UFRRJ

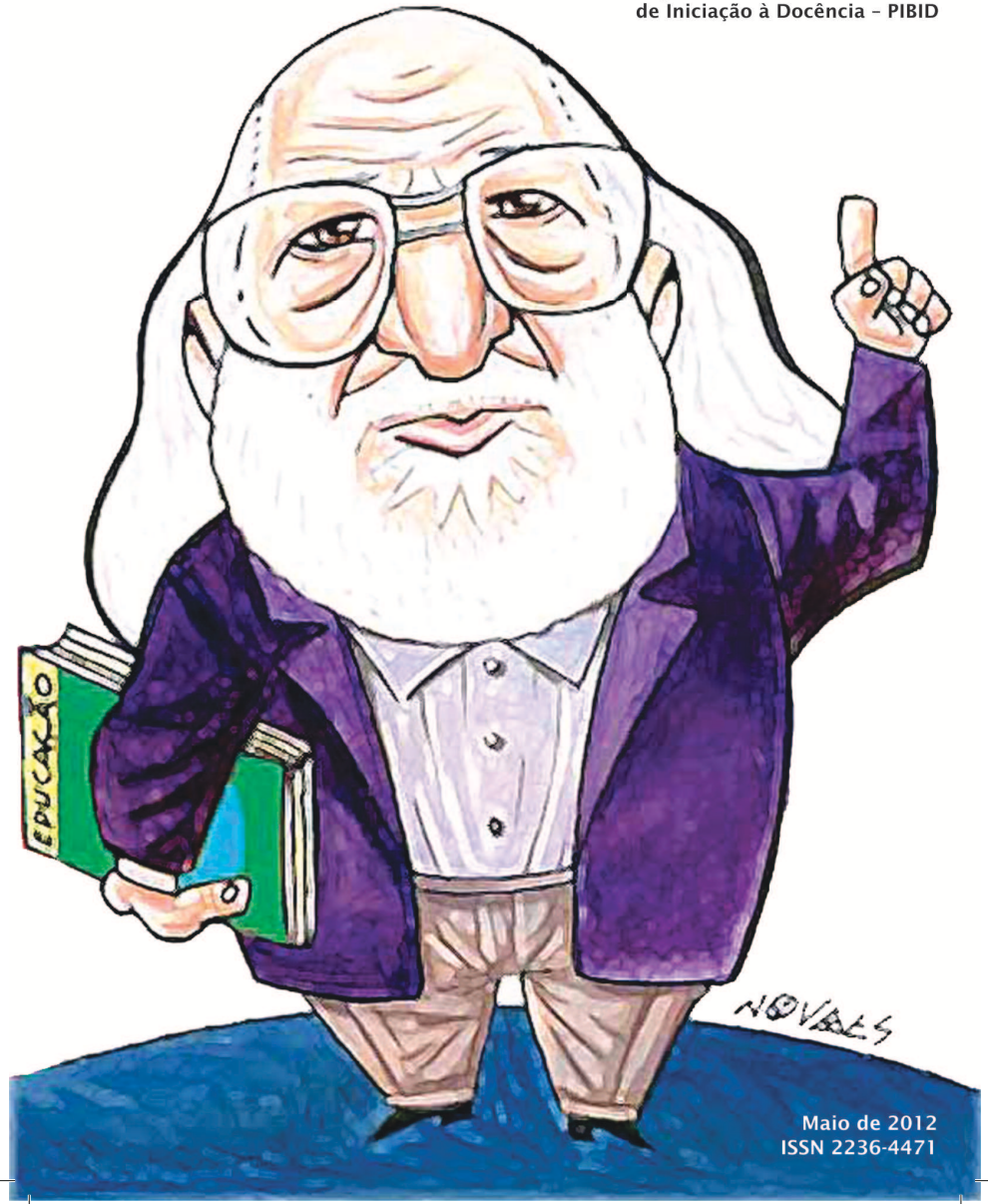
CAPES

Edição Especial Pedagogia

*Acadêmica*

# Revista PIBID

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID




Maio de 2012
ISSN 2236-4471

370.71
R454 Revista PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. - Seropédica, RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Decanato de Ensino de Graduação, 2011-
n.: il.

Irregular.
ISSN 2236-4471.
Numeração iniciada com N.1 (abr. 2011).

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil) - Periódicos. 2. Professores – Formação – Periódicos. 3. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Periódicos. I. Título.

# Editorial

Educação de Jovens e Adultos.
Pedagogia.
Docência.

Mais do que a grafia, essas palavras trazem significados que representam histórias, não só as trajetórias individuais de tantas pessoas que cotidianamente fazem a educação de nosso país, mas, principalmente, das histórias coletivas que vão se entrecruzando para compor o grande mosaico que representa e Educação Brasileira.

Nesta revista que traz as reflexões de professores e futuros professores sobre a Educação de Jovens e Adultos, vamos ao reencontro de nossas memórias no tempo em que trabalhamos nessa modalidade.

Seu Manoel Benedito, Dona Sandra, Deuswilmar, Rogério, Camila e tantos outros que, dia após dia, cruzavam a porta da sala de aula mais repletos de esperança do que de cansaço.

Como enfrentar a rotina de trabalho pesada numa obra e ainda chegar com um sorriso para a professora? Ou como sair da escola às 22h45 e assumir o trabalho na cozinha de um bar por toda a madrugada?

Algo distante para nós que teorizamos sobre a Educação, mas que, na esmagadora maioria das vezes, não a vivemos em toda a sua intensidade.

E é esse o principal objetivo dessa revista, trazer aos nossos cérebros, olhos e ouvidos e, também, ao nosso coração, esta modalidade da educação brasileira tão pouco visível para a sociedade.

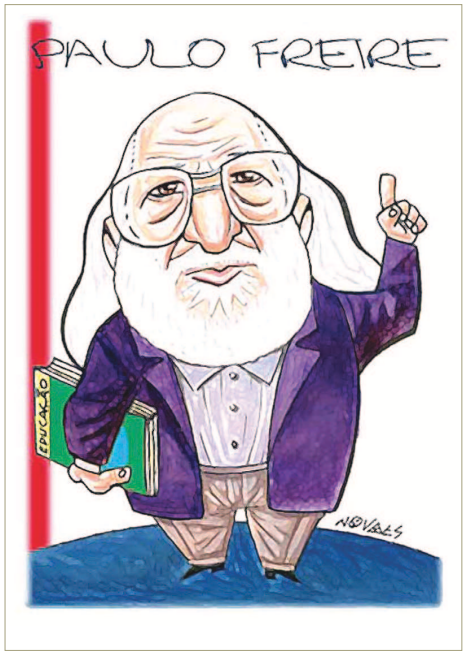
Através dos textos aqui registrados vamos nos aproximando um pouco da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos e tentando entender as possibilidades, as perspectivas de se fazer educação, de verdade, em nosso país.

O trabalho realizado por dois anos pelo grupo de pedagogia do PIBID/UFRRJ nos enche de esperança e da certeza de que a Iniciação à Docência é um caminho fundamental para a Educação Brasileira.

Lana Cláudia de Souza Fonseca
Coordenadora Institucional do PIBID/UFRRJ
Edital 2009

*Lana Fonseca, possui Doutorado em Educação, é Professora Adjunto IV do Instituto de Educação da UFRRJ, atuando na área de Didática e Prática de Ensino de Ciências e Biologia.*

# Capa



NOVAES

Caricaturista, ilustrador, cartunista, artista plástico, paulistano, budista, pisciano no zodíaco e cavalo no horóscopo chinês. Sou filho de chargista, o Otávio, que trabalhou no jornal Última Hora do grande Samuel Wayner. Comecei no extinto jornal Notícias Populares em 1973. Em 1976 meu primeiro registro em carteira, na Folha da Tarde, que mudou seu nome para Agora. Saí em 1991 e tive uma rápida passagem pelo Jornal da Tarde. No mesmo ano fui para a Gazeta Mercantil que encerrou suas atividades em 2009. Paralelamente publicava charges no Jornal do Brasil até 2008 e uma página de humor na revista Forbes Brasil. Ganhei o prêmio HQMix com um álbum de charges em forma de tiras diárias, chamado SIR NEY, que conta a história do mandato do presidente Sarney. No mesmo ano,1991, ganhei o prêmio Ângelo Agostini como melhor roteirista de tira cômica, pelo mesmo personagem e, em 2011, fui homenageado pela AQC recebendo a medalha Jayme Cortez como mestre do quadrinho nacional.

*http://novacharges.wordpress.com/*

UFRRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Ricardo Motta Miranda
**REITOR**

Ana Maria Dantas Soares
**VICE-REITORA**

Nidia Majerowicz
**PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO**

Aurea Echevarria Aznar Neves
**PRÓ-REITORA DE PESQUISA E POS-GRADUACÃO**

Jose Claudio de Souza Alves
**PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO**

Carlos Luiz Massard
**PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ESTUDANTIS**

Pedro Paulo de Oliveira Silva
**PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS**

Eduardo Mendes Callado
**PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS FINACEIROS**

PIBID
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Lana Cláudia de Souza Fonseca
**COORDENADORA INSTITUCIONAL - 2009**

Camila Eller Gomes
**ASSESSORA DA COORD. INSTITUCIONAL**

Liliane Barreira Sanchez
**COORD. DO PIBID PEDAGOGIA UFRRJ (edital 2009)**

**AUTORES**

Liliane Sanchez
**A EJA e o PIBID: Um encontro formativo**

Natália Barbosa de Lima
Nina de Paula Martins Monteiro de Souza
**A importância das formações inicial e continuada de docentes para a *práxis* em EJA**

Carolina Vasconcelos Santana
Kamilla Iashmine Fernandes Cabral Ferreira
**Comparação entre um perfil da EJA estudado na "teoria" e um EJA observado na "prática"**

Eric Henrique Ferreira Jordão
Patrícia Ferreira de Andrade
**Um estudo de caso sobre a EJA: entre a motivação e o interesse dos alunos e a expectativa de continuidade de seus estudos**

Bárbara Maria de Jesus
Ana Carolina Trabulsi Camargo
**Pesquisando o uso do livro didático em turmas de EJA: entre possibilidades e limites**

Tatiana Silva de Lima
**Muitos sonhos e alguns projetos: relatos de experiências**

Patrícia Wanderley Prazeres
Andrea Berenblum
**Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, vozes e identidades**

Francisca Vieira da Silva
Ramofly Bicalho dos Santos
**A educação de jovens e adultos no Brasil: um breve histórico**

Fernando Gouvêa
**Entre a memória e o esquecimento: a trajetória do intelectual Paulo Freire no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife (1957-1963)**

**REVISTA PIBID - *Acadêmica***

Monique Lima de Oliveira - MTB 28.750-RJ
**Jornalista Responsável**

Matheus Concolato, Monique Lima de Oliveira
**Projeto Gráfico e Diagramação**

Adão Ferreira Filho, Igor dos Reis Ferraz e Pollyana Faria
**Produção**

Lana Cláudia de Souza Fonseca
Camila Eller
**Revisão**

**Capa**
**Figura:** Novaes - novacharges.wordpress.com
**Arte:** Matheus Concolato, Monique Lima, Pollyana Faria

**Apoio Institucional**
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

# Sumário

**Artigos:**

A EJA e o PIBID:
Um encontro formativo..... 06

A importância das formações inicial e continuada
de docentes para a práxis em EJA..... 14

Comparação entre um perfil da EJA estudado
na "teoria" e um perfil da EJA observado
na "prática"..... 22

Um estudo de caso sobre a EJA: entre a motivação
e o interesse dos alunos e a expectativa de
continuidade de seus estudos..... 30

Pesquisando o uso do livro didático em turmas
de EJA: entre possibilidades e limites..... 37

Muitos sonhos e alguns projetos:
relatos de experiências..... 46

Educação de Jovens e Adultos:
sujeitos, vozes e identidades.....53

A educação de jovens e adultos no Brasil:
um breve histórico.....66

Entre a memória e o esquecimento:
a trajetória do intelectual Paulo Freire
no Centro Regional de Pesquisas Educacionais
do Recife (1957-1963)..... 77

**Revista PIBID - *Acadêmica***
**Edição Especial Pedagogia**
Distribuição gratuita
Tiragem: 500 exemplares

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**
**Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**

BR 465, Km 07 - Prédio Principal, Sala 92
23890-000 - Seropédica-RJ
www.ufrrj.br/graduacao
http://www.ufrrj.br/graduacao/PIBID
pibidufrrj@ufrrj.br

# A EJA e o PIBID:
## Um encontro formativo

Liliane Sanchez

Professora Coordenadora do PIBID Pedagogia da UFRRJ, edital 2009.

No final do ano letivo de 2009, fui convidada para elaborar e coordenar o PIBID do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, do *campus* Seropédica. Tratava-se de um desafio bastante estimulante, pois, como recém-concursada - eu havia ingressado na Instituição meses antes – ainda desconhecia muitos trâmites administrativos e começava a me familiarizar com o ambiente de trabalho. Precisávamos elaborar um projeto comum junto ao Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, localizado no município de Nova Iguaçu, integrando as duas equipes de trabalho, o que só aumentava o meu desafio.

O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – criado pelo MEC/CAPES, concede bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa, bem como financia demais despesas a ele vinculadas. Está voltado para atender instituições públicas de ensino superior. Em conformidade com o edital de 2009, são quatro as modalidades de bolsas de estudo e pesquisa oferecidas[1]: Coordenação institucional; Coordenação de área de conhecimento; Supervisão; Iniciação à docência. Cada bolsista de iniciação à docência selecionado deve ser estudante de um dos cursos de licenciatura plena que integram o projeto institucional e deve dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 30 (trinta) horas mensais, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares.

Dentre os principais objetivos que o PIBID pretende atingir estão: incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), entre outras; e incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

Nesse sentido, o projeto elaborado em conjunto por mim e mais três professoras[2] dos cursos de licenciatura em Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, estruturou-se a partir de um grande tema gerador: "A EJA e o processo de construção de identidades", que vem se desdobrando em subtemas desenvolvidos ao longo de cada semestre letivo, procurando atender as demandas das escolas envolvidas, tendo como foco as questões de inclusão, considerando a diversidade presente nas turmas de EJA.

A escolha pela modalidade de ensino da EJA (Educação de Jovens e Adultos) como foco de nosso projeto se deve ao fato de que o nosso país apresenta, ainda, no cenário da educação mundial, índices enormes de fracasso no que diz respeito ao processo de alfabetização, ao lado de outros países, como Egito, Marrocos, China, Indonésia, Bangladesh, Índia, Irã, Paquistão, Etiópia e Nigéria (IBGE, 2007), a despeito de significativos avanços apresentados em relação ao acesso à escolarização. Por um lado, a Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) de 2006 revelou que a taxa de analfabetismo presente no grupo de pessoas com mais de 15 anos registrou uma queda significativa apenas no intervalo de uma década, entre os anos 1996 e 2006, algo em torno de 30%. Por outro lado, nesse mesmo período, ainda se registrou um índice de analfabetismo de 10,5%, o que representa um número de 14,4 milhões de brasileiros sem acesso a um dos direitos básicos: a educação.

Se considerarmos a análise dos indicadores sociais realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ao longo de 2007 e 2008, constataremos o agravante da situação: ao menos oito entre dez crianças que frequentam as escolas não sabem ler e escrever. Isto representa 84,5% das crianças de 8 a 14 anos, o que equivale a 1,1 milhão de crianças. Ora, se antes a exclusão se dava pelas dificuldades de acesso à escola e pelas múltiplas reprovações de um sistema de ensino voltado ao atendimento das classes mais favorecidas, atualmente ela se funda sobre a problemática do aprendizado insuficiente. Ou seja, apesar da quase universalização da Educação Básica[3], a fragilidade do sistema educacional brasileiro se revela pela persistência do analfabetismo adulto e pelo analfabetismo funcional dos jovens e crianças que integram seus quadros.

Nesse sentido, a opção em trabalhar com a modalidade da EJA é pedagógica, mas, também política, pois, passa pelo reconhecimento dos direitos historicamente negados à população menos favorecida economicamente, diretamente ou indiretamente excluídas do sistema educacional. Sabemos que essa situação é fruto do descaso de sucessivos governos que não investiram na oferta de educação voltada para essa população. Ao analisarmos o histórico da EJA no Brasil, nos deparamos, na maioria das vezes, com concepções educativas de caráter compensatório, ofertadas através de diversas campanhas e políticas públicas de alfabetização, voltadas para atender àqueles

1 - Todas essas informações encontram-se disponíveis no EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009 - PIBID.

2 - Profª. Drª. Sandra Salles, Profª. Drª. Márcia Pletsch e Profª. Drª. Ligia Machado, IM/UFRRJ.

3 - 97,6 % dos brasileiros entre 7 e 14 anos estão matriculados na escola (IBGE, 2008).

que não conseguiram progredir no sistema educativo formal[4].

Em conformidade a essas concepções, observamos que, apenas na Constituição de 1934, pela primeira vez, a educação de adultos surge como dever do Estado, através da elaboração do Plano Nacional de Educação, favorecendo a abordagem da temática do analfabetismo, apresentada, então, como uma questão de preocupação política. Cabe ressaltar que, neste período, o índice de pessoas analfabetas no país chegava à metade da população com mais de quinze anos. Cabe ressaltar também que, na década de 1930, o processo de expansão da economia urbana industrial e a crescente migração da população rural para os grandes centros urbanos tornaram necessário o investimento no ensino técnico-profissional para a formação de mão-de-obra qualificada.

A década seguinte foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram as propostas de educação de jovens e adultos. Com a aprovação do Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, a Educação de Adultos tornou-se oficial. A partir de então, muitas campanhas e projetos foram lançados com o propósito de erradicar o analfabetismo, tal como a Campanha Nacional de Educação de Adultos, organizada pelo o Ministério de Educação e Saúde, com a finalidade de coordenar os trabalhos do ensino supletivo. Tais iniciativas adequavam-se às recomendações da UNESCO, voltadas para a valorização da educação de jovens e adultos analfabetos em países com alto índice de população iletrada.

Segundo Beisiegel (1997), a Campanha de Educação de Adultos foi um amplo movimento que tinha por objetivo a instalação de classes noturnas por todo o país, em áreas urbanas e rurais. Nesse sentido, em 1952 foi criada também a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inicialmente ligada à Campanha de Educação de Adultos, com o objetivo de auxiliar os jovens e adultos a compreenderem melhor o meio onde viviam, seus direitos e deveres, contribuindo para o desenvolvimento de suas comunidades.

No final dos anos 1950, foi lançada ainda a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Já não era mais possível preocupar-se apenas com a alfabetização; era preciso compreender o analfabetismo como um problema social contextualizado. Em conformidade a essa proposta político-pedagógica, em 1958, foi realizado o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos com o objetivo de avaliar as ações realizadas e propor soluções adequadas para a questão.

Contudo, em 1963, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo foi extinta. Surgiu, então, o Movimento de Educação de Base como um convênio firmado entre o governo da União e a Igreja Católica – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Ainda em 1963, organizou-se a Comissão Nacional de Alfabetização, objetivando preparar um amplo programa de alfabetização de adultos. O trabalho seria desenvolvido a partir das ideias de Paulo Freire.

Paulo Freire instituiu um novo paradigma educacional, concebendo a alfabetização e a educação de adultos como propostas de reflexão crítica da realidade existencial dos educandos, de identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los, para além da aquisição e produção de conhecimentos cognitivos. Grande parte dos movimentos que trabalhavam com a Educação de Jovens e adultos desenvolveram a proposta de Paulo Freire. Porém, após o Golpe Civil-Militar, em 1964, o Programa de Erradicação do Analfabetismo foi revogado, juntamente com todos os movimentos vinculados à ideia de fortalecimento de uma cultura popular, por serem considerados como objetos de ações subversivas. Em substituição a esse programa, a lei no. 5.379 de 15 de dezembro de 1967 instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Fundação MOBRAL - um projeto que pretendia acabar com o analfabetismo em apenas dez anos, fundamentado num ideal de educação oposto ao desenvolvido pela proposta de Paulo Freire, apesar de propagar equivalência no tocante ao método utilizado.

Ainda no período da ditadura militar, em 1971, foi promulgada a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – Lei n. 5.692/71, que regulamentou o ensino supletivo no Sistema Regular de Ensino. Nos primeiros anos dessa década foram criados os Centros de Estudos Supletivos em todo o País, com o objetivo de ampliar o atendimento aos jovens e adultos, com um baixo custo e em curto tempo.

O contexto da redemocratização, a partir de meados da década de 1980, possibilitou a organização da sociedade civil em defesa de uma escola pública de qualidade para todos. Surgiram reivindicações pela valorização dos professores, pelo o acesso e a permanência de todos na escola. Com a promulgação da Constituição de 1988, no Art. 208, os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade apropriada teriam garantido o direito universal ao ensino fundamental, público e gratuito, sem distinção de idade. No entanto, apesar do que estava previsto no documento, a década de 1990 foi marcada por um total descaso da União com a Educação de Jovens e Adultos. Os ideais neoliberais e neoconservadoras vigentes à época buscavam aliar as políticas educacionais às lógicas do mercado. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos deixou de ser prioridade para o Ministério da Educação e a União transferiu a responsabilidade para os Estados e Municípios, em prol do enxugamento da máquina administrativa.

Em 1994, a elaboração do Plano Decenal de Educação (PDE) contemplou os compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, estabelecendo metas para o acesso e a progressão no ensino fundamental. Porém, no ano seguinte, o presidente Fernando Henrique Cardoso não deu continuidade ao estabelecido no PDE, sendo elaborado outro projeto de lei pelo então senador Darcy Ribeiro, para o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional. Concomitantemente, tramitava no congresso outro Projeto de Lei, elaborado a partir de discussões e reflexões da sociedade nos últimos anos. Segundo José Eustáquio Romão (2008, p. 53), a principal diferença entre essas duas propostas era que a do Darcy Ribeiro enfatizava o caráter compensatório e supletivo da Educação de Jovens e Adultos, enquanto a outra previa a incorporação das culturas, vivências e experiências específicas desse público-alvo, considerando as especificidades desta modalidade de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 - não propôs alterações significativas para a EJA. E, em igual demonstração de descaso para

4 - Para maiores esclarecimentos, ver nesta publicação o artigo A educação de jovens e adultos no Brasil: um breve histórico, de Silva e Santos.

com essa modalidade de ensino, a Lei 9.424/96 instituiu o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, deixando de contemplar a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de Jovens e Adultos. Apenas no governo Lula, a alfabetização de jovens e adultos se tornou prioridade, sendo criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, lançando o Programa Brasil Alfabetizado, uma parceria entre o MEC e órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos, visando ao desenvolvimento de ações de alfabetização e formação de alfabetizadores.

Observamos que, apesar da descontinuidade de políticas públicas e de ações desvinculadas da real necessidade da classe popular de uma educação de qualidade e transformadora, alguns avanços foram obtidos no decorrer dos anos na educação brasileira, no que diz respeito à modalidade da EJA. Porém, ainda há muito a fazer e grande é o nosso desafio, enquanto educadores, para mudar o quadro em que ainda se encontra a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. É preciso buscar formas mais eficientes para que as mudanças nas práticas escolares e sociais ocorram de fato.

Na atualidade, a EJA vem adquirindo novos sentidos e novas identidades, tanto no plano da legislação quanto das políticas públicas, tanto a nível mundial, como nacional. Sentidos que contribuem para consolidar experiências de educação popular bem sucedidas, que consideram o direito a uma educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem, definidas como os conhecimentos teóricos e práticos, as habilidades, os valores e atitudes, bem como o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, as tomadas de decisões, a promoção de acesso a trabalhos dignos e a formação permanente.

Nesse sentido, a elaboração do subprojeto da área de Pedagogia que concorreu ao edital do PIBID/2009, intitulado "A EJA e o processo de construção de identidades", busca contemplar ações formativas em conformidade ao Parecer n° 11/2000, que versa sobre as Diretrizes Curriculares da EJA (BRASIL.MEC.CNE.CEB, 2000) e que se apresenta, para os pesquisadores dessa modalidade de ensino, como uma transformação positiva na concepção político-pedagógica que fundamenta suas deliberações. Através desse Parecer, a EJA se institui como modalidade da Educação Básica, mas, com um caráter próprio, considerando os diferentes contextos nos quais se desenvolve, a especificidade de seu público, sua faixa etária, seus interesses, seus anseios etc. Nessa perspectiva, os jovens e os adultos são considerados sujeitos portadores e produtores de cultura, contribuindo para combater o preconceito social que paira sobre as pessoas não alfabetizadas ou pouco escolarizadas, tidas muitas vezes como incultas e incapazes.

Outra questão importante nas discussões atuais sobre a EJA, abordada em nosso subprojeto do PIBID, se refere à implementação das políticas de "educação inclusiva" que contemplam novas demandas para a EJA. Isto ocorre porque o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais vem crescendo nessa modalidade de ensino, relacionado com a falta de acesso dessas pessoas ao ensino fundamental em idade própria.

Nesse sentido, cabe ressaltar que os direitos educacionais e sociais das pessoas portadoras de necessidades especiais ampliaram-se, conforme previsto no parecer 13 do Conselho Nacional de Educação, homologado em 24 de setembro de 2009, que prevê para o currículo da EJA o direito à oferta de atendimento educacional especializado,

> mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento de processos mentais superiores, de programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da tecnologia assistiva e de outros conhecimentos específicos (2008, p.18).

