrontar e reconstruir, desenvolvi uma tese com quatro partícipes, no contexto de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, Bahia.

Nessa pesquisa, em nível de doutorado, as conclusões acerca dos saberes docentes apontaram que várias características, motivações e experiências orientaram o movimento inter e intrassubjetivos para que cada partícipe pudesse se tornar educador(a) na EJA. O (re)conhecimento de sua trajetória de vida e de formação é um desses saberes necessários à constituição da docência. Nesse sentido, acredito que, quanto maior for o nível de conhecimento de si (SOUZA, 2006), maiores possibilidades de ressignificar a prática pedagógica terá o profissional nessa modalidade. Ensinar, nesse sentido, exige reflexão crítica sobre o percurso de vida pessoal-profissional, em um processo permanente de teorização a respeito de diferentes experiências, pois estas podem ser determinantes para o fazer pedagógico profissional, envolvendo conhecimentos da experiência e profissionais.

Em outros termos, seria necessário, como ratifica Josso (2004), assegurar o estudo das histórias de vida dos sujeitos como uma das centralidades do processo formativo, situando-o no contexto da produção de conhecimentos e da própria formação, em um percurso de internalização de conhecimentos, práticas, valores (VYGOTSKY, 2007) e de (re)construção colaborativa de diferentes aprendizagens.

Os saberes prévios – (re)conhecimento de sua trajetória de vida e de formação –, se bem teorizados e criticamente compreendidos, colaborarão para a ampliação dos conhecimentos dos sujeitos no que se refere, por exemplo, aos conceitos e às práticas de alfabetização, de letramento e de docência na EJA. Esses conceitos, pelos dados e informações analisadas na minha tese, ainda são compreendidos com muitas incompletudes e inconsistências teórica e metodológica pelos partícipes.

Outro saber necessário para a docência diz respeito ao conhecimento acerca da política educacional desenvolvida na rede municipal de ensino e de suas especificidades. A experiência em EJA, na escola

investigada, apresenta ainda muitos desafios no seu desenvolvimento. Há discursos que, partindo de lugares e de sujeitos diferentes contradizem-se e se negam na implementação da política de EJA. Os significados atribuídos (BAKHTIN, 2003, 1997) aos saberes orientadores dessa experiência, por isso mesmo, são de fontes e de natureza diversas. As contradições persistem entre desenvolver o currículo, a avaliação, a formação continuada e o planejamento didático-pedagógico sem as condições concretas, sem espaços e tempos melhores e qualificados para o trabalho docente. Conhecer com profundidade a política de EJA da rede municipal de ensino pode ser um dos temas, inclusive, da formação continuada dos profissionais que desenvolvem cotidianamente as práticas pedagógicas nas escolas. Nesse contexto, necessita-se discutir, por exemplo, como desenvolver um currículo em rede, focalizando a experiência de construção e de desenvolvimento da rede temática.

Outro aspecto destacado na pesquisa dizia respeito às diferentes concepções de avaliação da aprendizagem, desenvolvidas na escola e na prática de sala de aula. São concepções ora voltadas à retenção do educando no mesmo módulo,<sup>6</sup> ora pensadas em uma perspectiva contínua, sem retenção. Especificamente na segunda proposta, torna-se urgente a definição de uma infraestrutura pedagógica e material no interior da escola capaz de possibilitar o avanço na aprendizagem, contribuindo para a superação de dificuldades de aprendizagem dos educandos, com vistas a melhorar o nível de aprendizagem destes.

O tempo para estudo e para planejamento didático-pedagógico é outro aspecto necessário no redimensionamento da política municipal que precisa ser seriamente repensado. Afinal, não podemos melhorar a prática profissional e, conseqüentemente, a aprendizagem das pessoas jovens, adultas e idosas, sem uma formação consistente e contínua dos profissionais atuantes. Uma das centralidades desse processo formativo, indubitavelmente, refere-se às práticas pedagógicas dos profissionais, as quais são transformadas em objeto de estudo no trabalho de formar-se permanentemente. O contexto da escola seria o lócus específico

---

6 Quando realizei a pesquisa, em 2010, a EJA, nos anos iniciais do ensino fundamental (segmento I), organizava-se em quatro módulos: Módulo I, Módulo II, Módulo III e Módulo IV.

de formação, sem necessariamente desconsiderar outros espaços formativos. No acompanhamento desse processo, a coordenação pedagógica da escola seria a principal referência de interlocução, uma espécie de mediadora da formação contínua, assegurando a produção do saber como temática principal do grupo.

Outros saberes evidenciaram-se na pesquisa de doutorado como fundamentais para a docência na EJA, quais sejam: a) conhecimentos sobre o processo de organização e de desenvolvimento da rede temática; b) conhecimentos sobre alfabetização e sua especificidade, articulado às discussões sobre letramento; c) conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem de forma geral. No primeiro saber, referente à orientação da rede temática, os profissionais envolvidos precisam se apropriar de todas as etapas de construção da rede, desde o momento em que pensam as perguntas orientadoras do diálogo inicial com os educandos até a definição do tema gerador e da rede, por meio das falas significativas selecionadas. Nesse processo, observei dificuldades de vivência da rede temática no cotidiano da escola e da sala de aula. A rede, muitas vezes, transforma-se em um momento mais burocrático e menos didático-pedagógico voltado à aprendizagem dos educandos. Seu sentido, nos discursos dos partícipes, é de conexões, de entrelaçamentos, mas na forma de sistematizar e na maioria das práticas desenvolvidas, quase sempre, vivencia-se a construção de conhecimentos de maneira linear, hierárquica, disciplinarizante.

No âmbito dos saberes acerca da alfabetização, atravessaram as compreensões dos partícipes incompletudes e inconsistências teóricas e metodológicas sobre esse conceito. Havia, como percebi, um desconhecimento da especificidade da alfabetização e, nesse contexto, do próprio sentido de letramento, em especial para a EJA. Essa compreensão ainda inconsistente diz respeito, especificamente, ao processo de aquisição e de desenvolvimento da linguagem oral e escrita. (SOARES, 2004a, 2004b) A identificação dessa problemática foi uma contribuição importante deste estudo para poder desenvolver e construir intervenções didático-pedagógicas e formativas capazes de superar essa dificuldade inerente à experiência investigada.

Os conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem dizem respeito, no contexto da pesquisa realizada, ao aprofundamento teórico necessário no campo da concepção de aprendizagem e de ensino, orientadora de práticas docentes com pessoas jovens, adultas e idosas. Pelo estudo, percebi que a concepção de ensino e de aprendizagem, muitas vezes divergente e contraditória, orienta as experiências profissionais dos partícipes, especificamente ao pensarem as fases de desenvolvimento dos educandos, a(s) cultura(s) escolar(es) vivida(s) no interior da escola, as possibilidades de relação entre conhecimentos da vida e conhecimentos escolares, os processos socioafetivos entre educandos e educadores e, sobretudo, a dinâmica cotidiana da gestão do conhecimento em sala de aula.

Os saberes analisados na tese em questão exigem, do meu ponto de vista, o desenvolvimento de um processo formativo (inicial e contínuo) rigoroso, técnico-científico e politicamente planejado, requerendo das instâncias formativas o investimento necessário para reelaborar as políticas educacionais e, conseqüentemente, ressignificar as experiências pedagógicas no interior da escola, contribuindo, desse modo, para o processo de profissionalização na EJA.

No desenvolvimento de um estudo colaborativo, como o proposto no doutorado, acredito ser necessário assegurar espaços e tempos coletivos potencializadores de momentos formativos. Tais espaços coletivos são capazes de recuperar as experiências individuais dos partícipes sem que elas desapareçam nos silêncios e nas relações de poder que permeiam o cotidiano da escola.

Com essa pesquisa, passei a compreender com mais clareza a incompletude de um trabalho colaborativo, ciente de que posso saber o início de uma pesquisa desta natureza, mas o término somente os partícipes, em contexto, poderão determinar. Ao mesmo tempo, compreendi sua importância para o desenvolvimento da reflexão permanente, transformando a prática cotidiana em práxis educativa.

A natureza processual da colaboração exigiu dos envolvidos implicação na realidade pesquisada, trabalho coletivo, construção e reconstrução permanentes de saberes. A dimensão heteroformativa e polifônica (BAKHTIN, 2003, 1997) da pesquisa, de reconhecimento de si como

sujeito aprendente e ensinante ao mesmo tempo, tende a se instituir nas práticas e nos pensamentos dos partícipes. Com minhas incompletudes e com minhas possibilidades, fui, nessa pesquisa, aprendendo e ensinando, como atitudes inseparáveis, indivisíveis.

Estudar e ler mais, refletir sobre as práticas, desenvolver exercícios metacognitivos, reconhecer saberes adquiridos, aprender a escutar mais detalhadamente são alguns dos aprendizados dessa experiência de pesquisa-formação-colaboração desenvolvida no doutorado. Esses aprendizados, indubitavelmente, são construções históricas, sociais e culturais inerentes ao trabalho desse grupo, constituídos em um contexto pedagógico e político com seus desafios e com suas possibilidades, encontrando, no seu interior, espaços e tempos para ampliar conhecimentos.

Ao concluir a pesquisa de doutorado, percebi que os desafios são muitos. Nesse sentido, deixei como indicação para estudos e novas pesquisas na área, as seguintes perspectivas: a) a constituição de processos cognitivos de pessoas jovens, adultas e adultas e sua relação com as diferentes fases de desenvolvimento humano; b) a construção e vivência de currículos na perspectiva da rede temática nos anos iniciais do ensino fundamental; c) a construção e vivência de saberes experienciais de docentes da EJA.

Defendida a tese em 2 de fevereiro de 2011, retornei para a UESB e dei continuidade às pesquisas, focalizando a última temática. Desse modo, cadastrei, neste mesmo ano, o projeto “Saberes da Experiência Pedagógica de Profissionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos: Construção e Vivência”.<sup>7</sup> O objetivo geral do projeto ficou assim definido: analisar, colaborativamente, a construção e a vivência de saberes da experiência pedagógica de profissionais atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental na EJA.

---

7 O projeto, assim como os demais sob minha coordenação, vincula-se ao Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da UESB, cadastrado tanto na referida instituição quanto no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O grupo busca, com as pesquisas desenvolvidas, contribuir tanto para a proposição de políticas públicas no campo da EJA, quanto para o repensar de propostas curriculares nesta modalidade de educação.



Os resultados da pesquisa sinalizaram para a importância da teorização dos saberes da experiência pedagógica, tornando-os públicos e passíveis de crítica individual e coletiva, visando repensar as práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula. Percebemos que, em geral, as partícipes da pesquisa repetem aprendizagens construídas em diferentes contextos de formação e de escolarização. Nesse ínterim, compreendi que a análise e a validação pública dos saberes da experiência pedagógica são, portanto, urgentes e necessárias no campo da formação contínua e dos processos de ensino-aprendizagem, buscando contribuir com mudanças significativas no cotidiano das instituições escolares. Como afirma Esteves (2005, p. 41), “[...] A aquisição do saber docente, baseado na prática, através de experiências individuais ou coletivas, é de extrema importância, porque muitas situações encontradas nas salas de aula são singulares”.

A experiência de (re)construção de saberes passa necessariamente pelo âmbito das práticas. Se as competências profissionais manifestam-se em ação, em situação, as práticas explicitam-se como fundamentais no âmbito da formação docente. Este é um campo de muitas complexidades, que incluem: (in)certezas, valores, crenças, pensamentos, modos de agir e de pensar o saber docente em (inter)ação com os sujeitos e com os contextos, a partir de diferentes perspectivas tanto teóricas quanto práticas. (SANTOS, 2011)

## **Algumas palavras sobre continuidades**

Minha defesa em aliar dispositivos da pesquisa colaborativa, saberes experienciais para (re)pensar a docência na EJA toma a dialogicidade (FREIRE, 1987) como possibilidade de reconstrução de si, do outro e do mundo, numa busca de transformação dos sujeitos e das realidades ao longo da vida. Esse é um processo, como costume dizer em espiral, em estado de fluxo, porque não é fixo, imóvel, linear, cartesiano; processo que se situa contra a reificação do sujeito, do conhecimento; processo fluido, feito na caminhada, representando perspectivação e projetando diferentes personalidades, com vistas à vivência e construção de mundo humanizante e humanizado; processo de construção de rebeldias (pedagógicas e políticas), radicalizando sua ação para pensar pessoas e mundos

em atos e práticas de solidariedade humana, de acolhimento do outro nas diferenças constitutivas do ser humano. (SOUZA, 2003; MACEDO, 2009)

Observo que essa perspectiva me conduz a reafirmar uma Pedagogia Emancipatória – título do meu primeiro livro, publicado em 2003, pela editora da UPF, Rio Grande do Sul. Pedagogia feita com os sujeitos (e deles) e nunca sobre os sujeitos. Percebo isso nos diversos diálogos realizados para construção, organização e compreensão das informações. Esse percurso é central na construção de uma Pedagogia Emancipatória como atitude necessária e permanente para tornar-se mais com o outro. (FREIRE, 1987)

Na medida em que desenvolvo pesquisas na perspectiva colaborativa, tenho mais certeza de que devo permanecer com essa abordagem, como venho defendendo, referendada no pensamento de Paulo Freire – e de outros autores, a exemplo de Bakhtin (1997). Em minhas pesquisas, percebo que tanto as partícipes quanto o próprio pesquisador constroem conhecimentos referendados nas dimensões pesquisa-formação-colaboração-intervenção, situando-se, para todos, como aprendizagem ao longo da vida. Os resultados, neste tipo de pesquisa, se constroem em percurso, em ato, nos diferentes momentos de realização do trabalho.

Se pensamos e fazemos conhecimento espiralizante, as informações produzidas são situadas em diálogo, atravessadas pelas subjetividades dos envolvidos, pelos autores lidos, pelas compreensões possíveis no tempo histórico de cada partícipe da pesquisa. O pensamento espiralizante ultrapassa pessoas, lugares, contextos, que não temos como mensurar. Os partícipes levam consigo aprendizados, vivências, afetações, marcas para outros tantos lugares e relações humanas que, indubitavelmente, colaborarão com outros debates e com mudanças de concepções, de crenças, de formas de ver e pensar o mundo no campo da EJA.

Nessas vivências, nossa vigilância epistemológica precisa ser permanente, ou seja, durante toda a nossa vida. O observar, o olhar e o escutar sensivelmente são centrais na prática profissional, nos diferentes espaços de convivência. Observações, olhares e escutas sensíveis são atitudes necessárias para a identificação de situações-limites, com vistas a superá-las, (re)significá-las para tornar-se mais, permanentemente. Esse parece ser um dos caminhos férteis no processo de (re)construção e de validação de saberes experienciais na EJA. (BARBIER, 2002; FREIRE, 1987)

## Referências

- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Portaria n. 13664/08. Orienta a oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino. *Diário Oficial*, Salvador, Bahia, 19 nov. 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2002.
- BENINCÁ, Elli. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. 2002. 248 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2015.
- CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. *Alfabetizar crianças: um ofício, múltiplos saberes*. 2000. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.
- CARVALHO, Célia P. de. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Parecer n. 11/2000*. CEB. 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2014.
- DANTAS, Tânia Regina. *A Alfabetização de adultos como estratégia de desenvolvimento social*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Programa ALFASOL, 2005.
- DANTAS, Tânia Regina. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.
- DICKEL, Adriana. Produção de conhecimentos na/sobre a escola: por uma aliança entre trabalho pedagógico, pesquisa e formação docente. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 48-56, jul./dez. 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Edição Especial.

ESTEVES, Manuela. *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

ESTEVES, Maria Fernanda da Cruz. *A prática pedagógica e a articulação entre o saber e o saber-fazer no quadro da formação inicial de professores: um estudo exploratório*. 2005. 198 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2005. v. 1.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1991.

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

FREIRE, Paulo. *Ação cultural como prática da liberdade e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *À sombra da mangueira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história II*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). *Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-58.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês *et al.* *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim; SANTOS, José Jackson Reis dos. *Investigação-ação como estratégia de formação de pedagogos-pesquisadores*. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, n. 2, p. 79-95, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares*. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

MOURA, Tânia Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. 3. ed. Maceió: Editora da UFAL, 2004.

MOURA, Tânia Maria de Melo (org.). *A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão*. Maceió: Editora da UFAL, 2005.

MOURA, Tânia Maria de Melo (org.). *A formação de professores para a EJA: dilemas atuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e formação docente*. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

OLIVEIRA, Lorita Maria. *Gestão das políticas públicas do lazer no Estado do Rio Grande do Sul*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade de Ijuí, Ijuí, 2001.

OLIVEIRA, Lorita Maria; WESCHENFELDER, Maria Helena; SANTOS, José Jackson Reis dos (org.). *Adulto também tem direito: do analfabetismo a uma política de educação*. Passo Fundo: UPF, 2005.

OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos. Tornar visível o cotidiano da escola: experiências na EJA. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 163-172, jan./jun. 2012.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 283-300, jul./dez. 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 9, p. 5-15, set./dez. 1998.

SANTOS, José Jackson Reis dos. *Pedagogia emancipatória: uma experiência em educação de pessoas jovens, adultas e idosas*. Passo Fundo: UPF, 2003.

SANTOS, José Jackson Reis dos. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 157-176, jan./jun. 2010.

SANTOS, José Jackson Reis dos. *Saberes necessários à docência na Educação de Jovens e Adultos*. 2011. 189 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Orientadora: Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro. Orientadora-associada: Manuela Esteves, Universidade de Lisboa, Portugal.

SANTOS, José Jackson Reis dos. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 6, p. 157-176, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SARAIVA, Irene Skorupski. *Educação de jovens e adultos: dialogando sobre aprender e ensinar*. Passo Fundo: UPF, 2004.

- SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, New York, v. 57, n. 1, p. 1-22, Feb. 1987.
- SOARES, Leôncio. *O educador de jovens e adultos em formação*. 2006. Disponível em: [forumaja.org.br/gt18/?q=node/20](http://forumaja.org.br/gt18/?q=node/20). Acesso em: 23 mar. 2009.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004a. p. 13-25.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, p. 5-17, 2004b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>. Acesso em: 10 ago. 2010.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Uneb, 2006.
- SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Pontos para uma teoria do currículo*. 2003. 201 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WESCHENFELDER, Maria Helena. *A matematização na educação de pessoas jovens, adultas e idosas*. Passo Fundo: UPF, 2003.

# Bases epistemológicas no campo da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos

Anderson Carlos Santos de Abreu  
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

## Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar o processo de uma pesquisa<sup>1</sup> que teve como foco principal o estudo das bases epistemológicas presentes nas produções acadêmicas sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Desse modo, o foco investigativo se dará a partir das publicações acadêmicas (teses e dissertações) e artigos científicos que tratam sobre as bases epistemológicas que fundamentam o campo de pesquisa sobre a EJA.

Como parâmetros para a elaboração do estudo, temos o ensejo de apresentar estudos sobre o que vem a ser conhecimento, identificar quais são as bases epistemológicas das pesquisas em EJA, na atualidade, situar quais dessas bases estão presentes no processo de constituição da EJA como área de conhecimento, e analisar as implicações destas bases epistemológicas na EJA, no Brasil.

---

1 A pesquisa fez parte do doutoramento em Educação realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Programa de Pós-Graduação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin concluída em 2018.



## Pressupostos e objeto de análise da pesquisa

Quando nos referimos às bases epistemológicas, temos como fundamento a compreensão de Chauí (2002, p. 50, grifo do autor), a qual segundo a autora:

[...] é a capacidade humana de conhecer, isto é, o conhecimento do próprio pensamento em exercício. Aqui, distinguem-se: a lógica, que oferece as leis gerais do pensamento; a teoria do conhecimento, que oferece os procedimentos pelos quais conhecemos; as ciências propriamente ditas e o conhecimento do conhecimento científico, isto é, a *epistemologia*.

Diante disso, justifica-se dizer que a EJA possui um campo epistemológico distinto que garante suas particularidades, complexidades e conhecimentos. Por ser educação, em especial, uma modalidade da Educação Básica, a EJA é um campo que compreende conhecimento, currículo, práticas pedagógicas e sujeitos distintos.

Frente a estas observações é que apresentaremos os pressupostos iniciais para a realização deste estudo:

- A compreensão de que a partir da reflexão filosófica (CHAUÍ, 2005), é possível compreender quais são as concepções de conhecimento, ou bases epistemológicas, presentes no campo de produção teórica da EJA;
- O entendimento de que frente ao caráter do que é a EJA segundo a atual legislação e o seu campo de produção teórica, tendo em vista as grandes mudanças ocorridas nos últimos 21 anos, mais especificamente após a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), estes se configuram, ainda, bastante complexos e tímidos.

Com base nos pressupostos acima, identificamos como perguntas centrais deste estudo:

- Quais bases epistemológicas fundamentam o processo de construção da pesquisa em EJA no Brasil?

- Quais os conflitos e/ou os diálogos entre as bases epistemológicas presentes no processo de constituição da EJA como área de conhecimento?
- Quais as implicações destas bases epistemológicas na EJA no Brasil?

A partir do elenco desses pressupostos, o nosso objeto de pesquisa foram as “Bases epistemológicas da EJA” e a problemática: “Quais são as bases epistemológicas presentes no campo da pesquisa sobre a EJA no Brasil?”.

### **O caminho metodológico do estudo em questão**

Por via de análises documentais, esse estudo privilegiou mapear as produções acadêmicas sobre o tema em questão, identificar as bases epistemológicas que vem fundamentando as pesquisas sobre EJA e analisar os conflitos e/ou os possíveis diálogos destas bases epistemológicas no processo de constituição da EJA como área de conhecimento.

Segundo Fonseca (2002, p. 32),

A pesquisa bibliográfica via análise documental é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Diante disso, para Gil (2007, p. 44), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações a respeito de ideologias, epistemologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema sobre o conhecimento.

Tratar a respeito das bases epistemológicas da EJA, implica em compreender o que chamamos hoje de Educação de Jovens e Adultos, isso porque desde sua ascensão à modalidade da Educação Básica, esta não é percebida como área de conhecimento pelos intelectuais da área da educação, seja por não entenderem qual a sua relação social e epistemológica, ou, então, por achá-la, apenas, como uma simples modalidade de ensino voltada para pessoas que não tiveram oportunidade ou acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada.

Concebendo isso, a principal tese sustentada nesse estudo está em considerar a EJA como uma área de conhecimento e pesquisa para a educação, visto que ela apresenta uma estrutura teórica e sistemática de conhecimentos produzidos, com a finalidade de proporcionar diferentes bases epistemológicas, as quais cominam para a efetiva consolidação e reconhecimento da EJA como área e conhecimento e, portanto, pesquisa, extensão e ensino.

## **Reflexões sobre o que seja epistemologia para a Educação**

Um das tarefas substanciais da Filosofia é oferecer, em até último grau e rigor, conceitos e explicações que muitas vezes são esquecidos e imprecisos às ciências. Seja devido a insuficiente preocupação em relação ao rigor conceitual ou, então, pela aplicação distorcida propícia ao mau uso dos conceitos.

O conhecimento, bem como as formas de sabê-lo, é umas das mais tradicionais formas de discussões do campo filosófico, neste caso da Epistemologia. A saber, esta é uma das diversas áreas que compreendem o campo da Filosofia, pois cada problema filosófico tem uma área ou disciplina de estudo – Cosmologia, Ética, Política, Metafísica, Ontologia, Estética e Lógica.

O problema central da epistemologia é conduzido por duas questões principais: “o que é conhecimento?” e “o que podemos conhecer?”. Dado isso, se pensarmos que podemos conhecer algo, então surge uma terceira questão essencial, que, a meu ver, é fundamental para a Educação, em especial, nesta tese para a EJA: “como conhecemos o que conhecemos da EJA?”.

Desenvolver tal questão acerca do que conhecemos, é elaborar um conjunto de conhecimentos sistematicamente construídos e elaborados sobre um determinado objeto, ou uma determinada área, que em um assente momento histórico demonstra a estrutura e a posição precisa do referido objeto ou área.

Tal arranjo filosófico nos leva a crer que a epistemologia, do grego ἐπιστήμη, não tem intenção de ser o conhecimento em si, muito menos uma forma racional ou, então, um sistema de postulados e axiomas, mas uma área da Filosofia que pretende delinear um campo de relações, continuidades e descontinuidades acerca do conhecimento.

Segundo Tesser (1994, p. 1),

[...] a tarefa principal da epistemologia consiste na reconstrução racional do conhecimento científico, conhecer, analisar, todo o processo gnosiológico da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico.

Diante disso, a epistemologia está na espreita filosófica de analisar o conhecimento tendo-o como algo dinâmico, provisório, porém jamais definitivo. Portanto, a ação metodológica e de estudo da epistemologia consiste em sistematizar o conhecimento, sua formação, desenvolvimento, seu funcionamento e produtos intelectuais. Tal conclusão nos permite aferir que o conhecimento jamais é neutro ou isento de qualquer ideologia.

## **Reflexões sobre o que seja epistemologia para a EJA**

Pensar sobre as bases epistemológicas para a EJA é considerá-la um campo com práticas específicas e, portanto, com problemas acerca do conhecimento com especificidades. Dizer isto é compreender que pela própria EJA, ou seja, por seu campo de produção teórica, eu posso encontrar, mesmo que incólume, conceitos e discursos fundamentados por epistemologias específicas.

Esta autonomia epistêmica que ora apontamos para a EJA neste estudo, constitui-se no entendimento do próprio exercício interno de pesquisa que ocorre nesta modalidade. O exercício epistemológico é uma

tarefa que só o cientista pode fazer ao analisar e refletir sobre a sua própria prática científica, explicitando as regras, os seus modos de conhecer, os seus modos de dizer e as suas compreensões.

O exercício filosófico aqui proposto é o de argumentar, ainda que de forma não exaustiva, porém acessível, de que é inevitavelmente conectada às Ciências da Educação toda e qualquer atividade científica produzida no interior da EJA. Ao fazer tal defesa, estamos elucidando a respeito do empreendimento e exercício científico que ocorre no seu interior.

Há inúmeros significados, conceitos, discursos pedagógicos e conhecimentos sendo produzidos no interior da EJA e que são deflagrados nas pesquisas, ainda que de forma incólume. Portanto, é uma área riquíssima de conhecimentos. Diante disso, a epistemologia na EJA buscaria tratar do modo como conhecemos as diversas coisas que afirmamos conhecer sobre a modalidade em questão.

Segundo Greco e Sosa (1999, p. 505),

[...] a epistemologia é um campo de pesquisa extremamente amplo; ela investiga o significado das afirmações e atribuições de conhecimento, as condições de possibilidade de conhecimento, a natureza de verdade e da justificação, e assim por diante.

A EJA é um conjunto de práticas, saberes, posições políticas e sujeitos, caracterizados por interesses sociopolíticos no ensejo de abolir a desigualdade social, promovendo a inserção dos jovens, adultos e idosos no mundo letrado pela escolarização e a ascensão da classe trabalhadora.

Sabendo disso, como poderia ocorrer tal persuasão sem que conceitos gerais de conhecimento e de racionalidade amplamente compartilhados estabelecesse os regulamentos básicos para a ocorrência dessa dita persuasão? Como isso poderia ser mais aplicado do que uma epistemologia geral sobre a EJA?

O caráter específico da epistemologia na EJA, ou de suas bases epistemológicas, está em abordar suas etapas históricas de desenvolvimento, suas condições em constituir teorias específicas, a forma como vem se manifestando enquanto modalidade da educação no Brasil e no mundo, bem como nas formas como é ofertada na Educação Básica, por exemplo, nas políticas e currículos, e nos processos de formação de professores.

Nesse contexto, observa-se que o debate instaurado deve fluir no objetivo de mobilizar a compreensão acerca de quais epistemologias, ou bases epistemológicas, são produzidas no interior da EJA. As epistemologias correspondem às indagações filosóficas sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento, em termo específicos, sobre as condições que as atividades científicas são realizadas e quais são os seus produtos intelectuais.

Sabendo disso, afirmo que há inúmeras pautas educativas emergenciais ocorrendo com a EJA. E neste contexto epistemológico, essas pautas são indicativos de paradigmas emergentes. Segundo Vitkowski (2004, p. 11), O paradigma emergente compreende a existência de interconexões entre os objetos, entre sujeito e objeto, o que promove a abertura de novos diálogos no interior das ciências.

Como já dito até então, a epistemologia permite perguntar-se sobre se “é possível o conhecimento?”, “que critérios de conhecimento podem ser considerados?”, “quais conhecimentos são produzidos?” ou “esses critérios acerca do conhecer são possíveis de existir?”.

Estas indagações filosóficas, por meio da epistemologia, promovem uma espécie de revolução dentro da ciência, sobretudo no processo de desenvolvimento da mesma e dos paradigmas que ali são produzidos. Segundo Kuhn (1986, p. 210), “as revoluções científicas são episódios de desenvolvimento, nos quais um paradigma velho é total ou parcialmente substituído por um novo paradigma incompatível com o anterior”.

Seguindo essa perspectiva de Kuhn (1987), é possível, portanto, constatar que a educação, e todas as possíveis áreas de conhecimento, neste caso, em especial, a EJA, apresentam epistemologias para que possam ser encontrados os paradigmas que são produzidos no seu interior, assim como a diversidade de seus discursos ou até mesmo os fatores que os colocam em uma condição de paradigma.

A educação é um campo extremamente fértil de produção de práticas, modelos, currículos, representações e interpretações sobre si. Concebendo isso, ela apresenta-se dotada de epistemologias que promovem a construção de inúmeros paradigmas. Segundo Kuhn (1987, p. 22), “o desenvolvimento da maioria das ciências têm-se caracterizado

pela contínua competição entre os diversos paradigmas que são construídos internamente”.

Diante disso, abre-se a compreensão de que a EJA é uma área de conhecimento importante para a pesquisa epistemológica, pois para que possamos problematizar e solucionar possivelmente todas as espécies de problemas que possam surgir neste campo, é inevitável que sejam pesquisadas suas práticas, seus funcionamentos, seus mecanismos, comportamentos, suas atitudes, modelos, representações modelares e os conhecimentos produzidos pela comunidade científica.

Vale ressaltar que o que está em pauta nesse estudo não é a desqualificação dos outros modos de conhecimento ou de se fazer ciência, muito menos o desejo de se fazer uma crítica iminentemente pura acerca do modo de se fazer ciência na educação. Ou, então, a astúcia de querer criar uma hierarquização entre os modos de se fazer ciência. O que se concebe no debate epistemológico que ora proponho, é que todas as teorias, concepções, conceitos e descobertas científicas têm um caráter importante para as ciências, sobretudo para a educação, em especial para a EJA. E que estas podem, possivelmente, promover a consolidação e o reconhecimento da EJA como área de conhecimento e, portanto, de epistemologias.

Partindo deste pressuposto, o estudo das bases epistemológicas na EJA seria uma profunda e crítica reflexão necessária e emergencial sobre o campo teórico e prático desta modalidade. Visto que a epistemologia exerce um papel rigoroso no processo reflexivo, quando ela demonstra quais concepções estão implícitas no processo prático e teórico.

Tal compreensão sobre epistemologia nos possibilitaria pensar a EJA, por exemplo, a partir de questões como: “educar para que e quem na EJA?”, “Como educar na EJA?”, “Quais paradigmas orientam a ação pedagógica dos professores de EJA na sala de aula?”, “Para que serve e como se constitui o espaço da sala de aula na EJA?”.

Estas indagações abrem ao entendimento de que a EJA pode desenvolver uma expansão quantitativa e qualitativa de investigações científicas, tanto no que concerne aos seus modelos teóricos, como também aos métodos de trabalho e praxis. Além disso, a EJA pode estabelecer cada vez mais relações com diferentes áreas de conhecimento, ampliando, assim, seus objetos de pesquisa.

Ademais, o estudo reflexivo e teórico das bases epistemológicas da EJA pode contribuir para o controle político-ideológico da educação. (MOSQUERA, 1994) Segundo Silva (2011, p. 324),

[...] a ausência de certas estruturas teóricas para o pedagógico torna as práticas educativas mais passíveis de serem facilmente manipuladas por interesses altamente questionáveis do ponto de vista educacional e científico. Além disso, torna a discussão pedagógica frágil do ponto de vista político.

A discussão aqui proposta por este capítulo é uma possível contribuição para a epistemologia, sobretudo para o campo de produção da pesquisa em EJA. A reflexão crítica com alguns apontamentos entre epistemologia, educação e EJA que ora apresenta, se constitui em uma forma de encontrar possibilidade para fazer o debate epistemológico na EJA avançar.

### **À guisa de conclusão do debate**

À guisa de conclusão desse estudo, extraíram-se as seguintes bases epistemológicas: Educação Popular, Educação Escolar, Educação ao Longo da Vida, Pedagogia das Competências e Andragogia.

A partir dessas bases aqui apresentadas, a continuidade desse estudo, que, conforme dito no início, ainda está em vias de conclusão, compreende em teorizar e analisar as consequências e os desdobramentos dessas diferentes bases epistemológicas, assim como evidenciar os conflitos e/ou os diálogos entre as mesmas, entendendo que estas constituem o campo teórico e as bases epistemológicas da EJA no Brasil, possibilitando suas contradições, disputas e consensos.

A compreensão dos desdobramentos, especificidades e disjunções das bases epistemológicas delineiam, a partir de uma posição filosófica, as possíveis relações que existem entre a EJA e a epistemologia como área da filosofia. Tais relações são chaves adequadas para que possamos abrir portas futuras de novas possíveis pesquisas sobre o tema. Em especial, aquelas que se objetivarem em desenvolver estudos de cunho teórico, filosófico e metodológico. Isso porque as pesquisas teóricas e filosóficas



são capazes de nos oferecer referenciais conceituais para uma compreensão adequada do campo epistemológico de uma determinada área de conhecimento.

Além disso, esse estudo vem apontando algumas questões que poderão fazer parte de pesquisas futuras, como por exemplo: “o que é conhecimento para a EJA?” e “o que podemos conhecer na EJA?”. Ou, então, “como conhecemos o que conhecemos da EJA?” e “quais são os modelos ou modos de fazer EJA?”.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 26 jan. 2018.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos Pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. v. 1.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila da disciplina de especialização em comunidades virtuais de aprendizagem - informática educativa. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewj9x-3OzvDiAhVFvlkKHT1vDtMQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ia.ufrj.br%2Fpgea%2Fconteudo%2Fconteudo-2012-1%2F1SF%2FSandra%2FapostilaMetodologia.pdf&usg=AOvVaw2u-W\\_Z2Rnb\\_BJU1CJFdibU](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewj9x-3OzvDiAhVFvlkKHT1vDtMQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ia.ufrj.br%2Fpgea%2Fconteudo%2Fconteudo-2012-1%2F1SF%2FSandra%2FapostilaMetodologia.pdf&usg=AOvVaw2u-W_Z2Rnb_BJU1CJFdibU). Acesso em: 16 jun. 2019.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KUHN, Thomas Samuel Kuhn. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. Educação: emergência de seu processamento epistemológico. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano XVII, n. 27, 1994.

SILVA, Gildemarks Costa. Epistemologia e Educação: o problema da noção de ciência aplicada da educação. *Revista Atos de pesquisa em educação*, Blumenau, v. 6,

n. 2, p. 322-337, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/2573/1707>. Acesso em: 16 jun. 2019.

VITOKOWSKI, José Rogério. Epistemologia e educação: conhecimento para uma vida decente. *Revista Olhar de Professor*, Guarapuava, PR, v. 5, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1411>. Acesso em: 16 jun. 2019.



# Educação de Jovens e Adultos

um currículo que demanda mais atenção<sup>1</sup>

Juliana Silva dos Santos  
Marcos Villela Pereira

## Introdução

Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre o currículo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pautado em realidade observada na região Sul do Brasil, em escolas de Ensino Fundamental e Médio que atendem a modalidade EJA. Primeiramente, devemos lembrar que o conceito de currículo, juntamente com o conceito de educação, tem sido sistematicamente debatido e, em consequência, distintas compreensões alteraram-se, em resposta aos movimentos das teorias, do contexto e das forças hegemônicas vigentes.

Na atualidade, o Brasil vem experimentando importantes mudanças no que tange à sociedade civil, aos seus direitos, às suas carências e às suas conquistas. Nesse sentido, viemos passando por reformas em todos os âmbitos e, assim, a educação também tem sofrido mudanças nas suas concepções e ações curriculares em escolas de ensino fundamental, médio e superior.

---

1 Este texto faz parte da tese de doutorado *Entre idas e vindas: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA* e foi apresentado no XIII Congresso Nacional de Educação (Educere), em 2017. Após as discussões, alguns ajustes foram efetivados e o artigo foi revisado para esta publicação.

A última versão da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), publicada pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 16 de abril de 2017, tem como propósito organizar a referência do currículo por etapas de ensino, abordando, nesse sentido, a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, sendo elaborado de forma abrangente e não por modalidades de ensino. Dessa maneira, a base curricular comum não elimina, por enquanto, as discussões sobre as modalidades de ensino e as suas especificidades, as quais permanecem sendo orientadas, pautadas e organizadas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (DCNEB/2013).

Na verificação desse novo documento, ao buscarmos na BNCC alguma referência que possa ser mais específica para problematizar a EJA, encontramos tão somente que o documento estabelece que a idade do estudante deve ser considerada e que as diferentes faixas etárias requerem e demandam práticas escolares diferenciadas, a saber:

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. (BRASIL, 2016, p. 56)

Percebemos, desse modo, que há uma indicação para o olhar diferenciado nas diferentes fases e idades dos estudantes quanto à concepção adotada pela BNCC. A definição da base nacional comum para os currículos da Educação Básica dá-se pela necessidade da construção de um eixo norteador ao sistema de ensino nacional. As noções fundantes da BNCC seguem os indicativos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, as normativas da DCNEB e também considera as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), nos quais se estabelecem diversificadas frentes para o desenvolvimento da educação em nível nacional. Ressaltamos, no entanto, que o passo para repensar o aprimoramento da educação brasileira deu-se primeiramente, na compilação das diversas diretrizes em todas as modalidades da educação básica no país, onde surge, sob a disposição do Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB)/Conselho Nacional de Educação (CNE) 07/2010, o conjunto das DCNEB, que:

Estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. (BRASIL, 2013, p. 4)

A partir desse debate e de várias prerrogativas conceituais, não se estabelece e não se assume uma única base teórica sobre o currículo, de forma unânime, mantendo-se, assim, pelo menos dois conceitos decisivos para a questão curricular em âmbito nacional:

o primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. (BRASIL, 2016, p. 9)

Nesse sentido, para estabelecer e escrever sobre currículo, iniciamos expondo o que este estudo compreende por currículo. Para tanto, fizemos a opção de utilizar o conceito demarcado por Michael Apple (2002, p. 59), que adere à ideia de que:

o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo, acerca do que seja conhecimento legítimo.

Assim, ao tratar com diferentes autores, diferentes concepções de educação e de escola, deparamo-nos com distintas concepções de currículo, as quais não necessariamente estão pautadas na LDB, DCNEB ou na BNCC. No entanto, essas diferentes concepções enfatizam, ao tratar sobre o currículo, o que lhes é comum. A gama de concepções de currículo perpassa tensões, conflitos políticos e econômicos, diferenças culturais, a não neutralidade para efetuar escolhas, bem como submeter-se

aos interesses hegemônicos dominantes, que sempre estão subjacentes ao universo escolar e às diversas áreas de conhecimento.

Elisabeth Macedo, pesquisadora no âmbito temático do currículo, corrobora a perspectiva de implicação política nos currículos e defende que:

O currículo é um espaço-tempo de fronteira, no qual as questões de poder precisam ser tratadas de uma perspectiva de poder menos hierárquica e vertical. Isso implica pensar uma outra forma de agência, capaz de dar conta de hegemonias provisórias e da superação da lógica da prescrição nos estudos sobre política curricular. (MACEDO, 2006, p. 98)

Sob a perspectiva de olhar o currículo como “espaço-tempo de fronteira”, lembramos que em 2014, com a Lei nº 13.005/2014, promulgou-se o PNE, que apresenta a necessidade de estabelecer e implantar, mediante a pactuação interfederativa (União, estados, Distrito Federal e municípios), um currículo nacional comum, porém estabelecendo que as diversidades regional, estadual e local devem ser respeitadas.

Desse modo, se tratássemos de resumir o que subjaz à palavra “currículo”, de forma ampla, teríamos os conteúdos a ensinar e aprender, as experiências de aprendizagem escolares, os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais, os objetivos a serem alcançados e os processos de avaliação que influenciam nos conteúdos e procedimentos selecionados. (MOREIRA; CANDAU, 2007)

Por outro lado, se abordássemos o currículo de forma rasa, as escolas trabalhariam linearmente, com conteúdos estáticos de maneira funcional e segmentada, determinada pelas forças sociais hegemônicas, as quais determinam os conhecimentos legitimados para as diferentes classes sociais, de forma diferenciada para as classes dominadas e dominantes. (APPLE, 2002)

No entanto, ao pensar o currículo da EJA, Oliveira (2007) delinea e sugere que se trata muito mais das maneiras de como trabalhar as questões curriculares na EJA do que, exatamente, o que trabalhar (seleção de conteúdos) – já que o currículo da EJA faz parte de um recorte do recorte (sic) daquilo que seria essencial para estudar/aprender/conhecer em menos tempo de escola. Assim, Oliveira (2007, p. 90) propõe que:

os conteúdos aparentemente abstratos fossem trabalhados em relação com sua utilidade concreta, a escola poderia ter, na adesão dos alunos à necessidade de aprendizagem deles, um contributo fundamental para a facilitação dos processos pedagógicos.

Ao abordar a forma como trabalhar os conteúdos, a autora sublinha a necessidade de diálogo entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido socialmente, ou seja, o entrelaçamento dos conteúdos escolares com as práticas sociais cotidianas dos sujeitos da EJA. Sob essa perspectiva, se não vamos ensinar de maneira descontextualizada e segmentada, desvelam-se outras questões: de qual segmento da EJA estamos tratando? Para qual EJA, qual currículo? Para quais sujeitos são adequados esses ou aqueles conhecimentos escolares? Como o direito à formação ao longo da vida é estabelecido no currículo?

Assim, ao nos propormos entrar na seara do currículo em EJA, na condição de pesquisadores da EJA, questionamo-nos sobre a finalidade de um currículo específico para EJA, haja vista que, na atualidade, temos que pensar que a EJA está presente nos Institutos Federais (IF), em cursos privados, em Educação a Distância (EAD), em núcleos específicos dos estados, bem como em escolas públicas regulares.

A essa reflexão, agrega-se a formação de professores para essa modalidade de ensino, e destacamos que, de acordo com Pereira e De la Fare (2011, p. 75-76, grifo do autor), no Brasil,

Até a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, ainda era possível encontrarmos cursos de graduação com a habilitação em EJA disponível. De 2006 para cá, desaparecida a prerrogativa de oferta dessa natureza, o máximo que encontramos é alguma disciplina específica ofertada ao longo dos currículos ou como modalidade de estágio, ou em nível de pós-graduação (especialmente *lato sensu*). Em termos de pós-graduação *stricto sensu*, vale o destaque para a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que oferecem a oportunidade de cursar o mestrado ou o doutorado em linhas de pesquisa mais dirigidas para a EJA (linha de pesquisa em Educação Popular, na UFPB, e Movimentos Sociais, Educação e Cultura, na UFMG).



Na atualidade, desvelaram-se pelo menos três práticas distintas sobre “tipos de EJA” e, portanto, sobre “tipos de currículo” ou concepções de currículo voltado a diferentes contextos: na educação popular, a EJA é voltada para a formação e a transformação dos sujeitos; na escola básica propedêutica de ensino regular fundamental e médio, há a condição de prepará-los para a progressão de níveis escolares até que acessem o ensino superior; e, no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), encontramos a educação de adultos voltada para o ensino técnico e profissional em função das necessidades do mercado de trabalho. Obviamente, essas concepções não são estanques e há entrelaçamentos que ocorrem no cotidiano da práxis escolar, desvelados e velados sob a égide do currículo oculto. (GIROUX, 1986)

O currículo numa concepção hierarquizada de poder está atrelado aos documentos oficiais (LDB, PNE, DCNEB, BNCC) que regem, de certa forma, as diretrizes comuns que determinam o que deve ser trabalhado nas escolas em nível nacional. Porém, como o currículo de EJA encontra-se nesse meandro? A EJA, por ser uma modalidade complexa, no que tange aos seus sujeitos/estudantes e à faixa etária atendida, não se enquadra exatamente nos moldes da educação básica regular e, portanto, é uma oferta específica que requer e carece de ementas, conteúdos, práticas estabelecidas e garantidas em lei, para que haja pelo menos alguma unidade no que concerne ao currículo de EJA em esfera nacional.

Assim, ao discutirmos o currículo da EJA, consideramos relevante perceber que os valores subjacentes às práticas escolares dos professores é o que impera e define a escolha de conteúdos, a forma de trabalhar, e requer respeito, por parte dos docentes, aos processos de tempo-espço dos alunos frequentadores da EJA. Para além dessas determinações, que são efetivadas pelos professores na maioria das realidades, ocorrem também as interferências das relações interpessoais e as escolhas dos próprios sujeitos frequentadores sobre como escolhem e efetivam a sua formação e aprendizado no âmbito escolar. (PAIVA; SALES, 2013)

Para além da necessidade de desvelarmos a qual EJA o estudante pertence, deveríamos também atentar um pouco para quais conteúdos deveriam ser trabalhados para atender as diferentes necessidades desses alunos,

que fossem voltados à necessidade de conscientizá-los sobre as suas capacidades, capacitá-los ou, até mesmo, fornecer os conhecimentos legitimados e requisitados para o mundo do trabalho. Não basta discernir que tipo de EJA e que tipos de conteúdos trabalhar, mas, por se tratar de um público heterogêneo e bastante peculiar, trata-se de ressaltar como trabalhar o coletivo do público jovem, adulto, idoso e com demandas especiais que frequentam as classes de EJA.

Nesse sentido, este trabalho propõe uma reflexão sobre o currículo da EJA, em que serão relatadas, brevemente, três abordagens curriculares encontradas em escolas que ofertam a modalidade de EJA em Porto Alegre, no intuito de colocarmos em questão qual concepção de currículo subjaz a cada prática e como isso afeta a significação da escola de EJA para os sujeitos que a frequentam.

## **Currículo de EJA: concepção embasada na educação popular**

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2013, p. 10)

Ao definir a educação de acordo com as DCNEB, de 2013, como essencial e de responsabilidade do Estado e com a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, a EJA é incluída de fato. Essas diretrizes também indicam para a possibilidade do exercício de outros direitos que podem transcender o espaço e o tempo de sala de aula e da escola e, assim,

potencializar o sujeito da EJA juntamente com outras frentes que educam e formam cidadãos.

Sob essa perspectiva de formação potencializadora, temos, como base histórica, a luta dos movimentos sociais, o início da EJA, bem como a presença dos princípios da educação popular, os quais vêm sendo ressignificados a cada projeto ou política de governo que assume o MEC.

Compreendemos um currículo voltado à educação popular como sendo contra-hegemônico, respeitando o sujeito, os seus conhecimentos e as suas leituras do mundo. A educação popular, para Gadotti (2016, p. 62), é

como um processo ligado a vida, ao bem viver das pessoas, à cidadania. Não é um processo ligado apenas às secretárias de Educação, ao MEC, mas aos movimentos sociais, populares, sindicais, às ONGs etc., reafirmando a educação e a aprendizagem como uma necessidade vital para todos e todas, um processo que dura a vida inteira.

A educação popular faz-se pautada na perspectiva da participação, na cidadania e na autonomia dos seus sujeitos; não é uma educação formalizada dentro do campo oficial escolar, não é burocrática e, sobretudo, é ligada à vida cotidiana, à cultura popular, ao trabalho e, principalmente, valorativa tanto dos processos formais como não formais.

Ao analisarmos a EJA sob esse prisma teórico, o currículo seria plenamente voltado ao sujeito, às suas demandas sócio-históricas, pensando na humanização e na transformação social das classes oprimidas. O currículo não é apenas efetivado numa educação bancária de memorização e de fragmentação dos conteúdos, exames e princípios legitimados pela cultura hegemônica. O currículo é, sobretudo, como primava Paulo Freire e seguem os seus precursores, uma ferramenta fundamental para conscientizar sobre si e o mundo, para humanizar e fomentar a capacidade que a classe trabalhadora e oprimida tem sobre si para efetivar as suas práticas de cidadãos sobre o mundo, portanto, o currículo é político, ideológico e tem função social. (FREIRE, 1988)

## **Currículo na escola básica propedêutica**

Ao enquadrar-se como uma modalidade da educação básica, a EJA segue as Diretrizes Curriculares Nacionais, podendo propor algumas adequações devido à idade do público que atende, mas, no entanto, não deixa de ser propedêutica, regulatória, fragmentada e, por vezes, meritocrática. (ARROYO, 2011)

A escola determina como idades mínimas de acesso à EJA, para o Ensino Fundamental, 15 anos completos, e para o Ensino Médio, 18 anos. Há abertura para modificações no currículo (contextualização), obrigações com formações permanentes de professores e os recursos são assegurados em lei, como consta no artigo 44 da LDB:

A Educação de Jovens e Adultos, voltada para a garantia de formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, é pautada pela inclusão e pela qualidade social e requer: I – um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular; II – um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais; III – a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação; IV – uma política de formação permanente de seus professores; V – maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados. (BRASIL, 2010, p. 13)

As diretrizes curriculares nacionais, embora sugiram ementas a serem trabalhadas na EJA e tratem da inclusão, não definem como efetivar a permanência de alunos com algum tipo de deficiência no período noturno. O processo de gestão e financiamento, assegurando a isonomia da EJA, também não é evidente no cotidiano escolar e todo o tempo confunde-se e dá-se prioridade às decisões e aos recursos para as turmas regulares no período diurno.

Como exemplo desse fato, há vários fatores que também confluem nas decisões no debate em torno do currículo de uma escola. O quadro de recursos humanos, na maioria das escolas da rede municipal e estadual da região metropolitana, é defasado e, normalmente, faltam professores,

supervisores e coordenadores nas escolas para o período noturno, priorizando-se, dessa forma, o quadro da educação regular.

A escola tem sido vista diferentemente no âmbito da EJA, em suas diversas dimensões: a escola como espaço de sociabilidade, fortalecendo as redes de relações entre os jovens e os adultos; na sua condição de possibilitadora de inserção social, por ser um espaço que, ao oferecer as condições básicas de noções matemáticas, de letramento, de iniciação a tecnologias auxilia na inserção desses sujeitos no seu contexto social, e, por vezes, no mundo do trabalho; e a escola como espaço para a obtenção rápida da certificação exigida na sociedade e, portanto, certificação legitimada com obtenção facilitada, pois o tempo de aula é menor, podendo ser presencial e/ou à distância.

Em meio a essas dimensões, o currículo da EJA carrega o estigma de ser mais fácil por resultar de uma condensação dos conteúdos e por haver a possibilidade de trabalhar de modo diferenciado, respeitando o tempo e o conhecimento dos alunos. (OLIVEIRA, 2007, 2009)

Adicionado a todas essas dimensões da EJA na escola, o currículo é refletido pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e também se faz relevante. Para Moreira e Candau, a filosofia que está subjacente às escolhas pedagógicas e aos conteúdos trabalhados na escola normalmente sofre a tendência de ser voltada à avaliação e à apreciação desse processo, via de regra, utilizando-se de notas, conceitos e conselhos escolares. Para os autores:

Aprendemos a ensinar conhecimentos que possam ser, de algum modo, avaliados. Mas, é claro, nem todos os conteúdos são avaliados da mesma forma. Os que historicamente têm sido vistos como os mais 'importantes' costumam ser avaliados segundo padrões vistos como mais 'rigorosos', ainda que não se problematize quem ganha e quem perde com essa 'hierarquia'. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25)

Nesse sentido, a escola, embora tenha como fazer diferente, por tratar-se de EJA, ainda permanece dominada pelas posições hegemônicas. Se as práticas escolares primassem por retomar, com os sujeitos envolvidos, quais conteúdos são realmente importantes, como podem ser avaliados

ao longo do processo, que tipo de escola que querem, e em quê esse espaço pode ajudá-los em sua vida social, talvez o processo de aprendizagem (e, logo, o de avaliação) pudesse deixar de ser classificatório e poderia passar a fazer mais sentido.

Devemos ressaltar alguns casos de práticas escolares bem-sucedidas, de alguns professores em diferentes áreas do conhecimento, que permeiam o GT18 – Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), os quais defendem bons exemplos didático-pedagógicos de um currículo diferenciado e mais efetivo, ainda que seja em poucas realidades.

Contudo, a escola de EJA permanece sendo a mesma escola para as crianças e para os adolescentes que já frequentaram o mesmo espaço no período regular diurno. Um espaço propedêutico que tem como função passar os conhecimentos legitimados e determinados pela sociedade há séculos, auxiliando na classificação dos melhores, permanecendo, assim, meritocrática e voltada para a progressão de níveis, objetivando destacar e inserir os melhores no sistema hegemônico.

## **Currículo do Proeja: profissionalizante voltado ao mercado de trabalho**

O Proeja, promovido pelo Governo Federal, tem como princípio norteador a formação integral, unindo trabalho (profissionalização) e educação (escolarização).

Esse programa é composto por duas diferentes demandas, abordadas no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007a), “a Educação de Jovens e Adultos no Brasil” e “Percurso descontinuos e em descompasso em relação à Educação Básica no Estado brasileiro”, tendo como enfoque a integração entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio. Outra parte do programa enfatiza o acesso, a qualidade e a permanência no ensino fundamental e as suas implicações, também apontando para a necessidade de integrar os anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, com a Educação Profissional (formação inicial e continuada), a fim de tornar essa etapa de escolarização mais significativa e abrangente. (BRASIL, 2007b)

Esse programa pretende fornecer conhecimentos que auxiliem na melhoria da condição social e inserção dos jovens no mercado de trabalho, de forma mais rápida e dinâmica, atribuindo essa formação a ações voltadas para o trabalho imediato, no contexto em que as escolas estão inseridas. O programa ressalta que

não se trata, de maneira alguma, de subsumir o conteúdo propedêutico do ensino fundamental a uma preparação para o mundo do trabalho, mas sim de garantir a totalidade do primeiro integrando-o à segunda. (BRASIL, 2007b, p.19).

A partir das metas estabelecidas no programa, o currículo cede a tensões oriundas do mercado de trabalho, das questões econômicas e das forças de poder envolvidas em financiar pesquisas e programas nas mais diversas áreas: agropecuária, metalurgia, tecnologia e comunicação, entre outros.

O currículo procura ajustar os conhecimentos de acordo com as demandas do mercado e, portanto, perde a perspectiva de possibilitar outras leituras do mundo como viáveis. Ademais, fornece o conhecimento técnico e profissional para o trabalho, não tendo, nesse sentido, uma função emancipatória e de maior autonomia, como os documentos sinalizam.

O sujeito ao qual esse currículo destina-se também sofre modificações, pois é um sujeito com múltiplas dimensões: jovem, adulto, trabalhador, cidadão, e deve visar o trabalho como princípio educativo e atividade vital, devendo ser um sujeito capaz de articular ciência e tecnologia, teoria e prática, o que se torna determinante para a integração entre a educação básica e profissional. (BRASIL, 2007a, 2007b)

O Proeja, no fim das contas, procura articular a relação entre currículo, trabalho e sociedade e fundamenta o currículo a partir dos seguintes princípios:

Princípio da aprendizagem e de conhecimentos significativos; Princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos; Princípio de construção coletiva do conhecimento; Princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre a Educação Básica e

a Profissional e Tecnológica; Princípio da interdisciplinaridade; Princípio da avaliação como processo. (BRASIL, 2007a, p. 29-30)

Com metas e organizações pautadas na educação para o trabalho, esse tipo de currículo sustenta uma maior inserção na sociedade através do trabalho prático e, no mais das vezes, manual. A partir da descrição do currículo profissionalizante dos programas estabelecidos pelo governo, surgem alguns questionamentos: para que tipo de trabalho é formado o estudante? Com que expectativas salariais? Com que amplitude de possíveis leituras do mundo que esses sujeitos se formam? Ao educar para o trabalho técnico, emancipa-se e dá-se autonomia aos sujeitos?

A educação profissionalizante e a ideia de um currículo a partir de princípios humanizados e também de conhecimentos específicos em diversas áreas vão, em certa medida, ao encontro das políticas internacionais vislumbradas para a educação de adultos. Portanto, novamente percebemos o jogo de poder e de relações entre o conhecimento e o que a sociedade necessita naquele tempo/espço histórico e contextualizado.

Um currículo voltado à educação profissionalizante vem sendo debatido ao longo dos últimos 50 anos, no que concerne à educação de adultos, nas conferências internacionais, como a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia) /1997, em Hamburgo, e na última Confinteia/2009, no Brasil. Nessas conferências, tem-se claro e orienta-se que a educação de adultos seja vista como um direito e como um *continuum* ao longo da vida e, portanto, já se estabeleceram metas para serem alcançadas em nível mundial para uma maior inserção do jovem e adulto no mercado de trabalho. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014)

Dessa forma, consta da política nacional, viabilizado pelo PNE, Lei nº 13.005 duas metas específicas para a EJA: a de número nove e dez, as quais deverão ser atingidas até 2024, como as demais.

Nessas metas, consta que, ao disponibilizar e garantir acesso de jovens e adultos, busca-se, como estratégias, não apenas acolhê-los e educá-los, mas também estimular uma diversificação curricular, ampliar oportunidades profissionais, investir em programas no âmbito tecnológico e implementar mecanismos de reconhecimento de seus saberes.

No PNE, a meta nove menciona a necessidade de elevação das taxas de alfabetismo no Brasil, a erradicação do analfabetismo no país e a redução



do analfabetismo funcional. A meta dez, mais abrangente, amplia esse primeiro problema nacional e propõe estratégias que envolvam esses sujeitos, que visibilizem uma melhor e maior empregabilidade e, na própria meta, aborda-se a necessidade de vincular o ensino fundamental e médio na forma integrada à educação profissional.

Portanto, podemos observar que as leis e as demandas existem e estão sendo difundidas mundialmente. Assim, outras atitudes voltadas aos currículos de EJA fazem-se necessárias. Pela ordem mundial, ainda teremos que nos adequar e colaborar com a aprendizagem ao longo da vida, que, obviamente, perpassa questões atitudinais e necessita-se, nesse mundo capitalista e neoliberal, cada vez mais ir ao encontro do mundo do trabalho, no qual todos os adultos devem estar inseridos em seu tempo e espaço. (JARVIS, 2004; OLIVEIRA, 2009)

## **Considerações finais**

Ao propormos uma reflexão sobre o currículo de EJA, pretendemos contribuir para dar uma maior visibilidade a essa modalidade. Primeiramente, visualizamos quem são os jovens e adultos frequentadores da EJA na atualidade e o que, realmente, almejam da escola. Ademais, buscamos compreender o que buscam, sonham e pensam sobre a escola, constituindo-se de grande relevância para efetivar-se um currículo efetivo e afetivo, atendendo, ainda que em parte as necessidades desses jovens e adultos que estão inseridos nessa condição de vida.

O currículo não deve ser um espaço para legitimar essa ou aquela cultura, esse ou aquele grupo de pessoas ou classe social, ele deve ser mestiço, aberto a negociações entre pensamentos e posições culturais diferentes.

Para Macedo (2006, p. 105), o currículo é um lugar de enunciação, portanto, de negociação. Assim,

não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença.

Faz-se importante ressaltar que há uma cultura escolar em relação à modalidade EJA e também implicações políticas e sociais em relação à educação, que interferem nas pesquisas e na prática cotidiana das escolas. Como exemplo disso, o governo atual vem negligenciando a educação e as organizações sociais em prol da educação pública. Nesse sentido, duas ações que comprovam essa afirmação já foram efetuadas: a retirada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que não integra mais o MEC; e, mais recentemente, a supressão da representação, no Fórum Nacional de Educação (FNE), das organizações sociais como os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, bem como entidades históricas como a Anped.

Tais procedimentos, de certa forma, denotam uma intenção política do governo atual, que é subsumir a EJA talvez ao currículo profissionalizante, voltado apenas para a inserção no mercado de trabalho, já que a presença de entidades de governo com o “Sistema S”<sup>2</sup> e Confederação Nacional das Indústrias (CNI) foi ampliada no CNE. Portanto, a visão reparadora da educação popular, como possibilidade de propiciar novas leituras do mundo aos sujeitos que já foram excluídos da escola regular no tempo ideal, não é a concepção que subjaz no governo atual.

Desse modo, a nossa pesquisa espera, ao final, identificar algumas significações e sentidos atribuídos à escola por esse grupo de sujeitos, de modo que, em um movimento que é de ordem prática dentro das escolas, seja possível propor outras maneiras de lecionar na EJA. Esse estudo objetiva, no futuro, pensar um currículo que seja efetivo e elucidativo para os estudantes frequentadores dessa modalidade. Para tanto, propomos que nossas pesquisas, mais do que nunca, e como momento de fortalecer a

---

2 Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Mais informações disponíveis em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>

educação popular de cunho freireano, articulem mais fortemente os pressupostos teóricos e as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula na modalidade de EJA, para obtermos resultados mais eficazes e pessoas mais felizes e conscientes de suas diversas leituras do mundo.

## Referências

- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Cultura, currículo e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogo na Educação de Jovens e Adultos*. 4. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. 2007a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_fundamental\\_ok.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf). Acesso em: 30 ago. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 19 jul. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Brasil Profissionalizado*. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com\\_content&view=article&id=12325&Itemid=663](http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663). Acesso em: 3 set. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 22 fev. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Educação é a base. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 2 maio 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. In: NACIF, Paulo Gabriel Soledade; QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti de; GOMES, Lêda Maria;

ROCHA, Rosimere Gomes (org.). *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6*: tema central e oficinas temáticas. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016. p. 50-69. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244672POR.pdf>. Acesso: 6 set. 2016.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magno Bonifácio de. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez, 2014.

JARVIS, Peter. *Adult Education & Lifelong Learning*. 3 ed. London: RoutledgeFalmer, 2004.

MACEDO, Elisabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

PAIVA, Jane; SALES, Sandra. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, n. 69, v. 21, p. 1-14, set. 2013.

PEREIRA, Marcos Villela; DE LA FARE, Mónica. A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 230, p. 70-82, jan./abr. 2011.



PARTE II

# Políticas públicas, direitos e saberes na Educação de Jovens e Adultos



# Mobilização de cultura matemática por meio da resolução de problemas na Educação de Jovens e Adultos

Viviane Mendonça dos Santos  
Érica Valeria Alves

## Introdução

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) propôs em 2009 uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse documento foi pensado e construído por educadores, alunos, gestores, coordenadores pedagógicos das Diretorias Regionais de Educação (Direc) e universidades públicas do estado da Bahia; movimentos sociais; Movimento de Educação de Base (Mova); Gestão Pública (SEC/BA) e Fóruns Regionais de EJA. Esses segmentos discutiram e elaboraram um documento apontando que a educação é compreendida como processo formativo. Ela está pautada pelo dever do Estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta. (BAHIA, 2009, p. 9)

Foi nessa perspectiva que a EJA foi estruturada por tempos formativos, com seguinte organização:

*1º Tempo: Aprender a Ser*, contendo 03 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente); *2º Tempo: Aprender a Conviver*,



contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais); 3º Tempo: *Aprender a Fazer*, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo). (BAHIA, 2009, p. 20, grifo nosso)

Nesse sentido, o currículo é organizado de forma a propor práticas dialógicas e emancipatórias, valorizando os saberes construídos fora da escola, que podem ser um ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. De acordo com a proposta de EJA da Bahia, é necessário ao professor atuar na EJA “adequando a metodologia, relacionada ao mundo do trabalho, devendo, portanto, possibilitar a problematização da realidade existencial e favorecer o aprender a conhecer e o fazer fazendo”. (BAHIA, 2009, p. 15)

Segundo Fonseca (2005), na comunidade da educação matemática, muitos abordam a relevância social do conhecimento matemático, como também a necessidade de escolhas pedagógicas que potencializem essa relevância. Assim, devemos trabalhar com problemas significativos para os educandos, em oposto às situações artificiais e enfadonhas, que têm como objetivo apenas treinar cálculos matemáticos. Nesse sentido, os conhecimentos prévios dos educandos podem ser o ponto de partida para a aquisição dos conteúdos matemáticos. Esses conhecimentos geralmente são diversificados e “o professor deve estar consciente dessa diversidade e procurar transformá-la em elemento de estímulo, explicação, análise e compreensão”. (FONSECA, 2005, p. 50)

Nessa linha, a Proposta Curricular para o 2º segmento da EJA indica que

Um currículo de Matemática para jovens e adultos deve, portanto, contribuir para a valorização da pluralidade sociocultural e criar condições para que o aluno se torne agente da transformação de seu ambiente, participando mais ativamente no mundo do trabalho, das relações sociais, da política e da cultura. Esses aspectos ajudam a dimensionar o papel da Matemática num currículo de EJA. Mas esse dimensionamento não pode prescindir da reflexão sobre a natureza do conhecimento matemático, com

suas características essenciais e seus métodos particulares. Essa reflexão é essencial para definir de que modo o conhecimento matemático pode contribuir para a formação de cidadãos e de sujeitos da aprendizagem. (BRASIL, 2002, p. 12)

Os alunos tornar-se-ão agentes de transformação na medida em que estiverem inseridos em um processo de educação crítico e reflexivo. A Matemática, como as demais ciências, é convocada a contribuir para essa transformação. Um ensino de Matemática pautado na valorização da memorização de procedimentos e estratégias para resolver problemas sem uma compreensão não possibilitará uma educação de qualidade aos estudantes jovens e adultos, pois os conteúdos e as metodologias selecionadas deverão cumprir também uma função social.

Portanto, a Matemática na EJA deve associar as funções formativas e funcionais de forma equilibrada. A função formativa consiste no desenvolvimento das capacidades intelectuais do pensamento e o aspecto funcional é responsável pela condução à aplicação dessas capacidades na vida prática e a resolução de problemas nas diversas áreas de conhecimento. (BRASIL, 2002, p. 12)

Para cumprir tais funções, necessitamos promover nos processos educativos algumas situações reais. Percebemos que os estudantes da EJA têm um maior interesse nessas atividades e com isso podemos propiciar aprendizagem de conceitos específicos da área, como também construir a “concepção das ciências como instrumental que se deve postar como recurso para melhoria das condições de vida das pessoas”. (FONSECA, 2005, p. 51)

A educação matemática de jovens e adultos deve promover a compreensão e privilegiar a ação reflexiva dos educandos. Muitos estudantes da EJA já trazem consigo razoável domínio de conteúdos matemáticos, ou seja, a Matemática usada no seu dia a dia. Contudo, eles apresentam alguma dificuldade para sistematizar esse conhecimento.

Respeitando os conhecimentos prévios dos alunos, no ambiente de sala de aula se faz necessário partir desses conhecimentos, mas necessitamos ampliar e construir novos saberes com a intenção de promover uma aprendizagem contextualizada e significativa. (FONSECA, 2005, p. 54)

Em relação aos conhecimentos adquiridos no ambiente escolar, tradicionalmente é disseminada a concepção da organização dos conhecimentos matemáticos obedecendo a pré-requisitos. Nas turmas da EJA, é proposta uma organização dos conteúdos em rede: tudo pode ser entrelaçado e ressignificado. Assim, “o conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências em que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta [...]”. (OLIVEIRA, 2007, p. 86)

Os sujeitos da EJA trazem várias contribuições do seu cotidiano, por isso devemos questionar a organização linear dos conteúdos e pensar em uma seleção de conteúdos levando em consideração o que seria “essencial, interessante, significativo para o processo de construção de conhecimento matemático”. (FONSECA, 2005, p. 67) Mas não estamos propondo que deveríamos privilegiar somente os conteúdos que fossem essenciais, uma vez que isso poderia levar à negligência do direito dos sujeitos da EJA de vislumbrarem a continuação da sua formação. Ou seja, em nossa concepção, o essencial não é “oferecer menos conteúdos, pois os alunos da EJA não conseguem aprender”, como paira no senso comum, mas avançar na construção de novos conhecimentos com os sujeitos do processo.

A matemática a ser aprendida na EJA deve possibilitar a construção da cidadania porque o saber matemático se torna cada vez mais necessário e o ponto de partida para a aquisição dos conteúdos matemáticos devem ser os conhecimentos prévios dos educandos.

Essas reflexões nos levam a propor que a educação matemática, em geral, prescinde de sua contribuição na formação de alunos capazes de se posicionar diante das diversas situações presentes em sua realidade, elaborando com clareza seus pontos de vista e defendendo-os, enfrentando de forma propositiva os diversos conflitos e contradições que vierem a surgir, visando sua superação.

Conforme Fonseca (2005, p. 76), os problemas devem ser colocados a serviço do ensino da Matemática e não utilizados apenas como uma forma de aplicação ou treinamento de algumas habilidades matemáticas. “Em vez de ensinar Matemática para que os alunos possam resolver melhor os problemas, na preocupação com a didatização e no apego aos valores tipicamente escolares, colocam-se os problemas a serviço do ensino de Matemática”.

Nessa perspectiva, o Grupo de Trabalho e Estudos em Resolução de Problemas (GTERP), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lourdes de La Rosa Onuchic, que desenvolve suas atividades na Universidade Estadual Paulista (UNESP) *campus* Rio Claro, nos apresenta a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas como uma metodologia de ensino. Nessa concepção, o ensino e a aprendizagem ocorrem simultaneamente durante a construção do conhecimento; o professor assume o papel de guia e mediador e os alunos como co-construtores desse conhecimento. A avaliação ocorre durante a resolução do problema, de forma que faça o acompanhamento do crescimento dos alunos, considerando-a como uma oportunidade para aprender. O problema nessa metodologia é ponto de partida e orientação para a aprendizagem de novos conceitos e ocorre de modo colaborativo. (ONUCHIC, 2014, p. 43)

Para colocar essa metodologia em prática, a autora sugere que as atividades sejam organizadas em dez etapas. Nessa metodologia, os problemas são propostos aos alunos antes de lhes ter sido apresentado formalmente o conteúdo matemático necessário à sua resolução. Durante a aplicação dessas etapas, o aluno participa ativamente na resolução dos problemas, tendo a oportunidade de analisar seus métodos e soluções, elaborando justificativas e dando sentido ao que faz. O professor, nesse processo, avalia o que está acontecendo com o objetivo de reorientar as práticas de sala de aula.

Dadas as propostas apresentadas pela SEC/BA para a EJA no que tange à Matemática, entendemos neste estudo não caber os verbos ensinar e aprender Matemática para nomear os fenômenos que se desenvolvem em salas de aula da EJA. “Aprender” e “ensinar”, trazem consigo um aspecto impessoal da Matemática, desconsiderando conexões e significados pessoais. Isso, segundo Bishop (1999, p. 27), acaba por despersonalizar o processo de aprendizagem. Para ele, “a ausência de significados pessoais sugere que, na realidade, as aulas das quais se transmite Matemática não têm nenhuma pessoa, só há um professor e vários alunos”. Optamos, pois, em nomear tal fenômeno como educar matematicamente por meio da mobilização de cultura matemática.

Diferenciando o ato de ensinar Matemática de educar matematicamente, Bishop (1999, p. 20) assinala que:

Educar matematicamente as pessoas é muito mais que simplesmente ensinar-lhes algo de Matemática. É muito mais difícil de fazer e os problemas e as questões pertinentes constituem um desafio muito maior. Requer uma consciência fundamental dos valores subjacentes à Matemática e um reconhecimento da complexidade de ensinar esses valores às pessoas.

O autor vai além ao criticar o ensino de Matemática centrado em conteúdos procedimentais, denominados por ele de “uma maneira de fazer”. Argumenta, então, que “uma educação matemática se ocupa essencialmente com ‘uma maneira de conhecer’. Isto é o que me impulsiona a observar o conhecimento matemático a partir de uma perspectiva cultural”. (BISHOP, 1999, p. 20)

A resolução de problemas, para além de uma metodologia de ensino, nesta perspectiva, prestou-se a uma prática escolar de mobilização de cultura matemática. Essa cultura matemática, na definição de Miguel (2005, p. 146) pode ser caracterizada como

[...] todo e qualquer sistema normativo e público de signos produzidos através da atividade matemática realizada por diferentes comunidades de prática, e não apenas pela comunidade de matemáticos profissionais. Porém, a atividade matemática produtora de cultura matemática não é concebida como um tipo de atividade que é realizada e condicionada apenas por um determinado tipo ou conjunto único de normas institucionais e nem, alternativamente, como uma atividade que não estaria submetida a qualquer tipo de condicionamento institucional. Desse modo, a cultura matemática deixa de ser vista de maneira uniforme, isto é, como portadora de características, propriedades e propósitos sempre universais, fixos, bons e nobres.

Partindo desses pressupostos teóricos, o presente estudo buscou responder a seguinte questão: como as aulas desenvolvidas a partir da resolução de problemas pode potencializar a mobilização de cultura matemática nas turmas da EJA de uma escola da rede estadual de ensino?

Para a investigação em pauta, optamos pela pesquisa-ação, decorrente da escolha pela forma de abordagem à problemática delimitada, uma vez que a professora-pesquisadora buscou compreender os fenômenos, estando ela inserida e imbricada no campo de pesquisa: é uma relação dupla, pois “a pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se”. (BARBIER, 2002) Para a professora-pesquisadora, essa implicação possibilitou ao processo de investigação a construção de aprendizagem com vistas à emancipação dos sujeitos que não se limita apenas em compreender ou descrever uma prática, mas a mesma fazendo parte do grupo, também tem condições de transformá-la.

Os sujeitos deste estudo foram os alunos de uma turma do 3º Tempo Formativo, Eixo VII. A turma, formada por dez mulheres e nove homens, com idades variando de 19 a 38 anos, sendo que 73% têm idade inferior a 24 anos, ficando assim evidente a crescente juvenilização na EJA. Entre as profissões exercidas por esses alunos estão lavadeiras, motorista, auxiliar de serviços gerais, ajudante de carga, ajudante de pedreiro, técnico de máquina, adestrador de cavalos, domésticas, pintor, auxiliar de cozinha e estudantes.

Destacamos que este estudo apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla que resultou na dissertação de mestrado da primeira autora, sob a orientação da segunda. Os momentos da pesquisa foram estruturados e organizados após cada encontro. Partimos do tema gerador e dele foram criadas as propostas das situações problemas, seguindo a seguinte ordem:

- apresentação e construção do problema;
- resolução do problema nos grupos;
- socialização e sistematização dos resultados.

Essa organização é baseada na sugestão de Onuchic e Allevato (2014), que sugerem algumas etapas: a) proposição do problema- selecionar ou elaborar um problema visando à construção de um novo conceito; b) leitura individual; c) leitura em conjunto; d) resolução do problema – os grupos buscam resolver o problema; e) observar e incentivar; f) registro

das resoluções na lousa; g) plenária; h) busca de consenso; i) formalização do conteúdo; j) proposição e resolução de novos problemas. (ONUCHIC; ALLEVATO; NOGUTI; JUSTULIN, 2014, p. 45)

Ao seguir essas etapas para a resolução de um problema, foi possível a mobilização de cultura matemática em que os alunos são os sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem.

No período citado, elaboramos e selecionamos as atividades de resolução de problemas que foram pensadas a partir da escolha do tema gerador: “A economia a serviço da vida”, tema proposto no modelo curricular da EJA do estado da Bahia. (BAHIA, 2009) A quantidade de alunos participantes variava muito de um encontro para outro, porque sempre temos a rotatividade de alunos no Colégio. Com isso, realizamos as atividades em grupo distribuídas em diferentes momentos, a saber:

Primeiro momento: dialogando sobre o tema gerador, “A economia a serviço da vida”, que gerou outros temas: consumo, juros e impostos.

Segundo momento: para contextualizar a discussão, utilizamos o texto de Stepnhe Kanitz (2002, p. 20) “Compre sempre à vista”.<sup>1</sup> A partir desse texto, iniciamos algumas reflexões sobre o consumo. Podemos considerar que nestes momentos iniciamos o movimento investigativo da Pesquisa-ação, e identificamos a necessidade de estudarmos porcentagem. Para isso, utilizamos algumas manchetes e panfletos com objetivo de identificar o conhecimento dos alunos sobre porcentagem. Identificando o problema, iniciamos a seleção das atividades matemáticas. E como orientação para responder as atividades, utilizamos a metodologia da resolução de problemas, iniciando, assim, o movimento da tematização.

Terceiro momento: resolução da atividade 1, descobrindo regularidades e cálculos de porcentagem. A atividade versava sobre a conceitualização de porcentagem e incentivava os estudantes a utilizarem estratégias de cálculo mental para obter algumas porcentagens.

---

1 Também disponível em: <http://blog.kanitz.com.br/compre-a-vista>. Acesso em: 29 ago. 2017.

---

---

### Atividade 1

---

---

1. Nas notícias e nas propagandas, alguns números estão acompanhados do sinal %. O que significam? Como foram calculados?

---

---

2. Nessas propagandas, temos 10%, 30%, 5%, 25%, 50% de determinados valores. Mas o que significa por exemplo calcular 10% de 100? 10% de 200? 10% de 50?

---

---

a) Agora como podemos generalizar o cálculo de 10%?

---

---

b) Como obter 25% de uma quantidade qualquer?

---

---

3. na compra de uma calça, cujo preço é R\$ 75,00 foi concedido um desconto de 8%. Quanto custou a calça após o desconto? Sabendo que 1% de R\$ 75,00 é R\$ 0,75 como você faria para calcular 2%, 3%, 4%, 5% desse valor?

---

---

Fonte: elaboração das autoras com base na pesquisa (2018).

## **Análise dos resultados**

Iniciamos a intervenção, conversando sobre a proposta da pesquisa, a que ela se destina e da importância da participação deles nesse processo do movimento investigativo. Continuamos o diálogo sobre o tema gerador “A economia a serviço da vida”, tema indicado na Proposta Curricular da EJA do estado da Bahia, do qual pretendíamos, a partir deste diálogo, verificar o entendimento dos estudantes sobre o tema e definirmos alguns conteúdos de interesse da turma com o objetivo de serem contemplados nas situações problemas.

A maioria dos alunos indicou que o tema está relacionado com uma economia que traga benefícios a sua vida, como um consumo consciente. Dessa forma, foram propostos outros assuntos do interesse da turma, como cálculo de porcentagem, operações básicas, cálculo de juros e



orçamento familiar. Sendo assim, iniciamos o nosso planejamento com o intuito de atender as necessidades do grupo.

Dando continuidade à proposta, iniciamos em outra aula o segundo momento, para refletirmos sobre os subtemas propostos na aula anterior. Realizamos a leitura do texto “Compre sempre à vista” e a observação de um encarte de jornal com promoções de um hipermercado, com o intuito de estabelecer relação da Matemática com o cotidiano e possibilitar a mobilização de cultura matemática de forma crítica. Os estudantes foram questionados, então:

Professora: *Nas notícias e nas propagandas, os números estão acompanhados do sinal %. O que significa? Como foram calculados?*

Neste momento, a professora-pesquisadora pediu à classe que se dividisse em grupos e deixou que os alunos trabalhassem sobre as atividades propostas. Foram formados quatro grupos: A, B, C e D. Utilizamos as etapas sugeridas por Onuchic, Allevato, Noguti e Justulin (2014).

Durante a pesquisa, não seguimos todos os passos propostos por Onuchic, Allevato, Noguti e Justulin (2014), sendo necessário fazer alguma adaptação para a nossa realidade, e seguimos esses passos:

- apresentação e construção do problema (problematização);
- resolução do problema nos grupos;
- socialização e sistematização dos resultados.

Com intenção de problematizar as discussões, iniciamos a análise do texto, “Compre sempre à vista”. O autor nos alerta sobre como um produto comprado à prestação é muito caro, sobre algumas propagandas enganosas, que vantagem tem um comerciante quando vende parcelado, que a nossa escolha por comprar à vista e a prazo necessita de um estudo mais detalhado sobre a informação. Além disso, o momento nos possibilitou falar de juros e consumo.

Poucos alunos dialogaram sobre o texto. Muitos estranharam a atividade para a aula. Timidamente, alguns alunos expressaram suas opiniões a respeito da metodologia proposta, destacando que para eles aula de Matemática não é dessa forma, quem usa texto é professor de

português. Essa primeira impressão dos estudantes constata uma concepção que têm da disciplina em que Matemática é trabalhada, na maioria das vezes, somente através do paradigma do exercício, em que o professor dever expor o conteúdo para os alunos copiarem e seguirem os modelos trabalhados.

Mediante essa situação, conversamos novamente sobre a proposta da pesquisa e a perspectiva que trabalharíamos o ensino de Matemática, ressaltamos o papel que o educando deve ter no cotidiano escolar, frisando que é fundamental participar ativamente das atividades propostas de modo que possam construir o seu conhecimento, saber tomar decisões e poder compreender as informações matemáticas presente no cotidiano. Nesse momento, alguns alunos começaram a participar e fizeram comentários tais como:

*Aluna 1: Professora, eu até gostaria de comprar à vista, mas o dinheiro não sobra.*

*Aluna 2: Eu adoro uma prestação.*

*Aluna 3: Eu só trabalho para pagar conta, professora.*

*Aluna 4: Eu juntei o dinheiro, negocieei com o vendedor e comprei uma geladeira mais barata.*

Verificamos nas falas dos estudantes várias formas de como eles administram o dinheiro e uma grande oportunidade para o professor trazer situações matemáticas que os ajude a refletir sobre essas posturas. Foi o que nos propusemos a fazer durante as aulas.

Iniciamos a observação do encarte e os alunos reunidos nos seus respectivos grupos começaram a responder à pergunta: “Nas notícias e nas propagandas, os números estão acompanhados do sinal %. O que significa? Como foram calculados?”

Depois de algum tempo, a professora-pesquisadora solicitou a socialização das respostas, conforme apresentadas a seguir, e iniciamos a nossa plenária.

*Grupo A: Significa um aumento ou desconto do valor do produto. Foram ‘calculado’ multiplicando e subtraindo.*

Grupo B: Sinal de porcentagem, foram calculados com a subtração, a situação do produto de mercado. Situação da economia adicionou 0,27% significa crescimento.

Grupo C: A porcentagem geralmente usa-se para formas de promoções, para crescer as ofertas 'da loja', é uma forma de atrair pessoa que sempre gosta de aproveitar as promoções.

Grupo D: 'Porcentagem' é dividir os cálculos por 100.

No geral, todos os grupos reconhecem que estamos falando de porcentagem. O grupo D foi o grupo que chegou mais próximo do conceito, porém nenhum grupo conseguiu determinar o que significa o sinal % (por cento). O grupo A relaciona a descontos e acréscimo, também mostra um pouco de entendimento sobre o que fazer para calcular um desconto. O grupo C associa a porcentagem aos descontos mostrados no supermercado e relaciona com a ideia de subtrair, além de relacionar a informação sobre o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) a algo que cresceu e então foi adicionado. O grupo C relaciona a promoções, descontos, algo positivo e que devemos aproveitar, nenhum grupo comentou como, por exemplo, foi calculado o desconto no preço do celular e nas outras mercadorias que constavam do encarte.

Na plenária ou socialização, foi possível perceber que muitos alunos não interpretaram as informações com mais detalhe, sendo assim necessário conversarmos sobre o que estaria por trás de cada informação além dos conhecimentos específicos da Matemática. Por exemplo: o crescimento da produção de veículos, a prévia do PIB, além das ofertas constantes do encarte do hipermercado, da TV e do *smartphone* que ofereciam descontos diferentes. A partir desse momento, surgiram alguns questionamentos.

Aluno 1: *Será que os produtos do supermercado estão com descontos porque estão perto de vencer?*

Aluno 2: *Crescimento de 0,27% é menos de 1% professora? É pouco.*

Aluno 3: *Mas estamos falando de um valor alto, então 0,27% não é pouco, pouco seria para o rendimento da poupança.*

Nesses questionamentos e diálogos, vários saberes foram mobilizados, ultrapassando os limites da Matemática, proporcionando um momento de interação com outros conhecimentos e possibilitando a professora-pesquisadora sair da zona de conforto juntamente com seus alunos, porque fez-se necessária a ampliação de nossos conhecimentos. Com isso, os estudantes reforçaram a necessidade de aprender mais um pouco sobre porcentagem, dando o encaminhamento para o nosso terceiro momento.

Nesse terceiro momento, foram trabalhadas as situações 2 e 3 da atividade 1, que tinha por objetivo generalizar e construir novos conceitos.

Os estudantes formaram os grupos e começaram a resolver as situações. Na etapa da observação, a professora-pesquisadora observou a interação nos grupos sobre as possíveis respostas, fazendo registros das conversas em um diário de bordo.

No grupo A, um aluno dizia “10% de 100 é 10”, outro dizia “não é 10, é 90”. Então, questionei como poderíamos escrever 10% na forma fracionária, o aluno respondeu “10 em cima e 100 embaixo, posso cortar o zero fica 1 por 10”. Questionei o que significa isso. O aluno respondeu: “posso pegar 100 e dividir por 10. Então a resposta é 10, 20 e 5”. Como podemos observar, o aluno generalizou que calcular 10% de qualquer valor é dividir por 10, mesmo não formalizando esse pensamento. Percebi que outros grupos tinham dificuldade em responder, porém alguns alunos ficaram ouvindo a resposta e responderam as suas questões copiando a resposta do outro grupo.

Passando pelo grupo C, um aluno afirmava que “calcular 10% de qualquer valor, é dividir por 10”. Então, questionei como ele chegou a essa conclusão, e se teria outra forma de responder. O aluno respondeu: “pró eu não sei explicar, mas trabalho ganhando por comissão e sei que é assim”. Notamos que o aluno mostra o saber da sua cultura matemática e experiência, porém ele ainda não sabe justificar. Então, usamos o momento da plenária para conhecer outras respostas e formalizar esse saber.

Após essa etapa, iniciamos a plenária e os alunos apresentaram as seguintes respostas:

Tabela 1 – Respostas dos grupos A e B à atividade 1

	Grupo A	Grupo B
10% de 100		Multiplica a porcentagem pelo valor e depois divide por 100
10% de 200		
10% de 50		
Generalização do cálculo de 10%	Tem que multiplicar por 10 e o valor divide por 100	Pegar o valor e dividir por 10 ou multiplicar 0,1 que dá 10
Generalização do cálculo de 25%	Tem que multiplicar por 25 e o valor divide por 100	Multiplicar o 25% pelo valor pedido e dividir por 100

Fonte: elaborado pelas autoras com base na pesquisa (2018).

Observamos que os grupos A e B calcularam de forma semelhante 10% de 100, 200 e 50. O grupo C transformou 10% em 0,1 e multiplicou por 100, e também registrou que calcular 10% é equivalente dividir por 10.

Tabela 2 – Respostas dos grupos C e D à atividade 1

	Grupo C	Grupo B
10% de 100	ou	
10% de 200		
10% de 50		
Generalização do cálculo de 10%	Pegar o valor e multiplicar por 0,1 ou dividir por 10	Pode dividir ou multiplicar
Generalização do cálculo de 25%	É só multiplicar por 0,25X100 e ter o resultado ou dividir por 25	É a mesma coisa de dividir por quatro

Fonte: elaborado pelas autoras com base na pesquisa (2018).

Na etapa da plenária, formalizamos os conceitos e esclarecemos as dúvidas. Na generalização, os grupos C e D observaram que calcular 10% é dividir por 10 ou multiplicar por 0,1 o valor. Neste momento, apresentamos outras situações no intuito de que verificassem a validade da generalização proposta. Para 25%, as respostas foram semelhantes, mas o grupo C, além de propor a multiplicação por , equivocadamente escreveu que teríamos que dividir por 25.

O grupo D foi além, por ter observado que 25% de um valor é equivalente a dividi-lo por 4. Neste sentido, conseguimos atingir um dos

objetivos esperados de fazer com que os alunos conseguissem efetuar generalizações. Então, para obter 10% de uma quantidade qualquer, basta multiplicá-la por 0,10 ou então dividi-la por 10, e para obter 25% de uma quantidade, basta multiplicá-la por 0,25 ou então, multiplicá-la por 25 e dividir o resultado por 100 ou dividi-lo por 4.

A experiência desenvolvida durante a intervenção levou-nos a recuperar a afirmação de Freire (1996): “Ensinar não é transferir conhecimento”. A partir da situação ora descrita, reconhecemos que, enquanto docentes, devemos disponibilizar situações que possibilitem a produção ou construção de conhecimentos. Evidenciamos nessa experiência o que afirmam Onuchic, Allevato, Noguti e Justulin (2014), usar a metodologia de resolução de problemas nos possibilitou ensinar, aprender e avaliar ao mesmo tempo, o momento da socialização ou da plenária proporcionou reflexões sobre o que se pretendia aprender de conhecimento matemático, além de mobilizar a cultura matemática dos educandos.

## **Considerações finais**

Esta pesquisa buscou analisar como a metodologia de resolução de problemas pode potencializar a mobilização de cultura matemática nas turmas de EJA de uma escola pública da rede estadual de ensino. Para realizar esse processo investigativo, utilizou-se da abordagem qualitativa delineada pela pesquisa-ação. A pesquisa-ação possibilitou realizar a pesquisa de forma que os participantes não eram apenas observados, mas sujeitos ativos nesse processo, porque o diálogo e a escuta permeavam a experiência da pesquisa-ação. Os estudantes nesse processo não foram os únicos a serem investigados. Como professora-pesquisadora, procurava analisar o processo da forma mais ética possível, superando os meus próprios paradigmas e concepções sobre essa nova forma de fazer uma educação problematizadora.

Frequentemente, os problemas são usados no ensino da Matemática como aplicação de um conhecimento, seguindo uma sequência tradicionalmente preestabelecida, definição, exemplos e aplicação, fazendo, com isso, a propagação de uma prática em que prevalece a concepção de que o aluno aprende por reprodução. No entanto, na educação matemática que

almejamos na EJA e em todas as modalidades de educação, esse modelo não deve ser o protagonista das práticas de sala de aula.

Nesse sentido, a utilização da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas foi utilizada porque, nessa concepção, o ensino e a aprendizagem ocorrem simultaneamente durante a construção do conhecimento. O problema é usado como ponto de partida para a aprendizagem, o aluno reflete sobre os métodos e suas soluções com isso. Essa metodologia entrou em conformidade com os nossos objetivos, possibilitando assim a mobilização de cultura matemática.

Durante a utilização da metodologia da resolução de problemas, os alunos inicialmente mostraram certa resistência, eles não gostaram da proposta de formar grupos e resolverem as situações problemas antes da explicação do conteúdo pela professora, mas aos poucos, foram se sentindo motivados a participar. Geralmente isso acontece porque muitas vezes eles manifestam insegurança e medo de se expor. Essa situação ficou mais latente durante as etapas dos registros na lousa e na plenária, fazendo assim com que repensássemos a nossa proposta. Então, em alguns momentos, foi necessário o registro na lousa, para prosseguirmos para as próximas etapas.

Apesar disso, os alunos participaram ativamente dos encontros. Perante aos problemas apresentados, mostravam-se interessados para resolvê-los, mesmo com algumas dificuldades, os problemas selecionados tinham o objetivo de gerar novos conceitos e ampliar outros conceitos. Foram problemas simples, mas que levaram os alunos a compreenderem alguns conteúdos matemáticos, como, por exemplo, a subtração e cálculo de porcentagem. Muitos alunos comentaram que *“essa matemática faz mexer com a nossa mente, e que aquela metodologia antiga era chata, a matemática tem que se renovar”*.

Para além da ampliação dos conceitos matemáticos, a utilização dessa metodologia possibilitou a mobilização da cultura matemática em que os alunos são convidados a participar de forma mais ativa do seu processo de aprendizagem, promovendo debates, interações entre os grupos. Isso precisa ser valorizado nas turmas da EJA: a pluralidade sociocultural dos sujeitos. Neste sentido, precisamos *“criar condições para que o aluno se*

torne agente da transformação de seu ambiente”. (BRASIL, 2002, p. 12) Dessa forma, os saberes disciplinares e os saberes da experiência que foram mobilizados nas situações problematizadoras propostas contribuirão de alguma forma para a vida daqueles sujeitos, tanto em relação às questões de consumo consciente, quanto ao novo despertar sobre a matemática.

## Referências

- BAHIA. Secretaria da Educação. *Política de EJA da rede estadual*. Aprendizagem ao longo da vida. Salvador. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Salvador, 2009.
- BARBIER, Renée. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.
- BISHOP, Alan. *Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural*. Traducción de Genis Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental*. Brasília, DF, 2002. v. 3.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KANITZ, Stephen. Compre sempre à vista. *Revista Veja*, ano 35, n. 10, 13 mar. 2002.
- MIGUEL, Antonio. História, filosofia e sociologia da educação matemática na formação do professor: um programa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 137-152, 2005.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.
- ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes; NOGUTI, Fabiane Cristina Höpner; JUSTULIN, Andresa Maria (org.). *Resolução de problemas: teoria e prática*. Jundiaí: Paco editorial, 2014.





# **Reconhecimento de saberes profissionais de trabalhadores na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos**

a experiência do Instituto Federal de Santa Catarina<sup>1</sup>

Claudia Hickenbick  
Elenita Eliete de Lima Ramos  
Renata Costella Acauan

## **Introdução**

O conceito de educação, firmado na Conferência de Hamburgo (1997) como um processo continuado que se estende ao longo da vida, com ênfase na aprendizagem, tem norteado as propostas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A aprendizagem deve ser considerada amplamente, partindo dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados aprendidos pelos sujeitos ao longo da vida, sendo um ponto de partida para uma pedagogia de diálogo entre os saberes escolares e sociais. (ARROYO, 2005)

---

1 O texto apresenta o histórico e a recente organização do Processo de Reconhecimento de Saberes Profissionais no âmbito da Rede Nacional de Certificação profissional – Rede Certific, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Nesse sentido, as propostas de ensino para a EJA, em geral, têm buscado um vínculo mais estreito com a vida, pela valorização da experiência extraescolar, do trabalho e das práticas sociais; sendo o trabalho ontológica e historicamente compreendido e tomado como princípio educativo, no sentido de “deixar que as experiências e saberes trazidos do trabalho invadam o espaço escolar, o que implica considerar o trabalhador como par dialético com o professor [...] realizar um trabalho pedagógico em que a experiência está no centro e não as carências.” (FISCHER; FRANZOI, 2009, p. 42)

A centralidade do trabalho preconizada para a EJA está relacionada também à organização dos cursos, que devem priorizar conteúdos e métodos de ensino adequados às realidades profissionais e sociais dos trabalhadores. (MORAES, 2005) Neste sentido, os processos de reconhecimento e certificação de saberes profissionais são uma dimensão importante nesta modalidade.

Entretanto, no Brasil, os processos de reconhecimento de saberes profissionais até 2003 foram desenvolvidos no contexto de políticas neoliberais, no qual estava colocado o protagonismo do setor empresarial. A partir de 2003, as políticas assumem o desafio da construção de um sistema nacional de certificação profissional que possa atender ao conjunto das demandas sociais e não apenas aos interesses de um único segmento social. (MORAES, 2005)

A Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certific) foi instituída no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) em 2009, tendo sido reestruturada em 2014, por meio das Portarias Interministeriais MEC/MTE nº 1.082/2009 e 5/2014, respectivamente, as quais definem a Rede Certific como

[...] instrumento de política pública de Educação Profissional e Tecnológica voltado para o atendimento de trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não-formais de aprendizagem e na trajetória de vida e trabalho, por meio de processos de certificação profissional. (BRASIL, 2014b, p. 1)

De acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), entre 2009 e 2011, diversas ações de fomento à oferta do Certific

foram desenvolvidas pelo MEC por meio de chamadas públicas, com o objetivo de subsidiar recursos às instituições da Rede Federal para o cumprimento dos objetivos planejados. Neste período, foram realizadas pelos institutos federais de educação, certificações em programas de pesca, construção civil, música, turismo e eletroeletrônica.

Em 2012, a Setec realizou a avaliação da oferta do Certific. De acordo com a Secretaria:

Somente 3.567 trabalhadores foram atendidos em processos de reconhecimento de saberes. Destes, 134 trabalhadores receberam a certificação e outros 1.161 foram encaminhados para cursos FIC e/ou de elevação de escolaridade (PROEJA FIC), para que obtivessem a formação complementar necessária ao recebimento do respectivo certificado. (BRASIL, 2014a, p. 12)

Considerando-se que a meta era capacitar e favorecer a inclusão no mercado de trabalho de 10 mil trabalhadores brasileiros, inicialmente, os números obtidos pelo Certific foram considerados baixos. Somando-se os 134 trabalhadores que receberam certificação com os 1.161 que foram encaminhados para complementação de suas formações, alcança-se aproximadamente 13% da meta inicialmente desejada. Com relação ao número de certificações, este representa apenas 1,34% dos 10 mil inicialmente idealizados, um índice igualmente baixo, uma vez que o principal objetivo do Certific é o reconhecimento e a certificação de saberes dos trabalhadores, mais que a sua permanência na escola.

Neste sentido, em novembro de 2012, durante o Curso de Formação de Multiplicadores da Rede Certific, realizado na Setec com representantes dos institutos federais, o professor Casemiro Mota, um dos palestrantes, ponderava sobre a equivocada escolarização do Certific, afirmando que o Certific avalia os conhecimentos já existentes, por isso deve ter uma estrutura enxuta.

Na mesma direção, Ana Catharina Dantas, então diretora de Políticas Públicas da Setec, na vigência do Grupo de Trabalho de Reestruturação do Certific, afirmava que: “*no Certific não temos alunos, temos trabalhadores*”. Estas considerações são relevantes uma vez que, de acordo com a avaliação da Setec, as instituições da Rede Federal compreenderam o Certific

muito mais como um chamamento de trabalhadores de volta aos bancos escolares, que efetivamente como um processo de reconhecimento de saberes profissionais. A experiência do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) corrobora com esta avaliação.

Entretanto, se o objetivo principal do processo é a certificação, ainda que na perspectiva de incentivar a formação continuada dos trabalhadores, as instituições ofertantes devem, prioritariamente, buscar aprimorar-se quanto às metodologias avaliativas para que aconteça realmente o diálogo entre o saber empírico dos trabalhadores e o saber escolarizado.

Além das questões anteriormente mencionadas, relativas ao número de trabalhadores que acessaram o Certific e o baixo número de certificados emitidos, outras dificuldades foram apontadas na avaliação da Setec. Podemos citar a complexidade do processo, bem como sua estrutura de governança, com destaque para a centralização da elaboração dos perfis profissionais a serem certificados – e a consequente baixa diversificação destes perfis – e da formação das equipes multidisciplinares para atuar nos processos.

Uma das diretrizes da reestruturação foi a obrigatoriedade de elaboração e aprovação institucional de Projetos Pedagógicos de Certificação Profissional (PPCP). Esta diretriz é fundamental e a sua implementação dará conta de grande parte dos problemas citados anteriormente, uma vez que os PPCP devem contemplar:

- pesquisa e identificação da demanda social;
- ações para reconhecimento social do processo de certificação por empregadores e trabalhadores;
- elaboração dos perfis Certific considerando os catálogos nacionais de educação profissional e com padrões Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) de entidades representativas, do Mercosul, dos conselhos profissionais e da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO);
- formação da equipe multidisciplinar de avaliadores.

Neste trabalho, abordaremos a institucionalização do processo de reconhecimento de saberes profissionais no IFSC, apresentando

orientações metodológicas, especialmente as relativas à primeira etapa do processo.

## **A institucionalização do Certific no IFSC**

O IFSC faz parte das instituições ofertantes do processo de reconhecimento e certificação de saberes profissionais desde 2010. E, mais do que isso, faz parte da história do Certific.