No entanto, apesar dos acordos internacionais e das legislações indicarem uma reconfiguração das políticas públicas, bem como das práticas pedagógicas específicas para o campo da EJA, em especial para seu currículo, ainda se observa, nas práticas das salas de aula, abordagens limitadas à transmissão de listas de conteúdos sem conexão com os saberes dos alunos, com seus interesses, suas histórias de vida e com a diversidade. Outro problema observado diz respeito à formação inicial dos professores que não contempla as questões específicas da EJA e de seu currículo, bem como a insuficiência de investimentos na formação continuada desses profissionais.

Buscando refletir sobre essas e outras problemáticas, elaboramos um subprojeto contemplando uma proposta de formação orientada por uma perspectiva crítico-reflexiva, articulando ação e reflexão teórico-prática. Entendemos que essa abordagem proporciona a formação de um profissional capaz de refletir sobre e a partir de sua prática. Esta perspectiva implica, portanto, na valorização da prática profissional como lócus de investigação, bem como no resgate da atuação dos professores como sujeitos do conhecimento. Sendo assim, a atividade de pesquisa torna-se inerente à prática docente, pois, através da sua problematização, análise e reflexão sistematizada, se pode nela intervir, para transformá-la.

Ou seja, a partir dessa abordagem, a atividade docente não se encontra limitada apenas ao espaço da sala de aula, mas envolve também a atuação do professor em diferentes espaços, promovendo uma articulação da sua experiência e dos saberes construídos no curso de sua prática com o contexto histórico, social e cultural mais amplo.

Nesse sentido, propomos que os alunos reflitam sobre a construção da identidade do professor da EJA, através de um subprojeto que parte de um grande tema gerador "A EJA e o processo de construção de identidades", mas, que se desdobra em subtemas que se entrecruzam e procuram atender as demandas das escolas envolvidas, buscando contemplar questões étnico-raciais e de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, tais como: EJA: sujeitos e currículo; EJA: cultura e trabalho; EJA e Ambiente; EJA e linguagens[5].

Após quase dois anos de atividades do PIBID Pedagogia da UFRRJ, temos observado a importância e relevância dessa proposta. A carreira docente, considerada em crise na atualidade, carece de ações estimuladoras e incentivadoras dessa profissão, cada vez mais preterida pelos

5 - Conforme o texto do projeto enviado e aprovado pela CAPES para o edital PIBID/2009.

jovens estudantes dos cursos de Licenciaturas. Sendo assim, propiciar experiências relativas ao ofício do professor, que possibilitem aos licenciandos um conhecimento "prático" e "verdadeiro" da realidade da sala de aula, capacita-os mais apropriadamente para o exercício da futura profissão. E a escolha pela modalidade de ensino da EJA, historicamente desprezada em nosso passado de exclusões e opressões, parece aliar esperanças de transformações, tanto no plano material, como no plano simbólico, no tocante ao processo de formação desses sujeitos. Esperamos que, ao findar de nossas atividades, este subprojeto tenha contribuído tanto para a formação de pedagogos crítico-reflexivos, interessados e capazes de atuar na modalidade da EJA, bem como para o encaminhamento de processos de ressignificação das práticas pedagógicas dos atores sociais que já fazem parte desse contexto.

**Referências Bibliográficas:**


BEISIGEL, Celso de Rui. "A Política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil". In Gestão Democrática da Educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população Brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

_____. MEC. SEF. Apoio financeiro a educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

_____. CNE. CEB. Parecer n° 11, de 10 e maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. (Disponível em: http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB11.pdf.)

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. (Disponível em: http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc.)

_____. Constituição Brasileira. 5/10/1988.

_____. Documento base nacional preparatório à VI CONFINTEA. Mimeo, 2008.

_____. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Parecer 13. Brasília, 2009.

DECLARAÇÃO DA ONU. Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman . Acesso em: out. 2009.

FREIRE, Paulo. A Educação como Prática de Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustaquio (Org.). Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta. Instituto Paulo Freire, 10 ed. São Paulo: Cortez 2008.

PINTO, A. V. Sete lições para a educação de adultos. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHÖN, D. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

UNESCO. O Marco de Ação de Dakar. Educação para Todos: atingindo nossos compromissos coletivos. Cúpula Mundial de Educação. Dakar, Senegal: 26-28 abr. 2000.

_____. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 14-18 jul. 1997.






# A importância das formações inicial e continuada de docentes para a *práxis* em EJA


Natália Barbosa de Lima
Nina de Paula Martins Monteiro de Souza

Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRRJ e bolsistas PIBID/CAPES.


Com um histórico de indiferença no cenário da educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a temática que vem sendo abordada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Investigar a Educação de Jovens e Adultos significa valorizá-la como uma possível solução para um problema social, que abrange tanto a falta de acesso à escolarização na idade dita apropriada, quanto à permanência nas instituições de ensino. Atualmente, a EJA está mais presente nas discussões e implementações de políticas públicas para a educação. Podemos destacar como exemplo, o Parecer nº 11/2000 das Diretrizes Curriculares da EJA (BRASIL, 2000), que a reitera como modalidade da Educação Básica e, como tal, pressupõe que a mesma tenha um caráter próprio, já que atende a um público com especificidades, como faixa etária avançada, diferentes histórias de vida e interesses, que devem ser observadas e refletidas constantemente. O jovem e o adulto são, nessa perspectiva, considerados portadores e produtores de cultura.

Neste sentido, buscaremos ampliar as discussões sobre a prática docente, a fim de elucidar o papel da formação – inicial e continuada – de professores como fator de suma importância na caracterização da identidade da EJA, partindo da experiência vivenciada por nós como integrantes do PIBID, desde setembro de 2010 até o presente momento, numa escola da rede pública de ensino, localizada no município de Seropédica, no Rio de Janeiro.

A pesquisa participativa, utilizada neste trabalho como método investigativo, é uma das modalidades da pesquisa-ação, a qual favorece uma maior aproximação do pesquisador com a realidade prática do objeto de sua investigação. Nesse sentido, a pesquisa-ação educacional, segundo Tripp (2005), apresenta-se como uma estratégia para o desenvolvimento do professor/pesquisador, que constantemente aprimora a sua prática através de sua pesquisa e, dessa forma, favorece também o desenvolvimento da aprendizagem do alunado, que funciona como uma das ferramentas de medição da qualidade da prática do professor.

Gadotti (*apud* ARRUDA & CASTANHO, 2003, p.1) afirma que a "educação popular já conta com uma história muito

rica na qual estão envolvidos numerosos educadores, movimentos sociais e populares e o próprio Estado". Ou seja, trata-se de uma proposta educativa que se caracteriza como uma alternativa adotada para incluir àqueles que não foram atendidos pela educação sistematizada. Entretanto, na contramão dessa proposta, observa-se a existência de muitas práticas descontextualizadas e pouco inclusivas, que desconsideram as especificidades da EJA e configuram-se como "pseudo-ações educativas".

Ao tratarmos da EJA, é importante pensarmos na questão do direito à educação, em como se desenvolveu o processo de lutas e conquista da liberdade.

> Especificamente na educação de jovens e adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros (PAIVA, 2006, p. 1).

Além de pertencerem ao grupo de excluídos da escola, em certa época da vida, os educandos e educandas da EJA são geralmente um grupo excluído nas escolas, principalmente aqueles que já estão na fase adulta, já que estão ali em busca da alfabetização e/ou da continuidade dos estudos depois da época considerada apropriada. Nesse sentido, podemos afirmar que esse grupo também é excluído na sociedade, pois, geralmente, possuem subempregos, recebem baixos salários e vivem em condições precárias.

Observamos que, ao chegarem ao lócus escolar, os alunos da EJA geralmente tem seus objetivos claros, que, obviamente, variam de sujeito para sujeito. Não estão ali por obrigação, querem e/ou precisam estudar. Já possuem uma grande bagagem, uma experiência de vida, conhecimentos que até então construíram no convívio social com a família, na comunidade, no trabalho, ou quando, em outra época, estiveram na escola. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor, em todos os casos, em todas as modalidades, promova da melhor maneira possível uma relação entre o saber anterior dos educandos e os conteúdos curriculares, construindo de maneira coletiva novos saberes, despertando a criticidade nos alunos. Na EJA, isto é de extrema importância: entender os alunos como cidadãos e não como meros receptores das informações "depositadas" pelo professor, prática a qual Paulo Freire (2005) se referia como "educação bancária". Partindo desses pressupostos, pretendemos promover uma reflexão acerca da formação dos docentes, para, a partir disto, questionarmos: eles estão preparados para a Educação de Jovens e Adultos?

Considerando o processo educativo como algo que deve ser constantemente repensado, torna-se necessário que novos caminhos para uma prática pedagógica coerente com a realidade do aluno e, acima de tudo, libertadora, sejam buscados pelos educadores e educadoras, principalmente no que diz respeito à EJA, uma modalidade marcada pelo preconceito e esquecimento.

A partir deste questionamento, entendemos que existe a necessidade de haver uma nova reflexão sobre o processo educativo, onde o educador passe a vivenciar essa multiplicidade de realidades sociais dos educandos, de forma a beneficiar suas ações, podendo buscar novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem, tornando a sala de aula um ambiente de relevância para a consolidação do conhecimento, enfatizando também a vivência social e valorizando-a como requisito primordial neste processo.

Se o aluno é fruto de um longo processo de socialização, o professor também o é e, desde a infância, fatores individuais e sociais vão configurando sua "personalidade pedagógica". Como afirmam Cortes et al (2010), o modo de trabalho do docente vai constituindo-se pela observação dos outros, pela imitação, pelas trocas que realiza com seus pares, por uma "reflexão prática" sobre suas experiências.

No entanto, sabemos que propostas de mudanças geram inseguranças. Ao se pedir ao professor que altere sua prática, elementos como valores e atitudes pessoais entram em jogo, e, muitas vezes, sua identidade profissional se vê ameaçada. Porém, não podemos esquecer que, segundo Freire (2005, p.25), é preciso que "desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado". Ou seja, a transformação também ocorrerá no educador, não apenas no educando, pois ambos são seres sociais que estão em processo de formação.

De acordo com Freire (2005), a formação permanente tem como ponto fundamental, a reflexão crítica sobre a prática, para que, desta forma, o professor se torne um mediador no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a relação aluno-mundo, para conectar os conteúdos formais à realidade do educando. Contudo, é necessário que exista uma relação da teoria com a prática para que uma instância forneça subsídios para outra, fazendo com que se possa imaginar a ação como um espaço prático de extensão da teoria construída na formação e, consequentemente, implicando na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (GADOTTI & ROMÃO, 2002).

Logo, ressaltamos que é de fundamental importância oferecer uma formação aos professores que contemple a função de conscientização política, econômica e social, em uma perspectiva crítico-reflexiva, inerentes à profissão, e não apenas uma capacitação que visa a garantir a fundamentação teórico-prática sobre o processo de aquisição da língua escrita e outros saberes pré-concebidos, já que educar é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2005).

> (...) Reorganizar a velha sociedade, transformá-la para criar a nova sociedade não é tão fácil assim. Por isso, não se cria sociedade nova da noite para o dia, nem a sociedade nova aparece por acaso. A nova sociedade vai surgindo com as transformações profundas que a velha sociedade vai sofrendo (FREIRE apud ARRUDA & CASTANHO, 2003, p. 5).

Geralmente, os professores da EJA, salvo algumas boas exceções, se prendem à concepção tradicional e conteudista de educação, se atendo apenas a transmitir o que conhecem o mais rápido possível. A lógica é: se o tempo é menor, a pressa é maior. Ou seja, não consideram que, na EJA, o mais importante é a formação crítica do indivíduo, é a contextualização dos conteúdos formais, relacionando-os às experiências de vida e à aplicação prática dos mesmos. Ora, não se trata de afirmar aqui que os conteúdos curriculares são de menor importância. Ao contrário, eles são fundamentais. No entanto, cabe lembrar que o ideal é associá-los à realidade dos educandos.

Através de nossa experiência na escola

investigada, percebemos o quanto existem dificuldades na relação entre o corpo docente e os alunos da EJA. Os professores desta modalidade de ensino apresentam certa resistência, justificada, segundo eles, pela falta de disciplina e interesse por parte dos alunos. Cabe ainda ressaltar que nossa pesquisa foi realizada em turmas do período vespertino, nas quais a maioria dos alunos era formada por jovens, muitos menores de idade, que cursavam a EJA por diversos motivos, como repetência no ensino regular (seguida por remanejamento, muitas vezes feito pela própria escola, sem que realmente fosse pedido pelos alunos ou seus responsáveis), tentativa de acelerar os estudos para ingresso no mercado de trabalho, falta de auto-estima devido às repetências, gravidez na adolescência etc. Sendo assim, havia certa dificuldade em lidar com a situação: alunos que poderiam perfeitamente estar matriculados no ensino regular estão frequentando a EJA. Esta situação inicialmente descaracteriza o conceito de Educação de Jovens e Adultos, mas, apesar disto, traz novos desafios e contribuições para a prática dos professores. No entanto, percebemos que, infelizmente, a preocupação com prazos e números, está mais presente no cotidiano da sala de aula do que a preocupação com o que deveria ser considerado mais importante: a formação crítica dos estudantes.

Sendo assim, a formação continuada é essencial para a constante renovação da prática pedagógica do docente, pois o professor que tem a oportunidade de participar de atividades desse caráter, adquire condições para refletir sobre suas práticas, sobre seu saber experiencial, lançando um novo olhar às suas ações. Com o objetivo de tentar superar os paradigmas conservadores, na perspectiva de transformação do saber descontextualizado em um saber reflexivo, considerando que a escola é um lócus de formação de conhecimento, os docentes devem buscar uma constante ressignificação de suas práticas, através de um olhar distanciado e crítico sobre suas próprias ações.

Acreditamos que a educação deve ser direcionada para a libertação, para a transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos de suas próprias histórias e não apenas como objetos. Acreditamos e defendemos um novo modelo de ensino em que a "alfabetização científica" seja simples e acessível a todas as parcelas da sociedade, principalmente as mais desfavorecidas, através da contextualização do mundo científico (educação formal) com o mundo social dos alunos da EJA.

Contudo, para que essa contextualização seja eficaz, o docente precisa aprimorar a reflexão na ação de forma associativa à teoria pré-aplicada na formação inicial e continuada; é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica que resgatará na memória os conhecimentos teóricos aprendidos. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática.

Um mundo livre e mais justo é possível a partir da desalienação dos sujeitos: "O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados" (FREIRE, 2005, p. 123). Aliás, a condição da humanização, para Freire, depende do resgate histórico da liberdade. Nesse contexto, a educação passa a ser compreendida como o canal potencializador da consciência crítica dos indivíduos.

Nesse sentido, a escola tem o importante papel de promover a educação como um processo em que cada um, de acordo com suas experiências e potencialidades, constrói o seu conhecimento e desempenho; logo, é imprescindível que todos se sintam integrados ao lócus escolar. Não podemos desconsiderar também que as mudanças sociais e econômicas facilitam e impulsionam as transformações culturais, as quais estão intrinsecamente ligadas à escola. Nesse novo cenário social, onde a globalização exerce sua força encurtando as distâncias entre povos e culturas, o saber docente deve ser, então, repensado através de um esforço coletivo de toda a comunidade escolar, de forma a democratizar o ensino.

No entanto, para que ocorra uma reflexão da prática docente e, consequentemente, uma melhoria da mesma é necessário que haja a valorização do professor, através da valorização de sua identidade, a qual dá forma à sua prática. Uma das maneiras de valorizar a identidade do professor é auxiliá-lo a repensar a sua prática de forma a adaptá-la à sociedade contemporânea (RAMOS, 2007). Ora, para se compreender a realidade com a qual trabalha, é necessário ao professor compreender a construção dessa mesma realidade, através da interação com os sujeitos determinantes para o acontecimento das relações sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas.

Nessa perspectiva, para que haja uma prática docente competente é necessário que haja "condições concretas e efetivas para a realização dos propósitos que se anunciam" (RAMOS, 2007, p.12). Uma dessas condições concretas seria o reconhecimento da tarefa fundamental da educação e da escola, pois, assim, a atuação social da escola e a adaptação da prática docente às novas realidades contribuiriam para que a aprendizagem não ficasse restrita à sala de aula, mas tivesse sua expansão, primeiramente, na relação professor-aluno e, posteriormente, para além dos muros da escola, na relação aluno-mundo.

**Para (não) concluir...**

Acreditamos que a EJA, como modalidade de ensino, favorece a melhoria da qualidade de vida do indivíduo no momento em que os seus conhecimentos informais e sua experiência de vida são tratados com o merecido respeito. Para que isto aconteça, é necessário que o professor esteja capacitado para lidar com as especificidades deste grupo tão heterogêneo e diversificado culturalmente, tratando a aprendizagem como uma prática que não vise apenas à libertação no campo cognitivo, mas também nos campos sócio-cultural e político (LOPES & SOUZA, 2005).

A prática docente em qualquer nível de ensino, mas principalmente na EJA, deve contribuir para a compreensão de conceitos, procedimentos e valores que permitam aos educandos refletir, de forma crítica, sobre aspectos importantes de seu cotidiano, para que os mesmos possam adquirir autonomia na tomada de decisões e na aplicação prática dos conhecimentos construídos, visando à melhoria da qualidade de vida do indivíduo.

Certamente, não será o modelo de ensino por transmissão de conhecimentos,

sobrecarregado de conteúdos socioculturalmente descontextualizados das realidades dos alunos, que poderá propiciar a formação de cidadãos conscientes e críticos de seu papel na sociedade. Tampouco uma prática docente defasada, arcaica e superficial, no que diz respeito às formações inicial e continuada, que irá contribuir para que o ensino de EJA saia das sombras da educação brasileira e apareça como uma modalidade a ser respeitada e valorizada, para, desta forma, possibilitar a erradicação do analfabetismo funcional.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem deve estar associado à formação social, política e cultural dos alunos, focado em uma formação humana que deve estar centrada na discussão de valores, atitudes e posicionamentos destes no meio em que vivem. Assim, a educação poderá contribuir para que a realidade do indivíduo seja vista como uma ferramenta na compreensão da cultura contemporânea. Este é o grande desafio do professor: exercer o seu papel na releitura cotidiana de sua prática, através das teorias construídas nas formações inicial e continuada, que, de forma alguma, devem ser alijadas do crescimento profissional do docente.

**Referências Bibliográficas:**


BARRUDA, Liliana Irene Ribeiro & CASTANHO, Maria Eugênia L. M.. Programa de Alfabetização Solidária: Um Balanço – 1997 / 2002. 14º Congresso de Leitura do Brasil – 25 anos, Campinas: UNICAMP, 2003. Disponível em: www.alb.com.br/anais14/Sem01/C01018.doc. Acessado em: 25/10/2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 01/2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf. Acesso em 09/08/2010.

CORTES, Nathalia et al. A Educação como prática da liberdade na formação de professores.In: EDUCASUL 2010, Florianópolis: Anais EDUCASUL 2010, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 5ª. Ed, São Paulo:Cortez:Instituto Paulo Freire, 2002.

LOPES, Selva Paraguassu & SOUZA, Luzia Silva. EJA: Uma educação possível ou mera utopia?. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf. Publicado em: 20/03/2005. Acessado em: 25/10/2010.

PAIVA, Jane. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. In: 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu. 29ª Reunião Anual da ANPEd Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. p. 1-17.

RAMOS, Jucelem Guimarães Belchior. Didática. Manaus/AM: UEA, 2007.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.






# Comparação entre um perfil da EJA estudado na "teoria" e um perfil da EJA observado na "prática"


Carolina Vasconcelos Santana
Kamilla Iashmine Fernandes Cabral Ferreira

Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRRJ e bolsistas PIBID/CAPES.


**Introdução**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi durante muito tempo vista como uma modalidade compensatória e complementar, ocasionando um descaso por parte do poder público. Sempre se constatou a falta de interesse dos governantes em elaborar políticas públicas com fins a sanar o problema do analfabetismo e dos alunos excluídos do ensino regular (BELLO, 1993).

Assim, como consequência desse descaso histórico, o perfil do aluno da EJA não é muito valorizado dentro da própria instituição escolar, além de já ser excluído economicamente e estar à margem de uma sociedade letrada, na qual o sistema capitalista domina e dita as regras. Para buscar uma maior adequação, cabe, então, a esse aluno se escolarizar para servir ao sistema vigente.

Porém, não é fácil se escolarizar diante de uma realidade em que o trabalho é mais valorizado do que a educação: se a pessoa não trabalha, ela não produz , não gera renda e não consome. Assim, aquele que por inúmeros motivos há muito abdicou da educação, seja por necessidade de ingressar precocemente no mundo do trabalho, pelo difícil acesso à escola, ou por outros fatores de um sistema social e econômico injusto, que não oferece oportunidades em igualdade de condições para todos, busca no ensino da EJA a chance de escolarização para "ter acesso a uma vida melhor". Entretanto, muitas vezes, encontra algumas resistências, tais como o sentimento de inutilidade e a dificuldade em aprender, que acabam ocasionando a evasão escolar desse aluno, realidade muito comum nas turmas de EJA.

O perfil que encontramos dentro da EJA é bastante diversificado, abrangendo desde alunos que sabem ler e escrever e querem apenas um diploma, até os que são analfabetos. Nesse sentido, cabe ressaltar a alta taxa de analfabetismo que ainda encontramos no cenário educacional brasileiro, em pleno século XXI. De acordo com Gentilli (2001, p.36), que analisa a questão dos sistemas nacionais de educação na América Latina:

> (… ) a norma tem sido, quase sempre, a de oferecer educação pobre aos pobres, permitindo apenas às elites a possibilidade de acesso a uma educação de excelência. Circuitos diferenciados nos

> quais o direito a uma educação de qualidade, longe de se fundamentar em um princípio de igualdade foi se constituindo em um caro privilégio daqueles que tem condição de pagar por ele'.

Tais fatos são decorrentes de um sistema de ensino injusto e desigual, no qual só quem tem direito de receber uma boa educação é quem paga por ela. Ora, sabemos que ser analfabeto pode acarretar vários processos de privações como: dificuldade de ingressar em um mercado de trabalho, dificuldade em lidar com as tecnologias, de praticas em relação ao convívio social, entre outras, que levam ao não exercício pleno do direito à cidadania. Paulo Freire (2001, p. 15) discorre sobre a triste e deturpada visão do analfabetismo:

> A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma ''erva daninha''- daí a expressão corrente ''erradicação do analfabetismo''-, ora como uma ''enfermidade'' que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma ''chaga'' deprimente a ser ''curada'' e cujos índices estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de ''civilização'' de certas sociedades.

Nessa abordagem, nos é mostrado que o analfabetismo é ruim para o país e deve ser erradicado, mas, as pessoas analfabetas são vistas apenas como números de uma estatística que os governos precisam diminuir, desconsiderando toda uma proposta de educação crítica e emancipatória elaborada por Freire. No entanto, a "pedagogia freireana" que entende a educação como o "despertar de consciências críticas" deve ser o fundamento da modalidade da EJA.

Para Paulo Freire, na EJA o que importa não é seguir uma metodologia interessada em cumprir um programa de conteúdos didáticos, mas, sim, estabelecer com o educando um processo contínuo de trocas de saberes, em um movimento que leva o aluno a apropriar-se de seus conhecimentos e transformá-los (FREIRE, 2005).

O aluno adulto não pode receber a mesma educação de uma criança, cuja historia de vida está ainda começando. Nesse sentido, o educador deve aproveitar ao máximo todo o conhecimento de vida do aluno para que ele possa ter a facilidade de aprender, de acordo com sua realidade concreta, estabelecendo uma leitura crítica de mundo.

**Desenvolvimento:**

Em conformidade com o estudado sobre essa modalidade de ensino, o perfil dos alunos que se espera encontrar na EJA é o seguinte: trabalhadores, donas de casa ou idosos, que não tiveram condições de estudar na idade considerada regular e pertencem às classes economicamente desfavorecidas. No entanto, em nosso trabalho de pesquisa como alunas bolsistas do PIBID/CAPES realizado em uma escola da rede pública estadual do município de Seropédica, nos deparamos com uma turma de EJA que se constitui, em sua maioria, por adolescentes de 15 a 18 anos.

Esses alunos, por terem repetido algumas series escolares, não queriam mais "perder tempo" e buscaram a EJA como tentativa de acelerar a conclusão de seus estudos. Alguns foram literalmente "jogados" na EJA para que turmas com um número específico de alunos pudessem ser instituídas, visando à manutenção dessa modalidade de ensino na referida escola. E ainda, devido à lotação nas classes regulares, aqueles que tinham maior número de reprovação ou eram vistos como "causas perdidas" devido aos seus comportamentos considerados indisciplinados, foram remanejados para tal. Por se tratar de alunos que, em sua maioria, ainda não ingressaram no mercado de trabalho, a referida turma estuda em turno vespertino. Cabe ressaltar que, em geral, a turma apresenta atitudes de desinteresse frente ao processo de ensino-aprendizagem, com apenas uma exceção: uma senhora de 57 anos de idade, que se destaca dentro de um padrão de "juvenilização" desta turma.

Este fenômeno da juvenilização nas turmas de EJA vem ocorrendo devido a um crescente número de jovens com faixa etária bem baixa, inclusive adolescentes inseridos nesta modalidade, decorrente das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, ocasionando assim a defasagem entre a idade e série. Duarte e Guimarães (2008) afirmam que a terminologia – educação de jovens e adultos – apareceu no final da década de 1980 e, início dos anos de 1990, em virtude da presença de jovens que, pelo fracasso da escola básica, foram empurrados para o ensino noturno. Porém, este quadro atual, que destaca a presença maciça de jovens em um ensino que é destinado a atender as especificidades de um público mais velho, pode acarretar alguns problemas, uma vez que os docentes apresentam dificuldades em lidar com este público. Por terem sido "capacitados" para atender outro tipo de aluno, precisam pensar em alternativas pedagógicas para atender a esse novo público.