Na vigência da Portaria MEC/MTE nº 1.082/2009, o *Campus Florianópolis Continente* realizou o reconhecimento de saberes profissionais de camareiras, garçons, padeiros e cozinheiros. E, tendo sido pioneiros na oferta do Certific, professores deste *Campus* realizaram a formação de vários Institutos Federais no eixo tecnológico de turismo e hospitalidade. (HICKENBICK; RAMOS, 2016)

Em 2013, a Pró-Reitoria de Ensino do IFSC, por meio da Coordenação de Reconhecimento de Saberes, então recém-instituída, integrou o Grupo de Trabalho da Reestruturação da Rede Certific, a convite da Setec. Neste contexto, obteve autorização daquela Secretaria para ofertar projetos piloto, cujo objetivo seria integrar o Certific ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e adultos (Proeja).

A reestruturação do Certific realizada pela Setec em 2014 retirou o termo “formação continuada” da nomenclatura. Entretanto, manteve entre seus objetivos a formação, e o IFSC assumiu explicitamente esta perspectiva incluindo uma etapa de Complementação na regulamentação do processo, e integrando o Certific ao Proeja.

Entre os resultados da experiência dos projetos piloto ofertados em quatro *campi* da instituição, citamos:

- institucionalização do Certific, por meio da Resolução número 46 do Conselho Superior do IFSC, em 2015 (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015);
- oferta do Certific integrado a cursos do Proeja;
- oferta do Certific no nível técnico;
- formação de equipes de avaliadores.

A recente organização do Certific no IFSC deve ser compreendida no contexto da criação da Coordenação de Reconhecimento de Saberes na Pró-Reitoria de Ensino, bem como da Comissão Permanente de Integração dos Programas Sociais (Cips).

A comissão é resultado do diálogo entre as coordenações de reconhecimento de saberes e de Proeja, e da busca de aproximação com a coordenação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec) e a Pró-Reitoria de Extensão. A compreensão da identidade do público do Proeja, do Mulheres Mil e do Certific foi a motivação para a criação da Comissão. (HICKENBICK; RAMOS, 2015)

A partir da oferta dos projetos piloto, fomos, simultaneamente, sistematizando as ideias que dariam conta da institucionalização do Certific, por meio da constituição de um Grupo de Trabalho (GT Certific).

O IFSC aprovou a Resolução nº 46 do Conselho Superior (Consup), na qual assume o Certific como oferta de natureza formativa, avaliativa e certificadora, distinta e independente dos processos individuais de validação de disciplinas. Assume, ainda, a responsabilidade pela complementação da formação do trabalhador, bem como o seu acompanhamento até o final do processo.

Assim, no IFSC, o Certific está composto por duas etapas, sendo a primeira a Avaliação e o Reconhecimento dos Saberes Profissionais e, a segunda, a Complementação. A primeira etapa está composta por seis subetapas, descritas a seguir:

- ingresso: identificação da demanda, elaboração do PPCP, inscrição, edital e acolhimento;
- apresentação dos saberes profissionais e dinâmica da entrevista coletiva;
- matrícula;
- entrevistas individuais;
- avaliação da prática profissional;
- entrega dos documentos (memorial descritivo, atestado/diploma) e encaminhamentos;

A segunda etapa é a Complementação da Formação, definida a partir dos resultados da primeira, que deve ocorrer em cursos ofertados pela instituição, podendo ser do Proeja ou não.

## **A primeira etapa: avaliação e reconhecimento de saberes profissionais**

A oferta do Certific, tendo como ação primeira a identificação da demanda, ratifica o fato de que determinados públicos não acessam a instituição pelo atual processo de ingresso, que ocorre com a publicação da oferta por meio de editais.

A primeira ação de um processo de reconhecimento de saberes profissionais é, assim, a identificação da demanda. Esta deve ocorrer simultaneamente à elaboração do PPCP, momento em que a equipe deverá esboçar as primeiras ideias sobre o perfil a ser certificado e iniciar o contato com os trabalhadores.

Um PPCP pode ser construído pela demanda identificada por um ente social. No caso do Certific Técnico em Guia de Turismo ofertado em 2014 pelo *Campus Florianópolis-Continente*, a demanda veio da Secretaria de Turismo do Município, que tinha por objetivo encaminhar os trabalhadores que atuavam sem a formação exigida para a atuação profissional de guia de turismo. Da mesma forma, no *Campus Itajaí*, a oferta do processo para pescadores foi uma demanda da Marinha do Brasil.

No caso do *Campus Xanxerê*, que ofertou o Certific para soldadores, a demanda era conjecturada pelos professores e foi confirmada com visitas às empresas locais.

No depoimento abaixo, professores do *Campus Xanxerê* relatam sua primeira experiência com o Certific, pontuando especialmente aspectos relacionados ao acesso dos trabalhadores à instituição:

*Superou as expectativas, apareceram muito mais pessoas do que esperávamos. Tinha muita gente precisando. E eles se sentem muito valorizados, ficam impressionados que seja de garça, nos agradecem o tempo todo, é muita gratidão mesmo; tem trazido muito boas experiências, muito, muito boas. Durante algum tempo eu observei no instituto o pessoal procurando formas de se aproximar da comunidade, uma forma de inserção, eu acho*



*que agora nós descobrimos uma das formas mais intensas. (Professor responsável pelo PPCP Soldador e que atuou no processo de certificação, Campus Xanxerê, 2016)*

Diferentemente do que ocorre no atual processo de ingresso da instituição, no qual a inscrição para uma oferta educativa é um ato individual, decorrente do acesso ao edital publicado no site do IFSC, no Certific a inscrição deverá ser uma ação da subetapa Ingresso, a busca ativa, realizada pela equipe responsável pelo Projeto, e preferencialmente no local de trabalho ou moradia dos trabalhadores. A publicação do edital deverá acontecer, como em qualquer oferta de vagas públicas, entretanto, o que garantirá o acesso a este público é a busca ativa. A busca ativa está sendo entendida aqui como uma ação de extensão, em que a escola vai em busca do trabalhador, e não o contrário.

O acolhimento deve ser realizado a partir do momento em que os trabalhadores chegam à instituição, e tem por objetivo, como o próprio nome aponta, acolher este público que, geralmente, está há algum tempo afastado da escola e não se sente pertencente a este espaço. Os trabalhadores receberão informações sobre a instituição, sobre o processo de certificação, especialmente sobre os conhecimentos que serão avaliados, e sobre a metodologia de avaliação.

Essa subetapa é ainda composta pela entrevista coletiva. Os objetivos da entrevista coletiva são a captação do cotidiano laboral, do perfil profissional, das atribuições do trabalhador, das condições de trabalho, bem como a integração do grupo e o fortalecimento do coletivo de trabalhadores. A entrevista coletiva, assim como a individual, proporciona à instituição a oportunidade de aproximar-se do cotidiano dos trabalhadores, e seus resultados devem ser fomento contínuo para a atualização da formação profissional oferecida pela instituição. O trecho a seguir, fragmento de entrevista individual com os soldadores em Xanxerê, exemplifica tal propósito:

*Uma vantagem é que tenho um salário bom. Pelo que eu sei, a aposentadoria também é mais vantajosa, porque tem insalubridade e tal do soldador. Cada dia vou aprendendo mais. Cada peça que tu vai soldar é de um jeito, nunca é a mesma coisa. Sempre tem jeitos diferentes pra se fazer. Isso*

*que me interessa. O trabalho que eu faço, eu faço porque eu gosto. É uma área que cresce bastante e depende de muita mão de obra. Há uma falta de pessoas qualificadas nessa área, infelizmente. Fácil nada é. Mas com vontade você aprende qualquer coisa. Tem desvantagens, a solda é um trabalho insalubre, tem seus problemas, pode causar problema de pele, fungos e coisas que saem durante a solda, coisa que prejudica, mas a gente tem que usar equipamento que protege. Mas não é todo mundo que consegue trabalhar com isso. Se não se cuidar, se queima muito. Os olhos principalmente, e a pele. Sempre tem que passar protetor. No começo eles não tinham aqueles jalecos grandes. Aí você soldava só com o teu jaleco e as luvas. Furava o tecido, tinha uns que os respingos eram grandes. É um serviço bem pesado, sujo. O cara tem que gostar pra partir pra isso. (Candidato Certific Soldador, Campus Xanxerê, 2016)*

Entre os professores envolvidos no processo, o aprendizado é também relatado:

*O Certific virou um caminho com duas vias, porque nós estamos aprendendo coisas interessantíssimas sobre o processo de aprendizagem. Como professor de soldagem do curso técnico estou tendo oportunidade de avaliar o que é desnecessário, o que não pode ser dispensado, tinha coisas que nós achávamos que era básico, mas que nesta região não é, eles não conhecem. Dá uma revigorada. O Certific deu uma mexida com tudo. (Professor responsável pelo PPCP Soldador e que atuou no processo de certificação, Campus Xanxerê, 2016)*

Na entrevista coletiva, os trabalhadores terão oportunidade de falar sobre a profissão, abordando aspectos positivos e negativos, discutindo dificuldades e propostas de melhoria. A entrevista deve ser preferencialmente gravada, posteriormente textualizada, e conduzida por um membro da equipe com experiência nesse tipo de atividade. É importante a participação do Núcleo Pedagógico da instituição e de um observador, que registrará em ata aquilo que considerar importante.

A matrícula deve acontecer depois do acolhimento e da apresentação dos saberes profissionais e antes da entrevista individual e das avaliações da prática profissional. O objetivo é que, no momento da matrícula, a equipe de avaliadores tenha segurança quanto à experiência profissional

dos candidatos. Caso a equipe considere oportuno, a matrícula poderá acontecer somente depois das entrevistas individuais.

Na entrevista individual, cada candidato responderá, individualmente, a um questionário, na forma de entrevista. As entrevistas deverão ser conduzidas por um profissional da área técnica do perfil a ser certificado, ou por um professor atuante nos cursos do itinerário formativo, e, sempre que possível, contar com um integrante do Núcleo Pedagógico. É importante a participação de pelo menos dois profissionais para cada entrevista. Nessa subetapa, inicia-se mais efetivamente o processo de reconhecimento. O principal objetivo dessa etapa é o levantamento de informações acerca de cada um dos candidatos, sobre sua história de vida, situação socioeconômica e suas experiências profissionais.

A entrevista individual deve permitir o conhecimento do sujeito como um todo, para além de sua condição de trabalhador. Além disso, essa entrevista deverá permitir que se tivesse clareza da atuação profissional do candidato, e caso seja identificado que não possui nenhuma experiência profissional na área, ele não poderá participar do processo. Entretanto, a experiência tem demonstrado que esta é uma possibilidade remota, uma vez que as subetapas anteriores devem garantir a participação dos trabalhadores com perfil para certificação.

A avaliação da prática profissional é a subetapa seguinte, quando os candidatos realizarão atividades planejadas pela equipe de avaliadores. Para as certificações no nível de qualificação profissional, as avaliações devem ser somente práticas, sendo que no nível técnico podem-se admitir avaliações teóricas.

A subetapa seguinte é a entrega dos documentos e os encaminhamentos. Os documentos são o memorial descritivo, o atestado, o certificado ou diploma, dependendo dos resultados obtidos pelo candidato e do nível da oferta.

O memorial descritivo é o documento equivalente ao histórico escolar. Todos os documentos gerados durante o processo de Reconhecimento de Saberes – ata da entrevista coletiva, entrevista individual, fichas de avaliação individual etc. compõem o memorial. Deverá integrar o Memorial um documento que traga a síntese das etapas pelas quais o trabalhador passou com os respectivos pareceres, em duas vias, sendo que uma ficará

na pasta do candidato na instituição e outra será entregue ao trabalhador ao final do processo de reconhecimento de saberes.

Os encaminhamentos referem-se à complementação, considerada necessária pela equipe de avaliadores e que deverá ser realizada pelo trabalhador que não conseguiu certificar todos os saberes requeridos. Neles, constarão as informações sobre o itinerário formativo da área profissional do candidato, para que ele possa considerar a sua inserção nas ofertas da instituição, especialmente em cursos Proeja, uma vez que, via de regra, estes trabalhadores não concluíram a Educação Básica.

Assim, a primeira etapa do Certific finaliza com a diplomação ou certificação dos trabalhadores que obtiverem o reconhecimento de todos os saberes avaliados; ou da entrega do atestado contendo os saberes reconhecidos aos trabalhadores que não tiverem seus saberes integralmente reconhecidos. A todos os candidatos serão dados os encaminhamentos necessários. Aos que reconheceram todos os saberes, as possibilidades de formação no itinerário formativo da sua área de atuação; aos que apresentaram lacunas, ou seja, que não reconheceram todos os saberes, as ações necessárias à complementação, conforme explicitaremos mais adiante.

No depoimento a seguir, um dos soldados que participou do Certific em Xanxerê, menciona a importância do certificado para a sua vida profissional:

*Na verdade, eu não tenho nenhum certificado que comprove que eu sou soldador. Eu sei trabalhar, faço isso há uns quatro, cinco anos. Mas não há o que comprove, então as vezes a palavra não basta. Por mais que faça um teste, a empresa diz 'não, eu quero um certificado'. Aí eu não tenho como provar. E o CERTIFIC vai me ajudar com isso, vai fornecer um certificado provando que eu sou soldador, e isso pra mim é importante. (Candidato Certific Soldador, Campus Xanxerê, 2016)*

Entretanto, ao mesmo tempo em que os trabalhadores reiteram a importância da certificação, a maioria manifesta interesse em seguir estudando.

*Na nossa cidade foi o certo, porque muita gente solda, mas não tem o certificado para comprovar, e hoje o mercado cobra muito. Para mim foi ótimo. E, como é interessante, acabou abrindo a mente da piaçada que trabalha*

*na solda, tão se vendo num outro mundo, eles querem depois que terminar o Certific fazer outros cursos aqui. Depois do Certific, eles viram que não precisavam fazer algumas coisas que faziam, que tinha que vir pronto do projeto, e começaram a cobrar. Está a maior revolução lá na empresa, porque agora nós estamos exigindo e o pessoal do projeto começou a fazer. Tinha que ter um Certific para o pessoal do projeto também!* (Candidato Certific Soldador, Campus Xanxerê, 2016)

## **Segunda etapa: complementação da formação**

A segunda etapa do Certific foi aperfeiçoada a partir da experiência do IFSC com os egressos do processo em 2010 e 2011, na vigência da Portaria nº 1.082 de 2009. Os candidatos que não obtinham o reconhecimento de todos os saberes avaliados eram orientados a ingressar em cursos da instituição, que poderia ser um Proeja, um curso de qualificação profissional ou os cursos técnicos, dependendo do perfil de cada candidato. Mas a maioria dos trabalhadores não permaneceu ou não retornou à escola. Conforme mencionado na introdução deste texto, em Santa Catarina e nos outros estados onde o Certific foi ofertado, poucos foram os trabalhadores certificados. A maior parte recebeu um atestado, e não realizando a complementação indicada pela equipe multidisciplinar, o objetivo principal do processo, a certificação, não ocorreu.

Diante disto, a instituição assumiu maior compromisso com a efetivação da certificação dos trabalhadores que participam do processo, incluindo a complementação no PPCP, que pode ocorrer:

- em Cursos de Qualificação Profissional (FIC), ofertados a partir dos resultados da primeira etapa, especialmente destinados aos candidatos matriculados no processo, mas que poderão ser abertos à comunidade. Nesses cursos, que deverão estar previstos no PPCP, o trabalhador, nesta etapa denominado trabalhador – estudante frequentará os componentes curriculares indicados pela equipe multidisciplinar, mantendo a sua matrícula no Certific;
- em Cursos de Qualificação Profissional (FIC), que já integram a oferta do *campus*. Tais cursos deverão ser considerados

quando da elaboração do PPCP, para que possam ser apresentados como opções para a complementação;

- em cursos técnicos e superiores, em componentes curriculares indicados pela equipe multidisciplinar;
- pela realização de estudo orientado.

A configuração do Certific apresentada exige que o processo de certificação seja ofertado de forma a possibilitar a realização da complementação, preferencialmente no mesmo semestre da oferta do processo, ou, ao menos, no mesmo ano letivo.

## **Considerações finais**

Mas mesmo nos reinos maravilhosos acontece a desgraça de o povo saber duma maneira e as escolas saberem doutra. Acabado o exame da quarta classe, cada qual trata de sepultar sobre uma leiva, o mais depressa que pode, a ciência que aprendeu. (TORGA, 2017)

O reconhecimento de saberes é uma das estratégias das metas 10 e 11, do Plano Nacional de Educação 2014-2024, relacionadas à EJA; é também uma diretriz do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC 2014-2019, voltada para ampliação das formas de acesso, para o aprimoramento da certificação de saberes, bem como a ampliação e a qualificação da intervenção na sociedade civil organizada. O Certific é, portanto, uma das ofertas educativas apropriadas para os 81 milhões de trabalhadores brasileiros que não possuem educação básica, e dos quais 56 milhões não possuem sequer o Ensino Fundamental. (INEP, 2013)

Quando nos referimos a uma oferta apropriada para trabalhadores, é preciso que se diga que compreendemos as limitações que advêm do meio social e que, ainda que não se possa desconsiderar o indivíduo, os seus esforços pessoais – ou a falta deles – é como grupo que este público precisa ser tomado: um grupo para o qual a escola não é, e talvez nunca tenha sido, um caminho natural, justamente porque ganhar a vida, trabalhar, foi o que preponderou.

A moratória social não está colocada para todas as classes sociais, poucos brasileiros têm o direito de passar um tempo se preparando para serem trabalhadores qualificados, sendo, neste período, estudantes em tempo integral. Dessas pessoas, as que não têm esse tempo passam a constituir a EJA. E é para essas pessoas que se deve olhar e perguntar: o que você aprendeu sendo um trabalhador? O que você aprendeu em suas relações enquanto esteve afastado da escola? As instituições de ensino foram incentivadas a fazer essa pergunta desde 1996, quando foi promulgada a LDB, que no seu artigo 41 nos diz que o conhecimento adquirido na Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2017)

A oferta do Certific nos ajuda a tornar esse reconhecimento uma realidade, e não apenas isso. A experiência dos projetos piloto destaca a natureza formativa do processo, não apenas avaliativa e certificadora. Como resultados alcançados por esses projetos, destaca-se, para além da necessidade de adequação do espaço escolar e de uma nova concepção de escola, o entendimento quanto à necessidade de duas etapas no processo de certificação: a primeira que é dedicada ao processo de reconhecimento de saberes dos trabalhadores e a segunda à complementação de saberes considerada necessária, e indicada pela equipe multiprofissional. As duas etapas devem estar previstas e detalhadas no PPCP.

O caminho metodológico da Cips, no qual a experiência precedeu a regulamentação do Certific no IFSC, mostrou-se como promissor na busca por avanços metodológicos na Certificação de Saberes na EJA. A oferta dos projetos piloto fundamentou a regulamentação do Processo de Reconhecimento e Certificação de Saberes Profissionais na instituição, como uma oferta educativa inclusiva e coletiva.

## Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 27833, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Trabalho e Emprego. *Documento Orientador do CERTIFIC*. Brasília, DF, 2014a.

BRASIL. *Portaria Interministerial n. 5 DE 25/04/2014*. Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional - Rede CERTIFIC. Brasília, DF, 2014b.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação Humana e educação profissional. *Diálogos Possíveis. Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 29, p. 35-57, 2009.

HICKENBICK, Claudia; RAMOS, Elenita Eliete Lima. Projeto Formativo para a EJA: a integração entre processo educativo e prática social na educação profissional. *LINKSCIENCEPLACE - Interdisciplinary Scientific Journal*, Campos dos Goytacazes, v. 2, n. 2, abr./jun. 2015.

HICKENBICK, Claudia; RAMOS, Elenita Eliete Lima. Reconhecimento de saberes profissionais na Educação de Jovens e Adultos: o projeto formativo do IFSC para a EJA. In: NACIF, Paulo Gabriel Soledade; QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti de; GOMES, Lêda Maria; ROCHA, Rosimere Gomes Rocha (org.). *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Brasília, DF: MEC, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Resolução 46/CONSUP/2015*. Regulamenta o Processo de Reconhecimento e Certificação de Saberes Profissionais no âmbito da Rede CERTIFIC no IFSC. Florianópolis, 2015. Disponível em: [http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup\\_resolucao46\\_2015\\_certific.pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao46_2015_certific.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Resolução 186/CEPE/2017*. Aprova ad referendum a alteração do Documento Orientador da EJA no IFSC. Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/0/Documento+orientador+da+EJA/9e247a75-4e1b-46e7-9881-a3d0d586126a>. Acesso em: 10 jan. 2019.

INEP. *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico*. Brasília, DF, 2013.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal; LOPES, Sebastião Neto. *Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política*



pública de certificação profissional. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1435-1469, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27288.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TORGA, Miguel. *Portugal*. Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2017.

# **A produção intelectual e os artefatos tecnológicos no tempo e espaços da EJA**

Sonia Maria Chaves Haracemiv  
Paulo Ricardo Ross  
Paulo Vinicius Tosin da Silva

## **Introdução**

O presente constructo científico é parte integrante do Projeto Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: a construção de um glossário eletrônico, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com outras instituições localizadas nas cinco regiões brasileiras, dentre elas a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Como objetivo, o projeto supracitado preconiza a compreensão dos principais fundamentos, termos/conceitos e autores recorrentes no campo da EJA no Brasil. Para tal, os artigos foram distribuídos em 24 categorias temáticas, reunindo 457 artigos indexados na Capes Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Na gama de categorias elegidas previamente pela coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Maria Chaves Haracemiv da UFPR, na categoria EJA e Tecnologias.

O objeto de análise deste artigo é compreender os principais fundamentos, termos/conceitos e autores recorrentes na temática EJA e Tecnologias, levando em conta seu estado da arte a partir de artigos indexados nas referidas bases de dados.

Apresenta-se como questão central da pesquisa a busca pelos termos/ conceitos e autores recorrentes relacionados com a categoria EJA e Tecnologias, visto que a EJA constitui um campo de pesquisa amplo, com diversas correntes que ora tendem à EJA tal e qual, enquanto modalidade de ensino, ora para a educação ao longo da vida/ educação permanente.

A categoria EJA e Tecnologias articula-se à inclusão social, alicerçada aos meios digitais, promovendo a equidade e justiça na educação para grupos segregados ou rotulados socialmente, perpassando por fatores culturais e econômicos, neste sentido, as múltiplas linguagens, especialmente as tecnologias, viabilizam os processos educativos e tornam visíveis os sujeitos.

No contexto contemporâneo das discussões sobre as tecnologias na educação, toma-se Kenski (2008) como referência. Para ela, os processos de interação social e de comunicação fazem parte das atividades de ensino e, mesmo com a velocidade de transformações tecnológicas, as pessoas se intercomunicam, promovendo intercâmbio de ideias e informações mediante a linguagem oral. Neste aspecto, há que se considerar o engenhoso nó que os professores e alunos se deparam na utilização das tecnologias: a dificuldade da conversão do nevoeiro informacional (LÉVY, 2015; KENSKI, 2008) em conhecimento explícito em articulação com o tácito. Entretanto, alguns empecilhos são destacados, tendo em vista que

A escola tradicional também restringe a interação com a informação, por meio dos programas e currículos. Restringe igualmente o acesso à informação a um número limitado de pessoas: alunos e professores. Por meio de prazos, idades, épocas de ensinar e aprender, qualificações físicas e mentais e níveis anteriores de conhecimentos, a escola estabelece o seu próprio processo de interação com a informação/ conhecimento que, em geral, não se diferencia da tripla temporalidade (ouvir e ler – pensar, discutir - fazer). (KENSKI, 2008, p. 11)

A lógica da aprendizagem colaborativa pautada nas inteligências coletivas (LÉVY, 1999) pondera o uso eficaz dos sistemas de comunicação com suporte digital como a conjugação das forças provenientes da inteligência coletiva, de natureza diversificada, espreada por múltiplos lugares, valorizadas, coesa, capaz de mobilizar competências.

A tecnologia é compreendida por Pinto (2005), a partir de quatro lentes de significados:

1. Como o estudo, a discussão e a ciência da técnica, que ele denomina “logos da técnica”;
2. Tecnologia como equivalente de técnica, pois o binômio técnica-tecnologia são intercambiáveis no discurso coloquial, sem rigor no estabelecimento de suas diferenciações;
3. Conjunto de todas as técnicas que dispõe uma dada sociedade em determinado momento histórico, “a importância desta acepção reside em ser a ela que se costuma fazer menção quando se procura referir ou medir o grau de avanço do processo das forças produtivas de uma sociedade”. (PINTO, 2005, p. 220) e;
4. Tecnologia como importância de capital, ideológica e instrumento de dominação. Embora as quatro concepções sejam plausíveis, para o corrente estudo que objetiva a análise de artigos sobre EJA e Tecnologias, afina-se com as acepções 3 e 4, haja vista a constituição dos artefatos digitais partícipes dos processos de ensino e aprendizagem, meio profícuo de interação social entre os pares e construção do conhecimento, tanto em espaços físicos, quanto virtuais na educação básica, atuando na vereda da eliminação das desigualdades sociais crônicas no Brasil, sobretudo em detrimento do analfabetismo entre jovens e adultos, tanto na concepção de EJA enquanto modalidade de ensino, quanto educação permanente.

## Os caminhos da busca

Para fins metodológicos, foram consultadas as seguintes bases de dados eletrônicas: Capes Periódicos e SciELO, considerando a temporalidade 2007-2017, a partir dos seguintes descritores: “EJA and TECNOLOGIAS”, “EJA and TICS”, “EJA and TDICS”, determinados com base no Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased), vocábulo controlado que abrange os termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual antecipadamente delineada e destinada à indexação e à recuperação de documentos e informações em um dado campo do conhecimento. (INEP, 2019)

Os indexadores foram inseridos nas bases eletrônicas: Capes Periódicos e SciELO, sendo consultadas todas as publicações, desde que elaboradas no período 2007-2017. Em uma busca inicial com os

descritores supracitados, foram encontradas 70 publicações, que foram reduzidas a 67 como filtro de temporalidade 2007-2017, e a 15 com a execução dos artigos, tendo em vista os critérios de admissão para o presente estudo, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Busca nas bases eletrônicas Capes e SciELO



Fonte: elaborada pelos autores (2019).

A admissão dos artigos como potencialmente relevantes seguiu os seguintes procedimentos: 1. leitura do título; 2. leitura do resumo; 3. leitura flutuante do artigo e busca dos termos: EJA, Tecnologias e Jovens e Adultos, através do mecanismo de localização no documento. Os editoriais, livros e resenhas foram desconsiderados nesta busca sistemática.

## Análise dos achados selecionados

Os artigos selecionados estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos analisados

Título dos artigos	Autor(es)	Ano	Eixo de discussão
Tecnologias educacionais na educação de jovens e adultos em escolas na Amazônia: potencializando as práticas docentes	Ivanildo do Socorro Mendes Gomes, Maria Sueli Prazeres	2017	Inclusão sociodigital
Importância da matemática: percepções sobre os saberes matemáticos dos pescadores artesanais	Sicero Agostinho Miranda	2017	Currículo, avaliação e saberes

Título dos artigos	Autor(es)	Ano	Eixo de discussão
Educação de jovens e adultos e novas tecnologias da informação: Uma abordagem educacional	Cristiana Barcelos da Silva, Carlos Henrique Medeiro de Souza, Gerson Tavares do Carmo	2016	Inclusão sociodigital
O problema do carpinteiro: estudando semelhança de triângulos por meio da fachada de uma casa	Márcio Antônio Souza Paim	2015	Currículo, avaliação e saberes
Avaliação dos docentes e futuros docentes, quanto ao conhecimento e utilização de mídias interativas nas práticas pedagógicas	Danielle Marie Macedo Sousa, Isabel Virgolino Egídio	2015	Formação docente
Educação de jovens e adultos e educação profissional no Brasil: Caminhos e descaminhos no contexto da diversidade	Márcio Adriano de Azevedo, Andrezza Maria B. do Nascimento Tavares	2015	Inclusão sociodigital
Reflexões sobre relações entre currículo, avaliação e formação de professores na área de educação matemática	Célia Maria Carolino Pires	2015	Currículo, avaliação e saberes
Produção artística digital colaborativa e aprendizagem curricular no projeto PROEJA-Transiarte	Lucio França Teles	2014	Currículo, avaliação e saberes
A implementação de política pública educacional: um estudo do programa nacional de tecnologia educacional (PROINFO) na formação docente em Caraúbas-RN	Lenin Cavalcanti Brito Guerra, Maquézia Emília Moraes	2014	Formação docente
As tecnologias de informação e comunicação como prática de inclusão na EJA	Fabio Junior Silva Dos Santos	2013	Inclusão sociodigital
Jovens e adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais	Bianca Maria Santana de Brito	2013	Inclusão sociodigital
Construindo um modelo curricular integrado para a educação de jovens e adultos/formação inicial e continuada (EJA/FIC)	Raimundo Nonato O. Furtado, Mônica Maria Montenegro de Oliveira	2013	Currículo, avaliação e saberes

Título dos artigos	Autor(es)	Ano	Eixo de discussão
Interdisciplinaridade no PROEJA: uma proposta possível no caderno temático Saúde e Números	Paula Reis de Miranda; Eliane Scheid Gazire	2013	Currículo, avaliação e saberes
A inclusão dos estudantes do proeja: a percepção de professores e alunos do Campus natal zona norte	Francisca Ventura e Ilane Cavalcante	2012	Inclusão sociodigital
Discurso e “verdade”: a produção das relações entre mulheres, homens e matemática	Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Maria da Conceição Ferreira Fonseca	2009	Inclusão sociodigital

Fonte: elaborado pelos autores com base em Capes Periódicos e SciELO (2018).

Os artigos foram organizados em três eixos de discussão, contemplando a EJA e sua relação com as tecnologias, de acordo com os eixos e as temáticas descritas no Quadro 2, que apresenta a frequência destes.

Quadro 2 – Eixos de discussão e temáticas tratadas

Eixo de discussão	Temáticas	Frequência
Inclusão sociodigital	Abarca as questões pertinentes à inclusão sociodigital atrelada às pessoas com deficiência, relações sociais desiguais e relações de gênero, na EJA e Educação Permanente em detrimento das tecnologias e como estas podem promover a inclusão sociodigital.	7
Formação docente	Discute a relação entre a formação docente e as tecnologias na perspectiva a EJA e da Educação Permanente, os processos formativos, os dilemas, impasses e pontos de tensão na relação multifacetada entre formação docente e tecnologias nesta égide.	2
Currículo e avaliação	Discute as questões vinculadas ao currículo e avaliação e metodologias de ensino na EJA e Educação Permanente em relação às tecnologias.	6
Total		15

Fonte: elaborado pelos autores com base em dados Capes e SciELO (2018).

Gomes e Prazeres (2017), em um relato de experiência, trazem informações sobre a formação de professores para o uso de tecnologias educacionais na EJA. A oficina de formação foi realizada com professores que atuam na EJA, 4ª Etapa, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Izabel Fernandes dos Santos, em Cametá, Pará, buscaram refletir sobre suas práticas, na tentativa de redimensioná-las através do uso pedagógico das tecnologias educacionais.

A atividade possibilitou verificar que o uso das tecnologias como recurso didático apresentam possibilidades de transformar as práticas pedagógicas dos professores, porém, ainda faltam estruturas nas escolas e formação para que os docentes as utilizem de forma criativa em suas aulas. Também foi observado que há uma preocupação maior com o conteúdo enciclopédico e sistematizado semelhante ao ensino supletivo.

Em *Importância da matemática: percepções sobre os saberes matemáticos dos pescadores artesanais*, Miranda, Pereira e Pereira (2017), a partir de uma Roda de Conversa com pescadores artesanais em Rio Grande, Rio Grande do Sul, abordam o uso das tecnologias aliadas ao conhecimento matemático e geográfico, visando melhorar o labor pesqueiro nesta localidade, de modo que a Matemática escolar e a Matemática do cotidiano apresentem convergência à construção de uma aprendizagem significativa no exercício destas funções, parte-se da concepção de Etnomatemática, aportada em D'Ambrósio (2011) como a união da *techné*, *mátema* e *etno*. A técnica e a matemática do cotidiano foram elaboradas pelos sujeitos ao longo dos tempos, acumuladas e transmitidas por gerações, em um contexto cultural. Entretanto, no mundo globalizado da tecnologia, enquanto artefato é profícua e está intrínseca aos processos formativos, associando teoria e prática.

Silva e colaboradores (2016) consideram que a instituição escolar tem sido lócus de estudos e fenômenos educacionais. A pesquisa teve o objetivo de compreender como os professores da EJA se posicionam frente ao desafio de utilização de tecnologia após a proposta da nova EJA. Os resultados apontam para falta de estrutura e necessidade de formação continuada. Frente à utilização de recursos tecnológicos na nova EJA, que tem sua égide no modelo de educação com base em recursos tecnológicos, 43% dos professores disseram não usar nenhum recurso virtual e, destacam a falta de estrutura como fator que impede e/ou dificulta o uso das tecnologias.



Paim (2015) investigou a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como recursos didáticos no processo de aprendizagem da matemática. Foi realizada uma sequência de ensino utilizando o *software* Régua e Compasso para a compreensão da semelhança de triângulos. Os participantes da pesquisa foram 15 educandos de uma turma de Proeja, do primeiro módulo do curso em Higiene e Segurança do Trabalho, do Instituto Federal da Bahia (IFBA), município de Santo Amaro. A sequência foi construída por meio de uma atividade que explora uma situação cotidiana sobre o conteúdo proposto a partir da ideia de construção do conhecimento do aluno, através das TIC e de tarefas implementadas pelo professor. O presente trabalho demonstrou que o uso dessas tecnologias pode ser útil na contextualização do ensino de matemática, contribuindo para a aprendizagem dos educandos. O estudo demonstrou que o uso das TIC por meio de *softwares* para o ensino da Matemática pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e dinâmica no que se refere à construção de conceitos matemáticos.

Egídio e Sousa (2016) tiveram como objetivo avaliar docentes e futuros docentes dos cursos de licenciatura Educação a Distância (EaD). A pesquisa traz como resultado a dificuldade dos docentes na utilização dos recursos de tecnologia, mesmo com alguns tendo curso na área, apresentam insegurança e medo, o que muitas vezes leva a não utilização. Em contrapartida, é perceptível a motivação, domínio e a facilidade que os estudantes EaD possuem com os recursos, o que irá ser ponto importante de diferença na utilização de mídias interativas nas Práticas Pedagógicas.

Azevedo e Tavares (2015) discutem a EJA e a Educação Profissional no âmbito de expansão dos Institutos Federais, nomeadamente na região do Mato Grande norte-rio-grandense, marcada por uma ampla diversidade política, socioeconômica e cultural. Resulta de pesquisa fomentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a qual mapeou e levantou indicadores acerca de ofertas, programas e projetos, como o ProJovem Campo e o Brasil Alfabetizado, tendo como público-alvo jovens e adultos pouco escolarizados ou em busca de qualificação profissional. A realização do estudo mostra que a maioria dos projetos e programas ofertados tem caráter compensatório, geralmente não tem acompanhamento pedagógico e funcionam em condições precárias. Por outro lado, a implantação de um *campus* do Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) ampliou as possibilidades de acesso à educação com qualidade e perspectivas de inserção no mundo do trabalho.

Pires (2015) traz algumas reflexões voltadas para a articulação das pesquisas sobre currículo, avaliação e formação de professores na área de educação matemática, particularmente voltadas para o modo como se articulam os projetos/ações que constituem políticas públicas no Brasil, considerando-se essa tríade: pesquisas sobre o currículo, avaliação e formação de professores em uma proposta articulada com as tecnologias.

Teles (2014) disserta sobre o projeto Proeja – Transiarte, que desenvolve práticas de inovação pedagógicas na EJA e Educação Profissional introduzindo novas linguagens artísticas digitais no currículo. O projeto pauta-se no trabalho colaborativo, na aprendizagem e produção com as novas mídias, pensadas a partir de expressões artísticas já existentes e vivenciadas e que são reconfiguradas. Esse processo envolve a discussão e reelaboração constante do objeto artístico a ser compartilhado no ciberespaço e a este processo demos o nome de Transiarte ou arte de transição. O processo de criação artística colaborativa se nutre da experiência dos participantes, na reinterpretação do vivenciado a partir da subjetividade e preferência artística dos participantes que desenvolvem sua própria identidade local e no ciberespaço. O projeto propõe-se explorar a Transiarte na aprendizagem curricular como eixo que integre a EJA e a Educação Profissional abrindo opções de profissionalização e qualificação orientado às tecnologias da informação e comunicação. A inclusão da Transiarte como nova linguagem na escola se revelou como um fator positivo na aprendizagem, gerando motivação e interesse dos estudantes.

No texto “As tecnologias de informação e comunicação como prática de inclusão na EJA”, Silva dos Santos (2013, p. 37) discute o conceito de cibercultura à luz de Lévy (1999, 2003), o qual desperta no sentido do

reconhecimento da leitura digital onde o pesquisador tem a liberdade de escolher os sites que quer navegar, criar seu próprio texto, deixar comentários nos textos lidos, participando, assim, ativamente do espaço cibernético em condição de igualdade com todos os visitantes, sejam eles das diferentes classes econômicas, sociais ou de cultura diferente.

E não se restringe à infraestrutura digital, mas estende-se ao emaranhado de informações que a comunicação digital contempla, os sujeitos que navegam, produzem e são produzidos nesse ciberespaço. (LÉVY, 1999)

Brito (2013), em “Jovens e adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais”, apresenta os resultados de investigação sobre o uso de tecnologias digitais na EJA, em bairros localizados no município de São Paulo. A pesquisa verificou como os alunos desta modalidade de ensino utilizam as tecnologias digitais para seu processo de escolarização e aprendizagem, a fim de desenvolver seus projetos pessoais e comunitários.

Na pesquisa, foram identificados dois grupos com interesses distintos em frequentar a EJA. O primeiro formado por indivíduos que frequentaram a escola durante a infância, e por diversos motivos e razões, acabaram-se evadindo. Esses alunos não percebem a relação e importância em integrar computadores e internet às aulas, os que utilizam computadores e internet, não aprenderam a utilizar na escola e sim, em casa, telecentros ou *lan houses*, com o apoio de familiares, amigos e principalmente com os funcionários de *lan houses*. O segundo grupo é formado por pessoas que não frequentaram a escola na infância, e seu principal objetivo é aprender ler e escrever com maior destreza. Para esses alunos, aprender a ler e escrever é primordial e está acima da certificação. Ao serem indagados sobre a utilização de tecnologias, a maioria considera isso impossível, uma vez que ainda possuem muita dificuldade para ler e escrever, ou seja, não percebem e não reconhecem o computador e a internet como meio para aprimorar a leitura e a escrita. Sob este aspecto introduzido na pesquisa, cabe suscitar o conceito de imigrante digital. (PRENSKI, 2001)

Na pesquisa de Brito (2013), ficou evidenciado, com exceção de um participante, que os alunos não vislumbram o computador e a internet como um meio para promover e desenvolver competências de leitura e escrita, tampouco como um meio ou possibilidade para concluir seus estudos, eles também não atribuem à escola o papel de orientar e ensinar sobre tecnologias e/ou como manuseá-las. Os entrevistados utilizam computadores conectados à internet em casa ou *lan house*, alguns utilizam para buscar informações e fazer trabalhos, mas a maioria utiliza e percebe essa tecnologia para realizar e atender interesses individuais,

lazer, diversão, comunicação e para aprender assuntos diretamente relacionados aos seus interesses pessoais, como, por exemplo, aprender a dançar e aprender sobre tendências de moda e maquiagem.

Miranda e Gazire (2013) discutem a importância das tecnologias a partir da implantação do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde, na perspectiva do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Institutos Federais. O uso das tecnologias em cursos técnicos é justificado através do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2008), que ressalta a importância das tecnologias associadas à melhoria da qualidade de “compreende tecnologias associadas à melhoria da qualidade de vida, à preservação e utilização da natureza, desenvolvimento e inovação do aparato tecnológico de suporte e atenção à saúde”. (BRASIL, 2008, p. 9)

A investigação das autoras esteve alicerçada em uma atividade do cotidiano dos Agentes Comunitários de Saúde, que é a interpretação das bulas de medicamentos, o que envolve conhecimentos matemáticos como razão e proporção, unidades de medida entre outros, a interface deste momento investigativo-formativo através da resolução de problemas, consiste no envio de e-mails dos alunos para as empresas fabricantes de medicamentos, promovendo interação entre os jovens e adultos em relação às tecnologias, aprendizagem colaborativa e familiarização com a linguagem formal. Salienta-se que o curso técnico em Agente Comunitário de Saúde compreende a orientação às famílias, encaminhamento aos serviços de saúde, mapeamento e cadastramento de dados sociais, demográficos de saúde, valendo-se de tecnologias da informação e comunicação conectadas ao Sistema Único de Saúde (SUS).

A pesquisa de Miranda e Gazire (2013) teve como conceito principal a interdisciplinaridade na elaboração e desenvolvimento de propostas curriculares no Proeja, visto que englobou diferentes áreas como a química, matemática e tecnologias.

Guerra e Morais (2014) estudam o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), com o objetivo de analisar o processo de implementação do Proinfo no município de Caraúbas, Rio Grande do Norte. É uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e empírico. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação,

para conhecer o processo de implementação do Proinfo nas escolas desse município, possibilitando perceber que a democratização desses recursos, durante a atuação do programa na localidade, foi insuficiente para atender a demanda do ensino. Entende-se que a ineficácia do programa na sua descontinuidade dificulta o apoio gerado para a formação docente envolvendo as tecnologias educacionais. Possibilitou compreender que a formação continuada dos professores mediada pelas tecnologias fortalece a apropriação dos saberes, bem como promove o desenvolvimento de conceitos, a habilidade e os valores para uma educação que aprimore o conhecimento numa construção coletiva.

Também, que o uso das TIC no âmbito pedagógico poderá contribuir para que os sujeitos se articulem nas dinâmicas sociais contemporâneas, atreladas às transformações sociais, culturais, políticas e educacionais. Considerou-se de grande importância discutir a ação de programas formativos como o Proinfo. A relevância do programa para o município de Caraúbas, Rio Grande do Norte justifica-se tanto pela quantidade de professores beneficiados com a formação continuada no tocante à aproximação com as tecnologias, quanto pela distribuição de recursos tecnológicos ofertados para as escolas municipais dessa cidade. Porém, a paralisação das ações do Proinfo pelos cortes sofridos no âmbito da educação rompe com a continuidade dessa política pública de educação nessa localidade.

Furtado e Oliveira (2013) discutem um modelo possível de desenvolvimento estrutural curricular integral, pautada nas novas demandas de formação do trabalhador, nas quais a tecnologia desempenha papel de suma importância na formação integral dos trabalhadores e condições de acesso e permanência no mundo do trabalho, devendo priorizar “maior conhecimento científico e tecnológico”. (SETEC/MEC, 2009, p. 28)

Ventura e Cavalcante (2012) apresentam a percepção de professores e estudantes de uma turma do Proeja no *campus* Natal Zona Norte sobre sua experiência. Seu objeto é um estudo de caso realizado no IFRN – *campus* Natal Zona Norte. Tem por enfoque a percepção dos sujeitos da investigação, apresentando dados de uma pesquisa qualitativa que prioriza o ambiente natural como fonte direta dos dados; os dados coletados como sendo preponderantemente descritivos e uma preocupação maior com o processo e não com o produto. Elabora uma revisão sobre o processo

de inclusão, seus conceitos e sua inserção na Rede Federal de Educação Tecnológica. Uma política de educação inclusiva requer o desenvolvimento de uma pedagogia atenta às histórias, aos sonhos e às experiências que os estudantes trazem para a escola. É começando por essas formas subjetivas que os profissionais da educação críticos poderão desenvolver um conjunto de práticas pedagógicas que confirmem, acolham e desafiem formas contraditórias de inclusão social. Esse pode ser um caminho viável ao sucesso do Proeja.

Souza e Fonseca (2009), em “Discurso e ‘verdade’: a produção das relações entre mulheres, homens e matemática”, através de um ensaio, investigaram as relações de gênero nas práticas de numeramento da EJA, a percepção das relações de gênero neste processo e a “crença” equivocada de que o homem é superior à mulher em matemática, para tal valeu-se dos pressupostos da Etnomatemática (WALKERDINE, 1988, 1998) que representou uma interseção entre a Matemática e a Antropologia Cultural, ou, ainda, um patamar intermediário entre a Matemática e a Educação, a partir do entendimento de que diferentes grupos culturais possuem modos particulares e únicos para classificar, ordenar, calcular e medir, incluindo o uso das tecnologias nestes cálculos.

Reflexo dessa reprodução social de inferioridade feminina nos conhecimentos matemáticos, as autoras citam Michel Foucault (1995, 1999, 2005) no tocante aos discursos e a necessidade pujante de se olhar os outros a partir deles mesmos, analisando cuidadosamente as relações de poder implicadas, a produção de saberes e subjetividades em espaços onde coexistem gêneros distintos em uma camuflada tensão social. Os estudos sobre gênero e relações sociais, emergem das diferenças percebidas entre os sexos e proporcionam uma ressignificação das relações de poder historicamente estabelecidas que se contraponha à polarização rígida que concebe o homem como forte e superior, enquanto a mulher como frágil e inferiorizada que mereça reconhecimento e equidade de oportunidades de aprendizagem efetiva, sem que aparente um “privilégio”. A raiz dessa problemática, no Brasil, deriva dos exames estatísticos aplicados pelo MEC, que no intento de aferir a qualidade do ensino-aprendizagem da Matemática, acabam por expor as diferenças de gênero, sem considerar homens e mulheres em uma categoria universal. (SCOTT, 1990; LOURO, 1995; FISCHER, 2001; PARAÍSO, 2007)

A partir de uma observação participante, considerando a análise do discurso, Souza e Fonseca (2009) identificaram forte associação entre a produção e aplicação do conhecimento matemático e o cartesianismo, pelo qual os resultados das operações podem ser confirmados pelo caminho da razão cartesiana, planejadas e provadas pelos processos matemáticos. (DESCARTES, 1983) Se, por um lado, os princípios cartesianos equalizam os níveis de aprendizagem de homens e mulheres, por outro negam a existência da universalidade de que não há distinção cognitiva entre homens e mulheres. A partir dos artigos analisados, foram levantados os conceitos/termos ligados a autores recorrentes nos referidos artigos, os quais são apresentados no Quadro 3:

Quadro 3 – Conceitos e referências no eixo EJA e tecnologias

CONCEITOS	REFERÊNCIAS
TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO	CASTELLS, M. <i>A sociedade em rede</i> . São Paulo: Paz e Terra, 1999. KENSKI, V. M. <i>Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação</i> . Campinas, SP: Papirus, 2008. LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). <i>O sujeito da educação: estudos foucaultianos</i> . Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86. MARTINS, M. C. Integração das mídias e práticas pedagógicas. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (org.). <i>Formação de educadores à distância e integração de mídias</i> . São Paulo: Avercamp, 2007. SANT'ANNA, I. M.; SANT'ANNA, V. M. <i>Recursos educacionais para o ensino: quando e por quê?</i> Petrópolis: Vozes, 2004. SILVEIRA, S. A. da. <i>Exclusão digital: a miséria na era da informação</i> . São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001. SILVEIRA, S. A. da. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercidadania. In: HETKOWSKI, T. M. (org.). <i>Políticas Públicas &amp; Inclusão Digital</i> . Salvador: EDUFBA, 2008. SARTORI, A. S.; ROESLER, J. <i>Educação superior à distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e online</i> . Tubarão: Ed. Unisul, 2005. SAVIANI, D. <i>Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações</i> . 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991. VALENTE, J. A. <i>O computador na sociedade do conhecimento</i> . Campinas, SP: Unicamp: NIED, 1999. VALENTE, J. A. Por que o computador na educação? In: VALENTE, J. A. (org.). <i>Computadores e conhecimento: repensando a educação</i> . Campinas: Unicamp: Nied, 1993, p. 24-44.
CIBERCULTURA	LÉVY, P. <i>A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço</i> . São Paulo: Edições Loyola, 2003. LÉVY, P. <i>Cibercultura</i> . São Paulo: Editora 34, 1999.

TECNOLOGIAS E RELAÇÕES DE PODER E DISCURSO	<p>FOUCAULT, M. <i>As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas</i>. 8. ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.</p> <p>FOUCAULT, M. <i>A arqueologia do saber</i>. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.</p>
TECNOLOGIAS RELAÇÕES DE GÊNERO	<p>FISCHER, R. M. B. Mídia e educação da mulher. Uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. <i>Revista Estudos Feministas</i>, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 585-599, jul./dez., 2001.</p> <p>LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. <i>Educação e Realidade</i>, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.</p> <p>SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. <i>Educação e Realidade</i>, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.</p> <p>PARAÍSO, M. A. <i>Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação</i>. Chapecó: Argos, 2007.</p> <p>WALKERDINE, V. <i>Couting Girls Out: Girl and Mathematics New Edition</i>. Londres: Virago, 1998.</p> <p>WALKERDINE, V. <i>The Mastery of Reason</i>. London: Routledge, 1988.</p>
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EDUCAÇÃO PERMANENTE	<p>BARCELOS, V. <i>Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.</p> <p>CUNHA, C. M. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Salto para o futuro. <i>Educação de jovens e adultos</i>. Brasília, DF, 1999.</p> <p>DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. <i>Educação e Sociedade</i>, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959.</p> <p>GADOTTI, M.; ROMÃO, J. <i>Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta</i>. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, José Eustáquio (org.). <i>Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta</i>. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 29-40. (Coleção Escola Cidadã, v. 5).</p> <p>HADDAD, S. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. REVEJ@ - <i>Revista de Educação de Jovens e Adultos</i>, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. Belo Horizonte, 2007.</p> <p>LIMA, L. <i>Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro</i>. São Paulo: Cortez, 2007.</p> <p>PAIVA, J. Direito formal e realidade social da educação de jovens e adultos. In: SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. (org.). <i>Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 21-64.</p> <p>PAIVA, V. <i>Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira</i>. São Paulo: Loyola, 2003.</p> <p>TORRES, R. M. <i>Aprendizaje ao largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur</i>. Quito-Buenos Aires: Instituto Fronesis, 2002.</p>



TECNOLOGIAS ASSISTIVAS	<p>BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 2001. BRASIL, <i>Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais</i>. Brasília, DF, Corde, 1994.</p> <p>MANTOAN, M. T. E. <i>A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema</i>. São Paulo: Mennon, 1997.</p> <p>SASSAKI, R. K. <i>Inclusão: construindo uma sociedade para todos</i>. Rio de Janeiro: WVA, 1997.</p> <p>SILVA, O. M. da. <i>A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje</i>. São Paulo: CEDAS, 1987.</p>
PROEJA	<p>MACHADO, L. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (org.). <i>PROEJA: Formação técnica integrada ao ensino médio</i>. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2006, v. 16, p. 36-53.</p> <p>MOURA, D. H. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. <i>Boletim – Salto para o futuro</i>, Brasília, DF, n. 16, set. 2006.</p> <p>MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: SILVA, A. C. R.; BARACHO, M. G. (org.). <i>Formação de educadores para o PROEJA: Intervir para integrar</i>. Natal: CEFET-RN Editora, 2008. p. 17-33.</p> <p>SANTOS, S. V. O PROEJA e o desafio das heterogeneidades. In: PROEJA: Formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim – Salto para o Futuro – TV Escola. <i>Ministério da Educação e Secretaria de Educação a Distância</i>, Brasília, n. 16, p. 54-60, set. 2006</p>
TRANSARTE	<p>MACHADO, A. <i>Arte e mídia</i>. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2007.</p> <p>TELES, L.; VENTURELLI, S. <i>Introdução à arte digital</i>. Brasília, DF: Creative Commons Brasil, 2008.</p>
CURRÍCULO E TECNOLOGIAS	<p>BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, DF, 2008.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.</p> <p>SACRISTÁN, J. G. <i>O currículo: uma reflexão sobre a prática</i>. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.</p>
FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS	<p>ALARCÃO, I. (org.). <i>Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão</i>. Porto: Porto Editora, 1996.</p> <p>ARAÚJO, M. I. M. Uma abordagem sobre as tecnologias da informação e da comunicação na formação do professor. In: (orgs.). MERCADO, L; KULLOK, M. <i>Formação de professores: política e profissionalização</i>, Maceió: EDUFAL, 2004.</p> <p>KALINKE, M. A. <i>Para não ser um professor do século passado</i>. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.</p> <p>SAVIANI, D. <i>Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras Aproximações</i>. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.</p>

Para representar graficamente as palavras encontradas, por meio da consulta de frequência das mesmas, utilizou-se o *software* NVivo®, em forma de nuvem. O referido *software* é utilizado como apoio em pesquisas qualitativas para organização dos dados, otimização de tempo e representações gráficas. (LAGE, 2010) Na Figura 2, estão representadas as palavras que tiveram maior frequência.

Figura 2 – Termos recorrentes identificados



Fonte: Capes e SciELO (2018), organizado pelos autores (2019).

Sabendo que a tecnologia pode interferir na estrutura de ensino e aprendizagem, alterando a relação entre professor e aluno, a linearidade do processo e a construção vertical e unilateral do conhecimento (KENSKI, 2008), há que se reconhecer a relação diametralmente oposta das tecnologias com o paradigma tradicional de ensino, centrado no papel do professor e dos manuais escolares.

Na contramão do atual contexto sobre a utilização das tecnologias em sala de aula com crianças e adolescentes, conhecida como Geração Y, que domina os artefatos tecnológicos por excelência, cabe recuperar dois conceitos opostos: nativo digital e migrante digital. Segundo Prensky

(2001), os nativos digitais são caracterizados pela realização de múltiplas tarefas, dada a demanda pela assimilação de novos conhecimentos cotidianamente que são estimulados pelas tecnologias, tais mudanças de comportamento ele denominou de descontinuidade, os nativos preferem o acesso aleatório a múltiplas fontes de informação hipertextuais: sons, imagens, vídeos, infográficos entre outros, estando interligados digitalmente e podem ser acessados com um clique, ratificando o conceito de ciberespaço de Pierre Lévy (1999). Na outra face digital, estão os migrantes digitais, aqueles que não nasceram na era digital e foram se apropriando das tecnologias ao longo do tempo, adaptando-se aos artefatos tecnológicos em um ritmo descompassado, de modo que mantém, em certo grau, um sotaque do imigrante digital. Este fato é verificado quando o imigrante digital opta por ler o manual do determinado produto, ao se deixar ser orientado pelo próprio produto quando da utilização do mesmo.

A questão-chave na dicotomia nativos digitais *versus* imigrantes digitais é que os alunos da Geração Y estão na primeira classificação, ao passo que seus professores estão na segunda. Prenski (2001, p. 3) enfatiza que os professores “Imigrantes Digitais afirmam que os aprendizes são os mesmos que eles sempre foram, e que os mesmos métodos que funcionaram com os professores quando eles eram estudantes funcionarão com seus alunos agora”. Esta premissa é plenamente aceitável quando se colocam em um mesmo patamar alunos do Ensino Fundamental e Médio (nativos digitais), que puderam acompanhar regularmente o processo de ensino e aprendizagem, e seus professores (imigrantes digitais). Contudo, na EJA, há uma predominância de imigrantes digitais, tanto alunos quanto professores que, por uma gama de razões, preferem a conveniência dos métodos tradicionais de ensino. Há uma inércia desses imigrantes digitais, amedrontamento perante as tecnologias, quando existem no espaço escolar.

Em termos curriculares, cabe a comparação de dois documentos fundamentais que, em partes, mencionam a utilização das tecnologias na EJA. Primeiramente, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, elaborada pelo MEC (BRASIL, 2002), que, além da caracterização da EJA, destaca a importância da inserção das tecnologias na mediação

dos conhecimentos, tomando por base as Conferências Internacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Confinteas), sendo necessário

[...] incentivar educadores e alunos a desenvolver recursos de aprendizagem diversificados, utilizar os meios de comunicação de massa e promover a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que se desenvolva a autonomia intelectual e moral dos alunos envolvidos na EJA. [...] *o acesso às modernas tecnologias de comunicação existentes para a melhoria da atuação dos educadores*; a articulação com a formação profissional: no atual estágio de globalização da economia, marcada por paradigmas de organização do trabalho, essa articulação não pode ser vista de forma instrumental, pois exige um modelo educacional voltado para a formação do cidadão e do ser humano em todas suas dimensões. (BRASIL, 2002, p. 20, grifo nosso)

Há que se reconhecer que a democracia digital não significa desenvolvimento social, o bloqueio de acesso à informação, portanto, ao conhecimento em potencial, conduz ao denominado *apartheid* digital (DUPAS, 2005), se acentuando com a complexidade inerente à tecnologia, que vai se aperfeiçoando no decorrer do tempo exponencialmente, em contrapartida, os grupos à margem não conseguem acompanhar tal desenvolvimento tecnológico, cabendo-lhes um lugar a margem da tecnologia corrente.

## **Considerações finais**

A cultura centrada na visualidade das imagens, as *selfies*, o imperativo da exposição e do *marketing* pessoal, associa a condição do jovem e do adulto (des)escolarizado à condição da exclusão, silenciados, invisibilizados, sem lugar, sem poder e sem dignidade. São equiparados à exclusão escolar e digital à ignorância, à incapacidade de conhecer, de estabelecer trocas produtivas, a barreira para apropriar-se de si e do mundo exterior. A exclusão digital resulta na percepção incompleta da realidade, logo, os sujeitos são silenciados, fragilizados. Eles têm apenas o direito de receber proteção e segregação.

A manifestação das vozes dos sujeitos foi historicamente associada à especulação, a desarticulação, fragilidade da razão. Os indivíduos

que manifestassem a vontade e o amor eram tomados como inferiores. Quando os subjetivismos, as pulsões moviam a vontade, os sujeitos eram colocados no lugar do não conhecimento. O determinismo do biológico impunha-lhes a desigualdade, fomentando as crenças eugenistas e higienistas na educação e na sociedade.

Com os avanços da tecnologia digital e a ampliação dos direitos humanos, a ciência, antes negadora das histórias de vida, das percepções dos excluídos sociais, passa a produzir instrumentos que libertam as pessoas das barreiras de acesso ao conhecimento, as trocas afetivas, simbólicas, a leitura e a escrita. Antes, a cultura lhes fixava na periferia, na marginalidade, na condição de total dependência da verbalização ou tradução, proferida por outrem.

Respeitada como sujeito de direitos, nenhuma pessoa poderá ser vítima de discriminação, nem ser ofendida em sua dignidade humana. A tecnologia converte-se em direito: direito converte-se em serviço, atenção: ambos resultam em cuidado e dignidade. Disso é feita a política, que confere aos excluídos, o direito às adaptações razoáveis, as adequações, os apoios para a tomada de decisão e para o exercício de sua condição humana, o acesso a toda forma de partilha, formação e felicidade.

## Referências

AZEVEDO, Márcio Adriano de; TAVARES, Andrezza Maria B. do Nascimento. Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional no Brasil: caminhos e descaminhos no contexto da diversidade. *HOLOS*, Natal, v. 4, p. 107-118, ago. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3182>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 11/2008. CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília/DF, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=52151-catalogo-nac-cursos-tec-pdf&category\\_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=52151-catalogo-nac-cursos-tec-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 jan. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução* / Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, DF, 2002.

CAPES. Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [2016]. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 26 jan. 2019.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. v. 1.

DESCARTES, René. *Discurso do método: meditações: objeções e respostas; as paixões da alma; cartas*. 2. ed. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DUPAS, Gilberto. *Atores e poderes na nova ordem global: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação*. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

FISCHER, R. M. B. Mídia e educação da mulher. Uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 585-599, jul./dez., 2001.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas*. 8. ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins fontes, 1999.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FURTADO, Raimundo Nonato O.; OLIVEIRA, Mônica Maria Montenegro de. Construindo um modelo curricular integrado para a EJA/FIC. *HOLOS*, Natal, v. 5, p. 234-250, nov. 2013. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1302>. Acesso em: 18 fev. 2019.

GOMES, Ivanildo Socorro; PRAZERES, Maria Sueli. Tecnologias educacionais na educação de jovens e adultos em escolas na Amazônia: potencializando as práticas docentes. *Revista Conexão*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 282-293. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/9108>. Acesso em: 18 fev. 2019.

GUERRA, Lenin Cavalcanti Brito; MORAIS, Maquézia Emília. A implementação de política pública educacional: um estudo do programa nacional de tecnologia educacional (PROINFO) na formação docente em Caraúbas-RN. *HOLOS*, Natal, v. 2, p. 301-316, ago. 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5273>. Acesso em: 18 fev. 2019.

INEP. *Thesaurus Brasileiro da Educação*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>. Acesso em: 26 jan. 2019.

KENSKI, Vani Moreira. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado por tecnologias. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, São Paulo, 2008.

LAGE, Maria Campos. Utilização do *software* NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. ETD - *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, p. 198-226, dez. 2010. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1210/1225>. Acesso em: 4 set. 2018.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

MIRANDA, Sicero Agostinho; PEREIRA, Elaine Corrêa; PEREIRA, Vilmar Alves. Importância da matemática: percepções sobre os saberes matemáticos dos pescadores artesanais. *Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, São Paulo, v. 19, n. 1, abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/27729>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MIRANDA, Paula Reis de; GAZIRE, Eliane Scheid. Interdisciplinaridade no PROEJA: uma proposta possível no caderno temático saúde e números. *Bolema*, Rio Claro, v. 27, n. 46, p. 481-496, ago. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-636X2013000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2013000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 fev. 2019.

PAIM, Márcio Antônio Souza. O problema do carpinteiro: estudando semelhança de triângulos por meio da fachada de uma casa. *ForScience*, Formiga, v. 3, n. 1, p. 104-121, 2015. Disponível em: <http://forscience.ifmg.edu.br/forscience/index.php/forscience/article/view/139/96>. Acesso em: 18 fev. 2019.

PARAÍSO, M. A. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1.

PRENSKY, Marc. Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. *On the horizon*, United Kingdom, v. 9, n. 5, Oct., 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA DOS SANTOS, Fabio Junior. As tecnologias de informação e comunicação como prática de inclusão na EJA. *Estação Científica (UNIFAP)*, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 31-40, dez. 2013. ISSN 2179-1902. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/279/537>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SILVA, Cristiana Barcelos da; DE SOUZA, Carlos Henrique Medeiro; DO CARMO, Gerson Tavares. Educação de Jovens e Adultos e novas tecnologias da informação: uma abordagem educacional. *HOLOS*, [s. l.], v. 2, p. 312-325, abr. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2666>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SOUSA, Danielle Marie Macedo; EGÍDIO, Isabel Virgolino. Avaliação dos docentes e futuros docentes, quanto ao conhecimento e utilização de mídias interativas nas práticas pedagógicas. *HOLOS*, Natal, v. 1, p. 55-68, fev. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2808>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira. Discurso e “verdade”: a produção das relações entre mulheres, homens e matemática. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 595, jan. 2009. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000200016>. Acesso em: 18 fev. 2019.

TELES, Lucio França. Produção artística digital colaborativa e aprendizagem curricular no projeto PROEJA-TRANSARTE. *HOLOS*, [s. l.], v. 2, p. 98-109, fev. 2014. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1972>. Acesso em: 18 fev. 2019.

VENTURA, Francisca; CAVALCANTE, Ilane. A inclusão dos estudantes do PROEJA: a percepção de professores e alunos do campus natal zona norte. *Revista HOLOS*, Natal, ano 28, n. 2, p. 130-147, 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2808>. Acesso em: 18 fev. 2019.

WALKERDINE, V. *Couting Girls Out: Girl and Mathematics New Edition*. Londres: Virago, 1998.

WALKERDINE, V. *The Mastery of Reason*. London: Routledge, 1988.





# **Gestão da escola pública da EJA**

## desafios e perspectivas inovadoras

Maria Helena de Barros Moraes Amorim

Maria Conceição Alves Ferreira

Mariana Moraes Lopes

### **Introdução**

Este texto nasce da perspectiva de estudar a problemática da gestão da escola pública da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando como objetivos a análise dos desafios vividos por esta escola nos dias atuais, de modo a apontar caminhos inovadores que qualifiquem o trabalho gestor na escola, para garantir o surgimento da qualidade do ensino, nas classes que ofertam a EJA.

Tudo isso porque entendemos que o mundo contemporâneo vem sendo um espaço dinâmico, que exige das instituições de ensino, sejam elas de educação básica ou de educação superior, um forte compromisso com a empregabilidade, com a competitividade e com as transformações do sistema produtivo e social. Este é o lema, a exigência do mundo globalizado, da visão produtiva da sociedade capitalista, que requerem a formação para o trabalho em grande escala, revelando o potencial estratégico que o conhecimento tem no âmbito material e humano.

Nesse sentido, não podemos negar a importância que a sociedade capitalista vem dando ao crescimento da escola e a sua inserção no campo dos satélites ideológicos do estado, que ajudam a promover a riqueza do conhecimento, que é definido como sendo essencial para a reprodução

capitalista, para a consolidação de uma cultura voltada para um modelo de saber específico, que serve como força motriz para imprimir um ritmo de trabalho e de produção nas empresas. Mas não podemos perder de vista que as instituições de ensino são necessárias para o conjunto da sociedade, pois têm um valor cultural e educacional enorme e a sociedade não pode renunciar ao direito de tê-la, de poder usá-la para consolidar a ideia de pluralidade, de justiça, de diversidade e de liberdade humana.

Para promover a reflexão desta temática, o artigo está organizado por esta introdução, pelos procedimentos metodológicos nos quais destacamos os caminhos da investigação, pelos tópicos: a gestão da escola que oferta o ensino na modalidade da EJA e a sua inovação; a busca da qualidade na escola da EJA, as considerações finais e as referências adotadas no trabalho.

## **Procedimentos metodológicos**

Os procedimentos metodológicos adotados no estudo trazem como base essencial os parâmetros da abordagem qualitativa da investigação científica, declarando que a mesma não se realiza fora da vida social, do ambiente acadêmico e educacional do qual faz parte. Ou seja, entendemos que a pesquisa qualitativa não está isolada da realidade, está presente nas atividades normais do profissional das ciências humanas e deve ser usada como instrumento de enriquecimento do conhecimento.

Além disso, ficamos com o pensamento de Minayo (1995, p. 21-22), quando alerta para o seguinte:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa trabalha com o essencial dos processos humanos, com as utopias, as aspirações, os motivos, as crenças e as realizações da vida que não podem ser quantificadas, mas que podem ser

qualificadas e colocadas na ordem investigativa como sendo de valorização para a descoberta e ampliação do conhecimento científico. No caso presente, trata-se do estudo da gestão na escola da EJA, que apresenta um conjunto de subjetividades, que é inerente às possibilidades educacionais.

Para concretizar este trabalho, utilizamos como técnica de estudo a pesquisa bibliográfica que auxiliou na busca das informações e dos dados necessários para a consolidação da investigação. A pesquisa bibliográfica tem o poder de revelar os meandros de qualquer investigação, atuando como fator complementar da pesquisa qualitativa, pois ela: “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38)

## **A gestão da escola da EJA e seus desafios inovadores**

A origem da palavra “inovação”, do ponto de vista etimológico, vem do latim *in* e *novare*, que tem o significado de fazer algo novo, ou alterar ou mesmo renovar algo que já existe, sendo um processo que se inicia com a mudança verificada naquilo que está sendo realizando, seja na área de criação, de tecnologia, de processos pedagógicos, das atividades de gestão, entre outros. Este processo deve avançar continuamente e deve representar um conjunto de precisões que tem um caráter permanente, progredindo até atingir a um processo de maturidade, a uma qualidade, e ser classificado, educacionalmente, com sendo algo útil socialmente, que sofreu um processo de transformação, e que, portanto, pode ser classificado com algo permanente, algo inovador.

No caso da educação e da escola, podemos dizer que a inovação educacional somente ocorre quando há uma capacidade de mudar, de transformar ou de revolucionar aquilo que vem sendo realizado; aquilo que está em processo, podendo ser uma revolução na metodologia do processo de ensino-aprendizagem, na alfabetização das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos, até a inovação das relações humanas nas instituições de ensino, no processo de gestão da escola ou do sistema de educacional como um todo.

Uma inovação educacional, também, poderá ser vista como tal na construção e no desenvolvimento das práticas curriculares, no processo de formação dos professores, na construção e consolidação do projeto político pedagógico da escola. De qualquer maneira, é necessário ter em mente que uma inovação não é a realização de uma simples mudança no ambiente da sala de aula ou de uma escola. Para ser visto como sendo um processo inovador não basta ser algo apenas criativo, há que existir a possibilidade daquilo que é inovador ser individual ou coletivo, mas que tem uma finalidade superior, um alcance social, educacional, cultural, tecnológico e que possa ampliar as possibilidades existentes em relação à qualidade humana e material do que está em processo.

No caso da educação e das instituições educacionais, as concepções e as práticas inovadoras precisam ser criadas de modo a garantir a igualdade democrática dos processos e dos resultados encontrados, para que nova cultura educacional e escolar possa surgir, para fortalecer o ambiente institucional das escolas.

Diante do contexto até agora descrito, podemos afirmar que o processo de inovação diz respeito ao processo de transformação em que as instituições educacionais e escolares precisam vivenciar. É uma atitude que exige mudança nas crenças, nos valores, na missão, na metodologia de trabalho das instituições, nas etapas de acolhimento das pessoas, no diálogo interno e externo, na reconstrução das normas, na discussão e consolidação do projeto político pedagógico, e na construção dos programas educativos.

Em uma perspectiva transformadora, a inovação educacional na escola que oferta o ensino da EJA é uma atividade contínua que exige o estabelecimento de prioridades institucionais, no sentido de revelar práticas avançadas no processo educacional, que resguardem os princípios democráticos de igualdade, solidariedade, justiça, liberdade e equidade.

Estamos falando da escola da EJA, cuja gestão deve respeitar a pluralidade, a apropriação dos saberes populares e científicos exigidos pelo processo pedagógico. Uma escola que sabe:

[...] diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos – mas é, sobretudo, criar uma organização de trabalho e de dispositivos didáticos que

coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima [...] Saber conceber e fazer com que tais dispositivos evoluam é uma competência com a qual sonham e a qual constroem pouco a pouco todos os professores que pensam que o fracasso escolar não é uma fatalidade, que todos podem aprender. (PERRENOUD, 2000, p. 55)

Destacamos aqui a responsabilidade que a escola deve cultivar junto aos alunos da EJA quando reconhecer a sua responsabilidade no processo educativo dessa comunidade escolar, com igualdade para todos, valorizando-se as diferentes etapas de consolidação da aprendizagem. Estamos falando da escola e da gestão da EJA, que sabe desenvolver conhecimentos fundamentais, que proporcionem o crescimento individual e coletivo, com a efetivação de atividades didáticas que leve o estudante a adquirir experiências de ensino com competências e habilidades necessárias para a vida.

Além disso, é preciso que a escola identifique a maneira mais adequada do estudante participar dos diferentes processos de avaliação e de autoavaliação, no cotidiano das atividades de ensino, articulando a divulgação dos resultados avaliativos, promovendo a integração das ações pedagógicas para fortalecer a formação cultural e educacional dos alunos.

Não podemos esquecer, nesse caminhar dinâmico, as indicações de Paulo Freire quando ele nos alerta para a necessidade de observar sempre:

O dever ético assumido nas relações educacionais dialógicas, expressam respeito às diferenças, às posições antagônicas de forma que a diretividade não interfira na capacidade criadora dos envolvidos no processo, tomando consciência de que: A questão fundamental é política. Tem que ver com que conteúdos ensinados, a quem, a favor de que, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. (FREIRE, 2004, p. 45)

Por isso, este processo inovador deve ocorrer como sendo uma mudança radical que possibilita à escola atender às demandas exigidas pela sociedade, que almeja, sobretudo, o crescimento intelectual das pessoas, com a ampliação das expectativas e das potencialidades das mesmas,

garantindo a formação de um ambiente educacional transformador, envolvido por uma mudança que represente a construção de um espaço verdadeiramente democrático dentro da escola. É necessário consolidar um espaço institucional para que professores e alunos tenham autonomia para desenvolver o andamento da aprendizagem, de forma cooperativa, com trocas recíprocas e solidárias, tornando-se uma garantia na ampliação das capacidades de trabalhar em equipe, de tomar decisões livres, que garantam o desenvolvimento de um sistema de comunicação entre pessoas iguais. (ALMEIDA, 1999)

A inovação permite a implantação da educação transformadora, aquela educação que promove o progresso dos alunos, quebra as estruturas fixas que são resultantes de processos pedagógicos rígidos. Por isso, há que se aprender a aprender sempre, na perspectiva de tornar o aluno um ser pensante e aprendente, um indivíduo em construção e que, por isso mesmo, o seu processo formativo é contínuo, é permanente e não está dissociado de sua realidade material e humana, exigindo, como prevê Gadotti (2003, p. 3): “[...] maior integração entre os espaços sociais (domiciliar, escolar, empresarial...) visando a preparar o aluno para viver melhor na sociedade do conhecimento”.

Para Libâneo (1987, p. 75): “A escola é o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; é, simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social adulto”. Percebemos que a escola é o lugar que instrumentaliza o aluno para conhecer o novo, para propiciar o ato de reflexão sobre a sua própria maneira de ser, de viver e de construir novas relações humanas.

O espaço de construção do processo de ensino-aprendizagem deve ser o lugar dialético, que admite a possibilidade da revelação das diferenças, do individual e do coletivo, revelando o lugar do desenvolvimento das linguagens, das expressões vividas pelos alunos em seu cotidiano. Tudo sendo encaminhado para a reconstrução do discurso educativo e das práticas pedagógicas que auxiliam os sujeitos da EJA a efetivarem a mudança, a transformação e a construção do conhecimento inovador, em suas vidas.

## **Gestão da escola da EJA com qualidade e competência: o caminho da transformação do espaço educativo**

A gestão escolar precisa desenvolver a participação e considerá-la como sendo uma necessidade que a escola pública deve expressar, para o seu amadurecimento e crescimento social. (ALVES, 2006) Este amadurecimento não pode ser confundido com o conceito de mudança, de renovação ou de reforma da escola ou do sistema educativo. A participação pode ser confundida, sim, com os processos instituintes, com a dinâmica educacional que promove a autonomia, a confiança, os processos críticos e criativos na formação do aluno e na revelação de uma nova concepção de escola da EJA.

Observamos que os gestores têm de fato uma ideia fixa de qual deve ser o papel principal da escola para atuar na formação cidadã do jovem e do adulto. O fato grave que aparece nesse jogo ideológico é a negação dos gestores da própria ideia que eles defendem. Ou seja, ao mesmo tempo em que eles defendem a escola como sendo o espaço formador da cidadania do jovem e do adulto, observamos a contradição entre a teoria e a prática, pois o que temos verificado, é que muitas escolas pouco contribuem para melhorar as relações institucionais em seu ambiente, para formar a verdadeira comunidade educacional, uma comunidade participativa que sabe enfrentar os desafios exigidos pela formação cidadã, para saber lidar com as diferentes formas de violência, que ocorrem dentro e fora de seus muros, de trazer a sociedade para contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, elevando o ambiente escolar, de fato, na condição de ambiente social, onde as contradições da vida devem aparecer com naturalidade.

Como falamos ao longo deste trabalho, uma gestão dentro das instituições de ensino que ministram o ensino da EJA, precisa se preocupar com o essencial dentro dos processos pedagógicos vividos pela comunidade escolar. Assim, é necessário que as mudanças institucionais ocorram de modo que as decisões efetivadas no cotidiano escolar aconteçam de maneira coletiva, dentro de um ambiente democrático, participativo, para que surja uma cultura inovadora no ambiente das aprendizagens.



Há que se pensar, ainda, na construção da autonomia dos membros da comunidade. Cada segmento comunitário, aluno, professor, servidor, gestor e pais de alunos devem atuar de maneira que haja diálogo, interesse e decisões, sempre procurando estabelecer uma visão de consenso, para que a qualidade humana seja efetivada.

Temos que perceber que as novas exigências sociopolíticas e socioeconômicas, que são colocadas pelo mundo contemporâneo, estão a exigir que os sistemas de ensino, sejam eles municipais, estaduais ou mesmo federal, precisam responder as demandas apresentadas pela sociedade na área educacional, oferecendo ações, projetos e programas educativos que tenham eficiência e qualidade pedagógica.

Isto evidencia a importância que tem a gestão escolar, no tempo presente, para atuar de maneira dinâmica no processo gestor das instituições de ensino e incorporar uma visão contemporânea de escola, com novas metodologias e novos conhecimentos que contribuam para a melhoria qualitativa da vida pedagógica e social, para a formação de uma educação escolar que considere a relevância que tem os saberes dos alunos e dos professores, os saberes populares e os saberes científicos.

Rowe (2002, p. 15) chama a nossa atenção para o fato de o gestor escolar exercer uma liderança visionária, sendo neste sentido:

[...] líderes estratégicos diferem dos gerenciais e dos visionários. Os estratégicos sonham e tentam concretizar seus sonhos, sendo uma combinação do líder gerencial, que nunca pára para sonhar, e do visionário, que apenas sonha. Um líder estratégico provavelmente criará mais valor que a combinação de um líder visionário e de um gerencial. Os gerenciais buscam a estabilidade financeira da organização em curto prazo. Consequentemente, mantêm o status quo e não investem em inovações que possam mudar e aumentar os recursos da organização em longo prazo. Os líderes visionários procuram a viabilidade em longo prazo da organização, querem mudar e inovar, a fim de criar valor em longo prazo. A integração desses dois tipos de liderança pode criar uma equipe de dois ou mais indivíduos que possa exercer liderança estratégica e criar valor para a organização. Contudo, um só indivíduo que combine, em sinergia, a qualidade de um

visionário e de um gerencial realizará o máximo de criação de valor para a sua organização.

Hoje, o que estamos vendo é a difusão do conhecimento, são as redes sociais atuando de maneira dinâmica, inclusive, dentro das escolas, num processo de integração cognitivo jamais visto, com a efetivação de experiências que estão sendo compartilhadas por centenas de pessoas, ao mesmo tempo; com a experimentação de ideias e de assuntos profissionais que contribuem para a integração e a formação profissional e pessoal em todos os níveis. Todos estão se comunicando e empenhados na busca pela informação, com o uso da tecnologia, de modo a fortalecer a troca de experiências, a formatação de um nível de diálogo que muito engrandece a pedagogia.

Quando reflete os processos de inovação para a qualificação da gestão educacional, Macías (2011) apresenta o gestor escolar como sendo aquele agente que executa a decisão de informar a todos a respeito da necessidade da inovação, tratando de buscar um consenso entre professores e alunos. Ele ainda chama a atenção que a inovação pode estar na solução de um problema ou na resolução de uma necessidade educativa, colocando a importância da tomada de consciência daquela situação e da busca por uma solução inovadora que seja coletiva, que qualifique a ação educadora.

Neste sentido, o dirigente passa a atuar como sendo um animador da busca pela qualidade dentro das instituições de ensino da EJA, destacando os compromissos, as atribuições dos participantes, colocando-se como sendo um coordenador da busca de soluções inovadoras no ambiente educacional. Segundo Macías (2011), o dirigente consciente de seu papel criativo, que luta pela inovação e pela qualidade dentro da escola, deve atuar considerando a importância dos seguintes aspectos:

- de maneira democrática, ser o gerador da formação de uma consciência coletiva no meio do grupo;
- em qualquer circunstância, observar o crescimento do grupo e atuar no sentido de promover as relações humanas, a segurança e a satisfação de todos;

- realizar o planejamento institucional, primando pelo despertar de todos para o cumprimento dos objetivos e das ações do que foi realmente planejado;
- dinamizar e impulsionar constantemente a participação da comunidade escolar para a realização dos processos inovadores que foram estabelecidos de maneira coletiva;
- estabelecer o nível de diálogo no âmbito da escola, comunicando sempre os avanços, as conquistas individuais e coletivas e, também, as dificuldades que precisam ser vencidas;
- ser um negociador permanente, um mediador que atua para garantir o suporte material, financeiro e humano necessário e que efetive o processo de inovação educacional.

Na perspectiva de Veiga (1995, p. 17), a gestão democrática abrange também as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. A esse respeito, ela afirma que:

Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.

Precisamos defender a gestão na escola da EJA, como sendo uma possibilidade histórica, implicando necessariamente na construção de um projeto de gestão coletiva, no qual todos tenham a oportunidade de participar e de defender o seu ponto de vista, com a garantia de que há liberdade de criação, de inovação, de convivência, para que os alunos, os professores, o pessoal administrativo e os pais de alunos possam exercer a liberdade de expressão e de pensamento, de maneira crítica e participativa.

A gestão escolar e educacional na oferta da EJA precisa ser caracterizada, também, a partir dos processos de inovação da avaliação que vêm ocorrendo em diferentes escolas públicas de educação básica, em todo o país. Este processo vem acompanhado de um sopro de inovação nas relações gestoras da escola e dos sistemas de ensino, na efetiva participação da comunidade, no dia a dia da escola, no planejamento de ensino em sala de aula e nas etapas requeridas pelas avaliações internas e externas que são vivenciadas, todos os anos, em diferentes escolas brasileiras. Pois, no dizer de Freitas (2007, p. 507):

A gestão que se quer democrática requer avaliação capaz de informar, de modo fundamentado e pertinente, a democratização tanto das deliberações e tomadas de decisão como da execução, avaliação e aprimoramento de tais decisões e práticas delas decorrentes. Requer que a avaliação opere como mediação em processos/práticas de gestão colegiada e participativa em todas as instâncias educacionais.

Trata-se da necessidade de construir novas bases paradigmáticas que desvendem o papel da escola, dos profissionais da educação, da sociedade e das aprendizagens significativas neste mundo em permanente processo de crise, de reconstrução do ambiente humano. É preciso consolidar novos caminhos que percebam a riqueza de nossa cultura, de nossas relações sociais e educacionais, no sentido de compreender os processos divergentes e convergentes atuais e encontrar uma unidade, um processo de fortalecimento dessas experiências, conferindo importantes dimensões ao trabalho daqueles profissionais que desejam efetivamente atuar na formação de alunos críticos e participativos.

Da mesma forma, temos observado que, em relação ao processo de aprendizagem, temos assistido a uma repetição constante do velho paradigma que dá ênfase aos conteúdos de ensino nos quais, os alunos precisam conhecer e aprender todos os assuntos possíveis, que são planejados pelos professores, considerando dentro uma estrutura rígida e limitada, que privilegia mais a cultura da escola, a experiência interna da instituição de ensino, negando muitas vezes a cultura do aluno, a sua experiência de vida social, criando obstáculos para que o aluno tenha sucesso em sua formação.

Nesse sentido, é necessário pensar na formação de competências institucionais, educativas, culturais e sociais que deem sustentação ao novo paradigma e que sirvam para aprimorar o processo de construção do conhecimento na escola. As competências institucionais que atuam na direção de ver e de praticar a educação, como parte de um contexto mais amplo de relações e de práticas pedagógicas, pensando o processo formador como sendo integral, participativo, democrático, inovador, interdisciplinar e contextualizado, sendo, desta forma, amplamente qualificado.

As competências educativas que primem pelo desenvolvimento de projetos educativos ricos de conteúdos significativos, de metodologias de ensino aprimoradas, de recursos didáticos inovadores com o uso da tecnologia da informação para garantir o alcance pedagógico dos resultados de ensino. As competências culturais que contextualizem a vida, o cotidiano e as expressões linguísticas, numa clara demonstração de que a escola é o lugar onde as pessoas estudam e tem gente que trabalha muito. Mas também é o lugar que deve ser rico de relações humanas, amizade, autoestima e de valorização do diálogo entre pessoas iguais. (FREIRE, 1996) As competências sociais que fortalecem o sentido de equidade, de igualdade, de justiça social, demonstrando que o ser humano não é uma ilha, ao contrário, ele é um ser de relações sociais amplas, que vive num mundo cada vez mais globalizado, e por isso ele precisa ser um cidadão do mundo, partindo de suas origens e de sua região para abraçar e viver um mundo cheio de novos horizontes, de novas tramas sociais e culturais.

Falamos das escolas de resultados que envolvem os funcionários, professores e alunos na gestão da qualidade, intercambiando materiais didáticos entre os professores; que fortalece o nascimento de espaços institucionais criativos; que garante a divisão democrática dos recursos financeiros existentes, exigindo a ampliação dos mesmos. A escola de resultados é aquela que sabe planejar, desenvolver e avaliar o currículo e as atividades da escola, estabelecendo ações e metas para a realização do projeto político pedagógico, com o acompanhamento e a avaliação do processo.

Lutamos por uma escola da EJA que tenha o espírito de contemporaneidade, que estabelece, de forma conjunta, as atividades formativas, as

ações culturais entre os estudantes e professores e a comunidade social, criando projetos inovadores; que desenvolve redes comunicativas na sala de aula; que efetive convênios e ações de apoio institucional, exigindo a formação permanente dos professores; que estabelece o intercâmbio entre as escolas, garantindo a melhoria do desempenho educacional.

## **Considerações finais**

As nossas considerações finais são reafirmadoras da questão dos processos de inovação, como foi colocado muito bem por Messina (2001), quando afirma que se trata de um processo multidimensional, que tem toda a capacidade para operar e efetivar as mudanças necessárias no contexto educacional e escolar. Por isso, costumamos afirmar que trabalhar para tornar a gestão de uma escola da EJA, num espaço de inovação e de qualidade de ensino, foi visto ao longo deste trabalho, que não é uma tarefa simples.

É um processo de transformação, que contribui para o surgimento de uma nova cultura que atuará na melhoria das relações humanas na escola, na formação de uma comunidade educacional criativa, consciente e valorizada pelo uso adequado das tecnologias educacionais, pela formação cidadã, ou seja, a valorização da excelência pedagógica.

Vimos ainda que uma gestão escolar que luta pela qualidade do ensino da EJA, caminha na direção de modificar, de maneira definitiva, todo o processo de evolução da convivência dentro das instituições de ensino; significa ainda a concretização da ruptura do sistema ou da escola com o velho, com as práticas escolares isoladas, fragmentadas e que não despertam alunos e professores para o verdadeiro sentido pedagógico e filosófico da educação.

Durante o processo de reflexão proporcionado por este trabalho, podemos observar, também, a importância que tem o trabalho do gestor para a escola, para os sistemas de ensino e para a vida social do educando. Por isso, sentimos a necessidade de ampliar este processo reflexivo para colocar, também, a gestão escolar nesta discussão e criar as condições essenciais para buscar a inovação da vida pedagógica, na sala de aula da EJA.

Analisamos durante toda a discussão que a escola deve atentar para as necessidades educacionais da sociedade, pois esta vem exigindo o

estabelecimento de compromisso, criatividade e ideias inovadoras no ambiente institucional. A sociedade vem requerendo que a escola observe as exigências da vida contemporânea, pois já estamos vivendo o período da sociedade do conhecimento e da informação, exigindo-se a formação de competências essenciais que retratem as transformações do pensamento e da ação na escola.

Falamos da escola que atua na criação, no fomento e no intercâmbio do conhecimento de interesse social e educacional dos alunos, tornando-o acessível para todos os educandos da EJA. Isso deve ocorrer no desenvolvimento de atividades formais e informais, que ampliam as possibilidades gestoras e educadoras da escola, levando-se em conta os aspectos críticos e construtivos dos alunos e dos professores, com o fortalecimento dos meios institucionais e motivacionais, para ampliar a criatividade e a participação dentro do contexto escolar e social.

Além disso, é necessário pensar na promoção do acesso do aluno à escola, reconhecendo a sua diversidade cultural, os seus limites pedagógicos, sociais e econômicos, com a sistematização e o aprofundamento das experiências educativas, com a contextualização dos programas de ensino, das metodologias e dos recursos didáticos, que demonstrem o desenvolvimento da escola da EJA, com a conseqüente melhoria da qualidade do ensino. Nesse contexto, entendemos que seja necessário implementar no ambiente institucional uma gestão compartilhada, que desperte a participação de todos na consolidação do projeto da escola.

Concluimos pela necessidade da gestão escolar saber e poder enfrentar os desafios que são colocados em seu percurso gestor, para observar a existência de um mundo de possibilidades criativas, inovadoras e democráticas que muito fortalecerão os caminhos da escola, neste início de século XXI.

## Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *O educador no ambiente virtual: concepções, práticas e desafios*. Fórum de Educadores. São Paulo: SENAC, 1999.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. 4. ed. Autores Associados. Campinas, SP: Histedbr, 2006.

- FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 jan. 2019.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*, 2003. Disponível em: [smeduquedecaxias.rj.gov.br](http://smeduquedecaxias.rj.gov.br). Acesso em: 19 jan. 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização a escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katál*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- MACIAS, Arturo Barraza. La gestion de los procesos de innovacion. *La Revista Avances em Supervisión Educativa*, n. 15, dic. 2011.
- MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 225-233. 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ROWE, W. Glenn. Liderança estratégica e criação de valor. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, Salvador, v. 42, n. 1, p. 7-19, jan./mar. 2002.
- VEIGA, Ilma Passos. Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA Ilma A. Passos (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 10. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1995.





# **Progestão e EJA**

uma política pública de integração necessária  
na rede municipal de ensino da Bahia

Antonio Amorim  
Débora Regina Oliveira Santos  
Alfredo Eurico Rodrigues Matta

## **Introdução**

No Brasil, a partir da década de 1980, há o ressurgimento da sociedade civil e dos movimentos sociais em redemocratizar o país, inclusive, promovendo reformas educacionais que atendessem aos princípios de uma gestão democrática e participativa. Nesse contexto de reconquista da cidadania, surge o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que atua com a proposta de atender as necessidades dos gestores escolares, que buscavam um suporte teórico e uma orientação prática no desempenho de suas funções.

Assim, surge em 2001 o Programa de Capacitação para Gestores Escolares (Progestão) como sendo uma formação continuada e em serviço, com o objetivo de capacitar a equipe gestora constituída do diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, secretário e conselheiro escolar, todos envolvidos na construção de uma gestão democrática e participativa na escola pública, com vista à melhoria do aprendizado e do sucesso escolar dos alunos. O referido programa buscava estudar os desafios apresentados aos gestores no cotidiano escolar, tomando como

eixos de estudo a gestão democrática e a construção coletiva do Projeto Pedagógico.

As políticas de formação de gestores escolares, inclusive, pensar em capacitar o gestor para gerir a escola em sua totalidade, mas não previa a realização de discussões e de encaminhamentos específicos, para os níveis e modalidades de ensino. Esta situação inspirou esta pesquisa que se debruçou no seguinte problema e objetivo: em que medida o Progestão, especificamente, a edição 2015/2016, favoreceu ou não a prática dos gestores escolares da EJA da Rede Municipal de Ensino da Bahia.

Os objetivos secundários procuram investigar de que maneira os procedimentos metodológicos eleitos pelo programa contribuíram, ou não, para o exercício dos gestores que atuam na EJA; e ainda, identificar as ações que demonstraram, ou não, o fortalecimento da prática gestora a partir dos estudos e das atividades propostas pelo Programa.

Este artigo traz as reflexões sobre os desafios enfrentados pela equipe gestora na atuação da EJA e demonstram ações que se configuram uma gestão democrática e participativa resultado das propostas da formação continuada. Para tanto, traz no seu referencial teórico as contribuições de autores como Machado (2006), Freitas (2006) e Lück (2009).

Para cumprir o seu propósito, o artigo está estruturado em seis tópicos. A introdução que revela a problemática em questão e a importância da pesquisa. Posteriormente, a trajetória metodológica da investigação e a caracterização dos municípios e das escolas. Em seguida, o tópico “Progestão como política pública para a Rede Municipal de Ensino da Bahia – conhecendo a edição 2015/2016” desvela o funcionamento do programa, apresentando os procedimentos metodológicos adotados por ele.

Na sequência, o tópico “Progestão Política pública de formação de gestores: onde fica a EJA” reflete a importância do programa, as necessidades do universo da EJA e questiona se é possível a integração entre o Programa e a EJA. O tópico “A prática dos gestores escolares da Educação de Jovens e Adultos tendo o Progestão como interface” mostra o resultado da pesquisa, apresentando a visão dos cursistas sobre a prática gestora, na articulação dos conhecimentos com os saberes construídos pelo Programa, com interface com a EJA.

Por fim, as considerações e recomendação trazem evidências sobre a pesquisa, refletindo as discussões do problema proposto, além de

averiguar se os objetivos foram alcançados, se os procedimentos metodológicos deram conta de responder o problema e os objetivos traçados e finalmente, verificar se os teóricos embasaram as discussões levantadas.

## **Trajетória metodológica e caracterização do lócus da investigação**

No intuito de pensarmos a melhor abordagem, o procedimento técnico e o instrumento que venha contribuir na compreensão do fenômeno estudado, escolhemos a abordagem qualitativa para esta investigação, que será fundamentada pela pesquisa participante e pela entrevista semiestruturada, pois acreditamos que estes são adequados ao problema que adotamos para analisar.

A pesquisa qualitativa trata da subjetividade do fenômeno social, enfatizando as peculiaridades deste fenômeno, investigando sua origem e sua essência. Ela pode ser aplicada em situações nas quais desejamos capturar dados psicológicos como atitudes, emoções, sentimentos, comportamentos que, às vezes, são reprimidos pelos sujeitos. Haguette justifica que o uso do método qualitativo depende da escolha metodológica do pesquisador:

[...] os qualitativos afirmam, seja a superioridade do método que fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos. (HAGUETTE, 2013, p. 59)

Entendemos que a pesquisa qualitativa não se preocupa, simplesmente, com o resultado final, mas, com a trajetória que é construída durante o processo. Portanto, esse trabalho se propõe a estudar as miudezas da metodologia do Progestão, as especificidades dos sujeitos que compõem a equipe gestora e as particularidades da EJA. Minayo (2001, p. 22) ilustra esta justificativa quando afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade

que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Percebemos que a pesquisa qualitativa busca os dados, as informações para atender as motivações, percepções de um grupo, tentando compreender o comportamento, a opinião, os anseios dos indivíduos pertencentes ao universo da pesquisa. Esse tipo de pesquisa destaca a subjetividade do ser humano para responder o problema proposto na investigação. Busca compreender a complexidade estabelecida nas relações.

Como procedimento técnico da investigação, foi selecionada a pesquisa participante pelo envolvimento dos pesquisadores em fazer parte da equipe de trabalho, edição 2015/2016. Durante o período de um ano e cinco meses, realizamos encontros de formação para os tutores; visitas de acompanhamento aos encontros presenciais de cada tutor nos municípios; efetivamos o acompanhamento e o monitoramento de todo o processo no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A pesquisa participante pressupõe um processo de investigação que resulta na ação. É uma pesquisa que possibilita aos pesquisadores e participantes se envolverem na dinâmica em estudo e juntos promoverem uma transformação social. O participante é convidado a analisar a sua própria realidade, junto com o pesquisador e a comunidade, sendo que, a partir daí, deve propor encaminhamentos que resultem em transformação daquele contexto. Então, o pesquisador e o participante, ao mesmo tempo em que se debruçam no estudo do problema, eles realizam a ação. Demo (2008, p. 8) afirma que:

Pesquisa Participante produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados.

Para o autor, a pesquisa participante estabelece uma relação horizontal entre pesquisador e participante, promovendo as mudanças no grupo social principiante. Apesar de os sujeitos envolvidos na pesquisa exercerem papéis diferentes, não existe uma relação de superioridade, juntos fazem o estudo da realidade e os encaminhamentos para as possíveis soluções dos problemas encontrados.

Por isso, Brandão (1987) ressalta a importância desses sujeitos na construção da trajetória metodológica da pesquisa participante. Para ele, o pesquisador precisa ouvir a comunidade para formular em conjunto o problema, os objetivos, coletar e analisar as informações. O pesquisador se detém na cientificidade da pesquisa. Com sua experiência, sistematizará essas informações, tendo um olhar crítico da realidade. Desta forma, realiza um trabalho em parceria com os sujeitos da investigação e vão esmiuçando a realidade para intervir nela.

Com o propósito de analisar em que medida o Progestão, especificamente a edição 2015/2016, favoreceu ou não a prática dos gestores escolares da EJA, da rede municipal de ensino na Bahia, realizamos essa pesquisa com 19 gestores/cursistas, dentre eles, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, secretários e conselheiros escolares, todos eles pertencentes a quatorze escolas de dez municípios baianos: Igrapiúna, Jaguaquara, Guaratinga, Santa Inês, Condeúba, Wenceslau Guimarães, Itagi, Candeias, Ituberá e Camamu.

O Progestão iniciou a edição 2015/2016 na rede municipal de ensino do estado da Bahia em março de 2015 e encerrou em agosto de 2016, atendendo a 73 municípios. Os municípios atendidos estão vinculados aos seguintes territórios de identidade: Baixo Sul, Costa do Descobrimento, Extremo Sul, Litoral Sul, Médio Rio de Contas, Médio Sudoeste da Bahia, Metropolitana de Salvador, Sertão Produtivo, Vale do Jiquiriçá, Vitória da Conquista, Sisal, Sertão do São Francisco, Portal do Sertão, Semiárido Nordeste II, Litoral Norte e Agreste Baiano, Bacia do Jacuípe, Itaparica, Piemonte da Diamantina, Piemonte do Norte do Itapicuru, Bacia do Rio Corrente, Bacia do Rio Grande, Chapada Diamantina, Irecê, Piemonte do Paraguaçu, Recôncavo e Velho Chico.

O quadro abaixo demonstra um número significativo de cursistas inscritos, escolas atendidas e estudantes beneficiados, evidenciando a

importância da parceria entre o estado da Bahia e os municípios para a melhoria da qualidade do ensino.

Quadro 1 – Número de municípios, tutores, turmas, cursistas e escolas

POLO	MUNICÍPIO	Nº TUTOR	Nº TURMAS	CURSISTAS			Nº ESCOLAS	ALUNOS BENEFICIADOS
				MATRÍCULA INICIAL	FREQUENTES	DESISTENTES		
Jequié	25	34	50	1.281	908	374	301	111.462
Senhor do Bomfim	24	28	35	1.058	822	244	286	59.919
Seabra	19	31	33	915	784	211	228	60.052
Total	68	93	118	3.254	2.514	829	815	231.433

Fonte: adaptado pelos autores a partir de dados extraídos dos Relatórios dos Professores Formadores, 2015/2016.

Percebemos nesse quadro uma abrangência significativa, com a matrícula de 2.514 gestores/cursistas, sendo que conseguimos atingir 815 escolas e 231.433 estudantes. Ao pensarmos na dimensão dessa abrangência, aumenta a preocupação em ofertar um curso de formação continuada que tenha sentido para todos os envolvidos direta e indiretamente na ação.

De acordo as informações cedidas pela equipe da unidade escolar responsável pelo Censo Escolar de 2015, as escolas que compõem o universo da pesquisa possuem 5.589 matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais. Desse contingente, 1.561 alunos pertencem a EJA, distribuídos nos três turnos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desses municípios varia entre 2,8 a 4,2.

Para coleta de informações, este estudo buscou o Guia do Programa, o AVA e a aplicação de questionários. Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Assim, o questionário aplicado serviu para coletar informações necessárias da realidade que se pretendeu estudar. Os questionários foram enviados por e-mail com perguntas fechadas e abertas tendo como público alvo 19 gestores/cursistas que atuam na EJA.

## **O Progestão como política pública para a rede de ensino da Bahia – conhecendo a edição 2015/2016**

No intuito de se investir em políticas públicas de formação continuada para gestores escolares, surge, no ano de 2001, o Programa Progestão. A Bahia aderiu ao programa no ano de 2004. A Secretaria de Educação (SEC) do estado da Bahia contou com o apoio da Superintendência de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional para coordenar o programa. A princípio priorizou as equipes gestoras das escolas estaduais e oportunizou minimamente as unidades escolares indígenas e municipais.

Em 2008, a SEC transferiu a responsabilidade da coordenação do Progestão para o Programa de Apoio a Educação Municipal (Proam), trazendo uma novidade, além de atender as equipes gestoras da rede estadual de ensino, todos os municípios baianos também poderiam participar desta política pública. No período entre os anos de 2008 a 2016, aconteceram oito edições. Ressaltamos que esta pesquisa se debruçou especificamente na edição 2015/2016 e este tópico desvelará o funcionamento do programa.