A partir das especificidades que caracterizam a turma em questão e as dualidades encontradas entre as teorias estudadas e as práticas observadas, foram feitas algumas pesquisas na turma para se analisar o contexto em que se encontram esses jovens: o relacionamento professor-aluno, a estrutura familiar, e o comportamento em sala de aula foram focos de algumas das abordagens realizadas.

No que diz respeito ao relacionamento professor-aluno nas teorias estudadas, vimos que ele tem uma grande importância e merece destaque nesta modalidade de ensino. Por isso, o professor deve procurar estabelecer vínculos de amizade e proximidade com esses alunos, mas, mantendo uma postura profissional e procurando mostrar que existe uma relação de igualdade e de troca entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Como para este tipo de aluno, o professor representa o grande detentor de todo o saber, para que ele não se sinta diminuído, inferiorizado frente à figura do mestre, desvalorizando cada vez mais sua autoestima, o professor deve procurar estabelecer vínculos e mostrar que este aluno possui importantes saberes adquiridos ao longo de sua vida. Como nos adverte Paulo Freire, "... ao ensinar, o professor deve ter liberdade e autoridade." (FREIRE, 2003, p.104) devendo sempre buscar um equilíbrio entre ação, afeto e exigências da pratica docente. Assim, ele possibilitará ao aluno sair da posição de "inutilidade" e desenvolver mais a vontade de aprender.

Nesse sentido, no que se refere à turma investigada, os alunos afirmaram, em sua maioria, que os piores professores são os autoritários, que impõem suas decisões e conteúdos sem espaço para o diálogo; porém, também afirmaram não gostar daqueles que são "bonzinhos demais", excessivamente permissivos, o que gera atitudes de indisciplina na turma.

Na relação ensino-aprendizagem, eles priorizam a facilidade de obter pontos para garantir suas aprovações e não estabelecem um critério específico para de-

finir um bom professor; em sua maioria consideram estar em sala de aula apenas "de passagem", sem demonstrarem querer aprender, de fato, mas apenas ganhar o diploma.

Certa vez, em uma de nossas experiências de observação do cotidiano escolar, presenciamos um conselho de classe, no qual os alunos eram tratados como meros números numa análise objetiva se deviam ou não ser aprovados. Na ocasião, a maioria dos professores não demonstrou nenhum tipo de solidariedade e afeto para com eles. Ademais, esses professores desconsideraram as especificidades de uma turma da EJA e não procuraram pensar no motivo que levou à evasão de certos alunos ou do porquê de não comparecerem a certas aulas. Dessa maneira, consideramos que o insucesso do processo de ensino-aprendizagem não estava apenas relacionado aos alunos, mas também a alguns professores e a relação que estes estabelecem com a turma.

No início do atual ano letivo, foi realizada uma palestra para os professores que estão em contato com turmas da EJA na referida escola. Durante a palestra, pode-se observar certos comportamentos de alguns professores que mostravam imaturidade, falta de ética e de didática em lidar com tal modalidade, fazendo piadas e certas indagações em relação aos alunos da EJA, questionando qual seria o objetivo de se começar a estudar tardiamente. Tais atitudes revelam um total despreparo por parte desses professores para lidar com essa modalidade de ensino.

Com isso atentamos para a importância da capacitação docente, visto que como relata Haddad (1998) há uma carência de espaço de reflexão sobre a EJA, tanto nos cursos de magistério, quanto nas Faculdades de Educação, como na Pós-Graduação. Os professores sabem superficialmente sobre as especificidades que circundam tal modalidade, ou muitas vezes, como relatou a professora da turma que acompanhamos, são levados a dar aula para tal modalidade devido à ausência de profissionais na área, sendo inseridos, mesmo sem ter qualquer prática ou experiência.

Quanto à organização da estrutura familiar dos alunos, verificamos, na teoria e na prática, a importância que possui, pois, na maioria das vezes é o lugar de origem do incentivo ou da desmotivação dos estudos, que afasta os alunos do ambiente escolar. Em geral, na turma de alunos investigada, nos deparamos com uma estrutura familiar que não segue o modelo nuclear burguês, composto por mãe, pai e irmãos; a composição normalmente é de mãe solteira, que trabalha em cargos populares, ficando fora de casa o dia inteiro, e com um número elevado de filhos, que cuidam uns dos outros. Neste modelo, em geral, as crianças são criadas por outros componentes do grupo de parentes, ou por alguém da vizinhança (SILVA, 2008).

Ou seja, diferentemente dos segmentos médios da população, há uma maior articulação no sistema de trocas da parentela; em algumas composições familiares, há a presença da avó, e ainda ressaltamos que algumas meninas já possuem seus próprios filhos. Diante desta configuração familiar, os estudos, na maioria das vezes, ficam em segundo plano na vida desses alunos e, apesar da mãe cobrar resultados, ela não é figura presente no dia-a-dia escolar de seus filhos. Este é um modelo de estrutura familiar que acaba por comprometer os estudos e gerar desinteresse, muito comum no histórico da turma em questão, composta principalmente por adolescentes, Assim, constatamos a importância que têm a família pois, como afirma Romanelli, (1997 apud PINHO, 2009, p. 20)

> A família representa o espaço de transmissão dos padrões sociais, seja por meio do cotidiano e das trocas de experiências, seja por meio da prática de socialização e educação das gerações mais novas. Porém o grupo familiar não reproduz apenas o instituído, ele pode atuar como criador de oposições, inovações e questionamentos de normas e valores.

Já em relação ao comportamento desses alunos em sala de aula, observamos mais fatores que dificultam o processo de aprendizagem na turma, visto que esta é fragmentada por grupos que não interagem e que, normalmente, são formados a partir de afinidades pessoais. Dentro destes grupos, não é comum a conversa sobre a matéria escolar e eles também não possuem o hábito de se reunirem nas casas uns dos outro para realizarem tarefas escolares. Sendo assim, a troca de saberes fica restrita apenas à sala de aula.

Outro ponto relevante é a total falta de atenção e desinteresse demonstrada pela grande maioria dos alunos da turma, que durante a pesquisa responderam negativamente à pergunta sobre se consideravam que alguns colegas costumavam atrapalhar a atenção da turma nas aulas. Diante dessa resposta e dos fatos por nós observados na rotina da turma em sala de aula, concluímos que os alunos nem sequer tentavam prestar atenção ou se esforçavam para isto, pois, se o fizessem, veriam a enorme dificuldade de concentração que teriam, decorrente das atitudes de seus próprios colegas, em geral, indisciplinados e barulhentos.

O adolescente, em geral, se mostra desinteressado em relação aos estudos, pois atravessa uma fase de mudanças físicas, hormonais e emocionais. Além disso, "tudo" se mostra mais interessante do que o estudo. Conforme relatado no site do "Jornal e Educação", uma pesquisa realizada pela Fundação Getulio Vargas/RJ revela que 40% dos jovens de 15 a 17 anos que abandonam a escola deixam de estudar simplesmente porque julgam a escola como um lugar desinteressante, no qual há uma falta de conexão entre os atrativos do "mundo real" e os conteúdos curriculares. Nesse sentido, observamos na prática que poucos são os professores que procuram tornar a aula dinâmica e atraente aos olhos dos alunos, que usam estratégias criativas para adequarem a matéria que ensinam aos interesses desses alunos.

> A apatia, a falta de vontade, a falta de interesse e de motivação características dos adolescentes também ficam evidentes na sala de aula. Quanto a atitude do estudante, a dedicação ao estudo é distinta. São muito poucos os que se preocupam com os estudos. Esses estudantes que antes formavam 'a maioria' passaram a ser a minoria. Na escola, a falta de motivação e a apatia por parte das crianças se apresentam como uma constante. Elas não querem estudar. Vão ao colégio para se divertir, estar com os colegas, passar um tempo agradável; 'isto não é divertido', dizem muitos alunos durante as aulas. E, para os docentes, tornar a aprendizagem divertida representa um verdadeiro desafio (MORA, 2008, p. 13).

Um ponto importante e positivo que merece destaque nos trabalhos escolares realizados pelos professores com a turma pesquisada, seguindo os princípios da EJA que visa estabelecer relações dos conteúdos estudados com o histórico de vida dos educandos, foi a realização do projeto "Minha vida dá um livro". Nes-

se projeto, idealizado pela professora de Língua Portuguesa, os alunos retratavam algumas de suas vivências pessoais, buscando resgatar suas histórias de vida e valorizar a autoestima.

A proposta foi, de fato, muito boa, apesar de algumas dificuldades, como alguns alunos que se negaram a realizar a tarefa, alguns casos de plágios e a necessidade de a professora precisar readaptar algumas histórias. Ressaltamos, porém, que tal atividade permitiu revelar que há nessa turma alunos interessados, com grandes potenciais de desenvolvimento intelectual, bem como possibilitou a integração e participação de outros atores no cenário escolar, tais como alguns professores da turma, os alunos do grupo PIBID da Universidade federal Rural do Rio de Janeiro, membros da Secretaria de Educação, pais de alunos, direção, entre outros.

**Metodologia:**

Para a realização deste trabalho de pesquisa foram utilizadas referências bibliográficas especializadas em EJA, entrevistas com os alunos da turma, observações feitas em sala de aula e anotações. Para a primeira fase da pesquisa foram lidos textos sobre a modalidade da EJA, realizados debates em grupo e sistematização de conteúdos em forma de produções textuais, bem como apresentações orais, o que nos instrumentalizou com os fundamentos necessários para percebemos a diferença entre o que estudamos teoricamente e o que comparamos com o cotidiano experimentado na escola investigada.

**Conclusão:**

Percebemos que, ao compararmos a teoria que foi estudada com a prática que observamos, não podemos estabelecer um padrão único de perfil de aluno da EJA, pois este costuma variar em relação às características pessoais dos alunos que atende, aos professores que assistem a esta modalidade - se estão ou não capacitados para tal - e ao contexto no qual se insere, pois, este também contribui para definir o tipo de aluno que frequenta a escola. Sendo assim, cada escola possui suas especificidades, ainda que as particularidades e os princípios da EJA continuem prevalecendo.

Conforme relatamos, a turma estudada seguia um padrão bem diferenciado das turmas ditas “comuns” nesta modalidade de ensino. Sendo assim, ao se atribuir o sucesso ou o fracasso a um determinado processo de ensino- aprendizagem deve-se, antes de tudo, investigar as causas que os motivam. Concluímos, porém, com a experiência prática que tivemos, a urgente necessidade da valorização desta modalidade por parte das autoridades, com a implementação de políticas públicas que contemplem a formação dos professores para a atuação em EJA. Considerando que esses alunos possuem grandes vivências em sua trajetória de vida, devemos nos mobilizar quanto ao processo de ensino-aprendizagem, como ensinava Paulo Freire, trazendo suas experiências de vida para o ambiente escolar.

> [...]histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente, quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2002a, p. 31).



**Referências Bibliográficas:**

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993.

Desinteresse é o principal motivo da evasão escolar dos jovens, afirma pesquisa da FGV-RJ. Disponível em: http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/noticias/pesquisa-da-fgv-mostra-causas-da-evasao-escolar-no-pais.

DUARTE, Aldimar Jacinto & GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. Jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA): Escola e o trabalho na mediação entre o presente e o futuro. (2008) Disponível em http://forumeja.org.br/gt18/files/GT18-3968--Int.pdf

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. _____. Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. Pedagogia do Oprimido. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GENTILLI, P. e ALENCAR, F. Educar na esperança em tempos de desencanto. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

HADDAD, Sérgio. A Educação De Jovens E Adultos E A Nova L.D.B.. 1998. (mimeo)

MORA, E. Psicopedagogia infanto-adolescente Puberdade e adolescência. Editora Grupo Cultural, 2008.

PINHO, Sheila Zambello. Formação de educadores: O papel do educador e sua formação. Editora UNESP, 2009.

SILVA, Patricia Gouveia. Grupos populares - Gênero e Valor- família: Marcas sociais e Experiência feminina. Editora UFV, 2008.

# Um estudo de caso sobre a EJA:
## entre a motivação e o interesse dos alunos e a expectativa de continuidade de seus estudos

Eric Henrique Ferreira Jordão
Patrícia Ferreira de Andrade

Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRRJ e bolsistas PIBID/CAPES.

**Introdução**

A temática proposta por este trabalho de pesquisa está pautada na pesquisa efetuada em 2009 pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPS/FGV), que apontou a ausência de interesse dos alunos como um dos principais motivos de abandono dos bancos escolares: cerca de 40,3% dos alunos deixam a escola por este motivo. Há também a necessidade de trabalho, que é apontada como a causa para que 27,1% dos alunos saiam das escolas. Diante deste cenário e na condição de bolsistas do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da CAPES do curso Licenciatura em Pedagogia da UFRRJ, desenvolvemos uma pesquisa com turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) numa escola da rede pública de ensino, em Seropédica, Rio de Janeiro, que consiste em estudar quais os motivos que levam os alunos da turma da nona fase ao desinteresse pelas aulas, investigando suas motivações em relação à continuidade de seus estudos.

Para muitos alunos da EJA, a "volta à escola" significa melhores oportunidades de vida, empregos com bons salários e uma oportunidade de aprimorar o convívio social. Resumindo: uma melhor qualidade de vida, seja no campo profissional ou na vida pessoal do indivíduo, dentre outros pontos positivos que o aluno da EJA considera que a escola possa oferecer. Portanto, isso os motiva para se matricularem nesta modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, desenvolvemos o nosso trabalho, observando e descrevendo o que uma determinada turma da EJA, dentro de suas especificidades, espera em relação à continuidade de seus estudos. Vale ressaltar que a maioria dos alunos da referida turma investigada é bastante "jovem", com faixa etária diferenciada do padrão esperado para uma turma de EJA. No entanto, trata-se efetivamente de uma turma de jovens e adultos, com características e finalidades específicas dessa modalidade de ensino, cujos alunos apresentam histórias de vida que justificam suas presenças em uma turma da EJA.

Como nos adverte (Gadotti, 1995, p. 11)

> o aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima, pois a sua "ignorância" lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado.

Sendo assim, nossa pesquisa se debruça, num primeiro momento, sobre uma bibliografia especializada em temáticas da EJA, principalmente no que se refere à questão do interesse e motivação dos alunos. Num segundo momento, faremos uma análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados em trabalhos de observação e de entrevistas. No momento atual, o levantamento bibliográfico foi concluído e nos encontramos na etapa das entrevistas com os alunos, fato que já nos permite divulgar análises parciais dos dados coletados, por já termos um número significativo de questionários respondidos.

**Desenvolvimento**

Acompanhando o raciocínio de Neri, entendemos que

> A literatura social concluiu há tempos sobre o alto poder explicativo da educação na alta desigualdade brasileira. Entretanto, faltam ao pai de família e ao jovem estudante brasileiro tomar ciência do poder transformador da educação em suas vidas, como os altos impactos exercidos sobre empregabilidade, salário e saúde. Precisamos, acima de tudo, que se informe a população sobre a importância da educação (2009, p.17).

Considerando o atual cenário da educação brasileira e os dados obtidos na nossa pesquisa, observamos que os fatores responsáveis pela evasão e desinteresse dos alunos em relação à escola não estão em concordância com o que mostra a pesquisa do CPS/FGV, pois a escola investigada é bem localizada, não faltam professores e a maioria dos alunos não trabalha. Nesse sentido, cabe questionar:

> O que leva um adolescente a sair da escola? Muitas tentativas foram feitas no sentido de responder a esta questão. Grande parte da evidência empírica mostra que evasão escolar e pobreza são, intimamente, ligadas e que trabalho infantil prejudica a obtenção de melhores níveis educacionais. Pode-se argumentar que a indisponibilidade de serviços educacionais de qualidade e a falta de percepção acerca dos retornos futuros levem o aluno ao trabalho precoce e aos baixos níveis educacionais (NERI, 2009, p.21)

Sendo assim, para auxiliar nossa investigação, apresentamos um quadro relativo especificamente à turma envolvida na pesquisa com o quantitativo de alunos e faixas etárias

| Quantidade de alunos | Idade |
|---|---|
| 6 | 15 |
| 14 | 16 |
| 9 | 17 |
| 6 | 18 |
| 1 | 25 |
| 1 | 57 |
| Total de matriculados : 37 | |

Em conformidade com as características específicas que apresenta, esta turma não faz parte do perfil da EJA previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9394/96, Art. 37º, que afirma: "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria", bem como o parecer da RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE

2000 que destaca nos artigos 7º e 8º:

> Art. 7º Obedecidos o disposto no Art. 4º, I e VII da LDB e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos.
>
> Parágrafo único. Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de sete a quatorze anos completos.
>
> Art. 8º Observado o disposto no Art. 4º, VII da LDB, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é a de 18 anos completos.
>
> § 1º O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.
>
> § 2º Semelhantemente ao disposto no parágrafo único do Art. 7º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino, ou seja, 17 anos completos".

Sendo assim, constata-se um problema que vem ocorrendo com a juvenilização das turmas da EJA, pois, nesse caso, trata-se de uma turma de Ensino Fundamental (9ª fase), na qual mais da metade dos alunos matriculados possui entre 15 e 17 anos. A realidade que encontramos nesta escola e que consideramos um possível problema é o fato que alunos entre 15 a 17 anos concluem o ensino fundamental II na modalidade EJA, como esclarece Perozim, (2010) em sua entrevista.

> Para Maria Clara Di Pierro, o insucesso no ensino formal está levando os alunos a acelerarem os estudos na educação de jovens e adultos, ainda carente de recursos e políticas. As políticas públicas para combater o analfabetismo no Brasil começaram a ser implantadas no fim dos anos 40. Naquela época, mais da metade da população não sabia ler ou escrever. Nos últimos 30 anos, o perfil dos que estão nas salas de educação de jovens e adultos (EJA) não é mais o de pessoas que nunca estiveram na escola" (http://br.linkedin.com).

Pela RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000, alunos com idade entre 15 e 17 anos podem frequentar o Ensino Fundamental II modalidade EJA, mas, quando se formam nesta modalidade, são obrigados a ingressar no ensino médio regular, pois ainda não possuem 18 anos e não poderão cursar o Ensino Médio da EJA. Esta situação demonstra que podem existir falhas no processo educativo desta modalidade, como assinala Torres:

> Tudo isso é preocupante não só pelo abandono educativo de jovens e adultos enquanto tais, mas também pela visão estreita que tal descuido revela em relação à própria meta (considerada prioritária) da universalização da educação primária infantil. Deixar de lado a educação de adultos é ignorar mais uma vez o ponto de vista da demanda educativa, a importância da família como suporte fundamental para o bem estar e a aprendizagem infantil, e, em última instância, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar. Educar os adultos-pais e mães de família e os adultos-comunidade é indispensável para o alcance da própria Educação Básica para Todas as Crianças, e educar os adultos-professores é condição sine qua non para expandir e melhorar as condições de ensino" (1999, p. 20)



Em relação ao problema que foi apresentado anteriormente, sabe-se que os conteúdos trabalhados na EJA, são reduzidos e a maioria dos professores não está preparada para atuar na referida modalidade de ensino. Dessa maneira, os alunos acabam concluindo o curso com uma defasagem de conteúdos, quando comparados ao ensino regular. Neste caso, cabe questionar se não seria esta uma das muitas contribuições para o desinteresse dos alunos da EJA. Não é nossa pretensão chegar a uma conclusão antes do término da pesquisa, mas, sim, pontuar que o problema é muito mais complexo do que parece, de acordo com informações que foram coletadas nas pesquisas realizadas com os alunos.

Tendo como referencial a causa da necessidade de trabalho como um dos muitos fatores que levam à evasão escolar, de acordo com a pesquisa do CPS/FGV, investigamos que dentre os alunos da referida turma da EJA, cerca de 20% já abandonaram as aulas desde o início do período letivo. Dos alunos que responderam aos questionários (24 alunos) 78,9% não trabalham. Do total de alunos pesquisados 31,7% estão procurando emprego, 47,4% não estão procurando ou não querem trabalhar e 20,9% estão satisfeitos com o trabalho.

Durante anos, a EJA esteve direcionada para o atendimento do público adulto, mas, atualmente, se observa um grande número de jovens optando por essa modalidade. No Brasil, a juvenilização na EJA se dá, principalmente, devido às exigências do mercado de trabalho. Geralmente, esses alunos são jovens oriundos de famílias pobres, que já experimentaram o fracasso escolar, com momentos de reprovações e, de certa forma, mesmo ainda sendo jovens, se encontram fora do padrão da idade escolar ideal e, por isso, se sentem excluídos da escolaridade regular. Nesse sentido, conforme nos adverte Marta Kohl de Oliveira (1999, p. 60), ao frequentarem as turmas da EJA, esses jovens tem mais chances em concluir o ensino fundamental e/ou o ensino médio, pois representariam um público "( ...) mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana".

Com relação à temática sobre a expectativa de continuidade dos estudos, constatamos que 41,66% dos alunos desejam concluir a EJA apenas para obter o diploma, para que desta forma possam conquistar um bom emprego; 41,66% dos alunos pesquisados pensam em concluir a EJA e dar prosseguimento aos seus estudos, ingressando em uma faculdade, ou cursando o ensino técnico e somente 16,66% desejam concluir a EJA apenas para obter o diploma, não apresentando nenhum interesse em ingressar na faculdade ou obter um emprego melhor, demonstrando total falta de expectativas futuras em relação ao processo de escolarização, como veremos a seguir.

Ao serem questionados sobre o principal objetivo de seus estudos, oito alunos justificam que têm o desejo de fazer uma faculdade. Apenas um aluno dos dezesseis restantes que não citaram o desejo de fazer uma faculdade, falou sobre seu objetivo e sonho "Pretendo me formar, porque quero entrar na marinha, como soldador." (M. S. 17 anos); treze alunos responderam que estão na escola apenas com o propósito de "terminar os estudos" para conseguirem melhores oportunidades, para obterem melhor qualidade de vida. Neste caso, percebemos que alguns alunos consideram "terminar os estudos" apenas a conclusão do ensino fundamen-

tal: “Estudo pra ser alguém na vida, para ter um bom trabalho.” ( M. A. 17 anos).

Podemos perceber que estes alunos estão na escola por acreditarem que futuramente terão mais oportunidades de emprego. Portanto, a maioria da turma não tem uma expectativa concreta do que fazer quando terminar o ensino fundamental; os alunos pensam apenas em “terminar a escola”. Um dos alunos, ao se deparar com esse questionamento, respondeu: “não tenho objetivo nenhum, só estou aqui porque meu pai me obriga” ( L. A. 15 anos).

Em relação às justificativas da escolha por essa modalidade de ensino, 100% dos estudantes entrevistados responderam que escolheram a EJA devido à possibilidade de “aligeirar” os estudos. Desse total, apenas 8,33% dos alunos nunca foram reprovados, mostrando assim um alto percentual de fracasso escolar e 8, 33% dos alunos já abandonaram os estudos pelo menos uma vez, ressaltando a importância de se trabalhar a problemática da evasão escolar.

Para investigar o nível de interesse dos alunos, adotamos a seguinte pergunta: “Você se considera um aluno esforçado e aplicado nas disciplinas que estuda? Como você se definiria como aluno?” Esta pergunta nos permitiu visualizar o grau de interesse e o comprometimento que o aluno julga ter. Podemos perceber que alguns alunos se julgam desinteressados, como observamos em algumas transcrições.

> “Acho que sim. Hum...Aí não sei, mais ou menos...eu não sei. Estou um pouquinho desatualizada.” (A. D. 57 anos).
>
> “Sim. Bom.” (C. 16 anos).
>
> “Sim. Bagunceiro, não escrevo no caderno, mas eu presto atenção”. (D. 16 anos).
>
> “Mais ou menos. Sei lá... normal”. (F. 17 anos)
>
> “Não, como assim? Mais ou menos”. (L. A. 16 anos)
>
> “Rapaz, eu tento me esforçar, mas não consigo. Mais ou menos, mais pra mais pouco pra menos”. (M. P. 16 anos).

Do total de alunos pesquisados, 73,7% deram respostas positivas em relação a esta pergunta. No entanto, outro aspecto da entrevista se revelou curioso, pois em relação à pergunta, “Você acredita que existam alunos desinteressados das aulas de EJA?”, 100% dos alunos pesquisados também responderam afirmativamente.

Uma surpresa ocorreu em relação à pergunta que anteriormente consideramos ser a que elucidaria a questão dos anseios dos alunos por uma EJA mais atraente. Quando perguntamos “O que você acha que está faltando para que as aulas da EJA sejam mais interessantes?”, 63,2% dos alunos disseram que não faltava nada nas aulas de EJA ou não sabiam o que poderia melhorar nas aulas. Já 36,8% dos alunos falaram que as aulas da EJA poderiam ter mais tempo, mais atividades fora do espaço da sala de aula, laboratório de informática ou melhorias na estrutura física da escola.