Destacamos que, desde o início, o programa traz uma proposta elaborada coletivamente por consultores nacionais, mas dar autonomia aos estados e municípios a fazerem escolhas na sua implementação. Segundo relatório de avaliação da edição 2013/2014, os tutores sinalizam a necessidade de o programa pensar em propostas mais afetivas e efetivas, estabelecendo a aproximação entre os sujeitos e as ações do cotidiano escolar. Assim, a edição 2015/2016 deu uma repaginada nas propostas do Progestão referente às edições anteriores. Por isso, neste tópico faremos uma descrição rica em detalhes, pois acreditamos que estas informações contribuirão para as pessoas interessadas em acompanhar como as políticas públicas educacionais vêm se reestruturando no contexto escolar.

Na perspectiva da democratização e melhoria da escola pública, o referido programa se baseia nas dimensões pedagógica, política e administrativa. Segundo Machado (2006, p. 28):

Aspecto importante na concepção do Progestão diz respeito ao processo pedagógico que ele traz subjacente à sua metodologia, o qual favorece o aprendizado solidário entre os gestores. Esse aprendizado é construído por intermédio da prática em equipe,



que se dá ao longo do processo formativo, atendendo ao pressuposto de que a gestão democrática não se faz isoladamente, mas promovendo o desenvolvimento do coletivo na escola

Os processos pedagógicos se constituem como foco na gestão escolar, pois toda ação dos gestores deve culminar na melhoria do aprendizado dos alunos. A equipe gestora se debruça em pensar a gestão do currículo, os tempos e espaços de aprendizagem, os projetos pedagógicos, a formação continuada dos profissionais da educação, a prática pedagógica dos professores, a gestão de sala de aula, dentre outros aspectos. Os processos políticos se destinam em possibilitar oportunidades de participação das comunidades local e escolar na construção de um ambiente mais participativo e democrático, consolidando o projeto pedagógico da escola. Já os processos administrativos englobam a gestão financeira, patrimonial e a gestão de pessoal.

O curso teve duração de 300 horas/aula (h/a), distribuídas em dez encontros presenciais, totalizando 80h/a e realização de estudos e atividades à distância, perfazendo 220 h/ano. O material didático elaborado no ano de 2001 é composto por dez módulos que trazem temáticas pertinentes ao fortalecimento da prática gestora, gerando reflexões em torno da função social da escola; das políticas públicas educacionais; do sucesso da aprendizagem do aluno e permanência da escola; da construção coletiva do projeto pedagógico da escola; da avaliação institucional da escola; da articulação das pessoas no processo de gestão escolar; da construção dos princípios de convivência democrática no ambiente escolar; do gerenciamento dos recursos financeiros; da gestão do espaço físico e patrimônio escolar e da gestão dos servidores da escola.

Ressaltamos que, como as informações estão em constante mudança, muitos elementos contidos nos módulos encontram-se desatualizados, cabendo à coordenação do programa ao lado dos professores formadores a atualização desse material, elaborando material complementar. Os procedimentos metodológicos adotados pelo Programa foram efetivados através das seguintes estratégias: formação presencial, formação à distância; acompanhamento aos municípios e às unidades escolares; registro e socialização das experiências de formação socializadas no seminário de experiência.

Na referida edição, aconteceram seis encontros presenciais para os tutores realizados pelos professores formadores. Os encontros tinham a intenção de fazer a formação continuada dos tutores que posteriormente iriam trabalhar com os gestores/cursistas. Neles eram apresentados e discutidos os temas dos módulos com diálogos realizados por profissionais da área da educação, acompanhado de atividades para o aprofundamento das temáticas.

Os gestores/cursistas também participaram de encontros presenciais. Foram realizados dez encontros no município. Neste espaço de formação, os temas eram trabalhados através de roda de diálogo onde os cursistas liam em grupos heterogêneos as memórias produzidas. Nestas memórias, eram destacados pontos relevantes das temáticas com as impressões pessoais e profissionais, destacando a ação gestora dentro deste contexto. Benincá (2002, p. 13) afirma que “[...] a memória é um momento reflexivo do sujeito que busca explicitar e reinventar a sua própria prática”. Percebemos com essa estratégia a construção dos saberes de si e dos outros, estimulando o cursista a exercitar a autoria.

Além dos estudos em grupo, planejamento e execução das propostas do Seminário de Experiência, aconteceu o AVA para a viabilização da formação a distância. Esse ambiente possibilitou a sistematização das ações do programa, bem como a interatividade entre os participantes e a construção de conhecimentos e saberes do universo da gestão escolar. Participaram desse ambiente professor formador, tutor e cursistas. Vale destacar que esta foi a primeira edição a ofertar um AVA para os cursistas. A ideia deste espaço não era vista como um depósito de informações, mas sim, um ambiente favorável à consolidação da aprendizagem na medida em que propiciava a construção de conhecimentos e saberes entre tutores e professor formador. Nesse espaço, o professor formador acompanhava cada produção, dando a devolutiva necessária.

A noção de espaço de aprendizagem vai além dos limites do conceito espaço/lugar. Com a emergência da ‘sociedade em rede’, novos espaços digitais e virtuais de aprendizagem vêm se estabelecendo a partir do acesso e do uso criativo das novas tecnologias da comunicação e da informação. Novas relações com o saber vão se instituindo num processo híbrido entre o homem

e a máquina tecendo teias complexas de relacionamento com o mundo. (SANTOS, 2002, p. 46)

O desenho do AVA possibilitou a organização de um sistema de coleta de informação, favorecendo o acompanhamento e a avaliação do processo de execução das atividades frente aos objetivos do programa, além de favorecer a interatividade e a aproximação entre os sujeitos.

Com o intuito de fortalecer a implementação do programa nos municípios foram realizadas visitas de acompanhamento *in loco* tanto do professor formador aos municípios, quanto dos tutores as unidades escolares. Quanto à avaliação, entendida como processo de ressignificação da aprendizagem, o programa se pautou numa avaliação processual, formativa e cumulativa do desempenho efetivada para os cursistas através das participações nos fóruns, construção e apresentação das atividades do seminário de experiência e, para os tutores, mediante participação dos fóruns, monitoramento do AVA e relatórios de visitas às unidades escolares. A memória também fez parte do processo avaliativo tanto do tutor quanto para o cursista, entretanto, não quantificada – não foi atribuído nota.

## **Política pública de formação de gestores: onde fica a EJA?**

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, a escola foi reconhecida como espaço de democracia. A referida legislação reafirma a importância da autonomia escolar, da gestão participativa e a valorização do magistério e acredita que a escola pública poderá contribuir na formação de sujeitos críticos e participativos dentro deste novo contexto.

Entendemos que a escola sendo constituída por espaço de formação e consolidação da gestão democrática e participativa traz consigo muitos desafios a serem enfrentados, tornando-se complexo o gerenciamento deste ambiente educativo. Cabe refletirmos sobre o papel da equipe gestora na intervenção dos processos pedagógicos, políticos, administrativos, financeiros e relacionais. Assim, a pretensão de uma gestão escolar democrática e participativa requer o envolvimento das comunidades local e escolar em práticas que efetivem as ações da escola.

Segundo Freitas (2006, p. 52), “Um dos grandes desafios dos gestores escolares é agir na ambiguidade [...]. A educação formal ocorre em escolas que são organizações sociais permeados por conflitos e contradições próprios de uma sociedade democrática e plural”. Surge aqui um desafio para as políticas públicas de formação de gestores escolares. Sendo o Progestão um programa de formação continuada e em serviço destinado a equipe gestora que atua na perspectiva do fortalecimento da gestão democrática e participativa e na melhoria do desempenho das escolas públicas brasileiras, como responder as demandas instituídas no ambiente escolar? Como atender as necessidades dos níveis e modalidades de ensino?

Nesta reflexão, adentramos no questionamento: como fortalecer a prática gestora para atender as peculiaridades dos sujeitos da EJA já que o programa não trabalha especificamente com esta modalidade de ensino? Refletindo a citação de Souza (2016, p. 60): “Precisamos compreender a EJA não como uma educação a parte, mas como parte de uma concepção de Educação que possibilita a emancipação de seus sujeitos”; como ressignificar a formação para atender as especificidades da EJA?

O desenho do Progestão pensa na formação dos gestores escolares que atuam em todo e qualquer nível ou modalidade de ensino, mas os estudos e atividades propostas não retratam as peculiaridades destes níveis e modalidades de ensino. Contudo, o guia de orientação do programa da edição 2015/2016 declara que a proposta foi embasada nos sonhos das crianças e dos jovens e adultos:

Ressalta-se, finalmente, que o presente guia é resultado de observações das práticas adotadas nas edições anteriores, tendo por base o desejo de aprimorar e imprimir mais qualidade social à Educação pública, respaldando os sonhos de meninos e meninas, de jovens e adultos, que vivem o cotidiano da sala de aula em cada canto e arredores dos municípios da Bahia. (BAHIA, 2015, p. 6)

Portanto, os gestores escolares precisam ressignificar os conhecimentos e os saberes construídos na formação continuada do Progestão, para atender as especificidades dos sujeitos da EJA. Acreditamos que, apesar de uma trajetória de perdas, a história destes alunos também

é carregada de conquistas. Homens, mulheres, pais, mães, filhos(as), empregados(as), desempregados(as), urbano, rural, negros(as), idosos(as), itinerantes, dentre outros, são protagonistas da história brasileira e compõem o universo escolar desta modalidade de ensino.

Nessa direção, os gestores escolares necessitam adotar práticas educativas dialógicas, plurais e emancipadoras, colaborando com a formação de sujeitos de direitos na perspectiva do fortalecimento dos grupos sociais menos beneficiados. Neste contexto, o aluno precisa ter um papel ativo no qual se reconheça como sujeito de direitos capaz de intervir na realidade da qual faz parte.

Construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição *aberta*, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em *práticas* e não somente em enunciados de programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver *conhecimentos que partam da vida desses sujeitos*; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem. (ANDRADE, 2004, p. 43, grifo do autor)

Compreendemos que a EJA precisa colaborar para a construção da cidadania. Isso significa reconhecer e respeitar o direito à escolarização do sujeito na construção dos saberes, percorrendo os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotor, sociais, culturais, tecnológicos, dentre outros, em toda fase da vida humana. Nesse sentido, a escola é responsável por uma parcela da formação do sujeito, mas precisamos entender que, nesta parcela, necessita ficar claro que a educação deve estar voltada para a participação, para o respeito aos direitos humanos e a diversidade cultural, para a autonomia dos cidadãos.

Nessa direção, a formação continuada Progestão poderá fortalecer ou não a EJA, contudo a atuação dos sujeitos envolvidos no programa fará toda diferença. Aqui não colocamos a responsabilidade do sucesso ou fracasso do programa ou da EJA no desempenho exclusivo da equipe gestora. Sabemos que outros atores como tutores, professores formadores, secretários municipais, secretário estadual de educação, prefeitos,

comunidades local e escolar contribuem nesta articulação que acreditamos ser necessária. No próximo tópico, veremos como a edição 2015/2016 favoreceu ou não essa articulação.

## **Resultados: a prática dos gestores escolares da EJA tendo o Progestão como interface**

Acreditamos que este tópico é o que gera mais expectativa tanto para os pesquisadores, quanto para o leitor que deseja saber em que medida o Progestão, especificamente, na edição 2015/2016, favoreceu ou não a prática dos gestores escolares da EJA da rede municipal de ensino da Bahia.

Com a aplicação do questionário aos 19 gestores, pertencentes a 14 escolas dos municípios de Igrapiúna, Jaguaquara, Guaratinga, Santa Inês, Condeúba, Wenceslau Guimarães, Itagi, Candeias, Ituberá e Camamu, pudemos investigar de que maneira os procedimentos metodológicos adotados pelo programa na edição 2015/2016 contribuiu ou não para o fortalecimento da prática gestora na EJA da rede municipal de ensino da Bahia. Além disso, verificar se conseguimos identificar as ações que demonstraram, ou não, o fortalecimento da prática gestora na EJA, considerando os estudos e as atividades propostas pelo Progestão.

Para facilitar a compreensão do texto, utilizamos determinadas citações dos gestores, quadros com dados e informações, nuvem de palavras, todos elaborados pelos pesquisadores. Os nomes dos sujeitos serão preservados por questão de ética. Aqui, eles serão denominados por números: G1 que significa Gestor 1 e assim por diante, até G19.

O primeiro questionamento traduz, de forma geral, o que gostaríamos de saber em toda pesquisa. Entretanto, as demais perguntas perfazem um caminho que possibilita ouvir as vozes dos sujeitos, confirmando ou negando, através das ações desenvolvidas se, de fato, o Progestão favoreceu ou não a prática gestora, fortalecendo a EJA.

Quando questionamos se a formação continuada oferecida pelo Progestão favoreceu ou não a prática gestora para atuação na EJA, 95% dos cursistas/gestores pesquisados disseram sim e 5% apontaram que não. As falas dos gestores ilustraram o quanto o programa contribuiu para o seu crescimento pessoal e profissional, e, sobretudo, despertou um novo olhar para a EJA, que, às vezes, não tinha atenção merecida.

Relataram que apesar das atividades não indicarem o nível ou modalidade de ensino, as orientações cedidas pelos tutores do programa eram no sentido de desenvolver a atividade condizente com sua realidade, atendendo as especificidades de cada público-alvo: escolas do campo, educação infantil, EJA, dentre outros.

*O curso nos ajudou a buscarmos formas de compreender o contexto em que os alunos se encontram e através de um estudo profundo das diversas realidades apresentadas, oferecer uma educação que alcance a todos, envolvendo principalmente a comunidade, trabalhando as vivências, respeitando os costumes, modos de vida e valores, dando sentido e significados aos estudos direcionados a essa modalidade de ensino (G11).*

*Com a formação pelo Progestão a equipe gestora aprimorou na EJA a função pedagógica para que esta tivesse um novo significado ao processo educativo e melhoria ao processo ensino aprendizagem, através da ação direta com o professor e desempenho na prática democrática e dialógica na escola. O processo aconteceu por meios de reuniões, seminários e outros planejados a partir de cada atividade realizada por módulo do Progestão (G5).*

Acreditamos que os sujeitos envolvidos nas ações não podem ficar no “muro das lamentações”, evidenciando as faltas e as lacunas das políticas públicas, nem tampouco, podem assumir o papel de super-herói na resolução de todos os problemas apresentados na escola, pautado na crença que sozinho dará conta das demandas escolares. De forma coletiva, os gestores precisam ressignificar as informações obtidas no curso, possibilitando a construção de conhecimentos e saberes necessários para enfrentamento dos desafios da sua prática gestora.

O papel do gestor como agente transformador é importante no sentido contribuir para a consolidação de um ambiente educativo favorável à EJA. Então, cabe a ele utilizar os conhecimentos e saberes obtidos nos cursos de formação continuada e junto com a comunidade escolar superar os obstáculos encontrados.

Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores,

um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos. (LÜCK, 2009, p. 25)

Assim, reafirmamos a importância da equipe gestora que está envolvida em cursos de formação continuada e em serviço, refletindo temas que poderão auxiliar a gestão do cotidiano escolar. O Progestão tem essa finalidade. Busca instigar os gestores escolares a fazerem a articulação dos conhecimentos teóricos e sua prática gestora.

Como os gestores deram uma resposta positiva para o programa, o interesse agora é saber como aconteceu essa articulação entre Progestão e EJA. Assim, a segunda questão pediu para o cursista pontuar e comentar das dez atividades propostas para os seminários de experiência, as duas mais importantes para o fortalecimento de sua prática gestora na EJA. No Quadro 2, a seguir, revelamos as atividades apontadas referentes aos módulos pelos gestores.

Quadro 2 – As atividades apontadas pelos participantes na realização dos módulos

Categorias	Significado institucional	%
Função social da escola	Determinante para a cidadania	7%
Participação da comunidade e Permanência com sucesso escolar	Fortalece o princípio democrático e a qualidade do ensino	43%
Construção do Projeto Pedagógico	Essencial para a valorização institucional e social da escola	15%
Patrimônio escolar	Necessário para viabilizar as condições materiais da escola	10%
Recursos financeiros	Condição essencial para fortalecer a escola	8%
Gestão democrática	Fortalece o trabalho coletivo	17%
	Total	100%

Fonte: elaborado pelos autores (2017).

A atividade do módulo IV “Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola” foi a mais indicada, com 43% dos respondentes. Como a evasão e repetência são indicadores recorrentes do universo da EJA, o referido módulo traz algumas reflexões e orientações que ajudam aos gestores e professores enfrentarem alguns problemas.



*Tratando do público de jovens e adultos, é sabido por todos que é muito difícil a sua permanência na escola, ainda mais se esses jovens e adultos são da zona rural, então tomamos como base o módulo IV: Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola? Nele vem apontando os dez princípios da aprendizagem que fortaleceu o fazer pedagógico. A partir desses princípios, percebemos que era possível evitarmos a evasão com ações voltadas para a motivação, à valorização das histórias de vida (G12).*

A partir do estudo deste módulo e realização da atividade proposta, os gestores/cursistas listaram alguns encaminhamentos que foram traçados e executados para fortalecer a permanência e sucesso dos alunos da EJA: reunião com os professores e alunos para discutir a importância da temática deste módulo; trabalho sobre a história de vida de cada aluno; projeto de investigação da evasão escolar; estudo de caso por parte dos professores da EJA para detectar os motivos da evasão e reprovação dos alunos; campanha de matrícula; horário diferenciado, envio de cartas e ligações telefônicas para os alunos ausentes; visitas dos colegas, professores e gestores nas casas dos alunos faltosos ou desmotivados; oferta da merenda escolar no início da aula.

Outros encaminhamentos foram sugeridos voltados mais para a gestão democrática com 17% de indicação dos investigados, com os gestores cuidando da questão da aprendizagem significativa dos alunos, com a realização de palestras, com temas de interesse para este público; projeto focando a valorização dos produtos da região, explorando o conhecimento que o aluno trazia sobre o assunto; visitas a órgãos e centros culturais; revisão da metodologia utilizada com os alunos; aulas mais dinâmicas como a inserção de jogos, sessão de cinema, festa, informática, dentre outros; oficinas de português e matemática, focando nas dificuldades dos alunos.

Para que a escola seja capaz de promover tanto o desenvolvimento como a aprendizagem de seus alunos, ela precisa se organizar. Isso implica um compromisso dos membros da equipe escolar com a clientela que frequenta a escola. É preciso que todos funcionem como uma orquestra em noite de estreia: todos afinados em torno de uma partitura e regidos pela batuta firme

de um maestro que aponta como cada um participa para que o resultado seja harmônico. Na escola, esse maestro é você, gestor. E a partitura, sabe o que é? O projeto pedagógico da escola, um arranjo feito sob medida para seus alunos e que serve de referência para todos. (GROSBAUM; DAVIS, 2001, p. 39)

A fala dos autores nos respalda sobre a prática dos gestores/cur-sistas que entenderam a importância de seu papel na promoção do sucesso da aprendizagem do aluno e de sua permanência na escola. A partir dos estudos realizados na formação, a equipe gestora se mobilizou e criou estratégias de intervenção para enfrentar os desafios postos. Consequentemente, esses encaminhamentos irão enriquecer o projeto pedagógico da escola.

Outros módulos, também, foram citados em menor ou maior escala, apontando algumas ações que fortaleceram a prática gestora no universo da EJA, a exemplo de: realização de assembleia escolar, dando oportunidade aos alunos da EJA em discutir assuntos de seu interesse, vivenciando os princípios da gestão democrática e participativa; reformulação do projeto pedagógico da escola mediante realização da avaliação institucional onde os alunos da EJA puderam avaliar a escola nas dimensões física, administrativa e pedagógica.

Eles deram sugestões que atendessem suas necessidades; envolvimento dos alunos desta modalidade na audiência pública com o objetivo de apresentar os resultados da avaliação institucional; realização do fórum comunitário sobre função social da escola e formação plena dos alunos, oportunizando a reflexão de que tipo de educação era oferecido aos estudantes da EJA.

Para complementar a discussão, indagamos se a execução das atividades propostas para os seminários de experiência possibilitou ouvir as vozes dos sujeitos da EJA (aluno e professor). Dos pesquisados, 15 disseram que sim, três sinalizam não e um deixou em branco. Percebemos que muitas ações sinalizadas, na segunda questão, repetem-se na terceira. As atividades como: avaliação institucional, fórum comunitário, assembleia escolar, construção ou reformulação da proposta pedagógica, pesquisa na comunidade para produção de vídeo sobre patrimônio material e imaterial da escola, reuniões com a comunidade escolar e audiência

pública possibilitam conhecermos a visão dos alunos da EJA sobre diversos temas e refletirmos com incorporar essas concepções na proposta e prática pedagógica da escola.

Assim, chegamos à conclusão de que as ações que fortalecem a prática gestora na EJA são as que permitem ouvir as vozes dos sujeitos. Machado (2006) ilustra essa ideia quando afirma que a cultura escolar precisa ser construída na ampliação do diálogo da escola com a sociedade, com a efetiva participação da sociedade nos destinos da escola. Então, possibilitar o diálogo abre caminhos para a construção de uma escola justa e democrática.

Com a intenção de verificar essa transposição do que se ouve dos sujeitos com o que se coloca nos documentos oficiais da escola foi questionado se na (re)construção do projeto pedagógico da escola, foram contemplados projetos que atendessem as necessidades dos alunos da EJA. Se no discurso dos gestores fica evidente que há uma importância de ouvir esses sujeitos e que a escola propiciou momentos através das atividades propostas pelo Progestão para essa escuta, a curiosidade agora é saber se esse material foi consolidado no Projeto Pedagógico da Escola.

Sabemos que o Programa, apesar de apresentar um módulo para discutir a temática “Como promover a construção coletiva do Projeto Pedagógico da Escola”, traz esse tema como eixo norteador, percorrendo todos os módulos como tema transversal, pois a pretensão é que, ao final da formação, a escola esteja com seu projeto pedagógico construído ou reformulado mediante o aprendizado construído na trajetória do curso.

Os gestores responderam 74% sim, contemplaram projetos que atendem as necessidades dos alunos da EJA e 26% não. Alguns comentaram que não conseguiram concluir a elaboração ou revisão do projeto pedagógico até o final da edição do programa. Dos 74% cursistas que responderam sim, 38% deste contingente não citaram as atividades presentes no projeto pedagógico que contemplem a EJA e 62% que elencaram as atividades não deixaram claro como os projetos ou essas atividades atenderam as especificidades dos sujeitos desta modalidade. Desta forma, percebemos algumas fragilidades na consolidação do documento. A construção ou revisão do projeto pedagógico de uma escola não se faz simplesmente na execução de projetos ou atividades. É necessário

repensar o currículo da escola. Que currículo é esse que atende os interesses dos jovens e adultos? Quem são os atores e atrizes curriculantes capazes de opinar sobre o currículo de sua escola?

Aqui é demonstrada a necessidade dos membros que compõem o universo da EJA se debruçarem nos estudos de formação que evidenciem conteúdos, informações, conhecimentos e saberes específicos para esta modalidade.

A formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos, habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender e compartilhar decisões, envolvendo maior participação dos membros da sociedade e para adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais. (MACHADO, 1999, p. 240)

Apesar dos esforços empreendidos das pessoas em adequar algumas propostas, o ideal é que a proposta seja pensada para e com este público. Sem investimento de políticas públicas para a formação continuada dos gestores para atuarem na EJA, este profissional vem procurando alternativas para superar seus desafios formativos.

Creemos que, para o fortalecimento da EJA, não basta a atuação do gestor, mas a escola necessita rever suas perspectivas filosóficas, observar suas formas de ensinar, repensar seu modelo de gestão, redefinir o papel do professor, conhecer quem é o sujeito da EJA, analisar as condições de trabalho oferecidas ao docente, refletir as possibilidades de oferta de ensino em tempos e espaços diferenciados, reorganizar a formação de turmas e classes, e, sobretudo, reformular sua proposta curricular e o Projeto Pedagógico de forma participativa, contemplando as necessidades destes sujeitos que tiveram seus direitos negados. A escola precisa aprender a lidar com a diversidade dos sujeitos da EJA de modo que desperte nestas pessoas o desejo de permanecer neste universo de ensino.

Entendemos que a escola não deve concordar com práticas que negam mais uma vez o direito de afirmação de identidade, dos saberes construídos na família, no trabalho, no campo de futebol, na roda de

conversa com os amigos, nas igrejas ou centros religiosos, dentre outros. Almejamos para o aluno da EJA uma educação que sirva para transformar a realidade em que vive. Uma educação que o auxilie na construção de sua autonomia no meio as adversidades que a sociedade apresenta.

Nessa direção, a formação continuada para a equipe gestora deve propor estudos e atividades práticas que reflitam temáticas, contemplando as peculiaridades dos sujeitos que compõem o universo escolar. No caso específico dessa pesquisa, percebemos que o Progestão apesar de não ter pensado e planejado estudos e atividades voltadas especificamente para a EJA colaborou com a formação dos gestores que ressignificaram seus conhecimentos e com a orientação dos tutores realizaram as tarefas, tentando atender as necessidades desta modalidade de ensino. Assim sendo, podemos afirmar que o Progestão, especificamente na edição 2015/2016, favoreceu a prática dos gestores escolares da EJA da rede municipal de ensino da Bahia.

## **Considerações finais**

Chegamos ao final do artigo salientando a efetivação da análise da problemática, pois refletimos sobre formação continuada para gestores escolares, EJA e prática gestora. Investigar sobre em que medida o Progestão, especificamente a edição 2015/2016, favoreceu ou não a prática dos gestores escolares da EJA da rede municipal de ensino da Bahia possibilitou constatar que a oferta de um curso de formação continuada para gestores escolares constitui um elemento fundamental para a formação desse profissional e sua atuação no ambiente escolar.

Compreendemos que os objetivos propostos foram alcançados ao longo da pesquisa, pois conseguimos analisar como o programa favoreceu ou não a atuação da equipe gestora na EJA. Investigamos através do Guia do Programa, do AVA e da aplicação dos questionários de que maneira os procedimentos metodológicos eleitos pelo Progestão contribuíram ou não para o exercício desses gestores; identificamos através dos relatos dos gestores/cursistas registrados nos questionários as ações que demonstraram ou não o fortalecimento da prática gestora a partir dos estudos e atividades propostas pelo programa.

A partir da análise das informações, ficou claro que as mudanças nas escolas ocorrem quando a equipe gestora ouve as vozes dos sujeitos, mobilizando o coletivo na execução das atribuições do cotidiano escolar, inclusive na tomada de decisões. Desta forma, as atividades desenvolvidas na edição 2015/2016 mobilizaram a comunidade escolar, estimulando mudanças de práticas e saberes.

Como resultado, essa pesquisa deixou evidente a colaboração do Progestão como política de formação continuada para gestores escolares que visa à melhoria da prática gestora dos atores envolvidos na EJA na consolidação de uma educação de melhor qualidade para a escola pública. Desta forma, esse estudo possibilitou a compreensão de desafios e perspectivas que se apresentam ao programa e aos gestores que atuam nesta modalidade de ensino.

O programa trouxe avanços para a escola, especialmente para a EJA, a partir do momento em que propiciou a troca de experiência entre as equipes gestoras; maior aproximação entre os gestores da escola, permitindo a discussão e encaminhamentos dos problemas apresentados nesta modalidade de ensino; maior envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola e nos debates de interesse da EJA; planejamento de estratégias para amenizar os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

A relevância desta pesquisa é, também, pelo fato de registrar e de divulgar uma experiência de política pública, que leva o participante a fazer inferências na contribuição dos resultados da consolidação de uma prática gestora mais eficaz, no universo da EJA, já que essa não é pretensão inicial do programa, mas os sujeitos envolvidos na formação demonstraram a capacidade de ressignificar seus conhecimentos e saberes na construção uma escola pública de melhor qualidade para esta modalidade.

Os depoimentos dos gestores/cursistas evidenciaram a importância do Progestão no fortalecimento da prática gestora no universo da EJA. Entretanto, percebemos as lacunas existentes desta formação frente aos novos desafios perante as peculiaridades desta modalidade de ensino – não foram pensados módulos e atividades específicas para a EJA.

Com o intuito de amenizar as lacunas desta política pública de formação continuada para gestores escolares recomendamos que a

Secretaria Estadual de Educação, pensando em ofertar uma próxima edição, elabore um a dois módulos que discutam as especificidades dos sujeitos que compõem os níveis e modalidades de ensino da educação básica, como: educação infantil, ensino fundamental (séries iniciais e finais), ensino médio, educação do campo, educação indígena, educação prisional, educação especial, educação profissional, EJA, dentre outras, pois precisamos demarcar espaços de discussão para cada público que traz consigo seus anseios e necessidades.

## Referências

- ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Introdução: Gestão da Escola. In: ACÚRCIO, Marina Rodrigues Borges (coord.). *A gestão da escola*. Porto Alegre: Artmed; Rede /Belo Horizonte: Pitágoras, 2004.
- BAHIA, Secretaria da Educação do Estado. Programa de Apoio à Educação Municipal (PROAM). *Guia de implementação do programa de formação de gestores escolares - Progestão*. Salvador, 2015. Cópia digitalizada.
- BENINCÁ, Elli. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. 2002. 171 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A participação da pesquisa no trabalho popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Repensando a pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 8 jun. 2019.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.
- FREITAS, Kátia Siqueira. O Progestão: importância e credibilidade socioeducacional. In: MACHADO, Maria Aglae de Medeiros (org.). *Progestão: construindo saberes e práticas de gestão na escola pública*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GROSBAUM, Marta Wolak; DAVIS, Claudia Leme Ferreira. In: MACHADO, Maria Aglae de Medeiros (org.). *Progestão: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. (Módulo, 4)

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod\\_resource/content/1/dimensoes\\_livro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf). Acesso em: 8 maio 2017.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais. In: CONSELHO DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO (org.). *Gestão educacional: tendências e perspectivas*. São Paulo: CENPEC, 1999.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Cooperação e aprendizado solidário: lições de uma experiência. In: CONSELHO DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO (org.). *Progestão: construindo saberes e práticas de gestão na escola pública*. Brasília, DF: 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Edméa Oliveira. *O currículo e o digital: educação presencial e a distância*. 2002. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11775/1/Dissert\\_Edm%C3%A9a%20Santos1.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11775/1/Dissert_Edm%C3%A9a%20Santos1.pdf). Acesso em: 6 abr. 2017.

SOUZA, Amilton Alves de. *Círculos de diálogos e práticas de letramentos com as TIC: saberes, fazeres e interfaces na EJA*. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Jovens e Adultos, Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <http://www.uneb.br/mpeja>. Acesso em: 16 abr. 2017.





PARTE III

# Literacia(s), literatura, leitura e Educação de Jovens e Adultos



# O lugar da literacia nas ofertas de educação e formação de jovens em Portugal

Juliana Cunha  
Maria de Lourdes da Trindade Dionísio

## **Ofertas educativas profissionalizantes: a resposta do governo às necessidades de literacia dos jovens portugueses**

À imagem do que se tem assistido no contexto europeu, Portugal tem vindo, desde a década de 1980, a ampliar o leque de ofertas educativas de natureza profissionalizante (AZEVEDO, 2014; CERQUEIRA; MARTINS, 2011), visando “promover a formação inicial de jovens tendo em vista o aumento da sua empregabilidade face às necessidades do mercado de trabalho” (Portaria nº 1.497/2008, de 19 de dezembro). São exemplos dessas ofertas os Cursos de Aprendizagem (CA) (1984), os Cursos Profissionais (CP) (1989) e os Cursos Educação e Formação de Jovens (CEF) (2004).

Esses cursos constituem uma resposta dos decisores políticos portugueses face ao “elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida ativa, nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional” (Despacho conjunto nº 453/2004, de 27 de julho). Num estudo encomendado pelo governo para análise das opções políticas de desenvolvimento das “competências

de literacia”, intitulado “A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise” (DATAANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED, 2009, p. 121), uma outra justificação é apontada para a sua implementação: a evidência de que as camadas juvenis portuguesas “apresentam dos níveis médios mais baixos de competências de literacia [...] de todos os países europeus”....

Estas mudanças nos sistemas de ensino decorrem da emergência de uma “governança neoliberal” (LINGARD; MARTINO; REZAI-RASHTI, 2013) ou de uma “ordem global neoliberal” (HAMILTON; PITT, 2011), assente numa “versão microeconomicamente enquadrada da teoria do capital humano” (HENRY; LINGARD; RIZVI; TAYLOR, 2001), que tem vindo a ser promovida pelos principais organismos com poder regulador da educação, designadamente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a União Europeia (UE). Tais organismos, acreditando que a literacia é essencial para fins laborais, que gera prosperidade individual e coletiva e que contribui para a diminuição das desigualdades sociais e económicas, têm pressionado os decisores políticos nacionais a tomarem medidas, no sentido de resolverem o problema da (i)literacia, que é dito afetar não apenas a participação ativa dos cidadãos nas atuais sociedades grafocentradas, mas sobretudo o desenvolvimento socioeconómico dos países. (DATAANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED, 2009; DIONÍSIO, 2015; HIGH LEVEL GROUP OF EXPERTS ON LITERACY, 2012; OCDE, 2000; UNESCO, 2005)

Apesar da ausência de evidências na história das nações da relação direta e de causalidade entre os “níveis” de literacia dos sujeitos e o progresso das comunidades, esta “abordagem de literacia-modernização-desenvolvimento”<sup>1</sup> (GRAFF, 1987, p. 63-64, tradução nossa) encontra-se, de facto, fortemente enraizada nas sociedades ocidentais, ecoando nos mais variados espaços discursivos, nomeadamente nos debates políticos nacionais e internacionais sobre a educação. (GRAFF, 1987; HAMILTON,

---

1 “literacy-modernization-development approach”.

2012a; 2012b; HAMILTON; PITT, 2011) Como explica Hamilton (2012a, p. 4, tradução nossa):

Atualmente, a literacia é central na argumentação sobre o desenvolvimento de recursos humanos e está implicada [...] na formação de cidadãos e empreendedores globais em um mercado global. Estes argumentos são promovidos por agências internacionais e nacionais [...] e neles, uma simples relação de causa e efeito é assumida entre literacia e desenvolvimento económico, embora décadas de pesquisa aprofundada em casos nacionais específicos mostrem que a relação entre leitura, escrita e desempenho educacional e a prosperidade social, bem-estar e direitos humanos é complexa e depende de muitos outros fatores [...].<sup>2</sup>

Trata-se, na verdade, de um entendimento muito “limitado e simplista” (HAMILTON, 2012a) da literacia como um conjunto de competências técnicas e descontextualizadas que, uma vez adquiridas, podem ser usadas em qualquer contexto do quotidiano. Ainda mediante esta perspectiva, a literacia é traduzida como um produto de alto valor, um bem essencial, uma “coisa” que pode ser cultivada e trocada por outros bens e serviços, mas também contada e ordenada em categorias e, por isso, facilmente usada como “barómetro” do crescimento socioeconómico das nações. (HAMILTON, 2012a, 2012b)

É, portanto, com base nestes pressupostos, que a Unesco, a OCDE e a UE têm vindo a impor aos países um investimento acrescido na promoção de uma educação básica e secundária de qualidade e na intensificação dos programas de formação explicitamente orientados para o desenvolvimento da literacia entre jovens e adultos. (AZEVEDO, 2014;

---

2 “Currently, literacy is central to arguments about human resource development and is implicated [...] in the shaping of global citizens and entrepreneurs in a global marketplace. These arguments are promoted by both international and national agencies [...]. In these arguments, a simple cause and effect relationship is assumed between literacy and economic development, even though decades of close research on specific national cases shows that the relationship of reading, writing and educational achievement to societal prosperity, wellbeing and human rights are complex and contingent on many other factors [...]”.

DATAANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED, 2009; HIGH LEVEL GROUP OF EXPERTS ON LITERACY, 2012; OCDE, 2000; UNESCO, 2005)

Embora a literacia não seja expressamente declarada como o objetivo primeiro dos “cursos de carácter qualificante” (CERQUEIRA; MARTINS, 2011, p. 132) colocados, atualmente, à disposição dos jovens portugueses, ela assume um estatuto particular nas disciplinas de Língua Portuguesa/Português, Cidadania e Mundo Atual/Cidadania e Sociedade, Língua Estrangeira, Tecnologias de Informação e Comunicação e Área de Integração que integram a componente sociocultural da matriz curricular. Com efeito, a literacia é o meio através do qual a aprendizagem se concretiza, uma vez que todo o processo de formação é mediado por práticas de linguagem. Além disso, o desenvolvimento de competências de leitura e escrita está claramente previsto nos programas e referenciais dessas disciplinas. A título de exemplo, uma das competências visadas da disciplina de Área de Integração é a “Organização e redação de documentos escritos”. (PORTUGAL, 2004/2005, p. 26) Também o programa de Língua Portuguesa/Português prevê “o desenvolvimento e o treino de usos competentes da língua” e atribui especial relevância “à reflexão sobre a sua estrutura e funcionamento, proporcionando a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de uma consciência metalinguística”. (PORTUGAL, 2005a, p. 3)

A isto junte-se o facto de, no momento destinado à avaliação final, estes jovens terem de prestar provas dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, através da realização de trabalhos práticos e da elaboração de um relatório escrito, no qual deve constar a “fundamentação da escolha do projeto” e a “análise crítica da sua execução, considerando as principais dificuldades e obstáculos encontrados e as formas de os superar”. (PORTUGAL, 2013)

Curiosamente, a disciplina Cidadania e Mundo Atual/Cidadania e Sociedade institui a literacia como uma das suas finalidades:

A grande finalidade [...] será de habilitar os jovens para viver e agir como cidadãos responsáveis e livres numa sociedade democrática, o que [...] implica conhecimentos e competências nos domínios da responsabilidade social e moral [...] e da

literacia política, jurídica, económica, ambiental, social e cultural. (PORTUGAL, 2006, p. 3)

O mesmo acontece em Tecnologia de Informação e Comunicação, que visa “Promover o desenvolvimento de competências na utilização das tecnologias da informação e comunicação para possibilitar uma literacia digital generalizada, num quadro de igualdade de oportunidades e de coesão social”. (PORTUGAL, 2005b, p. 3)

Dado o papel central da literacia nos contextos socioeducativos europeus e a crescente procura e importância destas modalidades de educação e formação (AZEVEDO, 2014; CERQUEIRA; MARTINS, 2011), este texto pretende mostrar os valores e as conceptualizações de literacia subjacentes aos vários documentos que regulamentam e orientam os cursos CA, CP e CEF. Neste sentido, através da análise de conteúdo e recorrendo, sempre que se justifique, à análise de discurso, da legislação, dos referenciais de formação e dos programas das disciplinas, pretende-se, especificamente, responder às questões: como são posicionados os alunos/formandos e os professores/formadores nestas ofertas educativas? Quem são estes sujeitos de formação? Quem são os sujeitos destes cursos? Que atividades, conteúdos, métodos de ensino e aprendizagem são levadas a cabo no âmbito da sua implementação? O que é que se espera que os alunos alcancem ao frequentá-los?

Na secção seguinte, apresentam-se, resumidamente, as três conceptualizações de literacia mobilizadas, neste estudo, como categorias de análise e discussão dos dados.

## **Literacia: um conjunto de competências, de práticas sociais ou uma ferramenta de emancipação de sujeitos?**

Os vários entendimentos de literacia são agrupados por Fransman (2008) em três conceptualizações: a) autónoma ou enquanto conjunto de *skills*; b) “ideológica” ou enquanto conjunto de práticas sociais situadas; e c) “transformadora” ou como instrumento de transformação e emancipação.

De acordo com Gee (2008, p. 42, tradução nossa), o entendimento da literacia enquanto conjunto de *skills* pode ser explicado de uma forma



bastante simples: “literacia é a capacidade de ler e (às vezes) de escrever. [...] poder ler para poder decodificar a escrita; ser capaz de escrever é ser capaz de codificar a linguagem em uma forma visual”,<sup>3</sup> ou seja, ser capaz de codificar e, principalmente, descodificar o escrito. Para a concretização deste processo de codificação e descodificação da linguagem, cada leitor deve, naturalmente, atribuir um significado às palavras e às frases utilizadas, interpretando-as. Uma vez que a interpretação é vista como uma questão cognitiva, pelos “tradicionalistas” (GEE, 2008) que defendem esta perspectiva, espera-se que os leitores, conhecendo a língua, consigam mobilizar os conhecimentos prévios necessários para extraírem todas as inferências presentes em qualquer tipo de texto, de modo a construírem a interpretação “correta”, isto é, aquela a que todos os leitores considerados “competentes” chegariam. (GEE, 2008)

Ao derivar de estudos sobre o desenvolvimento cognitivo da linguagem e da leitura (BARTON, 1994; GEE, 2008), os mecanismos de aprendizagem e os métodos de ensino tornam-se essenciais neste modo de perspectivar a literacia. (BARTON, 1994) Trata-se, com efeito, de um processo faseado, linear e que acontece de igual forma para todos os indivíduos, sendo o ambiente escolar e a sala de aula os lugares privilegiados para a sua concretização. (BARTON, 1994)

Em suma, no quadro deste modelo “unitário” (HANNON, 2000) ou “autónomo” (STREET, 2005, 2013), que é tido como “Uma das mais poderosas metáforas de literacia nas discussões da esfera pública”<sup>4</sup> (BARTON, 1994, p. 162, tradução nossa), a leitura e a escrita são vistas como um conjunto neutro e universal de *skills*, ou técnicas, independentes dos contextos em que ocorrem, e que se adquirem. Por conseguinte, a interpretação de qualquer tipo de texto mobiliza capacidades cognitivas que se relacionam com os conhecimentos da língua, aos quais, uma vez adquiridos, o leitor poderá recorrer e aplicar em qualquer episódio do quotidiano.

Na medida em que se pressupõe que os sujeitos que a “possuem” são portadores de características cognitivas “superiores”, acredita-se

3 “literacy is the ability to read and (sometimes) to write. [...] to be able to read is to be able to decode writing; to be able to write is to be able to code language into a visual form”.

4 “One of the most powerful metaphors for literacy in public discussions”.

que a literacia, tal como aqui é entendida, ao ser introduzida e desenvolvida entre os mais desfavorecidos, contribui para “intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas económicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e económicas que respondem pelo seu “iletrismo“, em primeiro lugar”. (STREET, 2013, p. 53) Consequentemente, o seu impacto será visível ao nível do desenvolvimento socioeconómico e da competitividade entre os países.

O modelo “ideológico” (STREET, 2005, 2013) ou “pluralista” (HANNON, 2000, p. 37) tem origem em abordagens socioculturais desenvolvidas, sobretudo, pelo que se convencionou chamar Novos Estudos de Literacia – New Literacy Studies (NLS). Os NLS vieram conferir novos valores e consequências à literacia, rompendo com categorias estáticas (designadamente letrado/iletrado), e recusando o acesso ao escrito como um valor neutro e universal. (HANNON, 2000; STREET, 2005, 2013)

No âmbito dos NLS, as práticas de leitura e de escrita, na medida em que são atividades humanas de natureza social, são entendidas como episódios observáveis nos quais a literacia assume um papel específico e em que os textos fazem parte das interações e dos processos de interpretação dos sujeitos. (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000) Nesta ordem de ideias, a literacia abrange tudo aquilo que as pessoas fazem com o escrito, nas suas mais diversas formas, nos diferentes eventos sociais nos quais se vão movimentando no seu quotidiano.

Fransman (2005) e Street (2005) concluem que muitas pessoas tidas como “iletradas”, na perspectiva da abordagem “autónoma”, são, afinal, de um ponto de vista mais culturalmente situado, utilizadores habituais da literacia, visto que mobilizam diariamente o escrito, em diversas situações e com finalidades específicas.

Os estudos sobre a conceptualização da literacia enquanto instrumento de transformação e emancipação têm as suas bases no trabalho desenvolvido por Paulo Freire, que sofreu influência das teorias marxista e construtivistas. (MACLAREN; LANKSHEAR, 1993) Estes estudos preocuparam-se, sobretudo, em entender o papel ideológico da literacia nos processos de produção e atribuição de poder económico, político e cultural, isto é, em perceber como é que a literacia, em particular, e a educação, em geral, têm contribuído para “domesticar populações

e reproduzir hierarquias de desigualdade e injustiça”.<sup>5</sup> (MACLAREN; LANKSHEAR, 1993, p. 379, tradução nossa)

Paulo Freire defendia que os professores, ao ensinarem os alunos “oprimidos” a lerem a palavra e não o mundo, torná-los-iam “letrados” do ponto de vista técnico, mas não os ajudavam a tornarem-se sujeitos ativos, pelo que continuariam a ocupar, na história, o lugar de objetos. (MACEDO, 2000) Nesse enquadramento, muito mais do que um conjunto de competências, a literacia é aqui vista como o domínio da leitura e da escrita para criar, recriar, transformar e assumir uma posição de intervenção no mundo. Trata-se, pois, de práticas sociais a partir das quais os leitores questionam deliberadamente e tomam consciência dos significados dos textos e a influência que essas representações têm sobre si próprios, dentro do contexto social a que o texto se refere, utilizando essa informação para denunciar e alterar poderes ocultos. (MACEDO, 2000)

Fulcral nesta abordagem é o conceito de “conscientização”, isto é, o processo através do qual a palavra escrita e o mundo se conectam com vista ao empoderamento (*empowerment*) e à emancipação dos sujeitos. Dito de outro modo, “a conscientização [...] implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece”. (FREIRE, 1979, p. 15) O objetivo fundamental da literacia é, então, ajudar os cidadãos a tomarem consciência do seu papel e lugar no mundo para que possam lutar por “um projeto mais amplo de possibilidade e de empoderamento”. (FREIRE; MACEDO, 2002, p. 7)

Para Paulo Freire (1989, p. 18), “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador”. Neste constructo, ganham particular relevância as práticas de literacia resultantes da necessidade de realização de objetivos pessoais ou coletivos, que estão imediatamente relacionadas com as exigências do mundo real e do quotidiano de cada um. (DIONÍSIO, 2006; GEE, 2008; HANNON, 2000) Acresce, ainda, a necessidade de valorizar as experiências concretas de cada sujeito, adquiridas quer em contextos formais quer

---

5 “domesticate populations and reproduce hierarchies of inequality and injustice”.

em contextos informais, bem como o seu capital cultural, devendo estes servirem como ponto de partida para o desenvolvimento de fluência no uso de textos. (FRANSMAN, 2005; FREIRE, 1989)

Conclui-se, deste modo, que a perspectiva “transformadora” (FRANSMAN, 2008) ou “emancipadora” (MACEDO, 2000) da literacia toma os leitores e escritores como integrantes de um mundo reflexivo, no qual podem aprender a posicionar-se em relação aos textos, desconstruindo-os, criticando-os e subvertendo os seus significados. Os leitores aprendem a ver o escrito como construções discursivas, que podem ser desafiadas, contestadas e transformadas, e não apenas como janelas para uma só realidade, descrita e imposta por outros. (MACKEN-HORARIK, 1998)

A análise de conteúdo da legislação e outros documentos oficiais, dos referenciais de formação e de programas das disciplinas, dos cursos CA, CP, CEF, é levada a cabo à luz deste quadro conceptual e pretende dar conta dos valores de literacia subjacentes a estas ofertas de educação e formação de jovens.

## **Os sujeitos de formação: um lugar de tensão e conflito**

É importante lembrar que os cursos que aqui se discutem são concebidos para jovens cujos percursos educativos não foram bem-sucedidos, por razões de vária ordem. Com efeito, de acordo com a legislação, estes jovens possuem “níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional” (Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março), necessitando, por isso, de serem submetidos à “acção de superação das deficiências detectadas” (Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março), para não serem considerados “analfabetos funcionais” (PORTUGAL, 2005a, p. 2), para “evitar a sua marginalização”, mas, acima de tudo, para que não ponham em causa o processo de “modernização da economia portuguesa” (PORTUGAL, 1984) ou, ainda, a “elevação dos níveis de produtividade da economia portuguesa”. (PORTUGAL, 2004)

O discurso fundador destes cursos é, portanto, construído à volta da ideia de que estes jovens, “sem qualquer preparação profissional” e com dificuldades de “inserção e integração sócio profissional” (PORTUGAL,

1984), estão a pôr em causa o progresso do país. Neste sentido, tais cursos são criados com base num modelo de *deficit* de necessidades de *skills* básicos (CLARKE, 2005, p. 25) que põe em evidência aquilo que os sujeitos não são capazes de fazer, bem como as consequências individuais e sociais negativas dessas incapacidades. (CLARKE, 2005; HAMILTON, 2012a; HAMILTON; PITT, 2011)

Na medida em que os jovens que recorrem a estas opções educativas profissionalizantes são entendidos como “deficitários” – ou, nas palavras de Hamilton e Pitt (2011, p. 368, tradução nossa), “como sendo necessitados e incapazes de várias maneiras”,<sup>6</sup> considera-se que eles devem ser atraídos para programas de literacia criados (supostamente) para atender às suas necessidades, mesmo que não estejam conscientes delas. Estas necessidades – de natureza “técnica, cultural e científica” (Decreto-Lei nº 102/84, de 29 de março) – não são definidas pelos destinatários e principais beneficiários; são detectadas e determinadas pelos decisores políticos e educativos, restringindo o papel dos alunos/formandos a “recipientes” ou “receptáculos” de conteúdos e informações determinados por outrem. Hamilton e Tett (2012, p. 50) esclarecem que se trata de uma “definição top-down de literacia, onde a necessidade é apresentada aos alunos em vez de ser negociada com eles com base na sua percepção do que precisam”.<sup>7</sup>

No entanto, esta percepção do formando como mero receptor de conteúdos, bem como a sua caracterização como “iletrado” ou “analfabeto funcional” são mitigadas nos programas e referenciais de formação. Efetivamente, nestes documentos, está subjacente uma abordagem mais inclusiva e centrada nos alunos, os quais devem desempenhar um papel ativo “como intervenientes em todo o processo de ensino-aprendizagem”. (PORTUGAL, 2006, p. 9) Este processo deve basear-se na negociação e reconhecer, valorizar e validar os saberes, conhecimentos e experiências de vida dos “aprendizes”. (PORTUGAL, 1984) Neste contexto, os formadores/professores são aconselhados a selecionarem materiais, atividades e temas adequados ao “perfil de formação dos alunos” (PORTUGAL,

6 “as being needy and powerless in various ways”.