## Considerações Finais

Alguns dados de nossa pesquisa se revelam contraditórios numa análise comparativa com a pesquisa do CPS/FGV, que aponta que 40,3% dos alunos deixam a escola por falta de interesse e que a necessidade de trabalho e renda é motivo para que 27,1% dos alunos saiam das escolas. Percebemos que o nível de desinteresse dos alunos entrevistados é grande, mas a relação com trabalho e renda, no caso específico das turmas vespertinas da EJA, não condizem com a realidade mostrada pela pesquisa do CPS/FGV.

A partir deste trabalho, percebemos a necessidade de complementar a pesquisa com informações dos alunos que efetivamente abandonaram a escola, para saber quais os reais motivos que os levaram a desistir das aulas, pois não foi possível perceber esta tendência ou motivação apenas com os alunos pesquisados. Não consideramos relevante a percepção do professor em relação ao desinteresse do aluno, pois, entendemos que o motivo que o professor pode dar para justificar o desinteresse do aluno, pode ser diverso do motivo que realmente leva o aluno a desistir das aulas de EJA.

Podemos concluir que apesar da turma possuir alunos adolescentes em sua maioria e que ainda não ocupam lugar no mercado de trabalho, mesmo assim estes sentem uma necessidade de adiantar os seus estudos, escolhendo a modalidade da EJA, o que acarreta o processo de juvenilização da educação de jovens e adultos. Vemos que, em geral, os alunos de EJA revelam essa “pressa” porque pretendem entrar com rapidez no mercado de trabalho, objetivando assim a garantia de uma renda que possa melhorar suas condições de vida.

## Referências Bibliográficas e Webgráficas:


BRASIL. Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____ RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.

Desinteresse é o principal motivo da evasão escolar dos jovens, afirma pesquisa da FGV-RJ. Disponível em: http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/noticias/pesquisa-da-fgv-mostra-causas-da-evasao-escolar-no-pais.

GADOTTI, M. Estado e Educação Popular: políticas de educação de Jovens e Adultos. In: SILVA, Luis H. et al. (org.). Paixão de aprender.Rio de Janeiro: Vozes, 1995. Vol. II. Disponível em <<http://www.cultiva.org.br/educacao/ gadottim01.rtf>>. Acesso em 12 fev. 2007.

NERI, Marcelo et all (2009). “Motivos da Evasão Escolar”, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Unibanco e Fundação Getulio Vargas.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, (1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

TORRES, Rosa Maria. (1992). Educación para todos: La propuesta, la respuesta (1990-1999). Buenos Aires (apresentada no Painel Nueve años despues de Jomtien, Conferência Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada, Toronto, 14-18 de abril, 1999.

PEROZIM, Lívia, Os Problemas da Juvenilização da EJA no Brasil - Porto Seguro / BA. Disponível em: http://br.linkedin.com/pub/livia-perozim/29/36a/831 (escrito em domingo 02 de maio de 2010 19:18 por Lívia Perozim - acessado em 09/04/2011 ).

# Pesquisando o uso do livro didático em turmas de EJA: entre possibilidades e limites

Bárbara Maria de Jesus
Ana Carolina Trabulsi Camargo

Discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRRJ e bolsistas PIBID/CAPES.

**Introdução**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecida como uma modalidade da Educação Básica, coloca em pauta vários desafios para seu desenvolvimento. Com um histórico de indiferença no cenário da educação brasileira, é uma temática que vem sendo abordada sob várias óticas, no período de doze meses no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - e no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Este artigo é fruto de uma das pesquisas em andamento no âmbito de uma escola da rede pública estadual do município de Seropédica, no estado do Rio de Janeiro, que tem como objetivo investigar a carência do livro didático nesta modalidade, nos níveis fundamental e médio. Para tanto, fez-se necessária a obtenção de alguns dados na escola, considerados relevantes para a sua realização.

Nesse sentido, foram distribuídos questionários para as entrevistas à professora de língua portuguesa da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do CIEP e para a coordenadora pedagógica da escola. O trabalho tem como foco principal mapear as situações que interferem diretamente na questão do uso do livro didático na instituição escolar, elucidando suas dificuldades.

O Ensino Fundamental inserido na educação básica é uma etapa obrigatória e gratuita na definição do art. 32. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96. Desta forma, é interpretado como formação básica do cidadão, inclusive para àqueles que não tiveram acesso na idade própria. Porém, sabemos que, para além das determinações legais, faz-se necessário proporcionar as condições materiais adequadas para que isso aconteça. Entretanto, nossa inserção na prática escolar tem nos mostrado outra realidade: um cotidiano com muitos desafios, sob vários aspectos, sobretudo no que diz respeito à carência de oferta do livro didático. Este será o ponto central de nossa abordagem, em especial no tocante ao nível médio de ensino, que foi o lócus de nossas observações.

**Desenvolvimento**

O nível médio é a etapa final da Educação Básica, instituída pela LDBEN, no art.35, e tem por finalidade a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos construídos no Ensino Fundamental, possibilitando a continuação dos estudos.



Diante deste posicionamento é preciso ressaltar que o livro didático, utilizado de maneira adequada e articulado a outros meios de conhecimento, ampliaria a formação cidadã.

Por um lado, a LDBEN, art. 37, confirma o direito à educação de jovens e adultos que não tiveram acesso e continuidade de estudos no ensino fundamental e médio. Por outro lado, de acordo com Costa e Calháu (2010), a EJA foi reconhecida como uma modalidade da Educação Básica em 2000, Parecer nº 11 do Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, Considera-se um avanço muito significativo apresentado por ambas as leis, no que concerne à formação continuada.

No entanto, com respaldo na lei, Ribeiro (apud COSTA e CALHÁU 2010, p.171) contestam o descaso do governo federal com a EJA em relação à garantia de recursos financeiros. Em muitos momentos, é possível perceber que o público da EJA adquire uma formação desprovida de qualidade, pois muitos fatores dificultam sua função reparadora na sociedade, como a escassez de recursos voltados para a EJA na época do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que a reconhecia como modalidade diferenciada da educação, embora não destinasse recursos para a mesma.

Com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), pouca coisa mudou, os recursos são destinados com base no "custo mínimo por aluno", podendo ser investidos mais ou menos recursos com base no aproveitamento de cada escola, fator que se reflete também na falta de recursos pedagógicos.

Os recursos pedagógicos são considerados como ferramentas de orientação dos professores e estudantes e, sobretudo de acesso a bens culturais, como explicita a LDBEN, em seu Art.70:

> Considera a manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas á consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis compreendendo as que se destinam à aplicação de uma parte dos recursos à aquisição de material-escolar.

Nesse sentido, o objetivo central deste estudo é tentar investigar os elementos implicadores que resultaram no descumprimento deste artigo.

Na sociedade contemporânea, adjetivada como "veloz" e "globalizada" no seu potencial de disseminação de informações, o livro didático muitas vezes perde espaço para o computador e para outros aparelhos eletrônicos. Além disso, o mercado e sua funcionalidade dinamizadora dificultam o acesso popular aos livros, devido aos preços abusivos com que são comercializados. Santos (2010, p. 13) define

> o processo de globalização como um mundo de aproximações das diferentes raças, culturas e crenças, e afirma que é de suma importância aprender a respeitar, reconhecer o direito de todos de habitar este planeta e ser flexível para lidar com a diversidade da espécie humana, sem autoritarismo de querer eliminar o diferente.

Entretanto, observamos que esses aspectos se conflitam no cotidiano escolar, a partir das diferentes demandas sociais. O livro e outros recursos didáticos inserem-se neste contexto.

Ora, em sua maioria, os indivíduos da EJA constituem uma parcela da população em condições desfavoráveis economicamen-

te. Nesse sentido, o sistema educacional e as esferas públicas têm a responsabilidade de favorecer meios necessários, sejam materiais ou humanos, para transformar a vida desses agentes sociais. A falta do livro didático na Educação Básica na referida modalidade evidencia a negligência das autoridades competentes no tocante ao público alvo dessa modalidade de ensino. Por constituir direito amplo, mencionado em lei, é obrigação do Estado interferir positivamente no campo das desigualdades.

O livro didático pode servir de suporte teórico-metodológico no processo educativo da EJA, desde que se estabeleça uma relação entre a teoria e a prática, priorizando a abordagem de conteúdos contextualizados com o cotidiano dos alunos para integrar o mundo acadêmico com o trabalho, a política, a economia, a cultura, a natureza e a sociedade, oferecendo uma proposta crítica e reflexiva sobre estes conceitos, estimulando o exercício da cidadania. Ou seja, uma proposta de abordagem multi e transdisciplinar, ambas se articulando, mas a última estabelecendo uma ponte entre diferentes níveis de realidades ou conhecimentos, criando uma totalidade entre eles, de acordo com Santos et. al. (2008, p. 2).

Ainda em conformidade com Pavão (2006, p. 3), "os livros devem favorecer o diálogo, o respeito, e a convivência possibilitando aos alunos e professores o acesso as informações corretas e necessárias para o crescimento individual, intelectual, e social dos autores envolvidos no processo educativo". Sendo assim, o uso deste tipo de instrumento pedagógico é uma proposta que deve estar vinculada ao currículo escolar.

Nesta mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (DCNs) afirmam que a educação formal possibilita o espaço democrático de conhecimento e de postura que se aproxima da construção de uma sociedade mais igualitária. Entretanto, observamos na prática que este processo ainda se constitui um grande desafio para a escola e a questão do material didático específico para esta modalidade de ensino é apenas um de seus aspectos.

Para Gadotti e Romão (2007, p.123), "a produção, a disseminação e avaliação do material didático próprio à educação de jovens e adultos é insuficiente, dificultando às ações de vários setores envolvidos".

A elaboração e fiscalização deste tipo de recurso requer a participação de toda a comunidade escolar: professores, coordenadores, supervisores, alunos, funcionários e pais. Mas, em muitas situações, o material é produzido e avaliado somente pela Secretaria de Educação de cada um dos estados da federação. O professor necessita enriquecer sua prática com outros instrumentos, seja o computador, rádio, jornais, revistas, livros etc.

Em nossa pesquisa, observamos que a metodologia de ensino pode variar de acordo com os conteúdos e objetivos desenvolvidos em sala de aula. Essas mudanças dependerão do esforço do professor em promover uma interação com os educandos e com a comunidade escolar, através de práticas que contemplem as necessidades econômicas, culturais, políticas e sociais de todos. Para tanto, o docente deve estar atento às mudanças provocadas no comportamento dos alunos em relação à abordagem dos recursos utilizados.

O uso dos recursos tanto pode colaborar para a ampliação e dinamização dos conhecimentos trabalhados, como pode simplesmente não contribuir, se não houver uma proposta bem planejada e orientada durante todo o processo educativo. Muitas vezes observamos que o educador acaba usando o livro e outros materiais como "escudo" para exercer um trabalho de caráter opressivo, conservador ou homogenizador, escondendo sua falta de preparo e de planejamento das aulas. Diante desta realidade, Pavão (2006) opõe-se à ideia do uso do livro como uma proposta única de ferramenta de trabalho para o docente. Para ele, o mesmo não deve transformar-se em refém deste processo, mas contribuir para múltiplas possibilidades de acesso às informações.

Nesse sentido, a busca pelo conhecimento é uma tarefa que deve fazer parte do cotidiano tanto do professor quanto do aluno, como nos adverte Freire (2005, p.29): "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, pois a curiosidade ingênua de que resulta indiscutivelmente um saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso-comum."

Na visão de Costa e Calháu (2010 p.172), o FUNDEB é o resultado das ações da sociedade civil. Trata-se de um fundo de natureza contábil e de âmbito estadual com articulação do Distrito Federal e municípios, formado por parcela financeira de recursos federais subsidiados por impostos recolhidos no Brasil, redistribuídos e aplicados na educação básica.

A EJA, muito recentemente inserida neste fundo, deveria ser contemplada com uma parte desses recursos. Entretanto, a realidade é contraditória ao que consta na Constituição Federal de 1988, pois não respeito ao seguinte ponto: os municípios recebem recursos do FUNDEB com base no número de matrículas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os recursos destinados à EJA pela União e redistribuídos pelo Distrito Federal, estados, e municípios têm um percentual orçamentário de 18%. (COSTA e CALHÁU, 2010).

Mas, se a lei é incisiva neste sentido, então porque é permanente a carência do livro didático em ambos os níveis? Para onde é destinada a parcela do recurso que é garantido aos materiais de ensino?

Nuñez et al (2003) explica que a partir dos anos de 1938, inicia-se no Brasil uma nova concepção em relação ao livro didático. Com o Decreto- Lei 1006, esta situação se torna mais evidente, com a inserção deste instrumento no cenário educacional. Embora os professores não tivessem ainda o direito à escolha, tudo era feito através de uma lista pré-determinada, na qual não havia a possibilidade de se assumir uma posição crítico-reflexiva em relação ao material, por parte do envolvidos com o processo educativo.

Com o Decreto nº 9.154/85 que implementou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), foi regulamentada a avaliação dos mesmos e comissões foram criadas pelo Ministério da Educação (MEC) com o intuito de conferir a qualidade do material em questão. As demandas sócio-econômicas imprimiram aos anos 1990 necessidades urgentes de novos enfoques no currículo escolar, voltando-o para a educação científica e tecnológica, pautando-se às atuais exigências do século XXI.

O MEC tem o papel de elaborar e avaliar o livro escolar através do PNLD. Analisa-se que muitos livros produzidos para a EJA por este órgão de instância Federal têm uma estreita relação com as cartilhas únicas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pois são gerados a

partir de uma ideologia elitista. Também é interessante mencionar que o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) dos anos 1990, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, constituiu seus materiais didáticos com base em materiais didáticos elaborados pela Secretaria de Educação de Curitiba, mas com o objetivo de atender as regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Todos esses exemplos servem para constatar que o cenário atual é reflexo de um passado repleto de equívocos e que a EJA é ainda uma modalidade de ensino com muitas fragilidades. Pavão (2006) relata que o MEC tem procurado melhorar a qualidade dos livros didáticos articulado às avaliações do PNLD. Todavia, na prática, estas ações ainda deixam a desejar, conforme podemos verificar no texto retirado do livro "EJA, Educação de Jovens e Adultos", do Projeto Vida Nova de 2007, direcionado ao quinto ano do ensino fundamental, pela editora ABDR, na área de Língua Portuguesa.

Este exemplar é o do professor e, possivelmente, seria trabalhado com os estudantes segundo a coordenadora da escola investigada. Entretanto, a Secretaria de Educação não definiu a previsão de distribuição desse material à instituição. A seguir, um trecho do citado livro.

> Um dia a lagartixa quis ser dinossauro. Convencida saltou pra rua montada em blindados pra disfarçar a sua insignificância tentou mobilizar as formigas que seguiam atarefadas pro trabalho. "Ó pobre e reles lagartixa condenada à fria solidão das paredes enormes e nuas tu não sabes que os dinossauros são fosseis pré – históricos?

Consideramos que o texto não estabelece uma relação concreta com o papel que os sujeitos da EJA exercem em nossa sociedade, no seu cotidiano ou mundo profissional e tão pouco proporciona uma formação critico-reflexiva e política, além de evidenciar uma intenção excludente na natureza. A Educação dos Jovens e Adultos está propensa a esse tipo de situação – oferta de materiais descontextualizados da realidade vivenciada pelos alunos - devido à inconsistência das políticas públicas e, sobretudo às metodologias ineficazes de ensino-aprendizagem elaboradas para este grupo, bastante heterogêneo. Isto contraria a proposta de qualificação, de atualização de conhecimentos, de ampliação de habilidades, de troca de experiências e de acesso às novas áreas de trabalho e de cultura, aos adolescentes, aos jovens, aos adultos e aos idosos, como indicam as DCNS para EJA.

Outro trecho, também extraído do mesmo livro, possui uma estreita relação com o texto da Lagartixa Frustrada, comparada à falta de coerência inserida nas ideias. Essa afirmação torna-se perceptível em um fragmento de parlendas: "O que foi? / O mosquito engoliu um boi. / Na minha casa que não foi."

**Metodologia:**

Nossa pesquisa, de caráter participativo, foi orientada por uma análise critico- reflexiva das informações obtidas a partir de um questionário com nove questões, com o objetivo de investigar os fatores que influenciam a carência do livro didático para os níveis fundamental e médio na EJA, sendo, o último, o espaço de observações dos membros do PIBID, na escola investigada. Para a elaboração desse estudo, foram selecionadas e utilizadas algumas obras básicas.

A primeira pergunta consistiu em analisar o livro didático utilizado para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. Embora o ensino fundamental também tenha sido objeto de análise, nosso âmbito de observações e constatações advêm do ensino médio, tendo em vista que nossas experiências foram extraídas deste último nível, pois o que temos de dados do nível fundamental são apenas relatos básicos da coordenadora e da professora de Língua Portuguesa.

A segunda pergunta consistiu em investigar sobre o período correspondente ao pedido do material.

A terceira pergunta fez jus a previsão de recebimento.

A quarta pergunta diz respeito ao número de turmas do ensino médio, pretendendo mapear esse quantitativo.

A quinta pergunta se refere ao número de alunos por turma.

A sexta questiona se houve alguma turma contemplada pelo recurso pedagógico.

A sétima faz alusão ao número de turmas que não receberam o recurso didático.

A oitava nos remete ao órgão responsável por enviar os materiais didáticos à escola.

A nona e última pergunta investiga qual é o órgão responsável por elaborá-los e avaliá-los.

**Resultados e discussões:**

Os questionários distribuídos à professora de Língua Portuguesa e à coordenadora pedagógica da escola investigada tiveram como objetivo possibilitar uma abordagem com diferentes impressões para a construção da pesquisa a cerca das dificuldades do uso do livro didático para a educação de jovens e adultos no ensino fundamental e médio, através da articulação de outros relatos observados e analisados durante as práticas educacionais. A partir das informações coletadas, surgiram alguns questionamentos e reflexões sobre o nosso objeto de análise.

A professora de Língua Portuguesa explicitou a dificuldade que a escola vem atravessando devido à falta de um livro didático direcionado para o trabalho com o público da EJA. Nesse sentido, ficou evidente a ausência de autonomia no âmbito escolar perante a Secretaria de Educação (SEEDUC), até para decisões básicas, pois, segundo ela, a própria SEEDUC privou a escola de buscar parcerias para aquisição do livro escolar, além disso, afirmou que este órgão viabilizaria os mesmos. No entanto, até o presente momento, isso não foi feito.

No que diz respeito ao pedido do livro didático, este foi realizado há dois anos, através de pedido oficial, conforme relatado pela docente. Todavia, a SEEDUC confirmou o recebimento dos livros didáticos para o início do ano letivo de 2011. Já a coordenadora afirma que os livros foram solicitados há seis meses.

Observamos em ambos os questionários algumas contradições em relação às respostas dadas, como por exemplo, a questão supracitada. Outra contradição aparente exposta pelas duas profissionais está relacionada ao órgão responsável pelo envio de materiais didáticos: segundo a docente, esta atribuição pertence à SEEDUC/RJ e às diretorias responsáveis, mediante um convênio estabelecido. No entanto, a coordenadora alega que o órgão responsável pela distribuição é o PNLD. De acordo ainda com a primeira entrevistada, nenhuma turma de nível fundamental e médio da EJA recebeu o livro didático; apenas foi enviado o exemplar para o professor, a partir do qual se originou uma apostila elaborada pela própria professora da disciplina.

Entendemos que alguns aspectos precisam ser mais esclarecidos diante desta

problemática, pois, sabe-se que a escola democrática tem como princípios orientadores: a autonomia, a participação, a construção compartilhada dos níveis de decisão e o posicionamento crítico, em contraponto à ideia de subalternidade, como define a LDBEN, nº 9.9394/96. A decisão da Secretaria de Educação gera a seguinte dúvida: até que ponto a instituição escolar tem autonomia administrativa e pedagógica?

Obtivemos ainda dados quantitativos sobre o número de alunos por turma de Ensino Médio da EJA, que, de acordo com a professora, varia entre doze e quarenta estudantes. Em relação a esta quantidade, pode-se afirmar que existe um sério agravante em relação à frequência, pois muitos abandonam o sistema escolar, por diversos motivos.

As atividades realizadas pela referida professora com as turmas do nível médio tiveram como suporte pedagógico a "apostila" com conteúdos de língua portuguesa, elaborada pela própria docente, buscando suprir a carência do livro didático. Ou seja, uma tentativa de solucionar o problema, elaborando um material de apoio para atender uma emergência. Além disso, ela ainda relatou que o livro didático, em muitos casos, não atende às reais necessidades educacionais dos jovens e adultos, por conter informações desarticuladas de seus cotidianos e, por vezes, apresentar uma estrutura teórica voltada para o público infantil.

Analisamos os conteúdos do livro didático: EJA, Educação de Jovens e Adultos, destinado ao quinto ano do nível fundamental e constatamos que a docente, de fato, possui muitas razões para se preocupar. Nesse sentido, a falta de qualidade dos livros didáticos deveria tornar-se um ponto de discussões nas escolas. No entanto, de acordo com nossas experiências neste espaço tão heterogêneo observamos que esta situação é inexistente.

Verificamos que a apostila de língua portuguesa, criada pela professora, com apoio da escola, para atender a modalidade da EJA, apresenta conteúdos bastante resumidos, em tópicos, textos curtos em preto e branco, questões de vestibulares e não há fontes de referência da origem das informações. Acreditamos que talvez seja este o objetivo do material, porém, para analisar melhor esse assunto precisaríamos de mais aprofundamento.

O significado do conceito de apostila é descrito em Ferreira (2010, p. 173) como pontos ou matérias de aulas publicadas e direcionadas para o uso de alunos. Cabe ressaltar também que, nas práticas concentradas na escola, sobretudo na sala de aula, foi possível acompanhar o trabalho da referida docente com a turma, integrada ao grupo PIBID de Pedagogia, e foi possível constatar que vários materiais de estudo foram usados como auxiliares na aprendizagem, pois, também operamos para a seleção e utilização deles.

Na medida em que a EJA se configura como uma modalidade de ensino relevante no cenário social, os sujeitos - agentes transformadores - passam por muitos desafios, sobretudo na educação formal, na qual, a priori, as atenções se direcionam especialmente para o ensino regular. Nesse sentido, o livro didático se constitui como um elemento "utópico" do ambiente escolar na modalidade da EJA, pois, nas raras ocasiões em que se faz presente, contrasta com a realidade desse público alvo, atuando como um instrumento ineficaz no processo de ensino-aprendizagem.

**Considerações finais:**

A presente pesquisa teve como prioridade compreender as reais situações que se apresentam de maneira direta e indireta na questão que envolve o uso do livro escolar no Ensino Fundamental e Médio da EJA, a partir de observações e concepções de profissionais atuantes no processo educativo. Como alunas bolsistas integrantes do grupo PIBID de Pedagogia da UFRRJ, podemos lidar diretamente com as experiências vivenciadas neste ambiente socializador, que é a instituição escolar. Desta forma, foi possível perceber alguns elementos problemáticos no cotidiano escolar da EJA, que nos direcionou para o nosso objeto de análise: o livro didático.

É importante destacar que, nesse processo, muitas reflexões surgiram e algumas constatações foram evidenciadas, dentre elas: a falta de acesso dos docentes a este material técnico como recurso pedagógico, a insuficiência de sua qualidade, a deficiente metodologia dos docentes, o limitado papel da escola diante deste problema e o evidente distanciamento das secretarias estaduais, municipais e do MEC no acompanhamento da execução da legislação.

A elaboração deste artigo se originou a partir da percepção de aspectos contraditórios na inter-relação de todos estes elementos. Contudo, esperamos que as constatações desses resultados sirvam para maiores aprofundamentos em futuras análises, visando a um trabalho de colaboração e de aproximação entre a Universidade e a Escola.

**Referências Bibliográficas e Webgráficas:**


BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 01/2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf.Acessado em 03/04/2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acessado em 03/04/2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Acessado em 03/04/2011.

COSTA, Renato Pontes CALHÁU; Socorro (Orgs.) "... E uma educação pro povo, tem?" Seminários NEAd;V.1. Rio de Janeiro: Ed. Caetés, 2010

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 5ª. Ed, São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

NUÑEZ, I. B. ; RAMALHO, Betânia Leite ; SILVA, I. K. P. da CAMPOS, A. P. N. A seleção dos livros didáticos: Um saber necessário ao professor. O caso do ensino de ciências. Revista Iberoamericana de Educación, www.campus.oei.org, v. -, p. 1-15, 2003. Disponível em: http://www.rieoei.org/deloslectores/427Beltran.pdf. Acessado em 04/03/2011.

PAVÃO, Antônio Carlos. O Livro Didático em Questão. Salto para o Futuro. 2006. (Apresentação em rádio ou TV/Outra). Disponível em: www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>. Acessado em 03/04/2011.

SANTOS, Akiko. Didática sob a ótica do pensamento complexo. 2ª Ed, Porto Alegre: Sulina, 2010.

SANTOS, Akiko, SANTOS, Ana Cristina, SOMMERMAN, Américo. Conceitos e práticas transdisciplinares na educação. III Congresso Internacional de transdisciplinaridade e Ecoformação. Brasília, 2008.

# Muitos sonhos e alguns projetos: relatos de experiências

Tatiana Silva de Lima

Professora supervisora do PIBID de Pedagogia da UFRRJ em Seropédica.

Em minha trajetória como professora da Educação de Jovens e Adultos num CIEP, em Seropédica, pude colocar apenas poucos projetos em prática, pois as parcerias para um bom projeto quase não existiam. Alguns deles baseados na experiência prévia em tempos de faculdade, como a "Feira de Línguas" e o projeto "Escrevendo o Futuro" (que tinha como objetivo principal a confecção de redações baseadas em temas atuais em sala de aula) foram realizados com apoio de alguns colegas de trabalho que, como eu, gostavam de inovar as aulas e mostrar aos alunos que os projetos em parcerias são ótimas oportunidades para crescimento e trabalho em equipe.

Em fevereiro de dois mil e sete, quando iniciei meu trabalho com a EJA da tarde, no CIEP, percebi que muitos alunos tinham pouca confiança no potencial que carregavam. Faltavam estímulo, determinação, confiança e vontade de crescer. Com isso, pensei em um projeto que valorizasse meu aluno e colocasse sua estima em nível elevado. Mais que isso, o meu aluno seria escritor de sua própria história. Nascia, assim, o primeiro esboço do projeto "Minha Vida dá Um Livro", que mais tarde em parceria com o PIBID de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, seria posto em prática no ano de dois mil e dez.

Com o início do ano letivo em dois mil e dez, iniciou-se também uma nova época de muitas parcerias em nossa escola e uma delas, a ajuda que eu tanto precisava: a entrada do PIBID de Pedagogia em minha sala de aula. Começava ali uma bela parceria entre alunos, escola e futuros professores.

Os alunos escolhidos para a realização do projeto MINHA VIDA DÁ UM LIVRO foram os que faziam parte da turma 901 Fase. Estes eram alunos com idades variadas e formas diferentes de pensar e agir na escola.

Dentre os que mais me chamavam atenção, estava a ALUNA D: Uma pessoa muito simples e amiga que tornou-se a "mãezona" de todos da sala. Sua narrativa conta da época em que se casou e começou uma nova vida em família. Com traços marcantes de muita luta e tempos difíceis ela termina sua narrativa dizendo que sua vida hoje é maravilhosa. Em contraponto com a história da ALUNA D, há a narrativa de vida do ALUNO A, um garoto muito sofrido que viveu uma fase difícil de sua vida. Ainda muito jovem se envolveu com drogas e com a ajuda de amigos e família conseguiu se livrar deste problema.

No decorrer deste projeto, percebi que muitos alunos não se envolviam plenamente na escrita de suas histórias de vida, não queriam relatar suas histórias, não por receio de exposição das mesmas, mas por "não terem o que contar", como muitos diziam. Isto prova a teoria de que, em muitos casos, a valorização da história de cada um traz uma importância significativa para o aprendizado e valorização do aluno como ser participativo em sociedade. Os alunos que desenvolveram este projeto, hoje, são os alunos que mais fazem a diferença no meio escolar. Muitos deles são líderes de turmas, de grupos, são alunos participantes de atividades externas na escola, têm voz e são ouvidos. Com este projeto a turma sentiu-se mais confiante e disposta a colaborar também com as atividades propostas pela escola. Com isto, todos ganharam. Valorizar a história de vida de nossos alunos é valorizar a educação.

A presença dos bolsistas do PIBID no CIEP foi muito importante, pois acrescentou uma ajuda significativa na realização deste projeto. Diria, mesmo, que sem a contribuição dos bolsistas o projeto não sairia do papel.

Em nosso primeiro contato na implantação do projeto a turma viu os alunos do PIBID como "estranhos no ninho", mas, bem rápido, pude perceber que responderam muito bem à parceria implantada.

## E FOI ASSIM QUE TUDO COMEÇOU...

### A Educação de Jovens e Adultos e seu público no CIEP.

Em meu tempo de faculdade, aprendi pouco sobre a "teoria" da modalidade de Educação de Jovens e Adultos e nada sobre como trabalhar com esse público. Ao iniciar meu trabalho no CIEP e saber que lecionaria para uma turma de EJA pensei naqueles alunos que não haviam tido oportunidade de estudar na idade adequada e que estariam nas salas de aula agora tentando uma segunda vez ou até mesmo começando a vida escolar. Ao iniciar o ano letivo me deparei com uma sala de aula onde o perfil que encontrei não foi bem aquele que eu imaginava. Uma turma cheia de alunos entre 15 e 17 anos de idade. Pensei: Será que estou na sala certa? Fiquei sem saber como agir diante de um público tão diferente daquele que eu tinha em mente. Eu estava diante de um novo público da EJA do CIEP, os jovens que desejavam acelerar seus estudos e muitas vezes eram repetentes de anos no Ensino Fundamental.

Diariamente, os alunos da EJA (juvenizada, poderia assim dizer), entravam no caderno de ocorrências da escola por motivos que iam de pichações a brigas entre alunos e entre alunos e professores. Todos os professores das turmas de jovens e adultos já não aguentavam mais lecionar para aquele novo público e alguns deles, pediram para mudar de turmas. O mesmo não poderia deixar de acontecer comigo, afinal, eu era uma professora recém-chegada e assustada o bastante para pedir remoção. Ao ficar sabendo que seria impossível a remoção àquela altura do ano letivo, pensei em mudar as minhas estratégias em sala de aula.

Certa feita, estava eu lecionando na turma do 6º ano do fundamental da EJA, quando, de repente, olhei para a turma entretida copiando uma atividade do quadro branco e percebi que, se eu não os ajudasse na caminhada ali, ninguém ajudaria. Vi-me no lugar deles. Jovens com poucas

oportunidades de vida, muitos preocupados em ingressar cedo no mercado de trabalho, outros já levando o pão para casa há anos e outros que nem sabiam o que era uma família de verdade. Pensei nos meus alunos da escola particular em que eu trabalhava no turno da manhã e fiz um comparativo muito triste entre o futuro deles e o futuro dos meus alunos daquela turma da EJA. Pensei e cheguei à conclusão de que precisava resgatar nestes alunos a autoestima e alguns valores outrora perdidos. Era uma tarefa difícil, visto que não havia ajuda e nem eu sabia como começar.

Surgia, assim, o Projeto Minha Vida dá Um Livro. Uma idealização minha com participação dos alunos na busca da valorização das histórias de vida de cada um. Eu sabia que muitos ali tinham histórias para contar e, mesmo que não tivessem, poderia saber algo a respeito deles que me ajudasse a conduzir uma relação amigável com meus alunos, pois era o objetivo básico e principal deste projeto. Foi algo muito incipiente, visto que pensei tudo sozinha e em pouquíssimo tempo, por conta da urgência de uma atividade que me desse apoio diferenciado em sala de aula.

Porém, o projeto não foi posto em prática, pois em julho deste mesmo ano, a turma passou para a fase de escolaridade seguinte e eu não pude acompanhá-los. Pensei em trabalhar este projeto com a turma que eu pegaria então, mas já não eram alunos que tinham aquele perfil para o trabalho idealizado e mais um semestre se foi sem colocá-lo em prática.

Nos anos seguintes, muitos projetos foram idealizados por professores da escola para as outras modalidades (Fundamental e Médio), mas nenhum projeto para a EJA. Muitas propostas de trabalhos vinham da Secretaria Estadual de Educação, mas nenhuma delas abrangia de forma significativa a Educação de Jovens e Adultos da nossa escola. Precisava de algo mais e de mais parcerias.

Foi assim que a espera terminou em maio de 2010: fui convidada para ser supervisora de um grupo de alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que seriam a partir daquela data, os meus oito "braços direitos" na sala de aula.

## O PROJETO MINHA VIDA DÁ UM LIVRO:

**Valorizando o aluno e sua história.**

Na Educação de Jovens e Adultos, o que mais devemos valorizar é a experiência de vida que nossos alunos possuem. Baseado no conceito de que nossos alunos possuem uma história de vida e precisam valorizar a mesma, criei o PROJETO MINHA VIDA DÁ UM LIVRO para o resgate das memórias destes alunos como base em um trabalho direcionado, sólido e com objetivos específicos claros.

Atualmente, não se tem um preparo específico para professores que desejam trabalhar com EJA e nesses 5 anos de trabalho com esta modalidade de ensino pude verificar que as possíveis falhas no trabalho com a EJA estão voltadas para a falta de conhecimento e valorização da realidade do aluno por parte dos professores e também da baixa estima de nossos alunos, visto que um estudante desta modalidade ainda é visto em sociedade como o "fracassado" do sistema. Sendo assim, a valorização e o preparo deste aluno, tanto na sua escrita quanto na sua oralidade, é fundamental para o sucesso da EDUCAÇÃO.

Esse projeto, então, tem como OBJETIVO GERAL: Valorizar a história de vida e o conhecimento prévio do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.

E se desdobra nos seguintes OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

* Conhecer e divulgar as experiências de vida dos alunos da EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS;
* Preparar o aluno para a escrita de sua história, levando em conta as regras a serem adotadas na Língua Portuguesa;
* Orientar o aluno na leitura de literaturas conhecidas e fazê-lo compreender como estas literaturas podem influenciar a sua escrita;
* Confeccionar autobiografias com os alunos ao final do PROJETO, considerando toda a sua trajetória dentro e fora da escola;
* Divulgar entre os alunos as literaturas de autores que tiveram experiências parecidas na sua história de vida;
* Conhecer e trabalhar em sala de aula as histórias de vida dos autores estudados antes e depois da fama;
* Correlacionar a história de vida dos alunos da escola com a história da cidade de SEROPÉDICA;
* Traçar linhas do tempo em que os alunos possam comparar a sua trajetória de vida com os acontecimentos do Brasil e do mundo (ajuda dos professores de história, promovendo a interdisciplinaridade);
* Orientar os alunos a escreverem seus textos (autobiografias) utilizando as ferramentas da informática, fazendo assim a inserção destes na era digital.

## RESUMO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO:

O projeto iniciou com a análise de literaturas escolhidas pelos alunos na Biblioteca da escola e trabalhadas em sala de aula. Com a análise das literaturas, cada aluno teve uma tarefa a ser realizada com o livro escolhido. Cada grupo de alunos fez um trabalho sobre o livro lido, sobre o tema abordado, sobre o autor e sua história, sobre o paralelo dos acontecimentos do livro e da nossa Cidade e Estado. Após os trabalhos, houve uma exposição cultural para a divulgação dos mesmos.

Na fase seguinte, desenvolveu-se a ESCRITA DAS AUTOBIOGRAFIAS dos alunos da turma. Cada aluno escreveu sua história de vida, trajetória e experiências e, posteriormente, fez (com apoio do professor e dos universitários do PIBID) a digitação dos textos.

Na Culminância deste projeto, realizamos um "CAFÉ LITERÁRIO", convidamos a comunidade escolar, os familiares dos alunos envolvidos no projeto e fizemos o lançamento do LIVRO DA ESCOLA, intitulado Memórias 155, criado pelos alunos.

## NOSSO TRABALHO HOJE, NO CIEP...

Atualmente, nosso grupo é um sucesso no CIEP. Todos já conhecem o nosso trabalho e valorizam muito as nossas atividades. A EJA hoje é vista com "outros olhos".

Éric, Ana Carolina, Camilla, Bárbara, Patrícia, Nathália, Nina e Carolina, os "PIBIDinhos", como são conhecidos, já fazem parte da "Família". Nossos alunos

sempre esperam as atividades propostas com muita satisfação e entusiasmo, o que foi um ponto muito positivo no apoio às nossas atividades por parte da direção da escola. Sempre que há um trabalho que envolva o PIBID, todos da escola estão sempre prontos a nos atender. Esta troca é importante para a escola e para os alunos, bem como para os bolsistas também.

Hoje estamos trabalhando com a modalidade EJA de Ensino Médio. As turmas contempladas com o projeto são as turmas 1002 Fase e 2002 Fase, e estamos trabalhando um novo projeto que foca questões sociais e a escrita de textos com base na realidade de vida de cada um.

O novo projeto tem como principal objetivo a busca de informações e o diálogo entre alunos e professores em sala de aula, bem como a participação efetiva dos educandos nos debates e na construção de textos críticos.

Saber expressar-se, saber criticar, saber pensar e colocar as ideias em papel são os objetivos deste projeto que foi pensado com muito carinho e dedicado também para a nossa Educação de Jovens e Adultos.

Com este novo trabalho, surgiu também uma atividade muito oportuna, a criação de murais informativos para a EJA na escola. A modalidade agora terá um espaço comunicativo entre eles e o mundo que os cerca. Oportunidades de empregos, cursos preparatórios, concursos, eventos esportivos, teatro, cinema... Tudo que envolva o público jovem e adulto será fixado nestes murais e, mais uma vez, a parceria com os bolsistas do PIBID faz toda a diferença. A criação deste espaço fez com que muitos alunos se envolvessem mais efetivamente nos trabalhos e dinamizou a aprendizagem em sala de aula.

Vejo hoje o público da EJA com uma visão mais otimista e crítica de futuro. São alunos que se envolvem mais com as atividades propostas e se desempenham sempre positivamente para executar as tarefas. O gosto pela escola e pelo aprendizado é nítido.

Hoje nossa escola vive uma realidade diferente em relação à modalidade de Jovens e Adultos. O turno da tarde já não é mais visto como aqueles alunos problemáticos que assustam os professores e desanimam a todos mas, sim, como o grupo de alunos que está buscando seu "lugar ao sol", e mostrando que, com boa vontade, amor pela educação e uma parceria adequada, todo bom projeto pode fazer a diferença e, positivamente, contribuir para o enriquecimento educacional de nossos alunos, sejam eles da EJA, do Fundamental ou do Ensino Médio.

Nesse sentido, concebemos esse novo projeto e parceria de trabalho com o grupo de alunos do PIBID Pedagogia de Seropédica e O CIEP intitulado "Projeto de Redação 2011", com os objetivos de:

- Orientar os alunos na confecção de REDAÇÕES como base para uma escrita coerente e coesa;
- Fazer com que os alunos tenham opiniões sobre os assuntos abordados e saibam expressar corretamente e satisfatoriamente essas opiniões;
- Criar um ambiente de debate e troca de informações dentro da sala de aula;
- Orientar os educandos, dando os suportes necessários para os seus desenvolvimentos crítico e social.

Para tanto, estruturamos as seguintes etapas de desenvolvimento do projeto:

1º. Em sala de aula o professor busca o interesse dos alunos em determinado assunto para que inicie assim a discussão;

2º. Os alunos buscam informações sobre o assunto em livros, TV, Internet e especialistas;

(EX.: O LIXÃO DE SEROPÉDICA)

3º. A escola convida pessoas especialistas no assunto (médicos, psicólogos, mestres, doutores etc..) e marca o debate com a turma (nesta etapa também podem-se utilizar filmes, slides, palestras, DVDs ou qualquer outro recurso que traga a informação básica necessária);

4º. O DEBATE - Alunos e especialistas trocam informações sobre o assunto para que se tenha base para a escrita do texto;

5º. O aluno confecciona a REDAÇÃO sobre o tema abordado, tendo como base todas as informações que conseguiu captar no DEBATE e em suas pesquisas. Confecciona cartazes informativos para que toda a comunidade escolar se informe também sobre o tema.

*OBS.: As redações não se baseiam somente em textos dissertativos, mas também em murais para exposição dos trabalhos escritos, bem como matérias jornalísticas que circulem dentro da escola.*

**IMPORTÂNCIA DO TRABALHO:**

Sabe-se que hoje os temas abordados em redações de concursos partem sempre de temas atuais e, muitas vezes, polêmicos. A necessidade de se ter a base mínima para a criação textual fez deste projeto um recurso muito valioso no que tange à esfera educativa. Nossos alunos precisam ter segurança e saber escrever um texto quando solicitados.

Este projeto vai muito além de uma aula de Produção Textual, ele é uma MESA REDONDA que leva questionamento, opiniões e reflexões para dentro da escola, fazendo com que o aluno tenha segurança na hora de dar a sua opinião e não use de "achismos" que muitas vezes é a base para textos críticos escolares.

Outro fato muito importante é a confecção de textos. Neste projeto valorizam-se muito as bases fortes da nossa formação: a escrita e leitura de mundo.

Para a Educação de Jovens e Adultos é a oportunidade de orientarmos nossos alunos na confecção de currículos, preenchimentos de formulários no trabalho, redações para entrevistas de emprego; bem como na escrita de textos básicos para a expressão de suas opiniões.

**Referências Bibliográficas:**


COSTA, Renato Pontes CALHÁU; Socorro (Orgs.) "... E uma educação pro povo, tem?" Seminários NEAd;V.1. Rio de Janeiro: Ed. Caetés, 2010.

FREIRE, Paulo. A Educação como Prática de Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 5ª. Ed, São Paulo:Cortez:Instituto Paulo Freire, 2002.

GENTILLI, P. e ALENCAR, F. Educar na esperança em tempos de desencanto. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, (1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

# Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, vozes e identidades

Patrícia Wanderley Prazeres*
Andrea Berenblum**

* Mestre em Educação pela UFF. Professora de Jovens e Adultos.

** Doutora em Educação pela UFF. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, Instituto de Educação.

## Introdução

Este texto surgiu a partir do diálogo entre orientanda e orientadora de uma Dissertação de Mestrado[1] iniciado em 2005. Nas sessões de orientação compartilhávamos nossas angustias e vivências como professoras de jovens e adultos em contextos diversos – e adversos -, refletíamos sobre as vidas dos nossos alunos, líamos e discutíamos textos. O objeto da Dissertação foi sendo construído a partir dessa interação, das vivências da autora como educadora de jovens e adultos, de algumas falas de educadores ligados a movimentos sociais e organizações não-governamentais, professores da rede pública e trocas de experiências com os próprios alunos. Falas de professores que demonstravam compartilhar as mesmas angustias e inquietações e buscavam, também, possíveis caminhos para melhorar o trabalho na EJA.

A posição assumida pelos diversos profissionais envolvidos com a educação de jovens e adultos revelava, em sua maioria, uma grande insatisfação devido às dificuldades para desenvolver um trabalho de qualidade, dificuldades essas que diziam respeito tanto à falta de material didático específico como a ausência de um acompanhamento pedagógico sério por parte das instituições de que faziam parte.

Alguns profissionais tendem a se culpabilizar e/ou aos seus próprios alunos pelas dificuldades presentes no dia-a-dia, como a evasão, a baixa frequência e a falta de motivação dos alunos. Outros, porém, relataram que, apesar das dificuldades citadas acima, sentiam-se recompensados com o trabalho realizado na EJA, pois percebiam a alegria desses alunos no retorno aos "bancos escolares", buscando recuperar, dessa forma, a sua condição de cidadãos na sociedade letrada.

O processo de reflexão que deu origem a nossa caminhada inicia-se com essas falas, confrontando nossas práticas com outras práticas educativas observadas na educação de jovens e adultos, visando problematizar o modelo de escola tradicional presente na memória, pois vivenciamos durante muito tempo uma concepção de ensino como repasse de conhecimento, e a aprendizagem como um ato receptivo e mecânico.

Muitas vezes, é difícil nos desligarmos desse modelo tradicional de educação formal, modelo este que também está presente no imaginário dos alunos que chegam à instituição escolar com o desejo de recuperar o tempo em que ficaram longe das instituições educacionais.

1 - WANDERLEY PRAZERES, Patrícia. Variação lingüística na Educação de Jovens e Adultos. Niterói, RJ: UFF, 2007.



A fala instigante de uma aluna recém-chegada à escola pode elucidar esse fato:

> Professora, quando a senhora vai ensinar as coisas pra gente? Até agora a gente só conversou. Eu quero usar o lápis e o caderno. Demorei muito para voltar a estudar e não quero perder nem um tempinho. [2]

Esse depoimento demonstra o quanto o fazer pedagógico do modelo tradicional de educação está presente nas formas como os sujeitos concebem a escola.

Outro problema enfrentado nos programas de EJA refere-se à falta de formação adequada dos educadores que atuam nessa modalidade, pois são geralmente oriundos de cursos de formação de professores e orientados somente para trabalhar com crianças. Sendo assim, muitas vezes planejam suas aulas e utilizam materiais didáticos inadequados ao ensino de jovens e adultos, desconsiderando as reais condições e necessidades desses sujeitos.

As práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas, na maioria das vezes, desconsideram a cultura, os saberes, os valores e as experiências dos alunos, impedindo que eles estabeleçam relações entre o conteúdo trabalhado na escola e seu meio social e cultural.

O presente texto visa sintetizar alguns resultados obtidos a partir da referida pesquisa, que teve como objetivo principal investigar as diversas formas como professores de educação de jovens e adultos, em suas práticas educativas cotidianas, consideram as variedades linguísticas faladas pelos alunos. Compreender como os professores da educação de jovens e adultos do primeiro segmento do Ensino Fundamental desenvolvem suas práticas educativas diárias em relação ao fenômeno da variação linguística. Pretendemos, também, caracterizar os sujeitos da educação de jovens e adultos e refletir acerca da visão dos alunos em relação ao trabalho pedagógico com a linguagem, desenvolvido pelas professoras que participaram do estudo.

2 - Fala de uma aluna da EJA da 3ª fase do Ciclo de Alfabetização, em 01/03/2005.

A pesquisa empírica foi realizada através de entrevistas a duas professoras que atuam na EJA na rede pública do Município do Rio de Janeiro e a onze alunos das turmas dessas professoras. Foram observadas, também, oitenta horas de sala de aula. A pesquisa evidenciou algumas concepções das professoras e dos alunos sobre a língua falada que se sustentam numa noção de língua única e homogênea – e a desvalorização das variedades linguísticas faladas pelos educandos, principalmente das variedades regionais. Os seus resultados sugerem a relevância de refletir sobre as práticas pedagógicas, analisando as concepções de língua que circulam no âmbito da escola, como uma forma de contribuir para o estudo da problemática da diversidade linguística e social no contexto educacional.

## Diversidade linguística. Algumas reflexões

Aqui no Rio de Janeiro
Quando nordestino fala
Carioca fala também
Vocês não sabem falar
A língua que a gente tem
Acham que não temos cultura
Por não falar tão bem. [3]

3 - Extraído do texto "Intriga do nordestino e carioca". In: Caminhos de Vida. Coletânea de textos das alunas da EJA do Colégio Sagrado Coração de Maria. Rio de Janeiro, 2005.

Afirmar que existe alguma relação entre língua e "realidade" pode parecer uma obviedade. No entanto, existem diversas compreensões acerca da natureza dessa relação. Assim, a partir de abordagens e concepções teóricas diversas, surgiu, desde o século XIX, uma multiplicidade de campos disciplinares que abordaram a essência dessa relação e que definem a língua de forma diversa. A linguagem tem sido concebida seja como "reflexo", seja como "causa" das estruturas sociais, psíquicas ou culturais. A língua falada é estudada a partir das suas especificidades, destacando-se a sua variação, mudança e heterogeneidade. Assim, Boutet (1989), identifica no interior da língua zonas de realizações estáveis e zonas de realizações instáveis. A autora caracteriza as primeiras como os estados de uma língua nos quais nenhuma variação é possível, enquanto as segundas, ao contrário, caracterizam-se pela variação. É esta diversidade no interior da língua que explicaria sua evolução histórica e sua própria dinâmica. Além dos níveis de diversidade acima apontados, a autora acrescenta mais um plano: "toda língua é historicamente diversificada e, dada a mudança linguística, um estado de língua no tempo 1 é diferente de um estado de língua no tempo 2" (ibidem: 115). É a partir dessa diversidade que os diferentes grupos sociais construirão suas normas sociolinguísticas, ou seja, é sobre algumas zonas instáveis da língua que serão elaborados os juízos sociais no interior de uma comunidade determinada. Assim, quando são emitidos juízos com relação aos sons vocálicos ou ao estilo expressivo, está se apreciando a estrutura social, e não o sistema linguístico.

Podemos, a partir do exposto, realizar uma primeira distinção entre língua padrão (oficial, standard, normativa) e dialetos - também denominados por alguns autores como Stubbs (1984) "dialetos anormativos". A língua padrão é a variedade adotada por uma nação como língua oficial, utilizada em contextos oficiais, definida como modelo de uma determinada comunidade linguística (Garvin & Mathiot, 1986). Segundo os autores, a língua padrão, numa sociedade específica, cumpre tanto funções simbólicas quanto funções objetivas. As primeiras referem-se a sentimentos de pertencimento, unidade e igualdade, gerados em função do uso da língua oficial por distintos membros da comunidade. A função objetiva relaciona-se com uma propriedade da língua padrão, que é a de servir como quadro de referência para o uso da fala em geral, tornando-se uma norma codificada que serve como medida de correção. Falantes individuais e grupos de falantes são julgados com relação ao ajustamento a essa medida.

É importante destacar que se referir às variedades de uma língua implica, necessariamente, adotar uma perspectiva histórica, o que significa concebê-la como fruto de decisões políticas em momentos históricos específicos. Assim, uma determinada variedade adquire o status de língua padrão e impõe-se como legítima através de processos políticos de unificação que se desenvolvem no transcurso da constituição dos Estados Nacionais. Ou seja, com a emergência dos Estados modernos, criam-se as condições necessárias para o estabelecimento da unificação linguística; é através da norma padrão que serão medidas todas as práticas linguísticas.

Segundo Bourdieu, referir-se à língua equivale a aceitar a definição dominante de língua oficial de uma unidade política, a língua imposta como legítima.