7 “top-down definition of literacy, where need is defined for learners rather than negotiated with them on the basis of their perceived needs”.

2005a, p. 4), bem como “às oportunidades de aprendizagem no meio local ou regional em que se inserem”. (PORTUGAL, 2005a, p. 4)

As referências à figura do professor/formador são relativamente escassas, no corpus textual analisado. No entanto, é mencionado que estes intervenientes devem possuir “as habilitações legalmente exigidas para os graus correspondentes de ensino” (PORTUGAL, 1998, p. 115) e/ou um Certificado de Aptidão Profissional. Além disso, é-lhes exigida a atualização dos conhecimentos através da frequência de programas de formação contínua.

Nessa ordem de ideias, o professor/formador é visto como “um professor especialista altamente qualificado, equipado com estratégias para garantir o sucesso”<sup>8</sup> (CLARKE, 2005, p. 28, tradução nossa), ou seja, um “técnico”, um “especialista”, que deve “dominar” “conhecimentos”, “técnicas” e “métodos” de ensino e de avaliação (INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, 2014, p. 30), atuando, essencialmente, como gestor e transmissor de conteúdos. Tal perspectiva é, porém, esbatida, em alguns documentos, nos quais este agente educativo é apresentado como a “entidade facilitadora” (PORTUGAL, 2005b, p. 23) do processo de aprendizagem; um “animador e dinamizador” (INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, 2013, p. 1) que coopera e aprende com os alunos.

## **O processo de aprendizagem: convergência de conceptualizações de literacia**

A análise dos conteúdos, atividades e métodos de aprendizagem torna evidente a convergência de conceptualizações de literacia nos programas e referenciais de formação.

A abordagem (restrita) de literacia enquanto conjunto de “Habilidades - habilidades para a vida”<sup>9</sup> (CLARKE, 2005, tradução nossa) – que promove o uso instrumental da leitura e da escrita é a que mais se destaca. Tal abordagem é visível, por exemplo, no facto de, nestes documentos, se

8 “a highly qualified specialist teacher, equipped with strategies to ensure success”.

9 “skills – skills for life”.

ênfatar e valorizar a importância da “formação de um bom utilizador da língua” (PORTUGAL, 2005b, p. 2) e “o treino de usos competentes da língua” (PORTUGAL, 2005b, p. 3), ou seja, as práticas de literacia “dominantes”: aquelas que apresentam características muito próximas das de instituições formais, como a escola, e que dão “acesso a um capital cultural comum”. (PORTUGAL, 2005b, p. 3) Além disso, há uma visão generalizada de que a aprendizagem é um processo linear, que se estrutura “em patamares sequenciais que fomentam a aquisição progressiva de níveis mais elevados de competências”. (PORTUGAL, 2005b, p. 2)

Contudo, na medida em que visam à promoção do “contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afetivo do aluno e o apetrechem com os instrumentos indispensáveis à participação activa no mundo a que pertence” (PORTUGAL, 2005b, p. 17), pode-se pressentir também a presença de uma perspectiva mais social da literacia. De facto, pressupõe-se que existem diferentes espaços sociais na vida de cada um, em que concorrem diferentes literacias com características e práticas de leitura e escrita distintas, bem como produção de sentidos diferenciados e que, por sua vez, mobilizam uma linguagem social e uma identidade específicas. É, talvez, com base neste pressuposto, que são incluídos, nos programas curriculares, uma grande variedade de textos, atividades e módulos, pretendendo abarcar a diversidade de contextos sociais em que os alunos se movimentam, no seu quotidiano, validando, de certo modo, também, “a amplitude e profundidade do conhecimento”<sup>10</sup> (HAMILTON; TETT, 2012, p. 44, tradução nossa) que eles trazem consigo.

Por último, a atribuição de uma carga horária significativa à componente prática/laboral e a prioridade concedida à promoção da cidadania e da literacia política, necessárias ao desempenho de “um papel activo, participativo e responsável, na construção da sociedade em que vivemos” (PORTUGAL, 2006, p. 40), remetem-nos para a conceptualização da literacia enquanto instrumento de transformação e emancipação. A presença deste entendimento de literacia nos programas dos cursos em estudo está, ainda, implícita no apelo constante para que o desenvolvimento

---

10 “the breadth and depth of knowledge”.

das “competências” seja levado a cabo por meio de “temas relevantes” (Despacho Conjunto nº 453/2004) (PORTUGAL, 2004), para os formandos/alunos e que tenha como ponto de partida as suas experiências e interesses.

## **O que se espera que os alunos/formandos alcancem?**

Com a frequência dos cursos de educação e formação, espera-se que os jovens a) adquiram os conhecimentos necessários ao exercício de uma profissão qualificada e à inserção no mercado de trabalho; b) sejam capazes de participar ativamente e de forma consciente e autónoma na vida cidadã e na aprendizagem ao longo da vida; c) tenham desenvolvido capacidades de reflexão crítica e de resolução de problemas da comunidade e do quotidiano.

Nesse contexto, a literacia é aqui usada para servir, em primeiro lugar, os interesses do capitalismo económico, promovido pela Unesco, OCDE e UE, as quais incentivam os estados-nação a competirem por uma posição melhor nos mercados globais, através da constituição de uma “força de trabalho resistente e um consumidor ativo”.<sup>11</sup> (HAMILTON; TETT, 2012, p. 50, tradução nossa) Trata-se, assim, da consequência da imposição, por parte destas agências, de uma agenda política educativa que “ênfatiza tanto a literacia, quanto a aprendizagem ao longo da vida por sua suposta contribuição à prosperidade económica, e visa integrar a provisão de habilidades básicas em todos os setores educacionais e de formação”.<sup>12</sup> (HAMILTON; TETT, 2012, p. 50, tradução nossa)

No entanto, considerando a relevância que é dada ao desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica e à preparação para a vida ativa e social, uma outra finalidade é atribuída à literacia: ela é, nestes cursos, instituída como um instrumento através do qual os jovens que os

---

11 “sílex workforce and an active consumer”.

12 “emphasises both literacy and lifelong learning for their assumed contribution to economic prosperity, and aims to integrate basic skills provision across all educational and training sectors”.



frequentam poderão transformar as suas vidas, desempenhando os seus papéis de cidadãos com mais facilidade e confiança.

## Considerações finais

As ofertas de educação e formação de jovens implementadas em Portugal são, como vimos, lugares de tensão, em cujos documentos reguladores e orientadores, coabitam várias conceptualizações de literacia, embora seja notória a predominância da abordagem “autónoma” (STREET, 2005, 2013) ou de “foco em habilidades”<sup>13</sup> (HANNON, 2000, tradução nossa), quer nas atividades e conteúdos previstos nos programas, quer na forma como são posicionados os sujeitos de formação, quer, ainda, nos objetivos subjacentes à sua implementação.

Com efeito, apesar do discurso sobre inclusão social e a participação cívica, estes sistemas são norteados por uma ideologia marcadamente mercantil e pela competitividade económica, sendo o seu objetivo primordial a formação de consumidores ativos e de uma classe trabalhadora “upskilled” (HAMILTON, 2012b, p. 170), isto é, “qualificada”, “competente” e “multifacetada”, que responda às exigências dos mercados de trabalhos competitivos e globais, e não apenas a formação de cidadãos informados. (HAMILTON, 2012a, 2012b; HAMILTON; PITT, 2011; HAMILTON; TETT, 2012)

Este é, na verdade, um objetivo redutor face àquilo que os jovens realmente “adquirem” com a frequência destes cursos, ao trabalharem, regularmente, com textos por meio da leitura e de escrita. Entre as aquisições mais importantes encontram-se, certamente, o acesso aos traços e aos valores que as comunidades letradas atribuem à leitura e à escrita (DIONÍSIO; SILVA; CASTRO, 2014), bem como a aquisição do capital cultural “Que são reconhecidos como pertencentes às classes média e alta”<sup>14</sup> (WILLIAMS, 2007, p. 180, tradução nossa), nas quais, ainda segundo este autor, são reconhecidas virtudes especiais e capacidades cognitivas superiores. É, aliás, este capital cultural, ao ser acrescentado ao “kit de identidade” (GEE, 2005) destes jovens, considerados, antes da

---

13 “skills-focused”.

14 “that are recognized as belonging to middle and upper classes”.

inscrição nestes percursos formativos, como “indivíduos pouco qualificados”<sup>15</sup> (HAMILTON; PITT, 2011, p. 361, tradução nossa) e, por essa razão, em risco de exclusão social, que lhes permite obter o reconhecimento da sociedade e ostentar o estatuto de cidadãos letrados.

## Referências

- AZEVEDO, Joaquim. Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: viagem de periferia para o centro das políticas educativas. In: RODRIGUES, Maria de Lurdes (org.). *40 anos de políticas de Educação em Portugal*. Coimbra: Almedina, 2014, p. 411-468. v. 2.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. *Situated literacies*. Reading and Writing in Context. London: New York: Routledge, 2000.
- BARTON, David. *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- CERQUEIRA, Maria de Fátima; MARTINS, Alcina. A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 17, n. 17, p. 123-145, 2011.
- CLARKE, Jane. *Whose Skills? Whose Life? Skills for life in the context of informal learning*. 2005. Disponível em: <http://www.literacy.lancs.ac.uk./rapal/docs/whose%20skills%20whose%20life.pdf>. Acesso em: 9 maio 2018.
- DATAANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED. *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise*. Lisboa: GEPE, 2009.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. *Educação e Literacias*. Relatório de disciplina. Braga: Universidade do Minho, 2006. Não publicado.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literacias na educação de adultos. Anais do II ALFAEEJA – Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, UNEB, Salvador, Bahia, 2015.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes; SILVA, Ana Cristina; CASTRO, Rui Vieira. Vidas de literacia - (re)configurações da relação com o escrito entre adultos em processos de RVCC. In: ALVES, Natália; RUMMERT, Sonia; MARQUES,

---

15 “low-skilled individuals”.

- Marcelo. (org.). *Educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil: políticas, práticas e atores*. Lisboa: Instituto de Educação, 2014. p. 200-214.
- FRANSMAN, Jude. Understanding literacy: a concept paper. *Background paper for the EFA Global Monitoring Report: Literacy for Life*, Paris: UNESCO, 2005.
- FRANSMAN, Jude. *Conceptualising Literacy for Policy and Practice*, 2008. Disponível em: <https://www.dvv-international.de/adult-education-and-development/editions/aed-712008/international-reflections-on-issues-arising-from-the-benchmarks-and-call-for-action/conceptualising-literacy-for-policy-and-practice/>. Acesso em: 19 maio 2018.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GEE, James Paul. *La ideología en los discursos*. Linguística social y alfabetizaciones. Madrid: Morata, 2005.
- GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies*. Ideology in discourses. 3.<sup>rd</sup> London: Routledge: Falmer, 2008.
- GRAFF, Harvey. *The Labyrinths of Literacy*. Reflections on Literacy, Past and Present. London: The Falmer Press, 1987.
- HAMILTON, Mary; PITT, Kathy. Challenging representations: constructing the adult literacy learner over 30 years of policy and practice in the United Kingdom. *Reading Research Quarterly*, v. 46, n. 4, p. 350-373, 2011.
- HAMILTON, Mary; TETT, Lynn. More Powerful literacies: the Policy context. In: TETT, Lynn; HAMILTON, Mary; CROWTHER, Jim (ed.). *More Powerful Literacies*. Leicester: NIACE, 2012, p. 31-56.
- HAMILTON, Mary. *Literacy and the Politics of Representation*. London: Routledge, 2012a.
- HAMILTON, Mary. The effects of the literacy policy environment on local sites of learning. *Language and Education*, New York, v. 26, n. 2, p. 169-182, 2012b.
- HANNON, Peter. *Reflecting on literacy in education*. London: Routledge/Falmer, 2000.

HENRY, Miriam; LINGARD, Bob; RIZVI, Fazal; TAYLOR, Sandra. *The OECD, Globalisation and Education Policy*. Oxford: Pergamon Press, 2001.

HIGH LEVEL GROUP OF EXPERTS ON LITERACY - HLG. *Act now!: EU High Level Group of Experts on Literacy*. Final Report, September 2012. Luxembourg: Publications office of the European Union, 2012.

INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL - IIEFP. *Cursos de Aprendizagem. Métodos pedagógicos*. Lisboa: IIEFP/Departamento de Formação Profissional, 2013.

INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL – IIEFP. *Cursos de Aprendizagem. Regulamento Específico*. Lisboa: IIEFP/Departamento de Formação Profissional, 2014.

LINGARD, Bob; MARTINO, Wayne; REZAI-RASHTI, Goli. Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, New York, v. 28, n. 5, p. 539-556, 2013.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 73, p. 84-99, 2000.

MACKEN-HORARIK, Mary. Exploring the requirements of critical school literacy: a view from two classrooms. In: Frances Christie & Ray Misson (ed.), *Literacy and schooling*. London: Routledge, 1998. p. 74-103.

MCCLAREN, Peter; LANKSHEAR, Colin. Critical literacy and the postmodern turn. In: C. Lankshear & P. McClaren (ed.). *Critical literacy*. Politics, praxis, and the postmodern. New York: New York Press, 1993. p. 379-420.

OCDE, *Literacy in the information Age*. Final Report of the International Adult Literacy. Paris: OECD Publishing, 2000.

PORTUGAL, Ministério da Educação. *Cursos profissionais de nível secundário*. Programa da Disciplina de Área de Integração. Lisboa: DGFV, 2004/2005.

PORTUGAL. *Cursos de Educação e Formação*. Programa da Disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação. Lisboa: DGFV, 2005a.

PORTUGAL. *Cursos de Educação e Formação*. Programa da Disciplina de Língua Portuguesa/Português. Lisboa: DGFV, 2005b.

PORTUGAL. *Cursos de Educação e Formação*. Programa da Disciplina Cidadania e Mundo Actual/Sociedade. Lisboa: DGFV, 2006.

PORTUGAL, Decreto-Lei nº 102/84, de 29 de março, *Diário da República*, 1.ª Série A, nº 75, 29 de março de 1984.

PORTUGAL, Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de janeiro, *Diário da República*, 1.ª Série A, nº 6, 8 de Janeiro de 1998.

PORTUGAL, Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, *Diário da República*, 1.ª Série A, nº 73, 26 de março de 2004.

PORTUGAL. Despacho conjunto nº 453/2004, de 27 de julho, *Diário da República*, 2.ª Série, nº 175, 27 de julho de 2004.

PORTUGAL. Portaria nº 1497/2008 de 19 de dezembro, *Diário da República*, 1.ª Série, nº 245, 19 de Dezembro de 2008.

PORTUGAL .Portaria nº 74-A/2013 de 15 de fevereiro, *Diário da República*, 1.ª série, nº 33, 15 de fevereiro de 2013.

STREET, Brian. Understanding and defining literacy. *Background paper for the EFA Global Monitoring Report: Literacy for Life*, 2006. Paris: UNESCO, 2005.

STREET, Brian.. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, 2013.

UNESCO, *EFA Global Monitoring Report: Literacy for life*, 2006. UNESCO Publishing, 2005.

WILLIAMS, Bronwyn. Why Johnny can never, ever read: the perpetual literacy crisis and student identity. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Newark, Delaware/EUA, v. 51, n. 2, p. 178-182, 2007.

# Literatura para neoleitores jovens e adultos

um estudo de caso

Jorge Luiz Teles

## Introdução

O texto analisa a Coleção Literatura para Todos à luz da sociologia abrangendo duas dimensões às quais esta ação se liga: educação e arte. O fomento à literatura envolve língua, linguísticas e de recepção, sob o prisma da capacidade de decodificação e compreensão. Porém, o livro é uma peça estética e sua recepção não se limita a questões de vocabulário e gramática – por mais que sejam relevantes. Estimular a leitura com políticas públicas também exige reflexão estética. Logo, a dimensão artística carece ser melhor explorada na análise dessas iniciativas. Esse texto aponta questões relevantes usualmente ignoradas ou não adequadamente abordadas no estudo de políticas educacionais de fomento à leitura. Para tal, vale-se do pensamento sociológico sobre a dimensão artística, buscando refletir sobre que indagações afloram quando se observa a Coleção a partir da sociologia da arte.

## A Coleção

O Ministério da Educação (MEC) lançou em 2006 (BRASIL, 2006) um concurso para produção de uma coleção de obras literárias escritas

especialmente para jovens e adultos recém-alfabetizados – denominados neoleitores. A proposta foi estimular a prática de leitura entre estes jovens e adultos, a partir de obras de diferentes gêneros literários, especificamente produzidas para eles, ou seja, considerando seu domínio da língua escrita, ao mesmo tempo em que atentassem para sua condição etária e de vivência social. O objetivo era colocar este público em contato com a arte literária de forma respeitosa, visando provocar o “gosto pela leitura”.

A chamada do concurso era para obras inéditas escritas para os neoleitores, as quais deveriam atender a certas características. O número de palavras usadas não deveria ser extenso. A proposta foi fazer livros curtos, de 30 a 40 páginas, para estimular a leitura e para rapidamente fornecer ao neoleitor a sensação de conseguir ler um livro inteiro. Também foi pensada a questão do vocabulário: deveria se evitar palavras menos usuais. Caso aparecesse uma palavra considerada menos corriqueira, foi posta ao lado do próprio texto uma explicação simplificada desta palavra. Tudo para facilitar a leitura e torná-la mais fluída.

A identidade visual da coleção também foi pensada especialmente para o público neoleitor. Foram feitas diagramações que favorecessem a leitura e o manuseio por parte de seus leitores. Os espaços relativos às margens foram aumentados, para facilitar a forma de segurar o livro, a fim de não tampar a parte escrita. As letras e o espaçamento entre as linhas também foram aumentados para facilitar aos leitores enxergarem as palavras e evitar confusão entre linhas.

Cabe destacar que a identidade visual da coleção também traz um estímulo estético, incentivando a entrada do neoleitor no campo da arte literária e também das artes de desenho e pintura. O exterior e o interior das obras foram projetados com uma perspectiva artística de levar o neoleitor a ter experiências estéticas diferenciadas em cada uma delas. As capas, ilustrações e demais cores e traçados proporcionam aos leitores uma experimentação tal que a vivência da leitura de cada obra da coleção se torna para o neoleitor uma experiência de fruição de distintas artes.

Segundo seus concebedores, tudo nesta coleção foi pensado não só para proporcionar um bom livro, porém, indo além, a intensão foi propiciar uma experiência com as artes que significasse de tal modo para o neoleitor que o marcasse de forma a estimular a continuidade da fruição

da literatura. Ou seja, é uma obra de arte criada intencionalmente para provocar o “gosto pela leitura”.

Podiam concorrer ao prêmio autores brasileiros, natos ou naturalizados, com mais de 18 anos. Também foi facultada a participação a autores de países africanos de língua oficial portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. Os gêneros passíveis de inscrição eram: prosa (conto, novela ou crônica), poesia, perfil biográfico, dramaturgia e textos da tradição oral (em prosa ou verso).

Foram feitas quatro edições do concurso: 2006, 2007, 2009 e 2010. A primeira edição premiou dez obras, com duas tiragens: uma de 1,1 milhão de exemplares – sendo 110 mil de cada título; outra de 298.950 kits com os dez livros, distribuídos para 1,6 milhão de jovens e adultos em classes de alfabetização etc. Cabe destacar o potencial de disseminação desta coleção frente à tiragem média de obras literárias no Brasil.

## **O público neoleitor**

A proposta da coleção é estimular a produção de arte para um público até então desconsiderado pelos produtores de obras literárias: os neoleitores. Tiepolo ([20--], p. 1) define neoleitor como o “jovem, adulto ou idoso que está iniciando sua caminhada de leitor”. A autora aponta que além da familiaridade rarefeita com a experiência de leitura de textos escritos, este público está muito marcado por determinadas características socioculturais: eles normalmente são oriundos do que denomina “estratos populares”. Ela destaca que o processo de alfabetização pelo qual a maioria desses jovens e adultos passa é baseado em atividades relacionadas à memorização, o que forja uma concepção de leitura muito mecânica. Depreende-se daí dificuldades postas desde a inserção desses sujeitos no universo da leitura no tocante à concepção de texto escrito como obra de arte.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (AMORIM, 2008) mostra que os brasileiros leem pouco, não atingindo nem cinco livros por ano – inteiros ou em parte. Quando são excluídos os livros escolares, esta cifra despenca para nem ao menos dois livros por ano! O cenário não mudou quando se observa os resultados de nova aplicação desta pesquisa. (FAILLA, 2012) Continua baixo o nível de leitura em geral e se mantiveram as diferenças



regionais, etárias, por classes sociais e étnico-raciais. Logo, no Brasil, a leitura ainda não é para todos.

Dos jovens e adultos entrevistados nessa pesquisa, os que declararam que não leem argumentam dentre outras justificativas o fato de que “não estão mais estudando”. A forma como a escola lida com a obra literária, transformando-a em ferramenta didática para o ensino da língua, normalmente ancorado na gramaticidade, provoca uma concepção utilitária da leitura, atrelando-a ao período escolar. Como a proposta da Coleção lida com esta potencial dificuldade desse público, de deslizamento de sentidos entre texto escrito utilitário, funcional para o cotidiano, para texto enquanto produção artística, para fruição estética? Ou seja, como a Coleção pretende romper com a rotulação de “material paradidático” e se firmar como “obra de arte literária”? Para construir uma resposta à questão é mister avançar na análise da Coleção enquanto obra artística, a partir da sociologia da arte.

## **Arte literária como campo de disputas**

Inspirado em Bourdieu (1983, 2014), a primeira pergunta a se fazer é como este tipo de obra se estabelece como literatura no campo. Este campo artístico se configura como um “espaço estruturado de posições e tomadas de posição” (WACQUANT, 2005, p. 117), no qual os envolvidos nele estão competindo pelo monopólio sobre a autoridade artística, ou seja, o poder de ditar os critérios artísticos, de exercer imposição simbólica. (WACQUANT, 2005, p. 119) Neste campo, as disputas se dão sob critérios de avaliação bancados pelos indivíduos e instituições que o dominam, e que estão sempre em disputa, tanto externamente, em relação aos interesses materiais, quanto internamente, frente a quem dita as regras.

O campo artístico é um campo de forças, uma “rede de determinações objectivas que pesam sobre todos os que agem no seu interior”. (WACQUANT, 2005, p. 117) Mas também é um espaço de disputas entre os que querem manter as regras vigentes e aqueles que querem transgredir os critérios artísticos postos. As lutas por sustentar ou alterar o peso do capital artístico em jogo depende do quanto cada indivíduo ou instituição possui deste capital. Os que têm quantidade significativa estão em

posições dominantes e vão lutar para manter-se assim, ou seja, adotarão estratégias ortodoxas. Aqueles que não estão em posições de dominação tentarão reverter esta situação, mediante estratégias heterodoxas. Esta batalha entre os grupos é que dinamiza o campo e o mantém unificado.

Como os grupos que disputam o que é arte no campo literário se colocaram frente a essa iniciativa? Quais os tensionamentos que foram gerados pelo lançamento deste concurso e como o MEC enfrentou as críticas? Por outro lado, também há de se questionar como a proposta lida com a existência ou não de leitura literária como parte do *habitus* do público delimitado pelo concurso. Este ponto é crucial para compreensão dos efeitos da Coleção, do prisma da recepção, e seus desdobramentos em termos de estímulos a outras leituras literárias.

Constituído e bem segmentado no Brasil, o campo literário tem certas características muito definidas, que não mudaram significativamente desde a época do Império. Em especial, o direcionamento para um público de classes sociais específicas, iniciado desde cedo no mundo das letras, com acesso à escolarização e a várias formas de manifestação artística. A manutenção do grau de analfabetismo do povo reforçava este mecanismo de classe que marca o campo literário brasileiro.

Ao longo do século XX, várias disputas se dão dentro do campo literário. Nas décadas finais, há uma expansão da escolarização e o consequente aumento do grau de escolaridade. A urbanização avança a ponto de ser majoritária. O nível de renda se eleva e o mercado editorial ganha força no país. A expansão da escola pública também provoca efeitos positivos no campo literário, não só pelo aumento dos alfabetizados, mas, também, pela criação de políticas públicas de compra e distribuição de obras literárias.

Estas mudanças não ocorrem sem tensões no campo literário. Os movimentos que disputam o que é arte literária pululam ao longo do século XX. A Semana de Arte Moderna de 1922 e outros movimentos confrontam os cânones do campo literário. A entrada de outros temas e propostas de escrita também exerce tensão sobre o campo. Todavia, essas mudanças normalmente ocorrem dentro de determinadas fronteiras do campo literário, que refletem as correntes hegemônicas neste campo e, de certa forma, mantêm o perfil do público-alvo. Por outro lado, cabe

frisar que os movimentos de resistência sobrevivem nos interstícios do campo – tais como a literatura de cordel e alguns movimentos de poesia que tentam se aproximar de públicos que não “consomem” literatura.

As disputas se dão pelo público já leitor. Quando algum grupo “lembrava” de haver jovens e adultos analfabetos no Brasil – 12 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade em 2016, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) –, normalmente defendia o que foi adotado como política pública durante alguns anos da década de 1990: obras adaptadas para adolescentes que não liam “direito”. Isto é duramente criticado por diversos grupos do campo literário, com o argumento de que um livro adaptado não é obra de arte, mas é literatura descaracterizada que perdeu sua identidade artística. Há de se destacar a pressão das editoras para que o governo comprasse obras novas (qualquer que fosse), enquanto alguns grupos (mormente de autores) defendiam que as obras tinham que ser realmente novas, não cabendo adaptações de autores que já morreram.

Quando se propõe a criação de uma coleção para neoleitores, o fantasma das adaptações ainda está na memória de grupos que disputam o campo. Muitos se levantaram contra a iniciativa, alegando que se tratava de novo “atentado” contra a literatura enquanto arte. Também houve reação de autores e críticos, alegando que esta ação não era necessária, pois há livros excelentes disponíveis, em um claro esforço de manter a “reserva de mercado”. Também há aqueles que resistem em reconhecer os recém-alfabetizados como público legítimo deste campo, como verdadeiros “consumidores” de arte literária. Isto sinaliza que ser alfabetizado não significa ser “iniciado” no campo da arte literária. Amorim (2008) demonstra que realmente isto não se dá na prática.

Uma questão de fundo é se o jovem e o adulto que não leem poderão desenvolver prática de leitura que não é peculiar ao *habitus* de sua classe social. Como isto se daria? Seria necessária uma ação nova, ou o que já existe é suficiente? Esta ação é desejada pelos componentes do campo literário? Bourdieu (2014) destaca a homologia entre posição no campo e posturas artísticas adotadas pelo artista, relação sempre mediada pelo *habitus* desse artista. Assim, a arte literária é uma marca de distinção social a ser preservada? Como os componentes deste campo se valem de seleção externa (exclusão) e interna (segmentação) na busca pela manutenção desta distinção?

A conformação de certo público para o campo literário no Brasil está atrelada às relações de força dentro deste campo. Isto denota que mudanças nas regras de funcionamento do campo são encaradas como ameaças aos posicionamentos estabelecidos e aos lugares de poder já cristalizados. Quem é artista neste campo, quem é referência, quem dita regras, quem faz críticas etc., tudo isto fica simbolicamente ameaçado com a proposta de reconformação de público e da própria definição do que é obra literária. Abrir esta frente para repensar obra e público é visto por alguns detentores de certos poderes neste campo como perda de status e ameaça à sua posição no complexo de lugares e títulos do mundo literário.

### **Arte literária como mundo de convenções**

Se focarmos a iniciativa pelo olhar de Becker (1976, 1977), temos que pensar como esta Coleção se relaciona com o mundo artístico da literatura. Quais os tipos de convenções relacionadas a este mundo que a Coleção respeita? Com quais convenções a Coleção rompe? Ela pode ser classificada como um conjunto de obras de arte produzidas por profissionais integrados ou por inconformistas? Como esta coleção reflete a sociedade mais ampla na qual está inserida?

Para Becker, os membros do mundo artístico podem ser definidos conforme o grau de participação ou dependência das convenções que regem as ações coletivas deste mundo. Há quatro tipos característicos. O primeiro, ele nomeou “profissionais integrados”: membros perfeitamente integrados às convenções de certo mundo social. Eles são os produtores das obras canônicas, para as quais já estão adequadamente providos “[...] os materiais, instrumentos e condições de exibição, e formados todos os seus colaboradores – intérpretes, fornecedores, pessoal de apoio e, em especial, os integrantes do público”. (BECKER, 1977, p. 12)

Ao produzir estritamente de acordo com as convenções vigentes naquele mundo, o profissional integrado se restringe ao que é considerado como “respeitável” pelo público potencial e pela situação. Ao se conformar às convenções, por vezes atua como produtor de rotina. Por outro lado, os membros do mundo artístico também estão abertos a mudanças, desde que sejam marginais e não abalem as convenções. Por

isso, também valorizam as “estrelas contemporâneas”: artistas que introduzem algumas variações, dentro dos limites convencionados.

Os mundos artísticos também têm irresignados com as convenções. Os nomeados “inconformistas” são os que já participaram de certo mundo artístico, mas que não se adequaram às convenções vigentes. Eles têm mais dificuldades para realizar e difundir o seu trabalho. O autor destaca que, mesmo não se submetendo a todas as convenções, os inconformistas seguem várias delas. Eles têm como alvo mudar as convenções do mundo artístico ao qual ainda estão ligados, mesmo que à distância. Eles lançam mão das mesmas pessoas, dos mesmos materiais e disputam os mesmos públicos. Há aqueles que, pela relação que nutrem com várias convenções, veem suas inovações serem incorporadas às práticas do mundo artístico com o qual mantêm vínculo. Isto é desejável, para que “a arte não se transforme em ritual”. (BECKER, 1977, p. 17)

A terceira categoria é de artistas “ingênuos”. Estes não tiveram qualquer contato com o mundo artístico associado a seu trabalho, não obtiveram formação apropriada, não conhecem as convenções, não sabem explicar o que fazem de acordo com o padrão desse mundo e terminam por trabalhar solitariamente – ou conseguem angariar umas poucas pessoas para auxiliar (e apreciar) seu trabalho.

Por fim, a arte popular não se caracteriza como comunidade artística profissional. Ou seja, ninguém envolvido em sua produção considera seu fruto como arte. Há convenções que são respeitadas, mas basta que alguém a realize bem, para a comunidade acatar seu trabalho. Há muitos fazendo o mesmo trabalho e não há relação artística de exclusividade entre o artista e a obra que produziu. As obras assim feitas não têm função estética e não se definem profissionais artísticos específicos para sua produção. Becker (1977) chama os envolvidos nesta produção de “comunidades populares” e as distingue das “comunidades artísticas”.

A Coleção não é de geração espontânea. Não foi produzida por artistas *naïfes* ou pela arte popular. Ela tem padrões claros estipulados no edital para participação de escritores. Logo, para se produzir este tipo de obra, deveria se adequar a padrões previamente estabelecidos. Isso mostra que a originalidade da coleção não significa um rompimento total com as

convenções vigentes no mundo literário. Outra prova disso é que dentre as obras selecionadas havia produções de autores integrados.

A Coleção acata a convenção do que seja um livro. Suas obras têm capa, contracapa, título, autor, número mínimo de páginas, escreve-se da direita para a esquerda, de cima para baixo, há separações entre as palavras, espaço entre as linhas etc. Também respeita a convenção sobre obra literária em cada gênero considerado: poesia, conto, crônica etc. Além disso, os livros foram impressos como todos os outros no mercado: valendo-se das mesmas máquinas, das mesmas técnicas de impressão, dos mesmos profissionais etc. Enfim, ela não rompe com convenções que permitem que os itens desta coleção sejam vistos como obra literária. Porém, este acatamento de certas convenções responde a uma intencionalidade explícita da Coleção: configurar-se como uma produção artística original que propicie o “gosto” pela arte literária. Para tal, mantém relação com demais obras a serem fruídas após sua leitura.

Maciel (2007), coordenadora pedagógica do primeiro concurso Literatura para Todos, em resenha sobre a Coleção, faz referência aos membros da comissão de seleção como pessoas renomadas na área: “profissionais com vasta experiência nas áreas de ensino, pesquisa e análise de textos literários” (MACIEL, 2007, p. 537), além de escritores já estabelecidos como artistas institucionalizados. Também destaca alguns critérios de avaliação das obras, dentre eles estão: “o domínio técnico narrativo”, “o investimento na textualidade (construção de linguagem)” e “a linguagem apresenta uma elaboração artística”. (MACIEL, 2007, p. 538) Esses critérios refletem padrões de avaliação que claramente não se relacionam a inconformismo e afastam artistas naïfes e arte popular.

Por outro lado, a coleção rompe com determinadas convenções sobre quem é público alvo, como se escreve para este público e que tipos de adequações deverão ser feitos na produção convencional de obra literária para atrair jovens e adultos que não têm prática de leitura nem estão familiarizados com as convenções deste mundo artístico. Neste aspecto, apesar de haver autores integrados, a produção atende a uma perspectiva mais “vanguardista”, ensejando o despontar de novas “estrelas contemporâneas”. Tal fato demonstra o caráter inovador desta coleção.

Mesmo mantendo a grande maioria das convenções do mundo da literatura, a Coleção rompe com certas convenções que ressoam fortemente em questões maiores da sociedade onde esta produção artística se deu. Produzir obra para outro tipo de público tensiona convenções que estão postas não só no mundo da literatura, mas na própria sociedade. Um público com tal perfil diferenciado, provocando adaptações nas convenções sobre como se cria uma obra literária, gera um efeito mais intenso do que as instigações de artistas inconformistas – mormente pelo apoio do Governo, que promove níveis de escala e de colocação para fruição que superam a potência média dos inconformistas.

O funcionamento social deste grupo elegido como público está em jogo quando se pensa em lugar para ele dentro do mundo literário. É porque se está refletindo sobre outro lugar social possível para este grupo que se pode produzir algo diferenciado no mundo literário para eles. A arte espelha a sociedade na qual é produzida. Assim, mudanças na sociedade se refletirão em alterações no mundo artístico – ao menos na força de certas convenções. Há de se pesar o poder da política pública para mudar tal mundo. Este atributo relacional entre sociedade e mundo artístico pode fornecer elementos explicativos para entender porque tanta resistência ao projeto da Coleção e porque ele não logrou ir além.

## **Arte literária como relação de sentido com a vida social**

Caso abordemos pela ótica de Geertz (2006), atinaremos para o sentido que a Coleção tem para os grupos envolvidos. Como os neoleitores atribuem significado às obras? Como elas dialogam com a forma como eles (não) produzem/consomem literatura? Como uma produção externa a um grupo social será recebida, do prisma da relação de sentido com sua vida social, sua maneira coletiva de estar no mundo? Funciona algo vindo de fora? O público visado será afetado do modo esperado?

De acordo com Geertz (2006), a arte literária tem relação com o sistema cultural no qual está imersa, ela está imbricada nele. Portanto, para entendê-la será necessário compreender este sistema como um todo. A arte literária é vista como ferramental para transmissão de sentido no

grupo. Portanto, está relacionada a seus modelos de vida e a dinâmica que imprimem em sua vivência.

A análise cultural de uma obra de arte deve ser feita pela perspectiva do “olhar da época”, ou seja, esta obra pertence a um tempo histórico e sua compreensão só é fértil quando a apreende neste mesmo tempo. A relação entre obra e cultura ao seu redor é interativa. A obra está enraizada na vida social e esta penetra a obra, de modo complementar. Ao produzir uma obra de arte, um grupo social está expressando nela o seu saber, e, através dela, está se potencializando a aprofundá-lo.

Compreender a obra de arte abarca captar como seus contemporâneos entendiam seu significado. Demanda apreender a produção do artista, mas igualmente a sociedade em que viveu e produziu. A capacidade de uma obra de arte fazer sentido é uma habilidade humana que, segundo Geertz (2006), é fruto da experiência coletiva e vai além dela. Logo, uma teoria da arte é uma teoria da cultura, pois a arte é um sistema particular do sistema maior de formas simbólicas que é a cultura.

A Coleção é pensada para pessoas que aprenderam a ler e escrever recentemente. Portanto, eles não têm como parte de seu cotidiano a fruição da leitura. Como a entrada de obra externa que não significava antes, que não fazia parte do universo semiótico deste grupo, poderá ser integrada neste universo? Sendo uma comunidade de não leitores, será que a obra produzirá o efeito desejado? Se o grupo seguir a vida sem repensar sua dinâmica cultural, esta obra não será absorvida como significativa. Este problema já é apontado em pesquisas sobre comunidades com jovens e adultos recém-alfabetizados. (KALMAN, 2004)

Quanto mais os neoleitores estiverem inseridos em grupos que significam a obra literária em seu universo simbólico, maior a probabilidade desta coleção surtir o efeito esperado. Desconsiderar o coletivo no qual está inserido o neoleitor é ignorar peça chave para lograr o objetivo da Coleção. Não há como pensar um neoleitor genérico, sem identidade local. Os diversos grupos são afetados de modos díspares, por distintos caminhos. Será um único instrumento capaz de provocar uma mudança nacional no modo como neoleitores significam a obra literária?

Não há muitas pesquisas junto aos neoleitores para apreender a recepção da Coleção. Ogliari (2013) pesquisa a recepção desta Coleção



entre alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do segundo segmento de uma escola pública em Brasília, Distrito Federal. A partir do trabalho de campo, Ogliari conclui pela adequação da Coleção ao objetivo de contribuir para o letramento literário e recomenda sua continuidade.

Félix (2009) avalia a chegada da Coleção em escolas de Belo Horizonte, Minas Gerais. Ela entrevistou bibliotecários, professores e alunos da EJA. Verificou dificuldades encaradas pelos recém-alfabetizados, mas destacou a “adequação” das obras quando se tratava de alunos da EJA já alfabetizados ou envolvidos com a continuação dos estudos. Também alertou para a falta de ciência dos propósitos da Coleção por parte de bibliotecários e professores. Contudo, Félix destaca a relevância da ação.

Félix (2009, p. 112) reitera a qualidade da Coleção e sua adequabilidade ao público da EJA, “desde que acompanhada por iniciativas mediadoras que deem conta de ser uma ponte entre o texto e o leitor que ainda não adquiriu autonomia”. Ogliari (2013) também destaca a importância desta política não acontecer isolada, mas ser unida à mediação – “mediadores de leitura capacitados para fazer a ponte com o universo social e linguístico dos alunos da EJA” (FÉLIX, 2009, p. 113) – e a outros materiais e tecnologias. Estes resultados salientam o fato de que nenhum objeto significa sozinho, mas deve estar inserido em uma rede de significação – abarcando objetos e pessoas – que faça sentido para o jovem e o adulto, para atingir seu fim.

A ação é relevante, mas carece ser aperfeiçoada, sob a ótica da diversidade de públicos neoleitores no Brasil, aproximando-se de suas realidades e de seus universos de significação, para que logre êxito. O sentido de beleza é construído socialmente, portanto, a fruição da literatura passa por criar (alterar ou reforçar) o sentido desta peça cultural chamada livro. Este ato não se dá de fora para dentro. Carece de consentimento e participação dos membros de cada grupo considerado.

## **Provocações de não acabar**

Este artigo tentou provocar, pois a pesquisa segue. Apontar questões pertinentes por vezes é mais importante para aperfeiçoar políticas públicas do que a simples proposição de ações – ainda que tentem responder questões já postas. Não raro, o diálogo se dá na superfície, sem

reflexão crítica mais profunda que analise os modos como as pessoas se relacionam em coletividade e como elas concebem e exercitam seu(s) conceito(s) de arte literária.

Foram aventadas algumas questões, a partir da sociologia da arte. Não se pretendeu exauri-las, mas alçar alguns pontos nevrálgicos para se (re)pensar políticas de estímulo à produção e fruição artística no tocante à literatura. Cabe investigar mais a fundo tais questões, refletindo sobre modos pelos quais a ação focada neste artigo responde a cada uma delas, considerando seu escopo e as decisões do MEC em relação à seleção, produção e distribuição da Coleção Literatura para Todos. Tal pesquisa contribuirá com elementos relevantes para melhor compreensão da arte de ler enquanto direito de todos.

## Referências

- AMORIM, Galeno. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2008.
- BECKER, Howard S. Mundos artísticos e tipos sociais. In: VELHO, Gilberto. (org.). *Arte e sociedade*, ensaios de sociologia da arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. p. 9-26.
- BECKER, Howard S. Arte como ação coletiva. In: VELHO, Gilberto. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p. 205-225.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu: sociologia*. Renato Ortiz (org.). São Paulo: Ática, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Coleção Literatura para Todos*. Brasília: MEC, 2006.
- FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- FÉLIX, Chrisley Soares. *Literatura para todos: análise das obras em função do público da EJA (Educação de Jovens e Adultos)*. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GEERTZ, Clifford. Arte como um sistema cultural. In: GEERTZ, Clifford. *O saber local*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 142-181.

KALMAN, Judith. *Saber lo que es la letra*, una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. México, DF: Siglo XXI Editores, 2004.

MACIEL, Ira Maria. Coleção literatura para todos – resenha. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 537-540, set./dez. 2007.

OGLIARI, Monalisa. *Política de leitura: a coleção “literatura para todos” e o letramento literário de jovens e adultos*. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

TIEPOLO, Elisiani. Vitória. *Neoleitores no Brasil alfabetizado*. [200--]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=751-neoleitor-resumido-elisiani1&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=751-neoleitor-resumido-elisiani1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 jan. 2016.

WACQUANT, Loïc. Mapear o campo artístico. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 48, p. 117-123. 2005.

# Práticas de letramento literário para educação das relações étnico-raciais no contexto da Educação de Jovens e Adultos<sup>1</sup>

Eliane Santana Dias Debus

## Introdução

*Passarinhos  
Soltos a voar dispostos  
A achar um ninho  
Nem que seja no peito um do outro  
(EMICIDA)*

Acolho para iniciar este texto um fragmento da letra da música “Passarinhos”, de Emicida, em diálogo com o videoclipe da mesma (com Emicida e Vanessa da Mata),<sup>2</sup> para trazer à cena desta escrita as práticas de letramento literário para Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora na letra a imagem do acesso ao livro, da leitura e das práticas sociais de leitura desse

---

1 Texto apresentado na mesa-redonda no II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Afaeeja), realizado em Florianópolis, Santa Catarina.

2 Videoclipe disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IjcmLHjjAJ4>.

objeto não são anunciadas, no vídeo essa relação é externalizada. Talvez nada melhor para problematizar o tema em questão do que segurar nas mãos das palavras e imagens dessa canção/videoclipe, pois ela fala aos jovens e, a meu ver, anuncia uma estratégia para a prática de letramento literário.

O barulho da escova esfregando freneticamente o sapato masculino se mistura com os sons estridentes da cidade: o som dos motores de carros e buzinas, contrastando com o som dos passarinhos que deslizam pelos fios de energia elétrica, ecos do aprisionado e do liberto. A mão calejada e suja do jovem engraxate que conclui sua tarefa, o seu olhar que se esvai em direção ao voo dos pássaros e cai para o prédio a sua frente. Na fachada, o anúncio do produto comercializado: livros (jurídicos, didáticos, coleções, gibis).

Da espiadela noturna do jovem engraxate pela fresta da pesada porta de ferro à visita ao espaço, entre idas e vindas os livros são surripiados e socializados com outros jovens engraxates. Dos primeiros gestos de desdém ao acolhimento dos livros, os jovens são tomados pela leitura. A leitura espalha-se individual e coletivamente, e eles adentram no espaço dos livros como se em casa estivessem, tudo sob o olhar atento dos proprietários/vendedores – papel representado pelo Emicida e Vanessa da Mata. Seduzidos para a leitura, os jovens não “roubam” mais os livros, mas se tornam livreiros e deles cuidam.

A narrativa fílmica, centrada na possibilidade de redenção pela leitura, aponta para a possibilidade, não só utópica, de encontrar nos livros o pouso, o ninho de encontro entre o eu e o outro. A narrativa poética do texto nos alerta que é possível o encontro, “mesmo que seja no peito do outro”. Desse modo, quando es(a)colho esses dizeres, busco também a possibilidade de pensar as práticas de leitura literária na EJA como encontro, que podem ser bons ou não, mas que não deixemos de tentar nos encontrar.

O compromisso com o ensino da cultura africana e afro-brasileira, promovido pela Lei nº 10.639, de 2003 (BRASIL, 2003), e pelas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2004), em que a literatura recebe um papel de destaque,

fortificam a necessidade de debate sobre a formação do leitor literário. Desse modo, este artigo busca problematizar a prática da leitura literária como possibilitadora, para além da sensibilização estética, mas também para a educação das relações étnico-raciais, em particular no espaço institucionalizado da EJA. Para tal, sustenta o seu dizer a partir do referencial teórico de Antonio Candido (1995), em particular no que se refere ao direito de todos à literatura e o papel humanizador desta, nas reflexões de Rildo Cosson (2014) sobre Letramento Literário, bem como pensar estes referenciais em diálogo com estudiosos que defendem a Educação das Relações Étnico-Raciais. Portanto, parte-se da teoria para apontar algumas indicações e proposições do trabalho com o texto literário no segundo segmento da EJA. A ampliação do repertório literário do jovem leitor, fomentado a partir da leitura de escritores e escritas afro-brasileiras e africanas, por certo colabora para uma visão ampliada da sociedade enquanto constituição plural.

### **Literatura: para que serve?**

Em tempos tão difíceis como os que vivemos, em que os gestos de civilidade se afrouxam e a barbárie se instala, mesmo sem ser aprovada como positiva socialmente; em que políticas de leitura se desfazem ao desejo de governantes, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), alguns questionamentos surgem: como possibilitar aos jovens em formação – pensando aqui de ensino fundamental e médio – no espaço institucional da EJA o encontro sensível com a palavra literária? No campo do pragmatismo, que serventia tem a leitura da literatura na formação desse(a) leitor(a)?

A vinculação histórica da formação do estudante adulto (EJA) ao tecnicismo já foi foco de estudos de diferentes pesquisas (PORCARO, 2007) que apresentam um ensino com objetivo de alfabetizar e qualificar profissionalmente a mão de obra trabalhadora. A década de 1990 fortalece as discussões sobre a importância da EJA, desfazendo o interesse somente pela formação técnica, mas agregando também a humana, ou seja, que a aprendizagem desse estudante esteja vinculada à sua experiência cotidiana, não só profissional, mas também de vida.

A consciência de que a leitura não está apartada da vida foi tema de Paulo Freire (1989) ao vincular a aprendizagem da leitura e escrita às miudezas do dia a dia, como fica evidenciado no artigo “A importância do ato ler”, no qual tece uma arqueologia da sua formação leitora e afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

A importância do contato com diferentes materiais de leitura fica explícito na Proposta Curricular para o Segundo Seguimento da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002, p. 14):

[...] Os jornais e os livros podem informar sobre fatos da realidade e alimentar desejos e sonhos do que ainda parece impossível; pôr o leitor em contato com experiências humanas que jamais viverá; traduzir sentimentos que o afligem, mas não sabe expressar com clareza; abrir as portas para o encontro com todos que vieram antes e estabelecer contato com aqueles que partilham do mesmo tempo; oferecer prazer estético e ajudar a encarar a vida, ou se proteger dela.

Embora o texto coloque na mesma esfera textos com objetivos dispares (factual e ficcional), vale demarcar que neste fragmento se percebe a preocupação em elencá-la como patrimônio da humanidade, ou seja, a produção escrita humana “como manifestação de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 1995, p. 176), e supre a necessidade humana da fabulação, como necessidade que precisa ser preenchida, tornando, assim, a literatura um direito.

Candido (1995) elenca os três níveis do papel humanizador da literatura. O primeiro está na articulação que a produção literária convoca ao (re)tirar a palavra do nada e ordená-la, dando uma ordem ao seu dizer; essa organização colabora para que o leitor se organize e organize o mundo em que vive. O segundo nível impõe ao leitor uma posição crítica frente

a determinados problemas, sejam sociais, políticos, econômicos ou existenciais, e ao se deparar com representações de sentimentos e sociedades, ao suprir a necessidade de conhecer o Outro, a literatura humaniza. O terceiro nível refere-se ao poder que o literário tem de constituir fissuras nas estratificações sociais ao permitir que estudantes de diferentes classes sociais possam fruir da literatura, desde que tenham acesso a essa produção, seja erudita ou popular.

Compreendo que a interação com o texto literário pode operar nesses três níveis, mas para que isso aconteça precisamos de estudantes leitores que decifrem e compreendam o que lê, e que, acima de tudo, essa leitura faça parte do seu uso cotidiano, naquilo que se aproxima do letramento literário.

Rildo Cosson (2014), em glossário de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, construído por diferentes pesquisadores, apresenta a definição de letramento literário como sendo “o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. O processo enquanto ato contínuo de algo sempre em movimento, que não se encerra e apropriação como “ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua”. (COSSON, 2014)

Desse modo, na definição do estudioso, o letramento literário não tem um fim, ele faz parte da formação do indivíduo, desde o primeiro contato com a literatura, na sua origem oral, como as cantigas de ninar, aos textos lidos no dia anterior. Como apropriação, ele nos alimenta de um repertório que nos faz expor/verbalizar algo novo, encharca-nos de conhecimento.

Cosson (2014) elenca quatro características para a inserção do letramento literário na prática pedagógica: a primeira diz respeito à interação dos estudantes com obras literárias, parece óbvio, mas, muitas vezes, a prática pedagógica se sustenta no ensino da literatura e não numa educação literária, apresentando o contexto de produção e circulação do texto e não na leitura do texto propriamente dito; a segunda concentra-se na constituição de uma comunidade leitora, isto é, o compartilhamento de leituras que permite a circulação de diferentes textos e “respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em



relação à leitura da obra” (COSSON, 2014); na terceira característica, está a ampliação do repertório literário nos diferentes suportes e meios; e, por última, mas não menos importante, diz respeito a oportunizar a sistematização e continuidade de atividades – o que denomino de ações – que desenvolvam a competência literária.

Dialogando com os dois teóricos e com as demandas da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que nos indica a necessidade de trabalho com a cultura africana e afro-brasileira, em particular a literatura que o tematiza, apresento, a seguir, a produção literária de duas escritoras, anunciando a possibilidade de ações pedagógicas.