> A língua legítima é uma língua semi-artificial, que deve ser apoiada por um trabalho permanente de correção que compete, ao mesmo tempo, a instituições especialmente preparadas para tal fim e aos locutores singulares. Através de seus gramáticos que fixam e codificam o uso legítimo e de seus professores que a impõem e inculcam. (Bourdieu, 1985: 35)

Esses processos políticos de unificação têm como consequência o fato de que, ao término dos mesmos, um determinado grupo de "sujeitos falantes" se vê praticamente obrigado a aceitar a língua oficial. Esta, diferentemente de outras variedades, beneficia-se com as condições institucionais necessárias para sua codificação e imposição generalizadas (Bourdieu, op. cit.). Assim, a língua padrão é definida por sua codificação e diferencia-se do dialeto anormativo que, em contraposição, inclui as variedades que, de uma forma ou de outra, afastam-se dela. Na perspectiva de Gnerre

> a separação entre a variedade "culta" ou "padrão" e as outras é tão profunda devido a vários motivos; a variedade culta é associada à escrita, /..../ e é associada à tradição gramatical; é inventariada nos dicionários e é a portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional. (1991: 11)

É principalmente no meio familiar que se apreendem as competências necessárias para o domínio de qualquer língua. Durante a aprendizagem da língua materna, a criança adquire um conhecimento intuitivo e espontâneo da gramática da língua (competência linguística) e, simultaneamente, a competência comunicativa, que lhe permitirá identificar: "a) quando pode falar e quando não pode, b) que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos, c) que tipo de variante linguística é oportuno que seja usada" (ibidem: 6).

Se as competências necessárias para o domínio de uma língua são inicialmente adquiridas no meio familiar e desenvolvidas com a participação efetiva do sujeito em diferentes contextos comunicativos que exigem a escolha de quando, o que e como falar é possível supor que nem todos os falantes de uma determinada sociedade adquiram e desenvolvam competências idênticas.

Acreditamos que a discussão acerca das línguas nacionais, e do fenômeno da variação linguística com elas relacionado, cobra uma nova relevância na atual conjuntura. Esse fenômeno está presente tanto nos documentos oficiais que normatizam o Ensino Básico no Brasil, quanto em livros didáticos e paradidáticos adotados pelas escolas. Um trabalho pedagógico que leve em consideração a heterogeneidade da língua e problematize a unidade linguística é, sem dúvida, na atualidade, uma questão considerada na justificativa de políticas públicas para a área de educação.

Assim, no dia 14/05/2011 o Jornal O Globo divulgou, no seu caderno principal, a distribuição em escolas da rede pública na modalidade EJA de uma publicação que defende os usos populares da língua, através do Programa Nacional do Livro Didático. Segundo a metéria, a intenção do MEC seria discutir o mito da existência de uma única forma correta de ultização da língua. O citado jornal dedicou várias páginas a este assunto nos três dias subsequentes à primeira publicação. É interessante destacar que nos Parâmetros Curriculares da Area Língua Portuguesa (1996), se especifica que o objetivo no que se refere à linguagem oral é ensinar, "mas do que a falar corretamente, as fa-

las adequadas ao contexto de uso". Neste sentido, estabelece o uso da linguagem como ponto de partida e ponto de chegada das práticas educacionais. (p.22, grifos nossos)

Ao mesmo tempo, esse documento conta com uma seção específica para a discussão da problemática da diversidade linguística: "Que fala cabe a escola ensinar". Nela se propõe que a escola deve enfrentar o problema do preconceito generalizado na sociedade e deverá enfrentar, também, determinados mitos referidos à crença na existência de uma única forma "certa" de falar e à associação dessa fala com a língua escrita. (p. 31, grifos nossos).

As sucesivas publicações sobre assuntos relativos à divulgação do livro didático em escolas públicas pelo MEC encendeu um acalorado debate do qual vem participando juristas, educadores, linguistas e intelectuais em geral. Aparecem assim, defensores do uso da publicação em sala de aula, como recurso pedagógico que possibilita a reflexão sobre os diversos usos da linguagem oral. Também, e principalemente, manifestações puristas recomendam a proibição do uso do livro didático, responsabilizando o MEC e sua autora pela propagação dos usos pobres da língua ao promover nas escolas públicas a utilização errada da língua portuguesa.

A língua nunca não é utilizada de modo homogêneo por todos os seus falantes, a heterogeneidade é inerente à sua própria definição. O uso de uma língua varia de época para época, de região para região, de grupo social para grupo social. De acordo com Bagno (2002, p. 70) "as línguas não variam/mudam nem para melhor nem para pior, elas não progridem nem se deterioram: elas simplesmente variam e mudam".

Nesse sentido, é precípuo à teoria da variação considerar a língua em seu contexto sociocultural de uso, uma vez que a explicação da heterogeneidade de usos linguísticos pode ser encontrada em fatores externos ao sistema linguístico. Portanto - conforme observou Mollica (2004, p. 27) "[...] a face heterogênea imanente da língua é regular, sistemática e previsível, porque os usos são controlados por variáveis estruturais e sociais".

De acordo com Calvet (2002, p. 89), "as línguas mudam todos os dias, evoluem, mas a essa mudança diacrônica se acrescenta uma outra, sincrônica", percebendo-se numa língua formas diferentes de uso com os mesmo significados. Podemos afirmar que há uma dinamicidade na língua que faz com que essas mudanças ocorram.

Soares (1989, p. 41), referindo-se às formas como a escola aborda a problemática da diversidade linguística afirma que "o objetivo maior da escola deveria ser o de desenvolver as potencialidades linguísticas dos alunos, contribuindo para a obtenção plena da cidadania". Na escola atual e na educação de jovens e adultos em particular, a questão da variação linguística é, sem dúvida, um fator importante que interfere nas relações em sala de aula e na qualidade de apropriação de saberes.

**Os sujeitos da EJA**

Ao caracterizar a modalidade EJA da educação básica nos deparamos com uma pluralidade de sujeitos que dela fazem parte. Cada um com uma história de vida e suas marcas de identidade, constituídas por memórias ímpares. Essas experiências singulares se somam às do grupo, criando espaços de saberes e não saberes, na busca de um reconhecimento na sociedade.



Como sabemos, estes sujeitos de classes populares vivem em situação socioeconômica desfavorável e a necessidade de trabalhar os afastou muito cedo dos seus estados e cidades de origem. Provenientes principalmente do norte e nordeste do país, trazem em sua bagagem uma história de desesperança e de esperança que os encoraja a tentar "mudar de vida", procurando melhores condições. Nessa trajetória até a "cidade grande" carregam o desejo de um futuro diferente daquele deixado para trás.

> A vida é melhor de se viver lá, mas aqui é para trabalhar, ganhar dinheiro, construir alguma coisa. Se lá tivesse condições não ia vir tudo para cá. [4]

Esses jovens e adultos se caracterizam como um grupo heterogêneo quanto as suas atividades: são pedreiros, donas de casa, porteiros, faxineiras, cozinheiros. São homens e mulheres, trabalhadores, empregados, desempregados ou pessoas em busca do primeiro emprego; filhos, pais, mães e avós. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas na região onde moravam. Alguns dos que retornaram à escola permaneceram nela por períodos de tempo muito curtos: dias, semanas ou, no máximo, alguns meses.

O maior tempo de escolarização nem sempre significa mais conhecimento ou facilidade para a aprendizagem. São sujeitos marginalizados, expulsos da escola ou privados do acesso à escolarização, que carregam a marca da exclusão social. Neste sentido, é fundamental entender a educação de jovens e adultos como direito e não apenas como compensação que possibilitaria o resgate do tempo perdido, pois o aluno muitas vezes se sente culpado por não ter sido capaz de aprender na "época própria".

A heterogeneidade presente na sala de aula da EJA se configura a partir de aprendizagens e experiências que e os alunos adquirem ao longo de sua vida em diferentes contextos sociais, pois as suas crenças, valores, atitudes e práticas vão constituindo processos diferenciados de aprendizagem e diferentes formas de acesso ao conhecimento. Será a partir do reconhecimento de suas experiências de vida e visões de mundo que cada aluno, jovem ou adulto, se apropriará das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo.

Segundo Oliveira e Paiva (2004, p. 8), "a concepção de aprendizagem para esses sujeitos jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade, é a base de estar no mundo".

Paiva (2004, p. 9) afirma ainda que:

> [...] todos os processos de intervenção pedagógicos realizados com sujeitos jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade, originados para fins diversos, parte da concepção de que a aprendizagem é a base de estar no mundo de sujeitos, que por esses processos educativos melhor respondem às exigências de: produzir existência (pelo trabalho); produzir suas identidades (de gênero, de classe, de categoria profissional; etária e etc. tanto individuais quanto coletivas); exercer a democracia, constituindo práticas cotidianas de participação e de resistência, como formas de viver a cidadania; participar das redes culturais e sociais que envolvem o código escrito e que definem, em sociedade grafocêntricas, o ser cidadão e o exercer cidadania.

4 - Depoimento de um aluno do PEJA, bloco I.

O jovem ou adulto não volta apenas à escola para recuperar o tempo perdido, mas em busca de experiências de aprendizagem que lhes possibilitem dar resposta para as suas necessidades presentes. Por isso, essa modalidade deve ser pensada e planejada em relação a suas especificidades, procurando desenvolver um trabalho diferente do realizado nas escolas regulares. Esses alunos esperam encontrar na escola um espaço para falar de suas vidas, seus desejos, suas dores e suas alegrias, daquilo que os aflige no cotidiano, das dificuldades de conciliar família, casa, trabalho. Precisam se sentir acolhidos, ouvidos, incluídos e construir um âmbito para compartilhar todos esses sentimentos. São guiados pelos seus sonhos há muito esquecidos, pelo desejo de "melhorar de vida", pelo esforço de compreender melhor o mundo que os rodeia, pela vontade de ser reconhecidos como sujeitos e olhar para os outros, como eles afirmam, "de cabeça erguida".

**O trabalho pedagógico com a linguagem na EJA: a visão dos alunos**

No discurso dos alunos escutamos diversas vezes que o tempo perdido precisa ser recuperado, pois quando crianças não puderam estudar e precisam acelerar os estudos.

Eles também valorizam muito a escola e o trabalho das professoras, são unânimes em afirmar que geralmente não aprendem o conteúdo ensinado devido às próprias dificuldades de aprendizagem.

> As professoras são pacientes e atenciosas. Se nós não aprendemos a culpa não é delas, é nossa. (A9)

> A professora se esforça pra ensinar, mas nós que temos dificuldade. Ela é muito boa. (A4)

Esperam que seu conhecimento prévio seja valorizado e quando isso não acontece se sentem frustrados. Esses sujeitos querem ser escutados; a satisfação de ser ouvido fica expressa no rosto de cada um deles. A oportunidade de opinar e expor suas ideias cria um ambiente propício para o grupo refletir sobre suas experiências de vida. Para o aluno, o professor é visto como aquele que vai fiscalizar o conhecimento adquirido. Essa idéia de controle atrapalha a autonomia dos alunos, deixando-os cada vez mais inseguros ao realizarem as atividades propostas. Pudemos constatar, a partir da nossa pesquisa, que o modelo de escola presente na memória dos alunos é o da pedagogia tradicional, manifesta na fala dos alunos:

> na minha época eu ficava de castigo se não fizesse a lição. O professor falava e eu obedecia. (A3)

Após a leitura das transcrições das entrevistas, é possível inferir que para os alunos é função da escola "ensinar a falar certo", ensinando as pronúncias certas das palavras, tendo como base a norma padrão da língua. Para eles, as pessoas que tiveram oportunidade de estudar falam bem, falam certo, "sem errar", e por isso eles se espelham nesses modelos e buscam uma "perfeição" que é exigida pela escola.

Alguns caracterizam a escola como lugar de ensino, de realização pessoal, de certificação do saber, de ascensão social. Para os alunos, quem sabe ler e escrever tem melhores oportunidades de emprego, consegue se desenvolver dentro da sua função, aprimora seus conhecimentos, é valorizado socialmente e dessa forma consegue "melhorar na vida", o que significa ter um emprego formal, com uma melhor remuneração e melhores condições de trabalho [5].

Para os sujeitos entrevistados, quem teve oportunidade de estudar "fala melhor". Que sentidos esses alunos atribuem À expressão "falar melhor"? Qual a importância da leitura e da escrita para esses grupos?

> as pessoas bem estudadas falam melhor. (A1)

> a gente vê que as pessoas que tem...é acesso a outras pessoas importantes (com estudo) que sabem falar melhor, conversa melhor do que a gente que não sabe. Então, a gente tem que estudar pra isso. (A4)

> sempre quis aprender a ler. [...] passei muita vergonha quando eu ia assinar meu nome, andava com um papelzinho dentro da bolsa. (A4)

Na opinião dos alunos, "falar melhor" significa ter escolarização, ou seja, ter aprendido a norma culta da língua na escola. Quem está inserido nesse contexto aprende a "falar corretamente" e por isso não erra, conseguindo assim se "expressar bem", com desenvoltura diante do público e com segurança no que está falando.

O aluno considera a escola como uma instituição capaz de lhe assegurar uma melhor posição no mercado de trabalho. Através dela, ele pode sonhar com um trabalho menos pesado, com melhor remuneração, como um negócio próprio ou até em frequentar uma faculdade. A escola tem um valor muito importante porque ela o instrumentaliza, dando-lhe condições materiais para realizar seus planos, e assim utilizar os conhecimentos adquiridos na prática, pois as exigências do mercado de trabalho pressionam cada vez mais e a concorrência é muito grande. Estes jovens e adultos pertencem ao mundo do trabalho, ou do desemprego, como é mais comum, e assim ingressam no curso da EJA com o objetivo de concluir etapas de sua escolaridade para buscar melhores oportunidades de emprego e sua inserção no mundo letrado, pois esses conhecimentos que os alunos tanto valorizam estão sempre associados à leitura e à escrita.

A fala desses alunos sobre a escola revela a centralidade que ela tem na vida de cada um:

> a importância da escola é a gente saber mais. Às vezes a gente perde o trabalho por causa disso, não saber ler e escrever.(A11)

> pra mim entender muitos pratos[6], tenho que estudar senão não vou conseguir chegar lá. (A2)

> eu quis voltar a estudar porque o estudo é importante pra gente melhorar na vida. Ir pra frente. Saber mais. (A6)

A possibilidade de ser valorizado socialmente é um dos sentidos atribuídos à escola para esses alunos, porque eles desejam o reconhecimento da sociedade. Um grupo que já foi tão excluído espera que a escola possa lhe fornecer uma oportunidade para participar de forma efetiva na sociedade, conquistando assim sua cidadania. A cidadania é entendida por eles como sinônimo de "ser alguém na vida".

> eu sempre quis ser alguém. Eu sempre achei bonito quem fala bem, quem lê direito, quem sabe se expressar, quem sabe falar. (A9)

5 - Essas funções atribuídas à escola se evidenciam em vários trabalhos que abordam os sujeitos da EJA. Entre eles, o trabalho: Jovens e Adultos em Processo de Alfabetização: voz e vida. Garcia, I. H. M. Niterói: Universidade Federal Fluminense. Dissertação Mestrado, 2004.

6 - Esse aluno é ajudante de cozinha em um restaurante.

> antes de eu morrer...eu ainda quero ser gente na vida, porque a gente com um pouquinho de estudo já melhora. (A10)

A realização pessoal também é um fator importante para esses sujeitos, assim como a certificação, o prestígio de ter um diploma e estar inserido no mundo letrado.

Em relação ao ensino da variedade padrão da língua, afirmam que em algumas situações gostam de ser corrigidos para aprenderem essa norma, que é muito valorizada por eles, mas alegam que existe uma maneira certa dessa intervenção ser feita, pois se sentem desconfortáveis quando são corrigidos diante de uma platéia. Esse sentimento de vergonha, porém, muitas vezes se transforma em agradecimento, pois em determinadas situações, quando são corrigidos e o interlocutor explica o porquê da correção, quer seja em relação à pronúncia ou à grafia da palavra, eles se sentem satisfeitos em aprender a "forma correta" para falar sem constrangimentos:

> os professores corrigiam e diziam assim: não se fala assim é assim e falava a palavra certa. Quando corrigiam o caderno era de vermelho, mandavam apagar e colocar certo. Às vezes dava blitz no caderno. (A6)

> o caderno os professores levavam pra casa, levavam pra casa pra corrigir. Ela ia ver o que estava errado pra consertar (...) e o modo de falar algumas palavras...que você falasse...assim errado os professores corrigiam. Eles ensinavam a falar certo. (A5)

**Considerações finais: a importância do debate sobre a variação linguística no contexto educacional**

Compreender as formas como os professores da educação de jovens e adultos, do 1º segmento do ensino fundamental, desenvolvem suas práticas educativas diárias em relação ao fenômeno da variação linguística, foi a nossa inquietação e a partir dela o trabalho foi se configurando.

O contato com a realidade da sala de aula, as observações e as entrevistas realizadas nos levaram a considerar aspectos que não havíamos considerado previamente.

Muito do que foi falado nas entrevistas gerou controvérsia, porque o discurso das professoras muitas vezes era contraditório com as suas práticas pedagógicas. Quanto às atitudes demonstradas pelas professoras em sala de aula frente às variedades linuüísticas utilizadas por seus alunos, foi possível perceber ações diferenciadas dentro do universo pesquisado: algumas professoras corrigiam claramente a fala dos alunos demonstrando uma ação de pouco respeito à variedade linguística usada pelos mesmos; outras não interferiam na fala deles, porém corrigiam os textos escritos segundo a norma culta. É importante salientar que o intuito aqui não é culpabilizar os atores desse processo e sim entender suas ações e motivações.

Essas ações demonstram a intensa valorização da norma culta em detrimento das outras variedades linguísticas, pois, como dissemos anteriormente, apesar de todos os avanços das pesquisas linguísticas contemporâneas ainda prevalece um enorme autoritarismo que leva a considerar como exclusivamente "certa" a variedade padrão.

Percebemos que para as professoras que fizeram parte da pesquisa a variedade de prestígio deveria ser ensinada por motivos pragmáticos, já que os alunos farão uso dela em contextos reais, como em concursos, entrevistas de emprego, vestibular e outras situações em que o uso da norma padrão é exigido. Não questionamos essa visão, mas nos interessa compreender como essa concepção vem sendo materializada na escola, pois se partirmos da dicotomia "certo" e "errado" estaremos desconsiderando a cultura própria do aluno. A partir dessa concepção do erro, o aluno se sente inseguro e tem medo de "errar"; a consequência é que ou ele escreve pouco para ter menos "erros" ou se silencia, para não errar na fala.

Quando ouvíamos os alunos na entrevista nos enxergávamos no discurso deles, pois quantas vezes na escola víamos pessoas deixando de escrever com medo de "errar", porque o "bom" aluno para o professor deveria escrever com a ortografia "correta" das palavras. Não era raro ouvir da professora: "português é difícil, quem não se esforçar não vai aprender"; "copie as palavras certas para não errar nunca mais"; "quem não sabe o 'bom' português não vai a lugar algum". Essa pressão que o professor muitas vezes exerce sobre o aluno, ou seja, que ele deve escrever sem "errar", gera o medo do "erro" e assim esses sujeitos não desenvolvem suas potencialidades e acabam restringindo cada vez mais a língua falada e escrita. Percebemos na fala dos alunos pesquisados que eles criaram uma imagem do professor como aquele que não "erra", aquele que sempre utiliza as palavras "corretamente". Como afirmou uma aluna: "ele é 100% de perfeição". E dessa forma cria-se um mito em torno do professor, como aquele que fala "bem", que utiliza a norma padrão da língua em qualquer situação.

Os alunos querem ser ouvidos e legitimados e quando isso não acontece a sua baixa auto-estima é abalada e se sentem cada vez mais inferiorizados e desprestigiados. Essa atitude dos alunos explicaria em parte o porquê de muitos se calarem e não se sentirem à vontade em usar a variedade popular, utilizada no seu contexto social.

Uma questão reveladora apareceu nas entrevistas da maioria dos alunos. Quando abordamos a falas regionais, os nordestinos desprestigiaram a sua forma de falar, pois para eles o seu sotaque é "feio" e "errado", sendo desvalorizado e discriminado até por eles mesmos. Em oposição a ele, o sotaque carioca é valorizado, pois tem prestígio social em relação a outros estados do Brasil. Esses sujeitos são unânimes em afirmar que aprenderam a falar corretamente no Rio de Janeiro e que aos poucos vão se "aperfeiçoando". Na fala de uma aluna esta certeza fica muito clara: "agora que chequei no Rio estou 'melhorzinha' de sotaque, aprendi a falar bonito". Esse preconceito em relação à fala do nordestino é alimentado diariamente e podemos percebê-lo em vários discursos de pessoas diferentes e em lugares distintos. Uma professora, em seu discurso, revelou: "eu tenho uns probleminhas de sotaque porque eu morei no nordeste". A partir da fala desses alunos e professores, compreendemos a necessidade de questionar o preconceito lingístico existente em nossa sociedade, compartilhado, inclusive, pelos próprios sujeitos falantes de variedades linguísticas desprestigiadas.

Ficou evidente também o conflito que os alunos vivem diariamente: aprender a norma culta apresentada pela escola para serem incluídos e valorizados socialmente os leva muitas vezes a serem excluídos pelo seu grupo social, pois são questionados quando começam a se apropriar de uma variedade que não é reconhecida pelos seus pares. Como, então, a escola pode lidar com essa situação? Como trabalhar com esse conflito? De que forma

ensinar a norma padrão, problematizando-a e promover a reflexão sobre as situações de uso de outras variedades?

Percebemos que a linguagem tem um papel fundador no processo educacional, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado(s) grupo(s). Muitas vezes as concepções de professores e alunos acerca da variação linguística dialogam, pois a questão do preconceito, da discriminação, do papel da escola, do poder que a linguagem desempenha e do entendimento sobre língua falada e escrita aparecem na fala de ambos. Tanto as professoras quanto os alunos evidenciaram que a função da escola é "ensinar a falar corretamente" e que a gramática normativa tem um papel muito importante nesse processo. Mas os alunos às vezes se questionam: para que aprender a "falar certo?" Será que falando certo conseguiremos um emprego melhor?

Diante das observações em sala de aula, é possível afirmar que raras foram as atividades didáticas que focaram o fenômeno da variação linguística como conteúdo a ser trabalhado e sobre o que é preciso refletir. Quando ele é tangencialmente focado, a valorização exclusiva da norma culta acaba prevalecendo.

Acreditamos que a afirmação dos direitos linguísticos dos alunos é parte essencial do fortalecimento de identidades sociais e da formação de cidadania em uma sociedade democrática. Percebemos que o preconceito linguístico está ainda muito presente na sala de aula, às vezes de uma forma sutil, outras de forma explícita, sendo as variedades populares e regionais desprestigiadas e discriminadas. Na concepção de muitos professores a língua é vista como estática e imutável, e a gramática normativa assume uma posição de destaque, pois descreve a chamada norma culta que deve ser usada e aplicada nas atividades em sala de aula, servindo de modelo para avaliar as práticas linguísticas do grupo.

Como sabemos, a língua apresenta variações, mas muitos professores não trabalham essas diferenças em sala de aula, pois para eles a língua portuguesa é única e homogênea. A fala de uma professora representa bem o preconceito em relação à fala dos alunos:

> eles falam tudo errado e escrevem tudo errado. Tipo...eu tava dando p, b e n, m e então eles faziam logo uma misturada e não conseguiam escrever "direito" P2

> A representante da turma é uma ótima aluna, mas fala muito errado. Ela veio do nordeste. P2

Apesar de algumas professoras procurarem não desprestigiar ou discriminar a fala do aluno, o falar "certo" e "errado", está arraigado na concepção do trabalho com a linguagem na sala de aula, já que muitas vezes elas consideraram um uso como "errado" e não como uma marca social ou regional, julgando a fala do aluno sob a ótica do erro.

Observamos também que no trabalho didático com a linguagem na sala de aula o professor geralmente solicita que os alunos transformem "o errado" em "certo". Ao longo do nosso estudo, não observamos a proposta de uma discussão sobre os diversos fatores extralinguísticos que interferem na linguagem falada, nem foi proposta nas aulas a reflexão sobre os usos linguísticos mais adequados em determinadas situações e contextos.

Neste trabalho, partimos do pressuposto de a escola valoriza e transmite quase com exclusividade a variedade oficial da língua e que o mito da exclusiva legitimidade desta variedade é produto, em parte, do desconhecimento dos processos histórico-políticos de instalação da mesma. Buscamos, também, enfatizar a importância de refletir a respeito das condições de produção e imposição da norma padrão de uma determinada língua em contextos específicos. A partir daí, poderemos questionar a legitimidade exclusiva dessa variedade. Assim, propomos um trabalho com a língua na sala de aula que permita o debate, a discussão e a comparação de formas de uso em contextos específicos, como uma forma de romper com a crença fortemente arraigada de que o professor deve ensinar e impor a norma padrão, evitando "interferências" dos usos populares da língua. O reconhecimento das diferenças e a reflexão acerca dessa problemática, tanto no contexto escolar quanto nos âmbitos de formação docente, poderá permitir-nos avançar na construção de uma escola mais democrática.

**Referências Bibliográficas:**


BAGNO, M. Lingüística da norma. São Paulo: Loyola, 2002.

BOURDIEU, P. ¿Qué significa hablar? Madrid: Akal Universitaria, 1985.

BOUTET, J. "A diverdidade social do francês". In: Vermes, G., J. Boutet. Multilingüismo. Campinas: Editora Unicamp, 1989.

CALVET, L. Sociolingüística: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

GARVIN, P.L., M. MATHIOT. "A urbanização da língua guarani - um problema em linguagem e cultura". In: Fonseca, M.S.V. Sociolingüística. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, I. Barbosa de; PAIVA, J. (orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, M. Linguagem e escola. Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.

STUBBS, M. Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza. Madrid: Kapelusz, 1984.

# A educação de jovens e adultos no Brasil: um breve histórico

Francisca Vieira da Silva*
Ramofly Bicalho dos Santos**

* Professora do IFMA – Instituto Federal do Maranhão – Campus Codó. Este texto é parte do projeto de pesquisa aprovado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Agrícola. E-mail: saletefran@bol.com.br

** Professor Adjunto II, Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, Instituto de Educação da UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e colaborador do Programa de pós-graduação em Educação Agrícola do IA/UFRRJ. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas Diálogos e Saberes Cotidianos / DTPE. Dr. Em Educação – Unicamp.
E-mail: ramofly@gmail.com

A história da educação de jovens e adultos no Brasil é recente, embora a educação de adultos já exista desde o Período Colonial com características doutrinárias e de forma assistencialista. As efetivas iniciativas governamentais no sentido de oferecer educação para adultos no Brasil datam da década de 30 do século XX. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações associadas ao processo de industrialização e à concentração da população em centros urbanos.

Na efervescência política da democratização, após o fim da Ditadura Vargas / Estado Novo (1937 – 1945) e o fim da 2ª Guerra Mundial (1945), a ONU – Organização das Nações Unidas, alertava para a integração dos povos, a paz e a democracia. Tudo isso contribuiu para o incentivo da educação elementar comum, pois se percebeu a necessidade de aumentar urgentemente as bases eleitorais, pois até então, analfabetos não tinham direito ao voto. Dentro desse processo, a educação de adultos ganhou destaque.

Em 1947, foi lançada a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes – CEAA, primeira Campanha regulamentada pelo Fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP. Nessa época o Brasil já possuía mais de 50% de adultos analfabetos. Esta Campanha recebeu forte influência da UNESCO. No entanto, ela não nasceu com exclusiva interferência desta organização. Já existia no cenário brasileiro a necessidade de alfabetização de adolescentes, de jovens e de adultos, basicamente por conta dos processos de industrialização, de urbanização e da formação de eleitores, articulada ao movimento em defesa da cidadania política desses sujeitos.

A CEAA atuou no meio rural e urbano, usando duas estratégias: os planos de ação extensivas, voltados para a alfabetização de grande parte da população; e os planos de ação em profundidade, voltados para a capacitação profissional e atuação junto à comunidade.

Para esta campanha foi utilizado o "Método Laubach" de origem norte-americana. Esse método silábico foi adotado no primeiro guia de leitura distribuído pelo Ministério da Educação para as escolas supletivas. As lições eram organizadas a partir de palavras chaves, agrupadas segundo suas características fonéticas. As sílabas deveriam ser memorizadas e remetidas a outras palavras para formar pequenas frases. Nas atividades finais, as frases que apareciam nas lições anteriores formavam textos pequenos com orientações de preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo. Vale lembrar que, pela primeira vez, esse método inspirou a iniciativa do MEC em produzir material específico para o ensino de leitura e escrita para adultos.

Em um curto período de tempo, inúmeras escolas supletivas foram criadas e houve um aumento significativo de pessoas alfabetizadas. No entanto, esse entusiasmo começou a diminuir na década de 1950, já que iniciativas voltadas para a ação comunitária na zona rural, não tiveram muito sucesso, contribuindo para a extinção da CEAA por volta de 1963. Nesse contexto, as poucas escolas supletivas, que sobreviveram, passaram a ser de responsabilidade dos Estados e Municípios.

Outra campanha que muito contribuiu com a educação popular foi a CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, criada em janeiro de 1958, fato que trouxe novas discussões sobre a educação de adultos já que esta trazia consigo o desejo de eliminar o analfabetismo no Brasil entre crianças e adultos.

Os organizadores dessa campanha defendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente. Seria necessário priorizar a educação de crianças e jovens, pois "o desenvolvimento econômico e a mudança orgânica da sociedade dependiam, principalmente, da formação do homem" (PAIVA, 2003, p. 242). Paiva (ibidem, p. 243) ainda acrescenta que "A Campanha deveria ser uma tentativa de ensinar métodos e processos de elevação do nível cultural de nossa população e, portanto de erradicação do analfabetismo..."

Para a expansão da Campanha, o Congresso Nacional determinou que fosse escolhido um município de cada região: "na Região Norte, o Município de Santarém no Pará; no Nordeste, o de Timbaúba; no Sul, o de Júlio de Castilhos e, finalmente, no Centro-Oeste, o município de Catalão em Goiás..." (PAIVA, 2003, p. 244). Escolhidos os municípios, as primeiras atividades da Campanha tiveram início a partir de julho 1958, tendo como base as experiências de Leopoldina, Centro Nacional desta Campanha.

Nos anos seguintes, as atividades da CNEA foram atingindo outros municípios, chegando, em 1961, a atuar em 34 municípios nas diversas regiões do país. Por conta de conflitos políticos e de dificuldades financeiras enfrentadas a partir de 1961, a CNEA diminuiu suas atividades, vindo a ser extinta em 1963, juntamente com outras campanhas até então existentes.

Nesse período as campanhas de educação para adultos no Brasil conquistaram maior espaço de atuação, seja com os estudos no campo teórico-pedagógico ou com os debates acerca das altas taxas de analfabetismo. O analfabetismo passou a ser visto como causa e não como efeito de desenvolvimento social do país.

Nessa conjuntura, Paulo Freire foi o inspirador de vários movimentos e inúmeras propostas para alfabetização de adultos na década de 1960. De 1960 a 1964 diversos movimentos que dialogavam com a educação de adultos ganharam visibilidade. Um dos movimentos desse período que se destacou, não só na alfabetização, como também na divulgação da cultura popular foi o MCP – Movimento de Cul-

tura Popular, criado em 1960, durante a primeira gestão do prefeito de Recife, Miguel Arraes. Contou com o apoio de intelectuais da época e instituições políticas de esquerda como a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Partido Comunista Brasileiro (PCB), entre outras. Teve início em Recife e espalhou-se também por todo o Estado de Pernambuco com o objetivo de emancipar o povo através da educação e da cultura, promovendo e incentivando a educação de crianças, adolescentes e adultos.

Em toda a cidade de Recife foram utilizados vários espaços para montar escolas, como clubes, associações, entre outros. O trabalho era realizado através da apresentação de espetáculos em praça pública; organização de escolas radiofônicas, grupos artísticos; oficinas e cursos de arte; exposições; edições de livros e cartilhas. O movimento conseguiu realizar educação popular por vários meios, conseguiu atingir um grande público e, ainda, exerceu um papel fundamental na promoção e divulgação do ensino de arte, sobretudo, tornando-a acessível às massas populares. Por meio da arte, contribuiu para a conscientização política e crítica da população. Este movimento representou um avanço na direção de uma educação conscientizadora. No final do ano de 1962 e durante 1963, forças de direita[1] tentaram sufocar o movimento, o que provocou uma mobilização nacional em sua defesa. No entanto, com o golpe civil-militar de 1964 o MCP foi extinto.

Outro movimento de grande repercussão foi o MEB – Movimento de Educação de Base, criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e apoiado pelo Governo Federal. Inicialmente, esse movimento tinha como objetivo desenvolver um programa de educação de base, por meio de milhares de escolas radiofônicas instaladas em emissoras católicas, proporcionando um amplo processo de alfabetização nas diversas regiões do país, principalmente, no Norte e Nordeste do Brasil. Passados dois anos de funcionamento, esses objetivos foram ampliados e o Movimento passou a entender a educação de base como um processo de conscientização das camadas populares, valorização plena do homem e consciência crítica da realidade, visando sua transformação. A respeito deste movimento, Paiva (2003, p. 310) acrescenta:

> Definia-se então o movimento como uma entidade católica com propósitos sociais e educacionais, visando colaborar na formação do homem para que este se torne consciente de sua dignidade de ser humano, feito à imagem de Deus e redimido por Cristo, Salvador da Humanidade.

A partir de 1964, as atividades do MEB começam a diminuir por conta das dificuldades orçamentárias, o que levou, aos poucos, o movimento a encerrar sua programação, até culminar com a total extinção em 1966.

A Campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* foi implantada em 1961, com origem na proposta popular de erradicação do analfabetismo em Natal, Rio Grande do Norte, no início da administração do Prefeito Djalma Maranhão. Este defendia a campanha como uma reivindicação do povo organizado. Segundo Fávero (2010, p. 08), "a designação "campanha" nada tem em comum com as experiências anteriores de alfabetização e educação de adolescentes e adultos desenvolvidas anteriormente pelo Ministério da Educação e Saúde", foi muito mais que uma "campanha", no sentido tradicional do termo. Ofereceu escolarização às crianças dos bairros populares e instrumentos de cultura para a população, organizou a alfabetização de adultos e cursos de iniciação profissional.

Esse movimento teve início com a implantação do ensino primário em quatro anos. Foi ofertado nas escolas de chão batido e teto coberto de palha, localizada nas comunidades carentes. O objetivo era erradicar o analfabetismo em Natal, despertando a consciência política do aluno e utilizando a filosofia freireana de alfabetização. Segundo Góes (1991, p. 95 apud CARVALHO, 2010), essa campanha tinha como filosofia "convocar as forças vivas da comunidade a um trabalho do, com e para o povo". Assim, a intenção era atender as necessidades das camadas mais pobres, ofertando uma educação de qualidade, tendo em vista que - no início da década de 1960 - a educação em Natal apresentava resultados desesperadores, enquanto a população crescia e o número de escolas públicas primárias regredia.

A cartilha de alfabetização, material didático utilizado em Natal-RN, era uma adaptação do livro de leitura para adultos do Movimento de Cultura Popular do Recife. Com relação à proposta metodológica adotada, esta era uma síntese da filosofia freireana e das posições adotadas por Norma Porto Carreiro Coelho e Josina Maria Lopes de Godoy[2]. Vale ressaltar que os temas abordados e a linguagem utilizada na cartilha estavam relacionados com a realidade dos educandos. Góes (CARVALHO, 2010, p.133) acerca da metodologia adota pela Campanha diria:

> Que fizemos uma síntese das duas posições. Em face dos obstáculos para o emprego ortodoxo do Sistema Paulo Freire, terminamos utilizando a escrita de Coelho/Godoy e a oralidade de Paulo Freire. Isto é: partindo da lição da Cartilha, era aberta toda a discussão com a linguagem conscientizadora de Paulo Freire, nas classes de adultos, nos Círculos de Pais e Professores, nas Praças de Cultura, nos teatros, na imprensa, nos textos legais no discurso político - enfim, em todas as manifestações culturais da Campanha, excetuando a escola primária de crianças e adolescentes.

Esta Campanha foi extinta em 1964, quando do golpe civil-militar. Nessa conjuntura adversa, Djalma Maranhão foi deposto, algumas escolas que haviam sido construídas de alvenaria foram abandonadas e as demais utilizadas para outras atividades[3]. Do mesmo modo, os acampamentos[4] também foram todos abandonados.

Outro movimento ligado à promoção da cultura popular, criado em 1961, foi o Centro Popular de Cultura – CPC, idealizado por Oduvaldo Viana Filho que reunia grupos formados por artistas, intelectuais e estudantes de esquerda, estimulados pela efervescência política e cultural que o Brasil vivia nos anos 1960. O objetivo desse grupo era a transformação por meio da ação cultural, conscientizando os trabalhadores sobre a necessidade da revolução pela transformação do voto consciente, em detrimento da luta armada.

1 - Representavam as lideranças políticas e econômicas oposicionistas ao governo Miguel Arraes

2 - Essas duas educadoras constituíam a Equipe Central do Movimento de Cultura Popular e elaboraram o Livro de Leitura para adultos, impresso em 1962, inovando radicalmente o material didático para alfabetizandos e recém-alfabetizados, tendo sido adaptado por vários outros movimentos como De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Centro de Cultura Popular de Goiás e a Campanha de Alfabetização da UNE.

3 - Associações espíritas, núcleos de escoteiros e até mesmo a Associação Norte-rio-grandense de Imprensa, que foi erguida onde antes funcionava uma das Escolas.

4 - Grandes galpões com cerca de 240 metros quadrados cada, cobertos de palha de coqueiro e chão batido, no mesmo estilo das casas dos moradores do bairro. Esses acampamentos funcionavam como salas de aula.

Seu idealizador, Vianinha como era conhecido, insatisfeito com a atuação do Teatro de Arena, propôs a criação de um elenco teatral que dialogasse com um público popular. Sua iniciativa aproximou a União Nacional dos Estudantes (UNE) e ganhou seu apoio, sendo denominado de CPC da UNE. Esse movimento fez florescer os Centros Populares de Cultura por todo o país entre 1962 e 1964. As atividades do CPC não se restringiam apenas ao teatro como afirma Paiva (2003, p. 261):

> O próprio CPC da UNE promoveu cursos variados (de teatro, cinema, artes plásticas, filosofia), realizou o filme "Cinco Vezes Favela" e o documentário "Isto é Brasil", promoveu exposições gráficas e fotográficas sobre reforma agrária, remessa de lucros, política externa independente, voto do analfabeto e Petrobrás em praças públicas e outros pontos de concentração popular, realizou o Iº Festival de Cultura Popular (quando foram lançados os Cadernos do Povo) e a Iª Noite de Música Popular Brasileira, patrocinou a gravação dos discos " O Povo canta" e "Cantigas de eleição".

Estas atividades eram divulgadas em todo o país por meio dos Centros Populares de Cultura. Geralmente, havia algumas divergências entre os CPCs, principalmente, em relação ao papel da alfabetização e à própria orientação a respeito da cultura popular. No final de 1963, o CPC da UNE começou a pensar na organização de uma Universidade de Cultura Popular com aulas por correspondência e material didático vendido em bancas de jornal. Outros Centros chegaram até a elaborar material didático próprio. Embora tenha sido de existência efêmera, a trajetória dos CPCs foi importante para a compreensão dos debates ideológico-culturais de sua época.

Em janeiro de 1964, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização – PNA - pelo Decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964, com o objetivo de implementar no Brasil programas de alfabetização com a utilização da filosofia freireana. O PNA teve apoio do governo federal com recursos financeiros e "assistência técnica, ficando sua implementação a cargo dos sindicatos e entidades estudantis" (PAIVA, 2003, p. 283). Quando o programa já estava em fase preliminar de implementação, foram montados dois planos pilotos: um na região nordeste e outro na região sul. A intenção era posteriormente estender o programa para o restante do país e alfabetizar cinco mil jovens e adultos, em um prazo de dois anos, utilizando-se da larga experiência do educador Paulo Freire.

Na região nordeste, o projeto foi implantado em Sergipe e por receber verbas escassas, não se iniciou de imediato. Na região sul, o programa foi localizado no Rio de Janeiro, com coordenação no próprio Ministério da Educação, onde seus responsáveis ocuparam várias salas. Os alfabetizadores do programa passaram por um processo de seleção e depois por treinamento com as equipes de Paulo Freire de Pernambuco e de São Paulo.

Tudo estava sendo preparado para a inauguração oficial do programa, prevista para o dia 13 de maio de 1964, em um grande comício na praça principal de Caxias, com a presença, inclusive, do Presidente da República. Com o golpe civil-militar, as atividades foram suspensas no dia 2 de abril, sendo extinto o PNA pelo Decreto nº 53.886 de 14 de abril de 1964.

Nesse momento histórico, houve uma nova prática de alfabetização, baseada em outros paradigmas, como por exemplo, o fortalecimento da relação entre o problema educacional e o problema social. A alfabetização e a educação de adultos teriam de partir do seguinte princípio: uma análise crítica da estrutura social que produziu esse analfabetismo, de sua realidade existencial e da origem de seus problemas, podendo assim chegar a uma proposta para a sua superação. Segundo (FREIRE, 1985, p. 59) "Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção". Em outras palavras, uma educação que "tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização" (MEDEIROS, 2005, p. 66). Uma das principais preocupações era ter sempre em vista o educando como sujeito de sua aprendizagem, não negando o seu meio cultural.

Segundo Paiva (2003, p. 287), após o Golpe de 1964, um grande número de programas de educação de jovens e adultos desapareceram, alguns poucos sobreviveram. Neste mesmo ano, deu-se o exílio de Paulo Freire.

Durante os dois primeiros anos do novo governo, o problema da educação de jovens e adultos foi deixado de lado. Após este espaço de tempo e sendo alertado pela UNESCO, o governo passou a comandar e controlar as iniciativas de alfabetização de jovens e adultos com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pela Lei 5379 em 1967, com a proposta de acabar com o analfabetismo no país em apenas dez anos. O MOBRAL atuava com a população analfabeta entre 15 e 30 anos, objetivando a alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Esse programa constituía-se como uma organização que tinha autonomia em relação ao Ministério da Educação, contava com diversos recursos e objetivava a valorização do homem e sua integração social, através do reajustamento à família, à comunidade local e à sua pátria. Entretanto, era vazio de sentido crítico e de problematização, limitando-se a alfabetizar de maneira funcional, não oferecendo uma formação mais abrangente aos jovens e adultos.

A metodologia utilizada neste programa considerava as experiências dos educandos e, embora divergisse do método de Paulo Freire, partia sempre de um tema gerador, ainda que esvaziado de sentimento crítico. Como esclarece Ribeiro (1997, p. 26), a alfabetização partia "de palavras-chave, retiradas "da vida simples do povo", mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa". Não considerava as diferenças de linguagem e necessidades dos educandos, já que o material utilizado era uniformizado para todas as regiões do país, fato que o diferenciava da filosofia freireana. Coleti (2010, p. 5) lembra que "quem elaborava os objetivos e selecionava os conteúdos dos materiais pedagógicos era o MOBRAL / CENTRAL, os professores e alunos só seguiam as "ordens". O que se discutia em aula era somente o processo de realização das atividades propostas".

Percebe-se que a atividade educativa naquele movimento estava muito mais voltada para a manutenção da ordem e desenvolvimento da sociedade brasileira do que com o desenvolvimento intelectual

dos educandos, visto como uma ameaça à ordem instalada. A esse respeito, Freire (2005, p. 67) faz a seguinte reflexão: "O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca".

A expansão do MOBRAL por todo o território nacional ocorreu na década de 1970. Dentre as iniciativas dessa política, a mais significativa foi o Programa de Educação Integrada (PEI), correspondente às primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, que dava oportunidade aos recém-alfabetizados, chamados de analfabetos funcionais e pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita, a continuarem seus estudos.

Ainda na década de 1970, temos um marco importante para a História da Educação de Adultos, a Lei 5.692/71, Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau, aprovada em 11 de agosto de 1971, que dedicou, pela primeira vez na história da educação, um capítulo ao ensino supletivo. Trata-se da organização da oferta de cursos e exames supletivos para adolescentes e adultos que não concluíram, na idade própria, a escolarização regular. Com afirma Vieira (2004, p. 40):

> Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria.

O passo seguinte foi dado pelo MEC quando instituiu um grupo de trabalho para definir a política do Ensino Supletivo. Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio: tempo, custo e efetividade. Esta modalidade de ensino foi vista como o maior desafio aos educadores brasileiros e também como uma solução para ajustar a realidade escolar às mudanças que se operavam em ritmo crescente no país e no mundo. O Parecer 699/71 apresentava a fundamentação ao que seria a doutrina do ensino supletivo, regulamentando sua execução.

A Lei 5.692/71 ainda concedeu flexibilidade e autonomia aos Conselhos Estaduais de Educação no sentido de normatizarem a oferta do ensino supletivo em seus respectivos estados, fato que gerou uma grande heterogeneidade nas metodologias de trabalho implantadas nas diferentes unidades da federação. Devido à época vivida pelo país, os cursos oferecidos foram fortemente influenciados pelo tecnicismo, adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas: modular e semestral.

A metodologia adotada trouxe alguns problemas, como por exemplo: a ausência de exigência da frequência gerou um número elevado de evasão; o atendimento individualizado impedia a socialização do aluno com os demais; a busca por uma formação rápida que lhe possibilitasse ingressar no mercado de trabalho restringia a atuação do aluno: sem consciência da necessidade de formação e produção crítica do conhecimento, este aluno lutava apenas para ter acesso ao certificado.

Segundo Haddad (1991), os Centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos verdadeiros, pois não receberam o apoio político, nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização. Além disso, seus objetivos estavam voltados para os interesses das empresas privadas de educação.

Na década de 1980, alguns grupos dedicados à educação popular continuaram realizando experiências pequenas e isoladas de alfabetização com propostas mais críticas, desenvolvendo os postulados de Paulo Freire. Tais experiências eram ligadas a movimentos populares de oposição à ditadura militar, a entidades religiosas de base, a oposições sindicais e a associações de moradores. Estas pequenas experiências foram se ampliando e propiciaram a abertura de canais para a troca de conhecimentos e reflexões sobre a alfabetização de adultos na qual houve um avanço significativo nos estudos com a língua escrita, além de avanços nas operações matemáticas básicas. Isso contribuiu para que a administração de alguns estados e municípios maiores ganhasse autonomia com relação ao MOBRAL, acolhendo educadores que apresentavam novas orientações para programas de educação básica de adultos.

Nesse contexto histórico surgiram várias críticas à alfabetização, pois era feita como um trabalho de transcrição, decifração de letras e sons que eram estudados. Começou-se a dar sentido ao aprendizado, levando-se para a sala de aula, textos articulados com a realidade do aluno, excluindo as frases soltas e utilizando uma diversidade maior de fontes.

Em função das críticas e pressões recebidas de todos os lados, em 1985 o governo extinguiu o MOBRAL e criou, em seu lugar, a Fundação Educar, que diferentemente do MOBRAL, passou a fazer parte do Ministério da Educação. Apresentava como objetivo promover a execução de programas de alfabetização básica não-formais, destinadas aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. A extinção do MOBRAL foi motivada por sua precária efetividade, origem e percurso autoritário, levando-o a perder força e legitimidade ao longo dos anos. Em depoimento, Paiva (2003, p. 406) nos relata sobre o que representou a extinção desse movimento:

> O processo de extinção de uma instituição com uma longa história e fortemente enraizada em todo o país é necessariamente complexo. O país se livrou do imenso desperdício que significava a manutenção daquela estrutura, dentro da qual muitos interesses estavam fortemente sedimentados. Perdeu, por outro lado, um veículo de ímpar capilaridade. Muitos trabalhos valiosos eram realizados no plano micro e tiveram que ser igualmente extintos. Muitas pessoas perderam seus empregos.

A Fundação Educar abriu mão de executar diretamente os projetos e passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas do governo, entidades civis e empresas que se vincularam a essa fundação. Ela exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam recursos para a execução de seus programas. Essa política teve curta duração, pois em 1989 quando se comemorava o Ano Internacional de Alfabetização e se esperava que essa modalidade fosse tomada como prioridade, o governo Fernando Collor de Mello extinguiu a Fundação Educar, sem criar outra instituição que assumisse suas funções. Embora tenha sido um movimento de curta duração, a Fundação Educar subsidiou experiências inovadoras de educação básica de jovens e adultos, conduzida por secretarias municipais e instituições da sociedade civil, que apresentavam como

princípios filosóficos os postulados freireanos.

No ano de 1989, o MEC convocou uma comissão composta por especialistas envolvidos com trabalhos / pesquisas no campo da educação de adultos, para organizarem os eventos em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização, definido pela UNESCO para o ano de 1990. A Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização – CNAIA, como foi denominada, acaba sendo desarticulada com a extinção da Fundação Educar. Nesse período, o Governo Federal ausenta-se desse cenário educacional, havendo um esvaziamento constatado pela inexistência de um órgão ou setor específico do Ministério da Educação voltado para essa modalidade de ensino.

A partir da extinção da Fundação Educar, tem-se, claramente, a ausência do governo federal como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Alguns Estados e Municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas nessa área, porém, perdia-se assim o objetivo principal, o foco, pois a ausência de políticas públicas para este setor acarretava dificuldades em adquirir materiais didáticos e outros recursos para os avanços necessários no panorama educacional da EJA - Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto da história educacional brasileira, a educação de jovens e adultos prima por reformulação pedagógica, o que se nota necessário, inclusive, para toda a educação básica. Constata-se que os alunos oriundos da EJA convivem com passagens fracassadas pela escola e, por alguma razão, não concluíram seus estudos. Isso representa um grande desafio para os educadores em garantir que esses alunos excluídos da sociedade tenham a sua permanência assegurada na escola e acesso à educação de qualidade. HADDAD (2010, p. 01) acrescenta que:

> Garantir o acesso das pessoas jovens e adultas à educação é, antes de tudo, respeitar um direito humano. Os jovens e adultos que não sabem ler, ou com pouca escolaridade, são pessoas que tiveram no seu passado um direito violado, perdendo uma importante ferramenta para pensar, pesquisar e ter acesso ao saber que é produzido pela humanidade.

Incluem-se como entraves na educação de jovens e adultos a questão metodológica, a formação adequada dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino e a falta de materiais didático-pedagógicos adequados. Sabe-se que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, porém constata-se que a grande maioria da população, principalmente os menos favorecidos, não tem acesso à educação. Como nos lembra HADDAD (2010, p. 01 ) "Historicamente, a educação de jovens e adultos tem sido tratada pelo poder público como política compensatória, de caráter assistencialista, e não como um direito humano."

Esta reflexão nos remete às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação que, em todos os níveis e modalidades de ensino, dão ênfase à mudança de concepção e posturas pedagógicas, certamente para superar o caráter conteudista, academicista e propedêutico que marcam historicamente a educação brasileira.