### **Algumas indicações de percurso**

O trabalho com a literatura afro-brasileira e africana, ou que a tematiza, no espaço da EJA exige por parte do professor a constituição de um repertório literário para que possa compartilhar com os estudantes. As indicações que fazemos busca promover o encontro com produções que, por vezes, estão fora do cânone escolar e que, no entanto, considero importantíssimas para a formação do leitor de literatura.

Pelo curto espaço de escrita, as indicações ficarão circunscritas aos poemas das escritoras negras brasileiras Elisa Lucinda e Conceição Evaristo, em diálogo com diferentes suportes e meios.

Elisa Lucinda, mulher poeta, jornalista, cantora e atriz tem se destacado por sua poesia viva e denunciativa, de forma intensa do viver feminino. Meninas de rua e mulheres trabalhadoras são personagens que correm pelos seus versos. Vale destacar sua interação com o *rapper* Emicida em algumas canções, como “Milionário do sonho”. Seus poemas estão em livros e de fácil acesso na internet por meio do Youtube, no qual se encontram vários poemas declamados pela própria autora e por outras pessoas. Seus poemas “Lua nova demais” e “Aviso da lua que menstrua” trazem à cena o feminino e “sua poeira do cotidiano”: no primeiro, a menina de rua e suas mazelas, seus medos; no segundo, a mulher e seu papel criador. A poesia é crua e dura, sem vocábulo rebuscado, mas carregada de sensibilidade.

*Lua nova demais*

Dorme tensa a pequena  
sozinha como que suspensa no céu  
Vira mulher sem saber  
sem brinco, sem pulseira, sem anel  
sem espelho, sem conselho, laço de cabelo,  
bambolê  
Sem mãe perto,  
sem pai certo  
sem cama certa,  
sem coberta,  
vira mulher com medo,  
vira mulher sempre cedo.

Menina de enredo triste,  
dedo em riste,  
contra o que não sabe  
quanto ao que ninguém lhe disse.  
A malandragem, a molequice  
se misturam aos peitinhos novos  
furando a roupa de garoto que lhe dão  
dentro da qual menstruará  
sempre com a mesma calcinha,  
sem absorvente, sem escova de dente,  
sem pano quente, sem O.B.  
Tudo é nojo, medo,  
misturação de “cadês.”

E a cólica,  
a dor de cabeça,  
é sempre a mesma merda,  
a mesma dor,  
de não ter colo,  
parque  
pracinha,  
penteadeira,  
pátria.  
Ela lua pequenininha  
não tem batom, planeta, caneta,  
diário, hemisfério,

Sem entender seu mistério,  
ela luta até dormir  
mas é menina ainda;  
chupa o dedo  
E tem medo  
de ser estuprada  
pêlos bêbados mendigos do Aterro  
tem medo de ser machucada, medo.  
Depois menstrua e muda de medo  
o de ser engravidada, emprenhada,  
na noite do mesmo Aterro.  
Tem medo do pai desse filho ser preso,  
tem medo, medo  
Ela que nunca pode ser ela direito,  
ela que nem ensaiou o jeito com a boneca  
vai ter que ser mãe depressa na calçada  
ter filho sem pensar, ter filho por azar  
ser mãe e vítima  
Ter filho pra doer,  
pra bater,  
pra abandonar.

Se dorme, dorme nada,  
é o corpo que se larga, que se rende  
ao cansaço da fome, da miséria,  
da mágoa deslavada  
dorme de boca fechada,  
olhos abertos,  
vagina trancada.  
Ser ela assim na rua  
é estar sempre por ser atropelada  
pelo pau sem dono  
dos outros meninos-homens sofridos,  
do louco varrido,  
pela polícia mascarada.

Fosse ela cuidada,  
tivesse abrigo onde dormir,  
caminho onde ir,  
roupa lavada, escola, manicure, máquina de  
costura, bordado,

pintura, teatro, abraço, casaco de lã  
 podia borralheira  
 acordar um dia  
 cidadã.  
 Sonha quem cante pra ela:  
 “Se essa Lua, Se essa Lua fosse minha...”  
 Sonha em ser amada,  
 ter Natal, filhos felizes,  
 marido, vestido,  
 pagode sábado no quintal.

Sonha e acorda mal  
 porque menina na rua,  
 é muito nova  
 é lua pequena demais  
 é ser só cratera, só buracos,  
 sem pele, desprotegida, destratada  
 pela vida crua  
 É estar sozinha, cheia de perguntas  
 sem resposta  
 sempre exposta, pobre lua  
 É ser menina-mulher com frio  
 mas sempre nua. (LUCINDA, 1999, p. 44)

O feminino também é tema constante na produção literária de Conceição Evaristo, nascida em Belo Horizonte na década de 1940. Doutora em Teoria Literária, ela tem se destacado pela sua produção poética e seus livros em prosa, como *Ponciá Vicêncio* e *Olhos d'água*. A força materna em destaque no poema “De mãe”:

O cuidado de minha poesia  
 Aprendi foi de mãe  
 mulher de pôr reparo nas coisas  
 e de assuntar a vida.

A brandura de minha fala  
 na violência de meus ditos  
 ganhei de mãe  
 mulher prenhe de dizeres  
 fecundados na boca do mundo.

Foi de mãe todo o meu tesouro  
veio dela todo o meu ganho  
mulher sapiência, yabá,  
do fogo tirava água  
do pranto criava consolo.

Foi de mãe esse meio riso  
dado para esconder  
alegria inteira  
e essa fé desconfiada,  
pois, quando se anda descalço  
cada dedo olha a estrada.

Foi mãe que me descegou  
para os cantos milagreiros da vida  
apontando-me o fogo disfarçado  
em cinzas e a agulha do  
tempo movendo no palheiro.

Foi mãe que me fez sentir  
as flores amassadas  
debaixo das pedras  
os corpos vazios  
rente às calçadas  
e me ensinou,  
insisto, foi ela  
a fazer da palavra  
artifício  
arte e ofício  
do meu canto  
de minha fala. (EVARISTO, 2002, p. 44)

Os poemas de Elisa Lucinda e de Conceição Evaristo podem ser encontrados em vários vídeos no YouTube, declamados pelas próprias autoras, bem como por outras pessoas, como músicos e poetas.

Dos gêneros literários, a poesia parece-me aquele que mais aproxima o leitor da literatura, isso se entendermos que a poesia se enrosca “no rabo da palavra” e que da pulsação dos poemas de origem oral aos poemas de origem escrita toda escrita grita, e se presentifica na boca da juventude em forma de *rap* e *hip hop*. Exemplo disso são as batalhas que pululam

pelos bairros de Florianópolis que levam meninos e “minas” a duelarem em disputas encharcadas de ritmos e rimas.

Ter os poemas em voz alta, realizar jograis, gravá-los em áudio e vídeo, dramatizá-los, são possibilidades de ações didático-pedagógicas que podem implementar a palavra poética de origem escrita no cotidiano dos jovens.

## Algumas considerações

Trazer a palavra literária para a cena escolar, despida do mito que literatura é difícil, obra de poucos e para poucos, é o primeiro passo para a formação integral dos leitores. Por esse viés, estaremos próximos da feita humanizadora do literário, além de ampliar o conhecimento do jovem e ao mesmo tempo dialogar com ele, ao conhecer a produção das ruas (*rap* e *hip hop*), das canções e dos livros, numa simbiose.

Entre o conhecido e o dado a conhecer “há sempre um mundo, apesar de já começado, há sempre um mundo pra gente fazer”. (EMICIDA, 2013) Sendo assim, a literatura tem uma serventia, sim, ela nos alimenta do mais humano que podemos ser. Ela nos reveste do outro para conhecer a nós mesmos.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

*Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série*. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura: vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. Letramento Literário. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: jan. 2017.

EMICIDA. *O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui*. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013. 1 CD.

EVARISTO, Conceição. De mãe. *Cadernos Negros: poemas*, São Paulo, v. 25, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

LUCINDA, Elisa. *Eu te amo e suas estreias*. São Paulo: Record, 1999.

PORCARO, Rosa Cristina. *A história da educação de jovens e adultos no Brasil*. Viçosa, MG: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007. Disponível em: <files.pedagogiaunifeso.webnode.com.br/.../A%20HISTÓRIA%20DA%20EDUCAÇÃO>. Acesso em: 20 abr. 2017.

# Enleituramento na EJA<sup>1</sup>

Rosemary Lapa de Oliveira

## Introdução

A formação do profissional para atuar no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido uma batalha histórica assumida pelas universidades brasileiras e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) não se furta a esse labor, dedicando-se de forma cada vez mais intensa a se tornar excelência nessa área, inclusive oferecendo curso de pós-graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

Nesse contexto, o MPEJA nasce com o desejo de qualificar docentes para atuar no segmento da EJA, considerando a necessidade de formação continuada de profissionais nessa área para o engajamento psicossocial, político e acadêmico de jovens, adultos e idosos que necessitam iniciar ou continuar seus estudos na educação básica e se inserir no mundo da leitura e da escrita de forma política, crítica e cidadã.

Mesmo com todas as discussões promovidas durante a segunda metade do século XX sobre a importância da leitura, no início do século XXI, em pesquisa sobre a formação docente, encomendada à Fundação Carlos Chagas, segundo Gurgel (2008), a revista *Nova Escola* divulgou que

---

1 Este texto é resultado da Mesa 3 do IV Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Alfaeja) sobre Alfabetização, Letramentos e Múltiplas Linguagens na Educação de Jovens e Adultos, com Dr.<sup>a</sup> Marinaide Freitas Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes da Trindade Dionísio da Universidade de Minho (UMINHO).



a análise de 71 currículos de cursos de Pedagogia oferecidos por instituições de ensino públicas e particulares de todo o Brasil aponta para um descompasso preocupante entre o que as faculdades oferecem aos futuros professores e a realidade encontrada por eles nas escolas. “As universidades parecem não se interessar pela realidade das escolas, sobretudo as públicas, nem julgar necessário que seus estudantes se preparem para atuar nesse espaço” (GURGEL, 2008), resume a diretora de pesquisas da Fundação Carlos Chagas e coordenadora do estudo, que é apresentado em primeira mão na edição de outubro de 2008. Sabendo da morosidade com que as mudanças acontecem, podemos inferir que esse quadro não tenha mudado muito nesses últimos dez anos.

Esse quadro se torna ainda mais precário quando o assunto é a EJA, que, por sua natureza mais estigmatizada, pouca discussão encontra nos meios acadêmicos. Muitos aspectos formativos poderiam ser evidenciados nesse cenário, no entanto, por meu percurso de pesquisa e interesse acadêmico, centrarei as discussões em torno da leitura.

Nesse cenário de formação de educadores, podemos notar que o relacionamento que o professor e a professora vêm tendo com a leitura não é nada amigável, a julgar pelos espaços sempre pouco disponibilizados para debates, ou para debates que giram em torno apenas de alfabetização, resultando em ações pedagógicas que se mostram desconectadas das expectativas sociais e político-pedagógicas, refletindo na formação do licenciado em Pedagogia, o qual tem responsabilidade declarada em seus referenciais com o letramento linguístico de crianças, jovens e adultos. Com relação às outras licenciaturas, inclusive Letras, esse quadro não encontra mudança significativa, com o agravante de que o segmento da EJA é apagado do currículo e das discussões formativas relativas à leitura desses profissionais.

Assim, no Brasil, o ensino básico de modo geral e a práxis pedagógica voltada para a leitura em particular é caracterizado por um processo complexo, permeado por crenças equivocadas sobre o que seja texto, leitura, escrita, oralidade, literatura e as relações que há entre essas áreas da linguagem. Nesse quadro, a literatura, notadamente nas salas de aulas de jovens, adultos e idosos, perde espaço para uma pedagogia do contexto e voltada para o mundo do trabalho, o que é muito pertinente, mas não

pode centralizar as ações docentes, mesmo na EJA. E, assim, a escola vem desconsiderando que, conforme nos lembra Auster (1995), a arte é um método de conhecimento, uma forma de penetrar o mundo e nele encontrar o lugar que nos corresponde. Assim, defendo, neste ensaio, o importante papel da literatura, enquanto arte, no processo de formação de educandos da educação básica, notadamente os jovens, adultos e idosos que a ela acorrem.

Nesse contexto, considerando a importância do letramento na educação e na sociedade de modo geral, concordando com Freire (2009) de que a leitura é um processo que não se restringe à decodificação linguística, concordando com Soares (2010) que a leitura extrapola para o letramento, venho aqui defender que a leitura vai além, interagindo com a ideia de enleituramento. Esse termo foi cunhado durante pesquisa de doutoramento (OLIVEIRA, 2013) para dar conta da capacidade humana de tornar-se leitor de mundo, tendo na leitura uma ação que é contínua e ampliada a cada contato com o contexto que nos cerca, enquanto fazemos uma leitura, imergindo no contexto dos acontecimentos da trama, interagindo com o texto de forma tão intensa que percebemos nuances de construção textual de personagens e argumentos e desejos não formulados, subentendidos na teia textual. Usamos, para isso, o conhecimento de mundo acumulado sobre as pessoas, sobre nós mesmos, sobre as culturas que nos circundam, nossos próprios contatos com a leitura e nosso conhecimento histórico da época em que os fatos se desenrolam e do nosso próprio momento atual. Dessa forma, o enleituramento que se refere a gêneros do discurso e gêneros literários, é o modo de ler que provoca no leitor diálogos, principalmente e terapêuticamente, consigo próprio.

Sendo assim, o presente texto tem o objetivo de discutir a importância da mediação docente para o alcance do enleituramento de estudantes da EJA, ou seja, de seu envolvimento crítico e reflexivo sobre estar no mundo, no sentido heideggeriano (HEIDEGGER, 1995) da expressão. Esse objetivo será perseguido através de exposição de ideias e pontos de vista sobre o ensino de língua, notadamente na EJA, com base em pesquisa e discussão epistemológica sobre leitura no âmbito da Linguística Textual e sobre o contexto da EJA, além das discussões específicas sobre o enleituramento.

A seguir, são levantadas questões sobre a leitura e o enleituramento, discutindo também o contexto da educação de jovens e adultos, tudo isso em um ensaio bibliográfico.

## **Ler e enleiturar**

Amparada nas lacunas da formação para o ensino direcionado aos jovens, adultos e idosos e considerando importante preenchê-las, apresento a proposta de uma pedagogia do ensino da língua que se funda na ideia freireana de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2009), sendo assim, a noção de leitura se amplia, deixando de se relacionar apenas ao texto escrito e ser apenas da possibilidade de quem decifra o código linguístico. Essa noção de leitura considera que ler é ação que não se restringe ao processo de alfabetização, pois aquele que ainda não se alfabetizou, ao tomar contato com um texto oral, ou imagético, ou gestual, ou outros além do escrito, é capaz de atribuir sentidos ao que ouve, ou vê ou sente, portanto, lê. Esse conceito de ler se aproxima do que nos ensina Lajolo (1982, p. 59):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativo para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Concordando com Lajolo, Geraldi (1997) afirma que leitura é um processo de interlocução entre sujeito leitor e sujeito autor mediado pelo texto e o conceito de texto tem se ampliado para além do verbal escrito. Ainda para esse autor, um texto pode ter várias leituras possíveis, pois um autor não domina a interpretação de seus leitores uma vez que, cada leitor pode dar ao texto uma significação e isso depende da sua interpretação. Assim, podemos dizer que, na leitura, o diálogo ocorre entre quem lê e o texto lido. Se o professor também é leitor, a sua interpretação é apenas uma das leituras possíveis.

Reconhecendo que há muitas formas de dizer e muitas formas de entender o mundo, torna-se necessário marcar algumas definições com

as quais dialogo nesse ensaio, com o objetivo de ampliar as discussões. Assim, assumimos que literatura, conforme defendem vários autores e aqui representada por Coelho (2000, p. 24, grifo nosso):

é um autêntico e complexo *exercício de vida*, que se realiza *com e na* Linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares. Espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior.

Dessa forma, fica evidente que não se trata de encarar a literatura do ponto de vista dos estudos literários da tradição da crítica ou dos estudos formais da teoria literária, muito menos de tratar o texto como mera sensibilização, mas sim, assumir que a literatura circula em meios culturais diversos, concordando com Candido (2011, p. 176) que a literatura pode ser entendida como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático”, sendo assim, entram na classificação de literatura as histórias em quadrinhos, os contos fantásticos, os contos de fadas, as quadrinhas, as piadas, os trava-línguas, contos de acumulação, de repetição, os causos, bem como as canções de ninar, os contos orais, passados de geração em geração ou os cordéis, canções de vários ritmos, que são a poesia moderna.

Todos esses e outros mais dessa monta, enquanto narrativas ficcionais e poesia, fazem parte da categoria literatura, visto que o leitor/ouvinte pode se envolver na narrativa, como sugere Andruetto (2012, p. 54): “uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros”. Dessa forma, textos ficcionais, poesias, ou seja, literatura, assumem a mesma definição e têm por característica nos fazer refletir sobre nós mesmos e desfrutar de alívios ao nos identificarmos com características e experiências dos personagens envolvidos nas tramas e nos levam a refletir criticamente sobre nossas próprias ações.

Nessa mesma perspectiva, Cosson (2010) e Candido (2011) defendem que a literatura tem uma função humanizadora, porque assim como o sonho traz o equilíbrio psíquico, ela traz o equilíbrio social, pois as narrativas ficcionais e poesias mostram situações de conflitos que nos ajudam a pensarmos sobre nossas emoções e realidade com uma linguagem que pertence ao mundo da ludicidade, como esclarece Sunderland (2005),

apresentando possibilidades para o alívio de sofrimentos interiores além de reconhecer caminhos para lidar com os infortúnios, defende essa autora.

De acordo com Souza (2010, p. 9), “a literatura é antes de tudo engenharia de palavras. É por meio da palavra oral ou escrita que ela se realiza”. A literatura é arte, é cultura, é uma viagem pelo mundo da fantasia, em mundos conhecidos e desconhecidos, nos quais nos deparamos com o novo e experimentamos as mais diversas sensações de prazer, emoção e imaginação, é um grande encontro com o belo. Esses são elementos fundamentais para que o sujeito da leitura seja capaz de compreender a si, compreender o meio ao qual pertence, conhecer o outro com quem interage, construindo conhecimentos sólidos para que possa entender e interagir com o mundo de forma mais consciente e crítica.

Ainda com base nos estudos de Coelho (2000, p. 27), a literatura é vista como arte, fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra, que funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. Sendo uma linguagem específica como outras linguagens, expressam uma experiência humana que não pode ser definida com exatidão. A literatura é complexa, fascinante, misteriosa e essencial, tanto quanto a condição humana dos sujeitos, portanto, precisa estar nas ações curriculares e curriculantes dos sujeitos da aprendizagem na EJA, tanto quanto em qualquer outro segmento da educação.

Dessa forma, a literatura contribui efetivamente para o letramento que Soares (2004, p. 44) define como “estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com os diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida”. Letramento é, então, o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita, desenvolvendo habilidades fundamentais para a plena inserção no mundo da escrita.

Entendendo a leitura da literatura como uma ação de letramento em que o lúdico está envolvido, ao fazer parte do cotidiano da prática educativa, desenvolve habilidades que não estão voltadas apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o social, afetivo, emocional,

propiciando assim uma formação cidadã. Nessa perspectiva, envolvido que está no lúdico, o texto provoca sentidos não só endógenos, pois provoca um diálogo intenso entre o sujeito leitor e o sujeito autor, modificando seus sentidos de si, através de uma leitura de letramento e enleituramento.

O enleituramento pode ser visto do ponto de vista da metodologia do ensino de leitura ou do ponto de vista do leitor diante do texto. Nessa última perspectiva, o enleituramento é a ação de tornar o texto inteligível em suas várias nuances: lexical, gramatical, de conhecimento de mundo, de conhecimento de si, do outro, conhecimento ecológico, indo além da leitura das palavras, do gênero, constituindo o sujeito em leitor e o leitor em sujeito de sua leitura. Neste ínterim, o sujeito leitor dialoga profundamente com o texto, percebe as construções argumentativas, os preconceitos que constituem o sujeito autor e percebe suas metáforas e ironias. Todos esses fatores importantíssimos para a promoção do enleituramento apontam para o fato de que todo texto é transdisciplinar, uns mais, outros menos, sendo assim, precisa dialogar com o mundo no qual circula para provocar sentidos nos sujeitos envolvidos na leitura.

Toda essa constituição de leitor enleiturado é própria do ser humano, de ser e estar no mundo, conforme discute a filosofia heideggeriana. (HEIDEGGER, 1995) Da mesma forma como Freire (1996) defende que ninguém é sujeito da autonomia de ninguém, defendo que nascemos enleiturados e que o natural desenvolvimento físico e psicossocial nos faz ler cada vez mais e de forma mais profunda, independente de nossa condição física, psíquica ou de qualquer ordem de necessidades especiais. No entanto, com isso não quero dizer que o enleituramento não pode ser aprendido em situações formais de ensino. Muito pelo contrário, pois é sobre essa metodologia de ensino da leitura que desenvolverei minhas ideias adiante, defendendo que uma metodologia do enleituramento é capaz de fazer ver ao sujeito leitor, o que ele não havia visto antes.

A opção pelo vocábulo composto sujeito leitor que insisto em usar deriva dos estudos da Análise de Discurso (AD), por considerar que é a que melhor dá subsídios para a constituição do leitor com vistas ao

enleituramento. A ideia de leitor se atrela à ideia de sujeito, categoria fulcral na AD e que enseja a discussão sobre ideologia, subjacente ao assujeitamento.

Ao tratar a leitura na perspectiva da produção de leitura, no sentido posto por Orlandi (2003, p. 180), quando diz que “na escrita já está inscrito o leitor e, na leitura, o leitor interage com o autor do texto”, adoto as terminologias sujeito leitor, sujeito autor para indicar a função sujeito de quem toma o texto para ler e, respectivamente, quem toma o texto para escrever, uma vez que as condições de produção e de recepção dos textos não podem ser distinguidas. Nessa perspectiva, existem condições de produção da leitura, daí que a leitura é produzida, uma vez que seja o momento crítico da constituição do texto, momento de interação verbal entre sujeito autor e sujeito leitor, desencadeando um processo de significação. O conceito de leitura assim desenhada não se restringe ao código linguístico alfabético, transborda para os códigos sensoriais, visuais, auditivos, sensitivos. O que não quer dizer que o despreze.

Tal concepção, baseada nas afirmações de Bakhtin (1987, p. 109) sobre a língua, enquanto “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações” é de natureza social, portanto, ideológica, não existindo fora do contexto social, produto da interação de indivíduos socialmente organizados, pois qualquer enunciado sobre um objeto se relaciona com enunciados anteriores produzidos sobre esse mesmo objeto. Nessa concepção, segundo Bakhtin (1987, p. 113), a linguagem verbal exerce uma importante função: “Ela é determinada, tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”. Além disso, traz as reflexões do russo Vygotsky (1978) acerca da interação: o dialogismo, como ferramenta para a aprendizagem. Isso quer dizer que os significados e sentidos são produzidos nas relações de trocas linguísticas, na mesma medida em que sujeitos e objetos no mundo se constituem como sujeitos e objetos do e no mesmo discurso.

Por isso, todo discurso é fundamentalmente diálogo, daí que alguns textos de diferentes áreas do conhecimento serão trazidos para discussão. Sendo assim, o multirreferencialismo ancora teoricamente as reflexões que aqui são feitas.

Mas, acima de tudo, essa construção pauta-se no fato de que cabe à escola – não só ela, mas também ela como papel intrínseco – dar conta da produção de leitura, por isso, não se pode deixar de enfatizar a formação do professor, sempre questionável, e o importante papel das academias que deveriam formar profissionais para um fazer pedagógico mais crítico e voltado para a pesquisa, como vem assinalando as reflexões feitas por Fiorin (2005), Moita Lopes (2006), André (2004), Bortoni-Ricardo (2010), entre outros. Ou, ainda, o papel das políticas públicas que, como defende Giroux (1987, p. 9), proletarizam o ensino através da

divisão técnica e social do trabalho, o que, ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que trabalham no dia-a-dia, de fato, com os estudantes e com os currículos (sic).

As políticas públicas relativas à EJA, conforme denúncia Giroux, promovem políticas de apoio com distribuição de material didático e livros de literatura, provocando uma divisão técnica do trabalho na escola, na qual, o trabalho docente se torna apenas técnico e descontextualizado, pois seus programas e projetos de ensino e de aprendizagem e avaliações não nascem das necessidades de contextos específicos gerados por sujeitos culturais. Elas massificam e pasteurizam as relações de ensino, prevendo uma igualdade perversa, como de fato todas as igualdades revelam ser, por sua filosofia de apagamento das especificidades. Além disso, revelam que o pensamento da sociedade brasileira sobre a escola e sobre os profissionais que lá atuam são de desvalorização tanto da instituição em si, geralmente sucateadas, desumanizadas, sendo a elas voltadas políticas públicas que não priorizam o ambiente físico e recursos midiáticos educativos, quanto dos profissionais que por lá circulam de quem são tiradas a autonomia de elaborar planos de ensino que deem conta das realidades que se lhes apresentam, destituindo-o do caráter precípua da profissão: o de intelectual, produtor de conhecimento, remetendo-os ao que o autor acima nomeia de “proletarização do trabalho docente”. (GIROUX, 1997, p. 158)



Sendo assim, a instituição escolar e os profissionais que nela circulam tornam-se reféns de programas e projetos que levam à experimentação de mostras de teorias não aprofundadas por quem as executa, não discutidas com quem as implementam e, na maioria das vezes, impostas, pautadas numa produção de livros didáticos distribuídos aos estudantes; e, mesmo, teoricamente, sendo escolhidos pelos profissionais que o usarão, essas escolhas são limitadas a determinadas coleções pré-escolhidas e se tem notícias de que nem sempre as escolhas feitas pelos docentes são respeitadas pelo sistema de entrega de livros nas escolas, conforme flagrado em pesquisa desenvolvida para fins de mestrado acadêmico.<sup>2</sup>

Na contramão dessa ideia, a metodologia do enleituramento, inspirada na pedagogia da autonomia de Freire, baseia-se na prerrogativa de que a interação sujeito leitor e sujeito autor necessita de uma mediação intencional e contextualizada para a constituição do sujeito leitor com autonomia para engajar-se ou não, para criticar e se tornar leitora, leitor de mundo, tal como nos ensina Paulo Freire em suas obras, constituindo o leitor em sujeito de sua leitura – uma leitura de si, do outro, do mundo, daí porque ao leitor será atrelada a condição de sujeito, tornando-se: sujeito leitor. Esse leitor alçado à condição de sujeito, tirado da condição de objeto, como nos ensina Freire (2009), se constituirá enquanto cidadão, cidadã com autonomia para buscar seus caminhos de aprendizagem, com criticidade para compreender-se a partir do outro e do contexto que o assujeita, com situacionalidade para perceber-se ser no mundo, ser ecológico.

Assim, do ponto de vista da metodologia de ensino de leitura na perspectiva do enleituramento, a leitura se apresenta como fundamento do ensino e da aprendizagem, a leitura pensada de forma ampla e sempre privilegiando a leitura literária, pensando esse processo na perspectiva da interação, através de uma mediação intencional para a formação do sujeito leitor, com autonomia para engajar-se ou não, para criticar e se tornar sujeito leitor de mundo. Para dar conta desse fator da leitura, é necessária a mediação – ou mediações, seria mais adequado, posto que ninguém dê conta da aprendizagem sozinha, mesmo estando só – no

---

2 Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/11456/1/Rosemary%20Lapa%20de%20Oliveira%20Campinho.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

sentido de dar voz a toda a polifonia que envolve um texto e que provoca a leitura que nos constitui enquanto leitores, pois cada leitura acaba nos transformando de várias maneiras, provocando o enleituramento, o qual dá conta do texto em seu contexto de acontecimento. Um mediador da leitura que considera esse modo de ler entra profundo no texto ao lado dos sujeitos da leitura – sujeito leitor, sujeito autor – sem impor interpretações, mediando esses sujeitos no sentido de dialogarem da forma mais ampla possível, considerando quantos referentes sejam necessários, inclusive aqueles a que não havia se dado conta e que são apontados no percurso, pois “ao professor cabe criar oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo com o objetivo de formar o leitor crítico [sic]”. (KLEIMAN, 2004, p. 7)

Se esse posicionamento é importante para crianças e jovens na educação básica, mais ainda ele é necessário para jovens, adultos e idosos que procuram as escolas para iniciarem ou progredirem em seus estudos, pois esses sujeitos acumulam informações ainda maiores por terem vivenciado, teoricamente, muito mais experiências que as crianças e adolescentes. Assim, os sentidos das leituras são ampliados pelas vivências culturais, pessoais, sociais, profissionais que essas pessoas trazem para a EJA.

Mas, para que esse tipo de leitura ocorra, faz-se necessária a assunção de um posicionamento político do professor, da professora diante da educação enquanto sujeito de seu fazer pedagógico e produtor de conhecimento. Sendo assim, esses profissionais precisam fugir das políticas públicas, modo geral, omissas com relação a uma formação específica para atuação nas salas de aula de jovens, adultos e idosos. Além disso, fugir de uma idealização recorrente de que nesse segmento o trabalho com leitura deve ser sempre de alfabetização e ligado a textos funcionais, visando apenas o mundo do trabalho, pois não se pode perder de vista de que educandos, educandas, independente de sua idade ou de qualquer outra especificidade, são sujeitos em formação, são cidadãos e cidadãs que vivem numa dada realidade cultural local e global.

Nessa perspectiva, livros didáticos com respostas prontas e únicas, com projetos elaborados por outrem que nem sequer conhecem os/as estudantes que os colocarão em prática não são auxílios muito

produtivos para uma metodologia do enleituramento, considerando o objetivo de tomada de consciência e de criticidade da própria práxis, do lado do educador, da educadora, e da própria formação, do lado do educando, da educanda. Essa ação se coaduna com o pensamento de Freire (1967, p. 51-52), o qual defende que quem se faz crítico, renuncia tanto ao otimismo ingênuo e aos idealismos utópicos, quanto ao pessimismo e à desesperança e se torna criticamente otimista. Isso acontece quando o sujeito se torna capaz de projetar-se e integrar-se com seu tempo e seu espaço local e global, descobrindo-se inacabado, sem abrir mão da produção do seu próprio processo de enleituramento.

E para não se render a um otimismo ingênuo ou a um idealismo utópico, a escola não pode assumir sozinha a responsabilidade em formar leitores enleiturados. Isso cabe, conforme já apontado anteriormente, a vários fatores contextuais, físicos e psicossociais. No entanto, considerando a realidade que se apresenta nas escolas, notadamente nas escolas públicas brasileiras para onde acorrem jovens, adultos e idosos buscando o início ou a continuidade de sua formação básica, é na escola que esses sujeitos terão convívio mais demorado e intencional com textos com perspectiva de produção de leitura, ou seja, interpretação e constituição de sujeito leitor. Nessa realidade, a escola enquanto instituição e docentes, enquanto profissionais que assumem papel precípua de formação, têm papel importante na constituição de leitores enleiturados. Sendo assim, a figura docente como enleiturado, como leitor experiente e assíduo é primordial na educação de jovens, adultos e idosos, na qual há uma tendência dos sujeitos da aprendizagem tomarem os sujeitos da ensinagem como modelos a serem seguidos, muitas vezes, únicos modelos de leitores com quem esses educandos têm contato.

### **Algumas reflexões para concluir**

Freire (ato de ler) nos ensina que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Essa fala nos remete à importância da interação com pessoas e contextos na formação do sujeito que lê, o qual, no contexto da metodologia do enleituramento fica melhor identificado como sujeito leitor. Uma práxis pedagógica voltada para o enleituramento,

ou seja, para a uma ampliação do uso social da leitura, de aprofundamento da noção de letramento, que trate o leitor como sujeito e a leitura enquanto interação provoca a autonomia pregada por Freire e essencial para a formação do sujeito leitor autônomo, considerando que a leitura é o caminho privilegiado da formação cidadã.

Para o alcance de tal situação, a leitura precisa ser tratada, conforme nos ensinou Freire, transcendendo a mera decodificação, ou seja, o conhecimento das letras, da relação sonora que estabelecem para reproduzir palavras. E isso, por si só, é leitura? Os estudos sobre o letramento já nos ampliaram a ideia de leitura para além da alfabetização.

Baseada em minha própria trajetória para constituir-me sujeito leitor e sujeito pesquisador, muito influenciada pelas discussões fomentadas dentro do curso de pós-graduação MPEJA, não posso me furtar a criticar a formação inicial que vem sendo oferecida, notadamente ao pedagogo, curso de graduação no qual circulo, para o trabalho com a Linguagem no âmbito da educação de jovens, adultos e idosos na educação básica, pois as notícias que chegam através de pesquisas realizadas em nível de graduação e pós-graduação, que podem ser acessadas nos repositórios da UNEB, nos dão notícias de que raramente são oferecidos pela escola eventos de letramento fora da sala de aula.

Além disso, os eventos de letramentos que eventualmente ocorrem centram-se no uso de gêneros textuais voltados para o mundo do trabalho: receitas, curriculum vitae, requerimentos e textos afins. Esses textos são trabalhados modo geral voltados para aspectos da gramática normativa, sem que a isso seja apresentada uma discussão crítica a respeito dessa normativa. Normalmente, esses eventos de trabalho com a gramática normativa denunciam as dificuldades em trabalhar criticamente aspectos linguísticos, aspectos estruturais do gênero e mesmo levantamento de questões emergentes socialmente que se apresentam nos textos, como questões de gênero, sexualidade, etnia e outros dessa monta.

Dada a dificuldade que se apresenta de modo geral nas salas de aula da EJA referente aos fatores acima citados, podemos inferir que a formação inicial e continuada dos profissionais que por ela circulam não tem dado a devida importância aos fundamentos essenciais para a formação desses profissionais.

No que tange à inserção do texto literário nas classes de EJA, muito mais ausências que presenças são encontradas. Parece que o texto literário, talvez por seu caráter lúdico, não encontra espaço em salas de aula em que circulam como estudantes pessoas jovens, adultas e idosas, como se a prerrogativa do deleite com a leitura literária fosse apenas das crianças e adolescentes ou restrita a momentos de lazer.

Partindo da compreensão de que o que se apresenta nas reflexões aqui trazidas sobre a leitura são possibilidades, uma vez que factíveis em amplo aspecto: seja no campo epistemológico, seja no campo empírico, não se pode pensar que há uma tentativa de apresentação de verdade irrefutável, nem uma receita de ação mágica que faça acontecer uma metodologia do enleituramento em situação viável de acontecimento para docentes mediadores e sujeitos da leitura e nem que essa seja a única possibilidade de constituição do sujeito leitor. É preciso compreender este texto em seus espaços intervalares da composição do texto pedagógico, compreendendo-o como acontecimento guiado pela ideia de que somos sujeitos de nosso tempo, mas acreditando que mudanças são possíveis e que podem partir do desejo de pessoas de mudar uma dada situação que lhe incomode.

Sendo a linguagem constituinte do ser humano de tal modo que podemos dizer que nada há fora dela e que a linguagem impregna a totalidade da vida humana, buscamos entender tudo o que há a nossa volta e sempre com ela, por ela, através dela. É certo, também, como nos ensina Bakhtin (2009), que a língua é arena de lutas, uma vez que estamos sempre procurando convencer o nosso interlocutor a engajar-se em nossas ideias, usando, para isso, das armas que temos. Esse jogo de interação, nos diz Macedo (2004, p. 129), funciona com regras incessantemente interpretadas e reinterpretadas e conclui que o que tomamos como conhecimento do mundo está radicalmente idealizado à história, à cultura e ao contexto. (MACEDO, 2004, p. 130)

Por considerar que as relações interpessoais na sala de aula da EJA, vistas aqui de forma ampla, considerando as relações de poder sempre fluidas entre opressão e resistência, são relevantes para a aprendizagem e que para provocar autonomia leitora o(a) docente precisa ter autonomia, uma práxis pedagógica que considere o enleituramento, notadamente

um enleituramento que considere o texto literário se torna insurgente para a constituição do leitor, da leitora em sujeito da leitura, considerando que a leitura é o caminho privilegiado da formação cidadã.

Para isso, torna-se necessária uma reavaliação do discurso pedagógico autoritário, no qual, segundo nos ensina Orlandi (2003, p. 15-16), não existem interlocutores, mas um agente exclusivo do dizer, o que resulta na polissemia contida, gerando o comando, conseqüentemente uma obrigação de obediência, nesse caso, docente sobre discente. Em se tratando de estudantes jovens, adultos e idosos, essa obediência provoca anulação de saberes trazidos por esses sujeitos à sala de aula, provocando resistências que anulam a constituição do sujeito da linguagem.

Considerando a grande importância do trabalho pedagógico – mas não só da escola – de dar subsídios ao leitor para que interaja com as situações de leitura de modo autônomo e crítico, considerar as possibilidades, não anulando o outro e nem se deixando arrebatar acriticamente pelas aculturações a que somos impostos diariamente, em processo de elaboração/criação constante de nossa situação humana de ser no mundo, vendo e revendo, fazendo e refazendo princípios educativos voltados a um atendimento não paternalista, mas, sobretudo, libertador e situado, no sentido atribuído a essa palavra a AD, entendendo que o contexto interfere na compreensão do sujeito, mas não é determinante, no sentido do determinismo ideológico do início do século XX, enfim, assim, jovens, adultos e idosos que acorrem ao início ou continuidade de sua formação básica poderão se tornar sujeitos de suas leituras, lendo o mundo de forma autônomo e crítica, assumindo de forma ampla o seu papel social de cidadão, de cidadã.

Sendo assim, o trabalho pedagógico com a leitura para classes de EJA não pode se restringir aos textos de circulação no mundo do trabalho, tampouco ao interesse em desenvolver o gosto pela leitura, o desejo de ler, ou imputar à leitura a condição de prazer, por entender que o desejo, o gosto e o prazer são essencialmente particulares ao indivíduo e o campo de conhecimento que dá conta disso é a psicanálise. À psicanálise cabe estudar e dar inteligibilidade a essas especificidades humanas, do campo do inconsciente, em que o gosto, o desejo e o prazer circulam e dialogam com as áreas do conhecimento de forma interativa, inclusive a pedagogia.

À pedagogia, cabe constituir leitores, cabe apresentar aos sujeitos de aprendizagens possibilidades de ler o mundo, ampliar repertório argumentativo e discursivo para ser cidadão no mundo e do mundo, sendo capaz de se ajustar aos grupos sociais com os quais deseja interagir. Além disso, dialogar consigo, através da leitura sobre a sua condição humana de ser sujeito psicossocial, ecológico e político.

Nesse sentido, embora as discussões sobre o desejo sejam sempre bastante fecundas, constituir leitores precisa centrar-se em apresentar possibilidades e entende que o desejo de aprender, de se integrar, de interagir, são fontes de desejo para o enleituramento. Então, ao se constituir em sujeitos leitores e sujeitos de leitura, vendo na leitura fonte de aprendizagem, de integração e interação, o desejo de ler, o gosto em ler, o prazer em ler, afloram.

## Referências

- ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Trad. Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 11. ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.
- AUSTER, Paul. *A arte da fome*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.
- BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2011.
- COELHO, Nely Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2010.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1987.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma aprendizagem crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GURGEL, Thais. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar. *Nova Escola*, São Paulo, Ano XXIII, n. 216, p. 48-61, out. 2008.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo* (parte I). Petrópolis: Vozes, 1995.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado de Letras, 1982.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- OLIVEIRA, Rosemary Lapa. *A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor*. 156 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.



SOUZA, Ana A. Arguelho de. *Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

SUNDERLAND, Margot. *O valor terapêutico de contar histórias para crianças, pelas crianças*. São Paulo: Cultrix, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

# A reconstrução do passado a partir de narrativas orais e visuais

experiências vividas no Programa Mobral Cultural/Brasil

Marinaide Lima de Queiroz Freitas  
Jailson Costa da Silva

## Introdução

Em pesquisa realizada no período de 2011 a 2013, com o foco na política do Programa de Alfabetização Funcional (PAF) implantado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), na época da ditadura civil-militar<sup>1</sup> no Brasil (1964-1985), constatamos que no âmbito do referido movimento no sertão alagoano, muitas reflexões, ainda, permanecem em aberto, tais como: a) a juvenilização presente nas suas turmas de alfabetização; b) as iniciativas de profissionalização, que foram ofertadas na época pelo Movimento; e c) a constante presença de ações culturais.

---

1 No decorrer do texto, utilizamos o termo “ditadura civil-militar”, entendendo que o golpe de 1964 foi fruto de uma coalizão civil e militar. Confirmou-se com a ascensão de um novo bloco no poder que envolvia a articulação entre o conjunto das classes dominantes, a exemplo a burguesia industrial e financeira nacional e internacional, “[...] bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas. O espectro de interesses representados por esse conjunto autoriza-nos a qualificá-lo como uma elite”. (GERMANO, 2011, p. 17)

Na continuidade dos estudos<sup>2</sup> sobre o Mobral a partir de 2014, objetivando continuar reconstruindo a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), optamos pelas ações culturais desenvolvidas pelo referido Movimento, conforme mencionamos no item “c”, do parágrafo anterior. Nessa direção, centramo-nos nas atividades do Mobral Cultural (1973-1985) em Santana do Ipanema,<sup>3</sup> para compreendermos as contribuições e ressignificações experienciadas pelos sujeitos sertanejos partícipes de suas ações.

Definimos contribuições como os elementos que os sertanejos conseguiram absorver a partir da socialização de culturas diferentes com ênfase nas mudanças que ocorreram com os sujeitos que participaram do programa de atividades culturais do Mobral e ressignificações, os sentidos atribuídos em suas culturas às ações doadas/impostas pelo Programa Mobral Cultural na comunidade sertaneja.

E para tanto, considerando ausência de memória escrita no estado de Alagoas sobre a educação e, especificamente, da EJA, realidade percebida também na pesquisa anterior, buscamos permanecer na abordagem da história oral, enquanto metodologia de pesquisa (ALBERTI, 2008; PORTELLI, 2010), que busca nos depoimentos dos sujeitos a compreensão de contextos históricos, guardados nas lembranças que viveram. Sendo assim, a memória (AMADO, 1995; HALBWACHS, 2006) ganha a partir do testemunho oral, uma característica de fonte histórica, bem como de objeto de análise.

- 
- 2 As pesquisas (2011 a 2013 e a partir de 2014) tiveram/têm conexão com um projeto mais amplo, interinstitucional, de criação, organização e consolidação do Centro de Referência e Memória da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (CREMEJA). Articulando-se em rede, na interlocução de pesquisadores da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por meio do Programa Capes Procad/Casadinho. Os Centros de Referência e Memória constituíram-se como política pública da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), nos anos 2008-2010. Tal iniciativa estendeu-se por outras universidades brasileiras, a exemplo a UFAL.
  - 3 Situada na Mesorregião do Sertão Alagoano. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), Santana do Ipanema conta com uma população de 44.932 habitantes, com área territorial de 438,99 km<sup>2</sup> e densidade demográfica de 102,61 (hab./km<sup>2</sup>). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) - Santana do Ipanema é 0,591, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Baixo (IDHM entre 0,500 e 0,599). (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2010b)

Em relação às narrativas, nos apoiamos em postulados teóricos de Benjamin (2012, p. 220) para quem, diferentemente da informação, que só tem valor enquanto é novidade, a narrativa “[...] não se esgota jamais. Conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos”.

É importante dizer que esta investigação vem nos mostrando que há uma imbricação muito forte entre história e memória, apesar das peculiaridades de cada uma. A apresentação dessas distinções serve de alerta sobre a reelaboração, ou até mesmo a seleção das lembranças que ganham espaço nos depoimentos dos nossos interlocutores durante as entrevistas que realizamos. O que nos faz compreender que se trata da rememoração, no momento presente, de uma experiência vivida no passado. Segundo Amado (1995, p. 131), o processo de rememoração atribui novos significados às experiências vividas no passado, sendo que a memória, “ao trazer o passado até o presente, recria o passado [...]”.

A história oral desempenhou/desempenha um papel fundamental na reconstrução de fatos históricos, uma vez que “[...] consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea”.<sup>4</sup>

No nosso estudo, fizemos um tipo de entrevista denominada de temática, que se dedica “[...] prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido”. (ALBERTI, 2008, p. 175) Nesse contexto ganha espaço a oralidade como instrumento capaz de estabelecer uma relação entre a “teoriaprática”,<sup>5</sup> e recorreremos à teoria da história para a compreensão dos conceitos de história e memória e as formas como estas se relacionam.

E na pesquisa que iniciou em 2014 articulamos as fotografias que aparecem no decorrer deste texto, que são consideradas imagens narrativas atreladas a outras narrativas das fontes orais que compõem a pesquisa que ora realizamos. É importante dizer que o aparecimento das fotografias

---

4 Concepção da metodologia da História oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>.

5 Usamos os termos juntos para garantir a indissociabilidade existente entre eles.

no momento das entrevistas ajudou-nos a perceber a necessidade dessa interação entre as fontes visuais – fotografias – e as fontes orais – com os depoimentos memorialísticos dos sujeitos que participaram do fato histórico, no caso específico as ações do Mobral Cultural. Nessa pesquisa, as fotografias são tratadas como fontes que interagem com as narrativas orais, como veremos no próximo item.

Neste artigo, privilegiamos as narrativas memorialísticas de um ex-animador das atividades do referido programa,<sup>6</sup> uma vez que tinha participação direta nas ações que foram desenvolvidas no município de Santana do Ipanema – lócus deste estudo –, e em outros municípios do sertão alagoano; e os relatos de um sertanejo, participe das ações do Programa Mobral Cultural. Antes da apresentação das narrativas dos interlocutores do estudo, abrimos um item para tratar das fontes orais e visuais, constituídas de narrativas que, interpretadas pelos pesquisadores, dentro de um contexto de horizontalidade, compõem novas histórias.

Em nossas pesquisas sobre o sertão, temos apresentado a história insistentemente contada acerca desse local e dos seus habitantes. É que as histórias foram e ainda são marcadas pelos discursos hegemônicos que ditaram e continuam a ditar o que lhes convém dizer a respeito do povo sertanejo. O estigma que se tem é que a região sertaneja advém do projeto de dominação colonial que se perpetua nos discursos contados e apresentados pelas correntes hegemônicas do nosso país, que lutam constantemente pela dominação dos poderes e dos saberes, desrespeitando as inúmeras diferenças que caracterizam os diversos contextos de um país de dimensões continentais, como temos presenciado nos discursos da gestão presidencial do Brasil, assumida em janeiro de 2019.

---

6 Optamos por apresentar apenas as vozes de dois interlocutores, considerando as dimensões reduzidas de um artigo. Salientamos que outros interlocutores participaram da pesquisa por meio de entrevistas a saber: cinco ex-supervisoras da comissão estadual do Mobral; uma ex-supervisora de área do município de Santana do Ipanema; e um ex-supervisor de área de um município vizinho, além dos ex-alunos do Mobral.

## Fontes orais e visuais: alguns achados

Reconhecemos no caminhar da pesquisa, que no processo de produção as entrevistas não falam por si, uma vez que o pesquisador passa a assumir um espaço importante no momento que as realiza enquanto agente responsável pela mediação do diálogo durante o trabalho de campo e no momento que faz a análise. É que, para Portelli (2010, p. 20), “[...] o relato da história não é um fim em si mesmo. No que diz respeito ao entrevistador, visa à produção de um outro texto: uma fita, um vídeo, e, principalmente, um texto escrito, um livro”. Essa produção passa pela análise, sobretudo, da narração evocada no momento de diálogo estabelecido durante a entrevista.

As fontes orais e visuais que encontramos no percurso da investigação ajudaram-nos a aguçar as lembranças vivenciadas por indivíduos que encontram aporte na memória social e coletiva daquele contexto histórico por meio das fontes que compõem o episódio. Assim como Halbwachs (2006, p. 69), “[...] diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva [...]”. Os escritos de Alberti (2008, p. 155) são enfáticos ao demonstrarem que “A História oral permite o registro de testemunhos e o acesso a ‘histórias dentro da história’ (grifo da autora) e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado”. Seguindo estes postulados teóricos, acreditamos que este estudo contribuirá para evitar, pelo menos em parte, que as memórias sobre a EJA em Alagoas caiam no esquecimento.

Os escritos de Cartier-Bresson (1971) traduzem o valor da fotografia no processo de reconstrução do passado, por meio da memória imagética que traz em sua essência fragmentos de um passado, que pode ser revisitado a partir da imagem. Dessa forma, pode-se entender que entre os meios de expressão existentes a fotografia se sobressai, uma vez que “[...] é o único que fixa para sempre o instante preciso e transitório [...]”. (CARTIER-BRESSON, 1971, p. 21) Trata-se da retenção de momentos que não voltam a acontecer, e que, por mais que fiquem gravados nas lembranças de quem os vivenciou não são possíveis de ser revelados, porque as memórias dos protagonistas da história não são reveláveis em laboratórios fotográficos.

Fixada na fotografia, a memória de um instante é preservada, guardada como um tesouro que carrega em si a preciosidade de um tempo que não se resgata, mas se reconstrói a partir das imagens que evidenciam características de um acontecimento histórico. E possibilitam o aguçamento da imaginação dos que não viveram tal momento, bem como o reencontro de um passado presente nas lembranças dos sujeitos que protagonizaram o fato histórico. Nessa parte, fazemos menção à história grafada nas fotografias, destacando as narrativas que as imagens carregam em si, e as muitas outras que podem ser imaginadas e interpretadas a partir delas, dessa forma, apoiamo-nos nos postulados teóricos de: Cartier-Bresson (1971), Guran (2011), Leite (1993) e Mauad (1996).

Esse circuito social da fotografia vem nos possibilitando a percepção das mensagens presentes nas imagens e o contexto social de sua captação, uma vez que “[...] são resultado de um jogo de expressão e conteúdo que envolvem, necessariamente, três componentes: o autor, o texto propriamente dito e um leitor”. (MAUAD, 1996, p. 8) Nesse sentido, a imagem fotográfica, enquanto texto, vem nos permitindo novas interpretações do passado registrado pela câmera, que captura, a partir do olhar do fotógrafo, a imagem que lhe convém, que lhe chama mais a atenção.

As fontes orais, ao interagirem com as fontes visuais registradas durante a atuação do Mobral em Alagoas, vêm revelando a intensidade do movimento na vida dos sertanejos. A fotografia funciona como um instrumento de rememoração, pois, como destaca Guran (2011, p. 88):

Estimulados pelas fotografias, os informantes vão muito além do que está representado na imagem, já que uma das características da fotografia é justamente esse poder de desencadear ideias recorrentes em um processo que tem tanto de sensível como de racional.

As conversas com as pessoas por meio de entrevistas possibilitaram o enriquecimento da investigação e permitiu observar de perto as questões subjetivas em seus testemunhos, na tentativa de maior compreensão do que foi posto acerca dos fatos vividos e registrados nas fotografias.

Na nossa caminhada de pesquisa sobre o Mobral de 2011 até 2016, conseguimos reunir um *corpus* documental composto por 71 fotografias<sup>7</sup> caracterizado por imagens diversas, que apresentam comportamentos fotográficos variados, em sua grande maioria de profissionais desconhecidos. Os estudos de Leite (1993, p. 165) mostram que essa categoria de imagens tem grande valor, uma vez que, “feita para recordar atos da vida, em sua continuidade, está carregada de conotações tanto mais fortes quanto mais condicionadas pelo mundo exterior”. O que demonstra o valor da memória na reconstrução da história da atuação do Programa Mobral Cultural em terras sertanejas.

## Considerações sobre o Mobral Cultural

No âmbito da educação de adultos, quando da ditadura civil-militar no Brasil, criou-se, em 1967, o Mobral,<sup>8</sup> implementando em 1970 o PAF,<sup>9</sup> que perdurou até 1985. Segundo Fávero e Freitas (2011), esse movimento teve o apoio integral dos governos autoritários, e para compor a sua receita,<sup>10</sup> recebeu num primeiro momento quantias advindas da Loteria Esportiva, depois do Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas,<sup>11</sup> o que para esses pesquisadores caracterizou-se como a campanha mais ampla e mais rica existente no país.

---

7 Todas as fotografias fazem parte do conjunto de memórias de seu acervo pessoal dos entrevistados e foram cedidas no momento das entrevistas e disponibilizadas para publicação.

8 O Mobral surgiu como Fundação amparada pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

9 Para se compreender a abrangência da proposta do Mobral, fez-se necessário mencionar os diversos programas implementados durante sua vigência. Apresentamos-los, mesmo de forma sucinta, com o intuito de demonstrar aos leitores que as ações do Mobral não se resumiram apenas à alfabetização como comumente é entendido: Programa de Alfabetização Funcional, Programa de Educação Integrada; Programa Mobral Cultural; Programa de Profissionalização; Programa de Educação Comunitária para a Saúde; Programa diversificado de Ação Comunitária; Programa de Autodidatismo.

10 O planejamento das ações do movimento era baseado na receita que recebia.

11 Os contadores das empresas privadas eram visitados para a indicação de até 2% do imposto de renda.



O projeto da ditadura civil-militar passava pelo alargamento do avanço capitalista na constituição do país pela industrialização e, por isso mesmo, necessitava de mão de obra qualificada – o que incluía maior escolarização e redução do analfabetismo entre a mão de obra industrial – para que atraísse multinacionais e que dessem conta de “retirar o Brasil do atraso histórico” a que estava submetido. Esse projeto passava, também, pela melhoria dos níveis de escolarização de jovens e adultos, historicamente interditados do direito à educação no país. O caminho primeiro, inegavelmente, era o de aprender a ler e escrever para que, deixando de serem analfabetos, homens e mulheres pudessem atender aos requisitos do capital e da mão de obra trabalhadora.

Havia, à época, forte motivação para criação do movimento, que em nada se aproximava das múltiplas experiências de educação popular desenvolvidas nos anos iniciais da década de 1960, abortadas pela ditadura civil-militar, exatamente porque assumiam um compromisso emancipador da população pobre e de classes populares, principalmente no Nordeste do país.

É conveniente salientar que antes do surgimento da grande campanha de alfabetização de adultos, denominada Mobral, contou-se com outra, que envolvia, além da alfabetização, como diz Paiva (2003), diferentes níveis de ensino, chamada Cruzada de Ação Básica Cristã (CABC). Conhecida como Cruzada ABC, provinha de convênios estabelecidos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (Usaid).<sup>12</sup> A Cruzada ABC tem sua origem a partir da iniciativa de “Um grupo de professores do colégio evangélico Agnes Erskine de Pernambuco que, em 1962, idealizou um trabalho de educação de adultos com sentido apostólico”. (PAIVA, 2003, p. 299)

Sendo retraídas as ações de cultura popular por meio da repressão, a Cruzada ABC apresenta-se com a função de legitimar as intenções do governo frente às classes populares, bem como ao grande contingente de pessoas analfabetas. Paiva (2003) ajuda a compreender as reais

---

12 Para Góes (1985, p. 33), esses convênios “Cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos”.

intencionalidades da Cruzada ABC ao destacar que ela também tinha os objetivos de:

Difundir uma imagem dos militares e dos norte-americanos, demonstrar o interesse dos governos brasileiro e norte-americano pela 'sorte do povo', inculcar nos participantes a convicção de que a ascensão social é possível e que ela depende fundamentalmente de esforço individual, supondo que isso contribuiria para minimizar as 'tensões sociais' na região. (PAIVA, 2003, p. 346)

A legitimação das ações que estavam sendo desenvolvidas pelos militares frente à população brasileira era um ponto fundamental do regime que passara a vigorar a partir de 1964. Era necessário, nesse sentido, fazer a população acreditar também que os governantes estavam cumprindo o seu papel e que o crescimento do país dependia do desempenho da população, portanto, cada indivíduo deveria se esforçar para alavancar o desenvolvimento da nação brasileira.

Scocuglia (2000, p. 153), ao tecer considerações acerca da alfabetização de adultos, realizada pela Cruzada ABC, sobretudo no Nordeste, destaca que: "O apoio e a convergência de propósitos que os movimentos de alfabetização de adultos progressista haviam encontrado no governo Goulart, a Cruzada ABC iria encontrar nos governos militares, na segunda metade dos anos 60".

Levando em consideração o fato de que a Cruzada ABC apresentava-se com a intenção de se contrapor às iniciativas pedagógicas implementadas pelas iniciativas de alfabetização de adultos que antecederam o Regime Militar, suas ações receberiam evidentemente total apoio e adesão do governo militar.

Como a ABC era uma campanha, mas de base nordestina, Paiva (2003) enfoca que em 1969, exigia-se a sua nacionalização. Em outras palavras, a ideia era que a Cruzada ABC se transformasse em um movimento de alfabetização "brasileiro". Esse processo de transição "[...] dá conta da liquidação da Cruzada ABC e lança as bases para um programa nacional executado pelo próprio Mobral a partir do ano seguinte". (PAIVA, 2003, p. 346)

Em seus estudos sobre o surgimento do Mobral, Paiva (2003) destaca que a sua intencionalidade passava pelo Plano de Alfabetização e Educação Continuada de Adultos, que fora elaborado pelo Departamento Nacional de Educação (DNE). Uma vez que o projeto de criação do movimento era um anexo do referido plano que estabelecia entre suas diretrizes a alfabetização de adultos vinculada às prioridades econômicas e sociais e às necessidades presentes e futuras de mão de obra.

O PAF/Mobral concentrava a sua preocupação no crescimento econômico do país e, por isso apresentava a alfabetização funcional como princípio metodológico, o que está explícito nos escritos de Corrêa (1979, p. 150): “A faixa etária de 15 a 35 anos seria aquela em que haveria maiores possibilidades de retornos, no que concerne à sua produtividade, em relação ao investimento realizado”. Em 1971, após o primeiro ano de alfabetização, a equipe do Mobral observou que os estudantes, após a alfabetização, se dispersavam. Havia, portanto, a necessidade de mantê-los dentro do sistema educacional do Movimento, por meio de outros programas, especialmente o de Educação Integrada.

No que diz respeito às ações de alfabetização desenvolvidas pelo PAF/Mobral, os estudos de Silva (2013) revelaram que o marcante nas falas dos ex-alunos do sertão alagoano foi o impacto trazido pelo referido programa. Fica a dúvida, que abre caminho para outra pesquisa, sobre o entendimento de se essas ações temporais garantiram ou não a permanência dos alunos nas salas de aula do Mobral.

No percurso reconstrutivo da estrutura e funcionamento do Mobral, é importante enfatizar que, no decorrer de sua origem e evolução foram implementados diversos programas,<sup>13</sup> sendo que o PAF foi o elemento gerador, para o surgimento de outros como: Programa de Educação Integrada, Programa Mobral Cultural, Programa de Profissionalização; Programa de Educação Comunitária para a Saúde; Programa diversificado de Ação Comunitária e Programa de Autodidatismo.

---

13 Vale salientar que estes foram os programas que tiveram maior repercussão, destacando a existência de outras ações que não aparecem na literatura, mas foram implementadas pelo Movimento, a exemplo do Programa Tecnologia da Escassez, Programa Infanto-juvenil e Programa Pré-escolar.

O Mobral Cultural teve seu lançamento em 1973, seguindo as ações que vinham sendo desenvolvidas pelo Programa de Educação Integrada. Seu objetivo foi “Envolver o Mobralense e a comunidade em que ele vive, tentando integrá-lo nessa mesma comunidade com sua bagagem de cultura oral, acrescida das técnicas recém-adquiridas para ler, escrever e contar.” (CORRÊA, 1979, p. 241)

As ações do Mobral Cultural norteavam-se nos princípios de “democratização” da cultura, dinamização da criatividade e intercâmbio cultural, valorização do homem e da cultura local e preservação da cultura. (CORRÊA 1979) A estrutura operacional do Programa Mobral Cultural funcionava nos três níveis de atuação do Mobral: nacional, estadual e municipal e desenvolvia suas atividades por meio de duas unidades operacionais: o Posto Cultural e a Mobralteca. Na sequência, apresentamos as narrativas de dois interlocutores que participaram dessas ações no sertão de Alagoas.

## **Narrativas do animador das ações culturais**

A mobilização das comunidades,<sup>14</sup> no Brasil, para a participação nos programas de atividades culturais do Mobral, contava com a figura de um animador. Em Alagoas, a coordenação estadual instalada em Maceió, para essa função, contava com o jovem e comunicativo José Petrucio de Oliveira Silva, que iniciou suas atividades como motorista. Esse jovem, à época, caracterizava-se como um apresentador e se convencionou chamá-lo de mestre de cerimônias.

O interlocutor falou-nos do trabalho que desenvolveu durante nove anos e oito meses que trabalhou no Mobral. Destacou com muita lucidez os trabalhos realizados no âmbito do programa de atividades culturais e no diálogo, durante a sua entrevista contamos com 27 fotografias do seu arquivo pessoal, que retratavam as programações acontecidas em municípios alagoanos, a exemplo a que se segue:

---

14 Referimo-nos a comunidades, considerando que o mesmo animador atuava nas demais cidades do sertão alagoano.

Figura 1 – A Minimobralteca<sup>15</sup> em comunidade rural do sertão de Alagoas



Fonte: arquivo pessoal de José Petrúcio de Oliveira Silva.

O animador das atividades culturais era responsável, em campo, pela concretização dos trabalhos desenvolvidos, quando das visitas da Mobralteca – caminhão itinerante, contendo instrumentos para as ações culturais –, bem como da mobilização das comunidades rurais, valendo-se da Minimobralteca, representada pelo automóvel visualizado na fotografia, que por ser compacto, conseguia chegar às comunidades mais longínquas e isoladas – de difícil acesso –, onde atuava, conforme nos disse José Petrúcio:

*Quem chegava lá no sítio, no interiorzão mesmo era a Minimobralteca. A Minimobralteca era uma Kombi né? Uma Kombi. Kombi adaptada, com gerador, com teatro de boneco, eu me lembro também que a gente manuseava os fantoches [...] televisão também tinha! Além do projetor de filmes [...] a gente tinha tudo! O básico, além de também, a gente chamava de*

15 A Minimobralteca surgiu da necessidade de se atingir maior interiorização do programa de desenvolvimento cultural. “Pode-se caracterizar a Minimobralteca como uma unidade reduzida da Mobralteca caminhonete, pick-up ou mesmo um pequeno barco”. (MOBRAL, 1982, p. 7) Em Alagoas, o veículo adaptado para essa função foi uma Kombi.

*Baú da criatividade, era o material de pintura [...] que as pessoas pintavam, do jeito que queriam; tricô, linhas, a gente levava tudo eles passavam o dia todo mexendo naquelas coisas, inventavam coisas, era assim.*  
(JOSÉ PETRÚCIO DE OLIVEIRA SILVA)

A chegada das ações culturais às comunidades mais isoladas do sertão alagoano possibilitava a socialização da produção cultural do país e das informações que só chegavam a esses lugares por meio das ondas do rádio. É importante enfatizar que as “vocações culturais” de cada comunidade também tinham espaço nos encontros organizados pelo movimento, assim narrado pelo animador:

*No dia que a Mobraleca chegava os alunos vinham todos. A notícia se espalhava o boca-a-boca era rápido, o poder também do som ia até distante, eles escutavam, comunidades vizinhas escutavam o barulho e iam, porque antes da gente parar eu entrava com o gerador ligado e saía chamando, fazendo o chamamento que ia acontecer em tal lugar, [...]. Aí era geral cara! Em cada atividade dessa juntava muita gente [...] 300, 500, 1.000 pessoas 2.000 pessoas, gente muita gente!* (JOSÉ PETRÚCIO DE OLIVEIRA SILVA)

Os eventos eram marcados pela apresentação da cultura dos artistas locais, que se destacavam na música, no artesanato entre outros; apresentavam-se também grupos de folguedos tradicionais da região. Entendemos que esses acontecimentos foram imprescindíveis no reconhecimento da cultura dos sujeitos ordinários, apresentados nos estudos de Certeau (2011, p. 91), a partir das seguintes características:

*Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista [...]. Traçam ‘trajetórias indeterminadas’, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas.*

São os sujeitos anônimos, que em suas trajetórias culturais reinventam, por meio de táticas, novas maneiras de viver no mundo marcado pelo poder, escapando das determinações dos lugares que lhes são

impostos, transformando esses lugares em espaços, que por eles praticados ganham novos sentidos. Assim, Certeau e Giard (2013) e Certeau (2011b) definem a constituição desses sujeitos em suas particularidades, levando-nos a compreender a relevância da percepção dessas peculiaridades. Certeau e Giard (2013, p. 340) são enfáticos ao esclarecerem que essa cultura dos sujeitos ordinários carrega em si

[...] uma diversidade fundamental de situações, interesses e contextos, sob a repetição aparente dos objetos de que se serve. A pluralização nasce do uso ordinário, daquela reserva imensa construída pelo número e pela multiplicidade das diferenças.

A imagem a seguir, cedida, também, pelo depoente, traz narrativas de como se dava a mobilização das comunidades sertanejas em torno das atividades culturais que eram proporcionadas. A imagem desvela o que o interlocutor caracteriza como “uma festa” que conseguia mobilizar as pessoas da comunidade e não apenas os alunos do Mobral.

Figura 2 – Apresentações culturais – quadrilha – Mata Grande<sup>16</sup>/AL, Julho de 1982



Fonte: arquivo pessoal de José Petrucio de Oliveira Silva.

16 Situada na Mesorregião do Sertão Alagoano. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Mata Grande conta com uma população de 24.698 habitantes, com área territorial de 910,37 km<sup>2</sup> e densidade demográfica de 27,13 hab./km<sup>2</sup>. (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2013)

A fotografia como “[...] um espelho de momentos passados” (LEITE, 1993, p. 160) nos proporciona mensagens que retratam as pessoas que se aglomeravam para celebrar a cultura. Corroborando com as narrativas do depoente, a imagem nos permite interpretar os significados das atividades culturais para o povo sertanejo que as recebia com muito entusiasmo.

Inferimos que as pessoas que se aglomeravam para participar das manifestações culturais, para além da submissão ao Programa, encontravam sentido no que vivenciavam. Nas palavras de Certeau (2011, p. 39), esses sujeitos não devem ser tidos apenas como consumidores, mas como usuários ativos das ações que lhes eram dadas. Faziam das “[...] representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas”.

Essa perspectiva certauneana nos possibilita uma análise que se afasta da representação dos sertanejos enquanto sujeitos passivos, o autor nos ajuda a romper com o estigma da alienação, visto que, esses sujeitos têm condições de subverter as imposições, “[...] não rejeitando-as diretamente, ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins [...]”. (CERTEAU, 2011, p. 39)

## **Lembranças do seguidor da Mobralteca**

Neste subitem, o espaço é reservado para as narrativas de um sertanejo que acompanhou de perto as atividades realizadas na Mobralteca, que, no início de sua carreira, em terras do sertão alagoano surgiu como seu primeiro palco.

Seguindo as trilhas deixadas pelo Mobral no sertão alagoano, chegamos à cidade de Olho D’água das Flores,<sup>17</sup> município vizinho de Santana do Ipanema. Nesse processo de incursão no campo de investigação, encontramos-nos com o Sr. Edgard Lima, cantor profissional e

---

17 Município da Mesorregião Sertão Alagoano, situada na Microrregião de Batalha com área de 183,96 km<sup>2</sup> e uma população (Censo 2010) 20.364 hab. O IDHM - Olho D’Água das Flores é 0,565, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Baixo (IDHM entre 0,500 e 0,599). (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2010a)



reconhecido em toda a região sertaneja, por seu estilo musical peculiar. Essa entrevista foi marcada pelo entusiasmo do depoente em socializar as suas experiências adquiridas nos palcos da Mobralteca, em suas passagens pela comunidade sertaneja.

O depoente, que permanece como cantor profissional e dono de um estabelecimento comercial na referida cidade, revelou que o despertar para a carreira artística deu-se a partir do aparecimento do caminhão itinerante que visitava as cidades do sertão. Ele valorizou os talentos locais. Por ser uma pessoa interessada pela música, na época já tocava violão, animando as festas e encontros entre amigos. O Sr. Edgard Lima encontrou na Mobralteca a oportunidade de superação dos limites da timidez e a oportunidade de iniciação da carreira profissional. Ele nos disse:

*[...] na época foi muito importante pra mim pra minha carreira inclusive, porque como eu falei antes, se não fosse a Mobralteca eu não seria cantor profissional hoje, porque foi ela quem me incentivou, me fez descobrir o talento que eu tinha, e que eu não sabia, que foi se desenvolvendo através da Mobralteca, que me deu a oportunidade de mostrar o meu talento e as pessoas incentivarem depois. E eu botei isso na cabeça e hoje [2016] sou cantor e compositor, eu agradeço primeiramente a Deus e à Mobralteca que na época deu essa oportunidade não só a mim, como a outras pessoas, outros artistas da terra, portanto posso me considerar um filho dela, eu me considero um filho da Mobralteca. (EDGARD LIMA, grifo nosso)*

A frase utilizada pelo depoente “eu agradeço primeiramente a Deus” vem marcada pelos valores e usos religiosos e traz, no nosso entendimento, certa submissão e obediência ao discurso oficial que criou o Mobral. Além disso, há um sentido de que a providência divina fez com que o Mobral chegasse ao sertão, não percebendo a sua intenção de controle e submissão.

No caso do palco artístico com cenários atraentes nos municípios sertanejos. É de se ressaltar que muitos talentos foram descobertos e muitos artistas como o Sr. Edgar começaram a acompanhar o caminhão em apresentações em outros municípios e estados. O interlocutor revelou que depois da sua primeira apresentação em seu município de origem fora convidado a apresentar-se em outras cidades por onde a Mobralteca passava, o que lhe rendeu o título de “seguidor da Mobralteca”.

A partir das narrativas presentes nas fontes orais e visuais, conseguimos compreender as contribuições e ressignificações das práticas ordinárias, cotidianas recorrentes na região sertaneja e tomamos como âncora as duas categorias destacadas por Certeau (2011) – estratégia e tática – que permeiam os contextos sociais nos quais os sujeitos constroem suas vivências. Ao fazer a distinção entre essas duas categorias, ele nos ensina que “[...] as estratégias apontam para a resistência que é o estabelecimento de um lugar [...]; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta [...]”. (CERTEAU, 2011, p. 96)

As resistências apontadas pelas estratégias estão relacionadas à manipulação das relações de poder instituídas pela ordem social, enquanto as táticas são caracterizadas como armas dos homens ordinários que encontram meios de ressignificação das imposições que sofrem. E buscam por meio das trajetórias táticas novos sentidos que lhes mantêm ativos enquanto sujeitos, capazes de perceber a fragilidade da ordem para atacar ou burlar a estrutura.

Sendo assim, destacamos a relevância da apresentação das outras dimensões da história e buscamos dar visibilidade às narrativas desses sujeitos que não participaram da construção da história oficial. Buscamos nas vozes dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural, a possibilidade de apresentação de outras dimensões da história. Tomamos como base os escritos de Benjamin (2012, p. 245), que demonstram preocupação com as microrrealidades, sempre na perspectiva de rompimento com a linearidade da história. Destacamos a “[...] tarefa de escovar a história a contrapelo”.

A partir das narrativas do Sr. Edgard Lima, é possível perceber que as influências socializantes, são de fato heterogêneas, uma vez que, como ele mesmo afirma, desde muito jovem já tocava violão e cantava em festas com os amigos. A Mobralteca ajudou-lhe na ampliação, proporcionando-lhe novas influências socializantes, que no seu dizer foram fundamentais para seu crescimento profissional. O excerto a seguir ilustra bem essa situação:

A função do Mobralteca era de incentivar os chamados talentos locais e o desenvolvimento pessoal e, para isso, de forma sistemática fazia visitas por meio de um caminhão. Tais elementos se evidenciavam na fala do Sr. Edgard Lima:

*E aí com isso comecei a pensar, e achar que podia ser um cantor futuramente, mas mesmo assim como eu sabia que era muito difícil de ser um cantor profissional, comecei a cantar em barzinho, em festinha e fui me destacando, me destacando e o caminho foi terminar gravando um disco. Logo após que eu gravei esse disco virei profissional, não quis parar de gravar mais, e o povo me chama de cantor! Em 1982, eu gravei o primeiro disco um compacto duplo, na época era de vinil, e de lá para cá eu venho gravando [...] hoje nós temos dez CDs, temos três LPs de Vinil, um compacto e dois DVDs. Aí eu virei artista de verdade, profissionalmente falando! Já sou conhecido a nível nacional, através da Rede Record. Através de outras redes [...] SBT, fiz alguns programas de televisão a nível nacional, na TV Diário de Fortaleza e outros e outros [...] e o Edgard Lima hoje é um nome [...] não é sucesso nacional porque não é fácil isso! (EDGARD LIMA)*

O interlocutor atribui o êxito de sua carreira ao aparecimento da Mobralteca nos municípios do Sertão alagoano, apesar de já ter o talento para a música. Insiste em dizer que sua carreira só foi alavancada a partir da oportunidade que apareceu no sertão na década de 1970. Na entrevista, deixou transparecer um sentimento de gratidão à iniciativa que era desenvolvida pelo “governo federal da época”. Seu envolvimento com a Mobralteca foi tão intenso que ele chegou a acompanhar o caminhão itinerante em outros estados do Nordeste.

## **(In)Conclusões**

Ressaltamos que, tendo a metodologia da história oral como aliada, apontamos as lições acerca das relevantes contribuições e ressignificações das ações do Mobral Cultural, no sertão alagoano, que poderiam ser esquecidas ou relegadas ao passado. Consideramos a importância dessa compreensão no presente que possibilitou um constructo histórico-dialético mais lúcido e mais coerente, no campo de EJA, no estado de Alagoas. As fontes orais, ao interagir com as fontes visuais, tiveram papéis fundamentais na desconstrução de ideias prontas e acabadas sobre determinados conhecimentos que a história oficial conta; revelaram a complexidade da pesquisa e da escuta de pesquisadores, que se lançam a novas aventuras, em busca da reconstrução da história em cada investigação que realizam.

Com base no que dissemos no parágrafo anterior e nos pesquisadores que nos fundamentamos compreendemos os sujeitos sertanejos como sujeitos ordinários e praticantes (CERTEAU, 2011), que narraram neste texto a maneira das suas vivências nas ações do Mobral Cultural; como interpretaram e lidaram com as informações doadas/impostas pelo Movimento em questão, naquele contexto de ditadura, que por sua vez representava um poder ideológico do campo das estratégias.

As vozes dos narradores trouxeram novas reflexões sobre o Mobral Cultural, permitindo-nos a composição de novas histórias, sobretudo em relação ao lugar, o sertão alagoano, de onde brotam essas narrativas. Isso nos fez compreender e, sobretudo, perceber as contribuições e ressignificações que podem ser construídas nas práticas desenvolvidas em um Movimento com a dimensão que teve o Mobral.

No que se refere às contribuições e ressignificações das ações culturais do Mobral na comunidade sertaneja, na perspectiva dos interlocutores, a pesquisa vem evidenciando forte aprovação do Movimento. Uma vez que este se apresentava como um espaço privilegiado de socialização da cultura nacional, bem como espaço de socialização da cultura dos artistas locais, nas unidades operacionais Mobralteca e Minimobralteca.

## Referências

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla B. (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 155-202.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. *História*, São Paulo, n. 14, p. 125-136, 1995.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. *Olho D'Água das Flores*, AL, 2010a. Disponível em: [http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/olho-dagua-das-flores\\_al#idh](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/olho-dagua-das-flores_al#idh). Acesso em: 16 jun. 2019.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. *Santana do Ipanema*, AL, 2010b. Disponível em: [http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/santana-do-ipanema\\_al](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/santana-do-ipanema_al). Acesso em: 16 jun. 2019.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da escrita*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v. 1).

CARTIER-BRESSON, Henri. "O momento decisivo". In: CLARK, Bacellar, Mário (org.). *Fotografia e Jornalismo*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 1971. p. 19-26.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CERTEAU, Michel.; GIARD, Luce. Uma ciência prática do singular. In: CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre (org.). *A invenção do cotidiano: 2 morar, cozinhar*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CORRÊA, Arlindo Lopes. *Educação de massa e ação comunitária*. Rio de Janeiro: AGGS: Mobral, 1979.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-ação*. Revista da Faculdade de Educação, Goiânia, v. 36, 2011.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GÓES, Moacyr de. Voz Ativa. In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

GURAN, Milton. Considerações sobre a constituição e a utilização de um corpus fotográfico na pesquisa antropológica. *Discursos fotográficos*. Londrina, v. 7, n. 10, p. 77-106, jan./jun. 2011.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/santana-do-ipanema/panorama>. [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/santana-do-ipanema\\_al](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/santana-do-ipanema_al).

LEITE, Miriam Moreira. *Retratos de família*. São Paulo: Edusp, 1993.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

MOBRAL. *Movimento Brasileiro de Alfabetização*. O programa desenvolvimento cultural. DEPEC/DIDEC, maio, 1982.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de história oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Histórias inéditas da educação popular: do sistema Paulo Freire aos IPM da Ditadura*. João Pessoa: Editora Universitária: UFPB; São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Jailson Costa da. *O Mobral no sertão alagoano: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas*. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.



## **Sobre os autores**

### **Alfredo Eurico RODrigues Matta**

Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Possui graduação em Processamento de Dados pela Universidade Salvador, graduação em História pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), mestrado em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutorado em Educação pela UFBA e Université Laval (Canadá). Pós-doutorado na Universidade do Porto em Educação a Distância e Comunidades de Aprendizagem Internacionais em Língua Portuguesa, apoiado pelo CNPq. Professor do Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento (DMMDC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

*E-mail:* [alfredo@matta.pro.br](mailto:alfredo@matta.pro.br)

CV: <http://lattes.cnpq.br/1169116651630370>

### **Anderson Carlos Santos de Abreu**

Graduado em Pedagogia e Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade pela UFSC, mestre em Educação pela UFSC e doutor em Educação pela UFSC, com estágio doutoral na Universidade de Coimbra, em Portugal. Pós-doutor em Educação pela UFSC, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e professor colaborador vinculado ao Centro de Ciências da Educação e Ciências Humanas



da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.

*E-mail:* andersoncsabreu@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/0500724278214390>

### **Antonio Amorim**

Professor titular pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-doutorado em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com doutorado em Psicologia pela Universidade de Barcelona, na Espanha. Presidente líder do grupo de pesquisa Gestão, Organização e Políticas Públicas em Educação.

*E-mail:* antonioamorim52@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/9993429400708011>

### **Claudia Hickenbick**

Licenciada em História e mestre em Educação. Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Coordenadora de Reconhecimento de Saberes em Florianópolis, Santa Catarina.

*E-mail:* claudia@ifsc.edu.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/8673528316865787>

### **Débora Regina Oliveira Santos**

Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), especialista em Mídias em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE). Possui graduação em Pedagogia também pela FACE. Coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Gandu, Bahia.

*E-mail:* deborareginaos@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/1300113801648143>

### **Elenita Eliete de Lima Ramos**

Licenciada em Matemática e doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutoranda pela Universidade de Coimbra, Portugal. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Coordenadora do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) em Florianópolis, Santa Catarina.

*E-mail:* elenita@ifsc.edu.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/4367701808575102>

### **Eliane Santana Dias Debus**

Professora doutora e pós-doutora pela Universidade do Minho (UMINHO), atuando no Departamento de Metodologia do Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de pesquisa sobre literatura infantil e juvenil e práticas de mediação literária (Literalise).

*E-mail:* elianedebus@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/8529733083684329>

### **Érica Valeria Alves**

Graduação em Matemática, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, é professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na licenciatura em Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

*E-mail:* evalves@uol.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/7143903404972931>

### **Jackeline Silva Cardoso**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XII, e mestrado em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB, *campus* I. Atua como professora da Rede Pública Municipal da cidade de Guanambi, Bahia. pesquisa Educação de Jovens e Adultos, (auto)biografias

e formação de professores. Participa do grupo de pesquisa Formação de Professores, Autobiografias e Políticas Públicas (Formapp).

*E-mail:* jackeline.educ@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/7541345435187027>

### **Jailson Costa da Silva**

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e doutorado em Educação pela UFAL, com período sanduíche no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como professor do curso de licenciatura em Física do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *campus* Piranhas, na área de formação de professores. Desenvolve pesquisas no campo da história e política, sob os enfoques da história oral e memória. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/UFAL) e membro do grupo de pesquisa Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped/UERJ).

*E-mail:* jailsonsandes2009@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/4481661071361187>

### **Jorge Luiz Teles**

Graduado em Economia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em Economia e doutor em Educação também pela UFF. Atua como gestor público no Centro de Pesquisa e Editoração na Fundação Biblioteca Nacional. Pesquisa políticas públicas de leitura para jovens e adultos. Participa do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos (Nedeja), da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

*E-mail:* jl.teles@yahoo.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/5785594183915996>

## **José Jackson Reis dos Santos**

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), no Rio Grande do Sul. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com estágio doutoral na Universidade de Lisboa, Portugal. Professor e pesquisador da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista, Bahia, vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), no mestrado acadêmico da UESB. Coordenador do grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

*E-mail:* jackson\_uesb@yahoo.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/5204751662721268>

## **Juliana Cunha**

Doutoranda do curso de Ciências da Educação, com especialidade de Literacias e Ensino do Português, no Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMINHO). Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas pela Universidade do Porto, Portugal. Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português pela UMINHO.

*E-mail:* id5461@alunos.uminho.pt

CV: <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=5878881253813382>

## **Juliana Silva dos Santos**

Graduada em Letras, Português/Inglês, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Atua como professora e gestora na Rede Municipal de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Pesquisadora na área de Educação de Jovens e Adultos.

*E-mail:* jusantosbr@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/4603762557445282>

### **Maria Conceição Alves Ferreira**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialização em Planejamento e Gestão Educacional, Psicopedagogia Escolar, mestrado em Educação e Contemporaneidade pela UNEB e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora adjunta do Departamento de Educação da UNEB do *campus* I, Salvador. Atua como docente no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB.

*E-mail:* consinha@terra.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/9702400129348337>

### **Maria de Lourdes da Trindade Dionísio**

Professora associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMINHO). Investigadora do Grupo de Investigação Tecnologias, Multiliteracias e Curriculum, do Centro de Investigação em Educação (Cied) da UMINHO.

*E-mail:* mldionisio@ie.uminho.pt

CV: <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=4742481321613075>

### **Maria Helena de Barros Moraes Amorim**

Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), coordenadora da **área de** Didática e Tecnologias. Possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), especialização em Metodologia da Pesquisa em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestrado em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB.

*E-mail:* lenabma@yahoo.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/8665970491682436>

### **Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC) e pós-doutora pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Epeja) da UFSC e da pesquisa nacional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulada “Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico”. Coeditora da *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos* (Rieja) da UNEB.

E-mail: herminialaffin@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/8076122422477570>

### **Marcos Villela Pereira**

Professor doutor titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Coordena o Centro de Ensino e Pesquisa em Contextos e Processos da Educação Básica Grande do Sul (CEB), graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua nos cursos de graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação.

E-mail: marcos.villela@puhrs.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/2910880978387325>

### **Mariana Moraes Lopes**

Professora da Universidade Federal do Recôncavo (UFRB), mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

E-mail: marianalopes@ufrb.edu.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/4772800166360585>

### **Marinaide Lima de Queiroz Freitas**

Graduada em Pedagogia pelo Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestrado e doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Pós-doutora em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Professora associada, atuando no curso de Pedagogia

do Cedu-UFAL, *campus* Maceió e na pós-graduação nos cursos de mestrado e doutorado em Educação da UFAL, em duas linhas de pesquisa: História e Política e Educação e Linguagem. Desenvolve, no campo da história e política, pesquisas sob os enfoques da história oral, memória e cotidiano e na linha de educação e linguagem com leitura e alfabetização e letramento da Educação de Jovens e Adultos. Faz parte da Rede de Pesquisa Brasil e Portugal. É líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/UFAL) e membro do grupo de pesquisa Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos, do no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

*E-mail:* naide12@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/0771452713521203>

### **Paulo Ricardo Ross**

Professor titular do setor de Educação, Departamento de Planejamento e Administração Escolar (Deplae) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), palestrante e pesquisador em educação inclusiva, cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano. Possui graduação em Pedagogia, mestrado em Educação Permanente e Recursos Humanos pela UFPR e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

*E-mail:* profpauloross@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/7691349501698381>

### **Paulo Vinicius Tosin da Silva**

Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Educação Especial com ênfase em Inclusão pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Realiza pesquisas nas áreas de educação intercultural, educação inclusiva, ensino de geografia e tecnologias.

*E-mail:* profpaulovinicius@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/1584301221442223>

### **Renata Costella Acauan**

Bacharel em Oceanografia, mestrado e doutorado em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Florianópolis, Santa Catarina.

*E-mail:* renata.acauan@ifsc.edu.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/5980516625339378>

### **Rosemary Lapa de Oliveira**

Graduada em Letras Vernáculas com Inglês e suas literaturas, mestra em Letras e Linguística, doutora em Educação e pós-doutora em Educação (Contação de Histórias) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua como professora titular do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisa leitura na escola e constituição de leitor. Coordena o Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH) e é vice-líder do grupo de pesquisa Formacceinfância, Leituras e EJA.

*E-mail:* rosy.lapa@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/8500738535425593>

### **Sonia Maria Chaves Haracemiv**

Graduada em Química, Física e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), mestra em Educação e Ciências pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutora em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pós-doutora em Currículo e Avaliação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atua como professora associada IV do Departamento de Teoria e Prática de Ensino Setor de Educação da UFPR. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Professora do PPGE – mestrado profissional, na linha Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa. É pesquisadora do grupo de estudos Pesquisa de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, coordenadora do projeto de pesquisa Vozes do Cárcere – Paz e Não Violência



em Busca de um Novo Modelo de Gestão Penal. Pesquisadora no grupo de estudos Pesquisa de Avaliação e Currículo da UNIRIO. Pesquisadora no grupo do Projeto Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a Construção de um Glossário Eletrônico. Integrante do Projeto Educação em Direitos Humanos, Educação Básica: Ensino e Formação Docente, coordenado por Ana Maria Dietrich, da Universidade Federal do ABC de São Paulo. Membro da Comissão Permanente para Elaboração, Implementação e Implantação da Política Estadual de Atenção às Mulheres Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penal do Paraná (Peame). Pesquisadora junto à Rede Internacional Luso-Brasileira de Pesquisa Colaborativa em Educação de Jovens, Adultos e de Pessoas Idosas. Membro do Observatório Social de Saúde em Instituições Prisionais e Justiça Criminal no estado do Paraná.

E-mail: sharacemiv@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/1257464125778276>

### **Tânia Regina Dantas**

Graduada em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestra em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8, mestra em Didática e Organização Escolar e doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Atualmente, exerce a função de editora geral da *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos* (Rieja). Pesquisa sobre formação de professores, políticas públicas e histórias de vida. Tem produções em livros e em revistas científicas acerca desses temas. Coordena o grupo de pesquisa Formação, Autobiografia e Políticas Públicas em Educação.

E-mail: taniaregin@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/5865545035517443>

**Viviane Mendonça dos Santos**

Graduada em licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), mestra em Educação de Jovens e Adultos pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora assistente da UNEB.

*E-mail:* vimss2004@yahoo.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/3976339925384540>

## **Sobre os autores**

### **Alfredo Eurico RODrigues Matta**

Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Possui graduação em Processamento de Dados pela Universidade Salvador, graduação em História pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), mestrado em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutorado em Educação pela UFBA e Université Laval (Canadá). Pós-doutorado na Universidade do Porto em Educação a Distância e Comunidades de Aprendizagem Internacionais em Língua Portuguesa, apoiado pelo CNPq. Professor do Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento (DMMDC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

*E-mail:* alfredo@matta.pro.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/1169116651630370>

### **Anderson Carlos Santos de Abreu**

Graduado em Pedagogia e Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade pela UFSC, mestre em Educação pela UFSC e doutor em Educação pela UFSC, com estágio doutoral na Universidade de Coimbra, em Portugal. Pós-doutor em Educação pela UFSC, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e professor colaborador vinculado ao Centro de Ciências da Educação e Ciências Humanas

da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.

*E-mail:* andersoncsabreu@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/0500724278214390>

### **Antonio Amorim**

Professor titular pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-doutorado em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com doutorado em Psicologia pela Universidade de Barcelona, na Espanha. Presidente líder do grupo de pesquisa Gestão, Organização e Políticas Públicas em Educação.

*E-mail:* antonioamorim52@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/9993429400708011>

### **Claudia Hickenbick**

Licenciada em História e mestre em Educação. Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Coordenadora de Reconhecimento de Saberes em Florianópolis, Santa Catarina.

*E-mail:* claudia@ifsc.edu.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/8673528316865787>

### **Débora Regina Oliveira Santos**

Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), especialista em Mídias em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE). Possui graduação em Pedagogia também pela FACE. Coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Gandu, Bahia.

*E-mail:* deborareginaos@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/1300113801648143>

### **Elenita Eliete de Lima Ramos**

Licenciada em Matemática e doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutoranda pela Universidade de Coimbra, Portugal. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Coordenadora do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) em Florianópolis, Santa Catarina.

*E-mail:* elenita@ifsc.edu.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/4367701808575102>

### **Eliane Santana Dias Debus**

Professora doutora e pós-doutora pela Universidade do Minho (UMINHO), atuando no Departamento de Metodologia do Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de pesquisa sobre literatura infantil e juvenil e práticas de mediação literária (Literalise).

*E-mail:* elianedebus@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/8529733083684329>

### **Érica Valeria Alves**

Graduação em Matemática, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, é professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na licenciatura em Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

*E-mail:* evalves@uol.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/7143903404972931>

### **Jackeline Silva Cardoso**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* XII, e mestrado em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB, *campus* I. Atua como professora da Rede Pública Municipal da cidade de Guanambi, Bahia. pesquisa Educação de Jovens e Adultos, (auto)biografias

e formação de professores. Participa do grupo de pesquisa Formação de Professores, Autobiografias e Políticas Públicas (Formapp).

*E-mail:* jackeline.educ@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/7541345435187027>

### **Jailson Costa da Silva**

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e doutorado em Educação pela UFAL, com período sanduíche no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como professor do curso de licenciatura em Física do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *campus* Piranhas, na área de formação de professores. Desenvolve pesquisas no campo da história e política, sob os enfoques da história oral e memória. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/UFAL) e membro do grupo de pesquisa Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped/UERJ).

*E-mail:* jailsonsandes2009@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/4481661071361187>

### **Jorge Luiz Teles**

Graduado em Economia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em Economia e doutor em Educação também pela UFF. Atua como gestor público no Centro de Pesquisa e Editoração na Fundação Biblioteca Nacional. Pesquisa políticas públicas de leitura para jovens e adultos. Participa do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos (Nedeja), da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

*E-mail:* jl.teles@yahoo.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/5785594183915996>

## **José Jackson Reis dos Santos**

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), no Rio Grande do Sul. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com estágio doutoral na Universidade de Lisboa, Portugal. Professor e pesquisador da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista, Bahia, vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), no mestrado acadêmico da UESB. Coordenador do grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.

*E-mail:* jackson\_uesb@yahoo.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/5204751662721268>

## **Juliana Cunha**

Doutoranda do curso de Ciências da Educação, com especialidade de Literacias e Ensino do Português, no Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMINHO). Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas pela Universidade do Porto, Portugal. Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português pela UMINHO.

*E-mail:* id5461@alunos.uminho.pt

CV: <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=5878881253813382>

## **Juliana Silva dos Santos**

Graduada em Letras, Português/Inglês, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Atua como professora e gestora na Rede Municipal de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Pesquisadora na área de Educação de Jovens e Adultos.

*E-mail:* jusantosbr@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/4603762557445282>

### **Maria Conceição Alves Ferreira**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialização em Planejamento e Gestão Educacional, Psicopedagogia Escolar, mestrado em Educação e Contemporaneidade pela UNEB e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora adjunta do Departamento de Educação da UNEB do *campus* I, Salvador. Atua como docente no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB.

*E-mail:* consinha@terra.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/9702400129348337>

### **Maria de Lourdes da Trindade Dionísio**

Professora associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMINHO). Investigadora do Grupo de Investigação Tecnologias, Multiliteracias e Curriculum, do Centro de Investigação em Educação (Cied) da UMINHO.

*E-mail:* mldionisio@ie.uminho.pt

CV: <http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=4742481321613075>

### **Maria Helena de Barros Moraes Amorim**

Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), coordenadora da **área de** Didática e Tecnologias. Possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), especialização em Metodologia da Pesquisa em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestrado em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB.

*E-mail:* lenabma@yahoo.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/8665970491682436>

### **Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa



Catarina (UFSC) e pós-doutora pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Epeja) da UFSC e da pesquisa nacional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulada “Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico”. Coeditora da *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos* (Rieja) da UNEB.

E-mail: herminialaffin@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/8076122422477570>

### **Marcos Villela Pereira**

Professor doutor titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Coordena o Centro de Ensino e Pesquisa em Contextos e Processos da Educação Básica Grande do Sul (CEB), graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua nos cursos de graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação.

E-mail: marcos.villela@puhrs.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/2910880978387325>

### **Mariana Moraes Lopes**

Professora da Universidade Federal do Recôncavo (UFRB), mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

E-mail: marianalopes@ufrb.edu.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/4772800166360585>

### **Marinaide Lima de Queiroz Freitas**

Graduada em Pedagogia pelo Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestrado e doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Pós-doutora em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Professora associada, atuando no curso de Pedagogia

do Cedu-UFAL, *campus* Maceió e na pós-graduação nos cursos de mestrado e doutorado em Educação da UFAL, em duas linhas de pesquisa: História e Política e Educação e Linguagem. Desenvolve, no campo da história e política, pesquisas sob os enfoques da história oral, memória e cotidiano e na linha de educação e linguagem com leitura e alfabetização e letramento da Educação de Jovens e Adultos. Faz parte da Rede de Pesquisa Brasil e Portugal. É líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/UFAL) e membro do grupo de pesquisa Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos, do no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

*E-mail:* naide12@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/0771452713521203>

### **Paulo Ricardo Ross**

Professor titular do setor de Educação, Departamento de Planejamento e Administração Escolar (Deplae) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), palestrante e pesquisador em educação inclusiva, cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano. Possui graduação em Pedagogia, mestrado em Educação Permanente e Recursos Humanos pela UFPR e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

*E-mail:* profpauloross@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/7691349501698381>

### **Paulo Vinicius Tosin da Silva**

Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Educação Especial com ênfase em Inclusão pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Realiza pesquisas nas áreas de educação intercultural, educação inclusiva, ensino de geografia e tecnologias.

*E-mail:* profpaulovinicius@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/1584301221442223>

### **Renata Costella Acauan**

Bacharel em Oceanografia, mestrado e doutorado em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Florianópolis, Santa Catarina.

*E-mail:* renata.acauan@ifsc.edu.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/5980516625339378>

### **Rosemary Lapa de Oliveira**

Graduada em Letras Vernáculas com Inglês e suas literaturas, mestra em Letras e Linguística, doutora em Educação e pós-doutora em Educação (Contação de Histórias) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua como professora titular do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisa leitura na escola e constituição de leitor. Coordena o Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH) e é vice-líder do grupo de pesquisa Formacceinfância, Leituras e EJA.

*E-mail:* rosy.lapa@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/8500738535425593>

### **Sonia Maria Chaves Haracemiv**

Graduada em Química, Física e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), mestra em Educação e Ciências pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutora em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pós-doutora em Currículo e Avaliação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atua como professora associada IV do Departamento de Teoria e Prática de Ensino Setor de Educação da UFPR. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Professora do PPGE – mestrado profissional, na linha Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa. É pesquisadora do grupo de estudos Pesquisa de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, coordenadora do projeto de pesquisa Vozes do Cárcere – Paz e Não Violência

em Busca de um Novo Modelo de Gestão Penal. Pesquisadora no grupo de estudos Pesquisa de Avaliação e Currículo da UNIRIO. Pesquisadora no grupo do Projeto Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a Construção de um Glossário Eletrônico. Integrante do Projeto Educação em Direitos Humanos, Educação Básica: Ensino e Formação Docente, coordenado por Ana Maria Dietrich, da Universidade Federal do ABC de São Paulo. Membro da Comissão Permanente para Elaboração, Implementação e Implantação da Política Estadual de Atenção às Mulheres Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penal do Paraná (Peame). Pesquisadora junto à Rede Internacional Luso-Brasileira de Pesquisa Colaborativa em Educação de Jovens, Adultos e de Pessoas Idosas. Membro do Observatório Social de Saúde em Instituições Prisionais e Justiça Criminal no estado do Paraná.

E-mail: sharacemiv@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/1257464125778276>

### **Tânia Regina Dantas**

Graduada em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestra em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8, mestra em Didática e Organização Escolar e doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Atualmente, exerce a função de editora geral da *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos* (Rieja). Pesquisa sobre formação de professores, políticas públicas e histórias de vida. Tem produções em livros e em revistas científicas acerca desses temas. Coordena o grupo de pesquisa Formação, Autobiografia e Políticas Públicas em Educação.

E-mail: taniaregin@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/5865545035517443>

**Viviane Mendonça dos Santos**

Graduada em licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), mestra em Educação de Jovens e Adultos pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora assistente da UNEB.

*E-mail:* vimss2004@yahoo.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/3976339925384540>

### **MARIA DE LOURDES DA TRINDADE DIONÍSIO**

Professora associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMINHO). Investigadora do Grupo de Investigação Tecnologias, Multiliteracias e Currículo, do Centro de Investigação em Educação (CIED), da UMINHO.

### **MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN**

Pedagoga pela Associação Catarinense de Ensino (ACE/Joinville). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutora pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Epeja/UFSC) e da Pesquisa Nacional intitulada “Projeto Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico” do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coeditora da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Rieja) da UNEB.

### **TÂNIA REGINA DANTAS**

Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Educação de Adultos. Mestre em Ciências da Educação pela Université de Paris 8 – Vincennes e mestre em Didática pela Universidade Autônoma de Barcelona. Doutora em Educação pela Universidad Autònoma de Barcelona. Líder do grupo de pesquisa Formação, Autobiografia e Políticas Públicas. Atualmente, exerce a função de editora geral da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Rieja). Pesquisa sobre formação de professores, políticas públicas e histórias de vida. Tem produções em livros e em revistas científicas acerca desses temas.

Os autores e autoras deste livro são pesquisadores e pesquisadoras de várias regiões do Brasil e de Portugal. Dessa forma, a coletânea, formada por 14 capítulos, objetiva socializar e divulgar a produção científica no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de incrementar o processo de internacionalização com instituições estrangeiras da Europa e da América Latina. A obra foi estruturada em três partes, que visam situar os estudos e as pesquisas sobre processos de literacia, leitura e literatura, memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), práticas escolares, concepções de EJA, formação, o fazer e os saberes docentes e dos estudantes, as políticas públicas de EJA, a gestão e os direitos à educação. O livro destina-se aos professores, gestores, estudantes que trabalham, estudam, pesquisam, participam em movimentos sociais ou que têm interesse por este campo investigativo.

## **COLOFÃO**

Formato	17 x 24 cm
Tipologia	Garamond Albertina Branding
Papel	Alcalino 75 g/m <sup>2</sup> (miolo) Cartão Supremo 300 g/m <sup>2</sup> (capa)
Impressão	EDUFBA
Capa e Acabamento	Cian Gráfica
Tiragem	300

O livro *Educação de Jovens e Adultos: políticas, direitos, formação e emancipação social* é composto por 14 capítulos que visam situar estudos e pesquisas sobre processos de literacia, leitura e literatura, memórias do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), práticas escolares, concepções de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o fazer, a formação e saberes docentes e dos estudantes, as políticas públicas de EJA, a gestão e os direitos à educação.

As produções expressas na coletânea visam oportunizar a reflexão sobre as temáticas discutidas ao longo dos capítulos e constituem um espaço importante no que tange à pesquisa atualizada sobre a EJA, face à necessidade premente da produção científica na contemporaneidade para essa área de ensino, estudos e campo de militância.

Desejamos boa leitura e bons estudos!



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



CAPES



ISBN 978-85-232-1890-4



9 788523 218904