Na educação para jovens e adultos, essa ênfase ganha força devido ao imperativo da sobrevivência e o consequente conjunto de experiências, conhecimentos e vivências trazidas pelos educandos que podem ser aprofundadas no contexto escolar, na organização curricular e, sobretudo, nas práticas pedagógicas dos educadores. Essas ações devem ser diferenciadas do ensino regular e suas estruturas convencionais, conservadoras e tradicionais.

Outro fator determinante para construir uma proposta comprometida com a permanência, aprendizagem e sucesso escolar dos jovens e adultos é considerar o imperativo das novas tecnologias a serviço da informação e do conhecimento, permitindo uma melhor aprendizagem crítica por parte dos educandos e aquisição de um maior número de informações em menor tempo. Elas fazem parte do cotidiano das pessoas, independentemente da especificidade sócio-cultural que caracteriza os sujeitos. Elas estão sendo dinamicamente apropriadas pelo processo de trabalho e pela educação profissional, trazendo para o âmbito do contexto das instituições, a necessidade de formar um profissional consciente, autônomo, criativo e crítico para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, em especial, do mercado de trabalho extremamente excludente.

**Referências:**


ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. Alfabetização e cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo: n.11, p. 9-20, abr. 2001. Disponível em: www.inep.gov.br

BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e Educação Popular. Brasília: Líber Livro Ed,2004.

_____ . Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Brasília: Líber Livro Ed, 2008.

CARVALHO. Maria Elizete Guimarães. O livro de leitura de Pé no Chão: 1963 (Uma Cartilha Democrática) Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../trab062.rtf Acesso em: 10/08/2010

COLETI, Laura Maria Baron. Do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) aos Programas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) Atuais: Evolução ou Manutenção das Práticas Pedagógicas. Disponível em: http//www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3895.pdf. Acesso em: 09/08/2010

FÁVERO, Osmar. Os movimentos de cultura e educação popular dos anos 60. Disponível em: www.forumeja.org.br/files/freire.primeirostempos.pdf. Acesso em: 22/07/2010

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

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

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____ . A Importância do ato de ler. SP: Cortez, 2006.

_____ . Educação como prática de liberdade. RJ: Paz e Terra, 1985.

_____. A Pedagogia da Esperança. SP: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HADDAD, Sérgio. Estado e Educação de Adultos. FEUSP, SP, 1991. Tese de Doutorado.

_____. A educação de jovens e adultos é um direito humano. Disponível em: http//www.acaoeducativa.org.br/portal/imagens/stories/geral/10/educacaodejovens.pdf. Acesso em: 15/08/2010

MEDEIROS, Maria das Neves de. A Educação de Jovens e Adultos como expressão da Educação Popular: A Contribuição do Pensamento de Paulo Freire. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 2005.

PAIVA, Vanilda. História da Educação Popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

VIEIRA, Maria Clarisse. Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

# Entre a memória e o esquecimento:
## a trajetória do intelectual Paulo Freire no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife (1957-1963)

Fernando Gouvêa

Professor Adjunto do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

**Introdução**

Considero que duas advertências iniciais serão caras ao leitor deste artigo: não sou especialista no estudo da obra de Paulo Freire e - muito menos - na área da Educação de Jovens e Adultos. Pontos que, por certo, expressam a visada pedagógica deste livro. Estou inserido no rol daqueles que tiveram o privilégio de ter acesso aos escritos de Freire no âmbito da graduação no curso de Pedagogia. Desta forma, uma pergunta parece-me óbvia por parte do leitor: por que escrever sobre este intelectual?

A resposta virá sobre o signo de outros questionamentos: Por que no estabelecimento das trajetórias de alguns intelectuais sobressaem certos momentos e outros são relegados ao esquecimento? Por que somente algumas instituições onde o ator construiu redes de sociabilidades são objetos de estudos e outras são desconsideradas? O que leva o próprio intelectual a operar a tática do esquecimento face a estes momentos e a estas instituições? Por fim, quais as áreas de intercessão entre o trabalho de Freire no Serviço Social da Indústria (SESI até 1957), como professor de História e Filosofia da Educação da Universidade de Pernambuco (a partir de 1958), nas suas primeiras experiências de alfabetização (a partir de 1963) e nos projetos desenvolvidos no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife (1957 a 1963)? São indagações complexas e às quais pretendo no decorrer do artigo apenas estabelecer inferências provisórias.

Portanto, este artigo tem como objeto de estudo a trajetória do intelectual Paulo Freire no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife (CRPE-Recife) no período de 1957 a 1963 e como fonte principal o Boletim Mensal do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE)[1].

A metodologia utilizada repousa na pesquisa de caráter documental e histórico, especialmente no que concerne à história cultural[2] que valoriza fontes variadas como os impressos[3] (periódicos, boletins, revistas). Cabe observar que haverá uma imbricação entre as fontes utilizadas e a biografia[4] de Freire que se encontra disponível no sítio do Instituto Paulo Freire. Mesmo que a utilização de biografias ainda se encontra em situação incerta no campo da historiografia, porém com contribuições importantes no próprio debate com a História, pois "é o lugar por excelência da pintura da condição humana em sua diversidade, se não isolar o homem ou não exaltá-lo às custas de seus dessemelhantes" (LEVILLAIN, 2003, p. 176).

Antes de adentrar no anúncio do percurso deste texto, parece-me oportuna a explicitação de conceitos que estão, já mesmo a partir do título, fornecendo os lastros à análise do objeto de estudo.

As palavras 'memória' e 'esquecimento' na perspectiva deste texto são faces de uma mesma moeda. Mais do que isto, acompanhando o raciocínio de Halbwacks, entendo que - mesmo inserida num processo de intensa negociação com o indivíduo - toda a memória seja coletiva pois

> [...] se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não serão as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes (2006, p. 69).

O argumento de Halbwacks contribui para a seguinte reflexão: teria Paulo Freire no jogo de espelhos entre 'memória' e 'esquecimento' operado o próprio apagamento de sua participação no CRPE-Recife por força de sua atuação em diferentes planos de memória de um grupo? Num espaço em que "[...] se destacam as lembranças dos eventos e das experiências que dizem respeito à maioria de seus membros e que resultam da sua própria vida ou de suas relações com os grupos mais próximos [...]" (Ibidem, p. 51). Como grupos mais próximos, é possível assinalar o SESI e a Universidade do Recife nas redes de sociabilidade de Freire em detrimento do CRPE-Recife.

O 'esquecimento' – no caso de Freire – também chama a atenção pelo fato de que mesmo nos livros de sua autoria no formato do que poderíamos chamar de entrevista[5] ou, parafraseando Becker (2002, p. 28) de memórias provocadas, com utilização da metodologia da história oral[6], a experiência no CRPE-Recife não se fez presente.

Ainda no campo dos conceitos, a palavra 'intelectual'[7] terá sempre a conotação de "ator do político", do ator que apresenta "um engajamento na vida da cidade" e dos seus projetos e que também pode ser a testemunha ou a consciência destes movimentos no que refere à assinatura de manifestos e abaixo-assinados, criação de revistas e demais ações que se estendam a outros campos sociais (SIRINELLI, 2003, p. 231).

Há que se destacar que se trata de um ator do político que opera em rede. Segundo Elias (1994, p. 35), nessa rede

> Muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada

1 - O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais tinha sob a sua responsabilidade cinco Centros Regionais de Pesquisa Educacional, a saber: Recife, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul. Mais informações, ver: Gouvêa (2010).
2 - Sobre a história cultural, ver: Burke ( 2005); Chartier (1990, 2001, 2003); Pesavento (2003).
3 - Especificamente, no tocante à valorização do impresso como objeto ou fonte de pesquisa, ver: Catani e Bastos (2002); Carvalho (2003); Gouvêa (2001); Mendonça (2010).
4 - Sobre as tensões e interdições no campo da biografia, ler: Bourdieu (2002).
5 - Por exemplo: Freire e Guimarães (1984); Freire e Faundez, (1985); Freire e Guimarães (1987); Freire e Frei Beto (1987); Freire e Shor (1987).
6 - Sobre história oral, ver: Ferreira e Amado (2002).
7 - Sobre as relações entre os intelectuais e a modernidade, consultar: Berman (2010).

> um dos seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de uma maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede [...].

Apresenta-se instigante a possibilidade de conhecer como Freire se emaranhou na rede formada pelo CRPE-Recife e quais as estratégias que lançou mão para alcançar os seus objetivos no âmbito da referida instituição. Estratégia que no dizer de Certeau se apresenta como

> [...] o cálculo (ou manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças [...] toda racionalização "estratégica" procura em primeiro lugar distinguir de um "ambiente" um "próprio", isto é, o lugar do poder e do querer próprios [...] (2004, p. 99).

A citação de Certeau permite pensar quais foram os embates e dissensões no âmbito institucional, símbolos da luta pelo poder ou hegemonia, que acabaram por ocasionar uma participação modesta de Paulo Freire frente às possibilidades ora abertas ora interditadas.

Bem, apresentados os conceitos básicos, torna-se imperioso esclarecer a estrutura do artigo: num primeiro momento, será trabalhado o contexto histórico do período em tela e a criação do CBPE; num segundo tempo, o texto se debruçará na criação e na organização do CRPE-Recife e, por fim, o foco recairá na atuação de Paulo Freire no âmbito da citada instituição.

## O Contexto histórico e a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais: os anos 1950 e 1960

Num momento histórico marcado pelo modelo econômico nacional-desenvolvimentista e por uma sociedade em movimento de urgência por mudanças, foi decisiva a tentativa de estabelecimento de novos paradigmas para a necessária solução de antigas e novas inquietações presentes nos diferentes campos de análise, tendo o planejamento e a ciência como pilares de sustentação para a procura da porta de saída de uma sociedade arcaica e dita atrasada a fim do encontro da porta de entrada numa sociedade moderna e civilizadora (MELLO e NOVAIS, 1998; BOTELHO, BASTOS e BÔAS, 2008).

A orientação nacional-desenvolvimentista determinou a implementação de um programa de modernização proposto pelo Estado que tornou evidente a inadequação do aparelho estatal face às tarefas relacionadas com o projeto industrializante. A discussão de tal descompasso conduziu à tentativa do reaparelhamento e dinamização das instituições frente às novas funções econômicas e sociais, que passaram à esfera de atuação do próprio Estado.

A compreensão da dinâmica dos anos 1950 e 1960 solicita o aprofundamento em duas dimensões distintas e complementares desse momento histórico: a primeira dimensão refere-se às formas próprias do processo de organização da sociedade articuladas e expressas na consolidação do Estado Brasileiro, numa tentativa de identificar que tipo de Estado concebeu a criação de diversas instituições e a partir de que conjuntura de interesses e forças políticas que estavam em situação concorrencial; enquanto que a segunda dimensão objetiva situar as matrizes econômico-produtivas presentes no momento de criação da Instituição que influenciaram o seu surgimento (SANCHEZ E GOUVÊA, 2011).

Palco de quatro governos distintos e - ao mesmo tempo - complementares: o governo de Getúlio Vargas (1951 / 1954), o de Juscelino Kubitschek (1956 / 1960), o governo Jânio Quadros (1961) e o de João Goulart (1961 / 1964) refletiram o tipo de Estado que vinha se consolidando no Brasil, o que remete ao longo processo de transição que caracterizou o desenvolvimento do capitalismo industrial no país.

Ao longo desses anos, foram consolidados modelos de crescimento econômico pautados numa industrialização acelerada, centrada no Poder Executivo, que desencadeou o crescimento do setor público e diversificou suas atividades internas, concretizando as exigências de uma sociedade urbano-industrial em expansão e acelerando as transformações institucionais, instaurando uma estrutura de poder mais adequada às tendências da nova configuração econômico-social e mais complexa do que a anterior (GOUVÊA, 2001).

Dentre as transformações sociais profundas desencadeadas pelo processo de industrialização, destaca-se a alteração progressiva da estrutura de poder que acaba por transformar uma administração pública ineficaz, mal preparada e corrupta, em uma máquina político-administrativa centrada, principalmente, na eficiência.

Entretanto, a despeito da necessária transformação, a nova máquina estatal se deparou com múltiplas dificuldades quando tentou neutralizar o patrimonialismo, o nepotismo e a dominação pessoal, históricos sustentáculos do comportamento social no Brasil. Mesmo com esses problemas, no âmbito da nova máquina estatal que se constituiu, estabeleceram-se Ministérios, superintendências, autarquias, institutos, empresas públicas, sociedades de economia mista, serviços de informações e de processamento de dados.

O novo modelo de Estado passou a dispor

> de organizações, de técnicas e de pessoal (administrativo, burocrático, técnico, político etc) indispensáveis à execução das suas atividades configurando-se como aparelho estatal que aos poucos vai incorporando o pensamento tecnocrático e científico, para melhor desempenhar as suas funções (IANNI, 1986, p. 19).

Ainda no conjunto das novas características assumidas pelo poder público federal, destaca-se uma efetiva e prolongada hegemonia do Estado através do poder executivo que, na nova estruturação de forças, adquiriu autonomia, passando a decidir sobre as bases constitucionais, os recursos financeiros, as condições organizatórias do modelo econômico adotado e até dispor sobre o pessoal especializado para atuação que se fizesse necessária, numa evidente atrofia do poder legislativo.

Ao longo de todo o período de sua composição, o novo Estado capitalista brasileiro deteve uma natureza modernizante que se expressou de forma contraditória: a centralização da vida política e econômica e a disciplina submetida aos fatores produtivos nas mãos de uma ação estatal intervencionista conviviam com um caráter conservador presente no sistema político, a ser constantemente intermediado por fortes ideologias de Estado. Tendo assumido papéis de destaque, essas ideologias tinham a função de neutralizar as tensões latentes, constituindo-se em ins-

trumentos de legitimação do amplo projeto da nação.

Nesse contexto contraditório que passou a conviver com os sérios problemas resultantes do rápido crescimento industrial é que se inseriu a problemática questão educacional do país; medidas racionais e práticas foram demandadas para solucionar a inadequação do sistema educacional frente à nova ordem econômica e social emergente.

Seguindo as trilhas deste raciocínio, penso ser interessante destacar que, dentre as várias instituições criadas para a tentativa de soluções para a questão educacional no panorama apontado, está o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). A compreensão da criação do CBPE passa efetivamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), especificamente pela gestão do intelectual Anísio Teixeira e seus colaboradores.

O intelectual Anísio Teixeira e os seus colaboradores[8] assumiram a direção do INEP em 1952[9]. Considero o discurso de posse de Teixeira como gestor do INEP[10] uma certidão de nascimento de um novo projeto institucional haja vista considerar que o referido discurso contém:

1. O alargamento das atribuições do INEP e sua centralidade no processo de reconstrução da educação nacional ao afirmar que as funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ganhariam, nessa nova fase, amplitude ainda maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, o centro de inspirações do magistério nacional para a formação daquela consciência educacional comum e o papel dos estudos do INEP na eclosão desse movimento de consciência nacional indispensável à reconstrução escolar (GOUVÊA, 2009).
2. A gênese da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) quando assinala que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tinha de tentar uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar, medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino.
3. A gênese da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME) ao asseverar que os métodos de tratamento surgiriam nos guias e manuais de ensino para os professores e diretores de escolas, os quais constituirão livros experimentais de sugestões e recomendações, para a condução do trabalho escolar[11].

Uma das características mais marcantes da gestão de Teixeira no INEP, segundo Bonamino (2000, p.1), "é que ele procurou estabelecer um compromisso entre a produção de pesquisa na área das ciências sociais e a política educacional numa perspectiva regionalizada e que visava a manter uma relativa autonomia com relação ao poder central do MEC". Para Anísio essa articulação das Ciências Sociais com a Educação era indispensável para a construção de um projeto de cunho científico que pautasse as suas ações no campo educacional.

Foi uma gestão marcada por mudanças na organização institucional, além da CALDEME e da CILEME estruturadas respectivamente em 1952 e 1953, foram criados em 1955 o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais[12] que representaram o esforço de aproximação e o diálogo entre o conhecimento da situação local e a questão nacional (FREITAS, 1999).

Ainda sobre a criação do CBPE, desejo acrescentar o comentário de Mendonça (1997, p.30) ao afirmar que "a experiência do CBPE constituiu-se em mais um desdobramento de uma meta que Teixeira vinha perseguindo desde os anos 1920-1930". A meta das ações no campo educacional pautadas por instrumentos de cunho científico (pesquisas e levantamentos) como estratégia de interferência no fazer pedagógico. Portanto, uma relação entre esta intervenção e as práticas utilizadas para a sua realização num processo onde o exercício dessas práticas estava atrelado ao exercício do poder.

Percebo, assim, ser fundamental apontar neste artigo três tipos de estratégias que reputo essenciais para a tentativa de sustentação de uma análise do papel exercido pelo CBPE na gestão de Teixeira. São elas: estratégias de articulação (as instâncias organizacionais internas do CBPE em constante comunicação); estratégias de irradiação (a utilização dos instrumentos de divulgação das iniciativas do CBPE, através de periódicos. Dentre os quais, vale ressaltar o Boletim Mensal do CBPE e a revista Educação e Ciências Sociais[13]; estratégias de intervenção (o trabalho desenvolvido pelo CBPE e, consequentemente, pelos CRPEs numa filosofia que penso estar traduzida no máximo envolvimento de todos os atores, num processo contínuo, para a legitimação de práticas pedagógicas exemplares para as escolas e para os docentes). Tal perspectiva reforça a ideia de um projeto coletivo, ou seja, de um grupo sob o comando de Anísio Teixeira que para além das finalidades específicas teve a intenção de construir marcos no campo educacional e, por conseguinte, operar intervenções no fazer docente e no fazer da escola, especialmente no que concerne ao currículo escolar e ao planejamento educacional.

O Boletim Mensal do CBPE - fonte privilegiada para a consecução deste artigo - tinha a periodicidade mensal. Utilizarei os estudos feitos em setenta e sete boletins com uma média de vinte páginas por número. O primeiro número foi publicado em agosto de 1957 e estava sob a responsabilidade da Divisão de Documentação e Informação Pedagógica do CBPE a quem coube

> coordenar os dados e as informações provenientes dos Centros Regionais e concernentes aos vários setores a fim de publicar em Boletim Mensal informativo de distribuição interna. [...] [o Boletim terá] caráter informativo constituindo veículo de comunicações entre os Centros Regionais dos diversos estados, e entre esses e o CBPE sem, todavia, constituir-se órgão de controle (Boletim Mensal do CBPE, nº 01, agosto, 1957, p. 1).

8 - Dentre os colaboradores de Teixeira, destaco os intelectuais Jayme Abreu e João Roberto Moreira. Sobre estes atores, ver: Fávero e Britto (1999).

9 - Trabalho a administração de Teixeira numa perspectiva que evite, no dizer de Zaia Brandão (2001), a monumentalização de sua obra, evitando uma cristalização e a sua transformação num mito. Portanto, não escapam ao meu olhar as falhas e a centralização excessiva de poder nas mãos do intelectual em tela. Ver: Gouvêa (2009a).

10 - O INEP foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei nº 580. Atualmente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

11 - A respeito do ideário do CBPE em relação ao processo de intervenção paradigmática nos currículos, livros didáticos e práticas escolares, ler: Gouvêa (2010a).

12 - Decreto n. 38.460, de 28 de dezembro de 1955. O Decreto transferiu as atividades realizadas pela CALDEME e pela CILEME no âmbito do INEP para o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e seus congêneres regionais.

13 - Sobre a revista Educação e Ciências Sociais, ler: Xavier (1997).

Portanto, os Centros Regionais de Pesquisa Educacional enviaram mensalmente informações do seu trabalho para a publicação no boletim do CBPE. Nem todas as notícias enviadas foram publicadas, pois havia uma comissão editorial que depurava as informações relevantes para a instituição.

Em estudos anteriores[14], estabeleci duas fases distintas em relação à vida institucional do CBPE: um primeiro período que cobriu os anos de 1957 a 1960, período que considerei de consolidação e legitimação no plano regional, nacional e pan-americano; um segundo período de intensa dispersão dos quadros intelectuais da instituição por uma excessiva preocupação com a implementação da Universidade de Brasília e com a possibilidade de intervenção no sistema educacional via o assento no Conselho Federal de Educação. Tal dispersão se mostrou nas matérias publicadas no boletim que passou a alargar os espaços de divulgação do Centro Brasileiro em prejuízo às que eram oriundas dos Centros Regionais.

O segundo período se assentou no arco de tempo de 1961 a 1964. Desta forma, a mesma periodização servirá como base para a análise do papel do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife.

**O Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife (CRPE-Recife)**

Último Centro Regional inaugurado (1957), o CRPE-Recife apresentou algumas peculiaridades: foi o único centro que teve a sua denominação ligada à cidade de sede e não ao estado; o único, também, que adotou o termo "orientador" no lugar de diretor; teve no Instituto Joaquim Nabuco a sua primeira morada de forma provisória; com forte tradição nos aspectos regionais direcionou o seu raio de ação para as pesquisas educacionais e sociais que acentuando a regionalidade nordestina pudessem servir como móvel para a compreensão da cultura e da educação de caráter nacional. Nestes aspectos, a orientação que Gilberto Freyre imprimiu ao Centro Regional foi imprescindível para o alcance de tais objetivos.

Cabe ressaltar que o aceite de Freyre ao convite tardou e retardou o início dos trabalhos, porém era a aposta em que Teixeira jogou todas as fichas haja vista a consagração de Freyre no plano local, nacional e internacional. Assim, o alívio e a alegria pela entrada do mesmo no staff do CBPE transpareceram nas páginas do Boletim: "Mais um centro regional teve sua organização lançada no próximo mês findo. Mas a grande notícia é a de que mestre Gilberto Freyre aceitou a responsabilidade de sua direção" (Boletim Mensal do CBPE, nº 04, novembro, 1957, p. 2).

O CRPE-Recife foi o segundo a conquistar mais espaços no Boletim Mensal do CBPE somando um total de cento e seis páginas em trinta e duas participações – dentre as trinta e oito possíveis (não se fez presente nos três primeiros números do boletim por não estar organizado o referido Centro Regional e nos números 30, 36 e 41 de 1960).

Uma análise destes números evidencia o papel de destaque dado ao referido Centro Regional como local de divulgação das notícias do nordeste seguindo a orientação de perfil de irradiação regional da educação e da cultura. Aliás, este me parece o momento adequado para apontar uma tendência: os dois centros mais divulgados pelo Boletim – bem à frente das demais – estavam sob a orientação de diretores que eram sociólogos, a saber: Fernando de Azevedo (diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo – CRPE-SP) e Gilberto Freyre. Recordo ao leitor que as noticias passavam por uma seleção por parte da direção editorial do CBPE, antes de terem as suas possíveis publicações no Boletim Mensal.

No que tangencia o aspecto qualitativo, as notícias divulgadas na seção apresentaram um baixo índice de correlação com o estabelecido para o trabalho dos Centros Regionais. Tal situação, em parte, está imbricada com a provisoriedade de instalações do centro e com alguns desentendimentos com a direção do Instituto Joaquim Nabuco, ocasionando falhas e sobressaltos na condução dos projetos de pesquisa que somente em fins de 1959 tiveram uma divisão específica para organizá-los. Os temas mais abordados pelos projetos de trabalho – projetos de pesquisas ou levantamentos - aprovados e em andamento no período de 1957 a 1960 foram os seguintes:

1. Mobilidade espacial e estrutura social em pequenas comunidades do nordeste brasileiro;
2. Interpretação da literatura infanto-juvenil do nordeste;
3. Ideologia dos poetas populares do nordeste;
4. Construção de programa de ensino primário adaptado às necessidades de cultura e integração social da escola ao meio;
5. Ensino de Filosofia no curso primário;
6. Métodos de seleção para candidatos ao ensino superior;
7. Estruturas tensionais da censura familiar: castigo e recompensa entre crianças em idade escolar na cidade do Recife;
8. Mudanças em grupos de jangadeiros em Pernambuco;
9. O problema do menor abandonado na cidade do Recife e suas relações com a deliquência infanto-juvenil;
10. O ensino médio no Recife

(Fonte: Boletim Mensal do CBPE – números: 1 ao 41.)

A lista, apesar de extensa, contribui para a compreensão dos temas de relevância para as pesquisas e estudos desenvolvidos no Centro Regional e, mais do que isto, para uma primeira aproximação entre os interesses institucionais e os estudos de Freire.

O Centro Regional de Recife esteve na primeira fase (1957-1960) muito próximo ao CRPE-SP no tocante às participações no Boletim Mensal do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Esta posição de destaque foi consolidada na segunda fase (1961-1963) e que ultrapassou todas as expectativas sobre o poderio de fogo do referido Centro.

Credito o alargamento das atividades no sentido quantitativo e qualitativo à zona de influência de Gilberto Freyre. A presença de Freyre à frente do Centro Regional desde o início do trabalho (1957) até o fim da segunda fase (1963) imprimiu credibilidade e atraiu parcerias que possibilitaram a realização de cursos, seminários e pesquisas que alcançaram toda a região nordeste numa perspectiva em que o regional serviu de base para o atingimento das questões nacionais e internacionais.

Assim, o Centro operou um movimento de transformar uma experiência local/regional num local para as experimentações e intercâmbios com outras ambiências institucionais. A análise reside, portanto, na capacidade criativa de Freyre e sua equipe em responderem aos desafios pro-

14 - Ver: Gouvêa (2008, 2009, e 2010).

postos nesta segunda fase de existência do CBPE e dos seus Centros Regionais.

As parcerias estabelecidas pelo CRPE-RE dão o tom da qualidade das tarefas que seriam empreendidas[15]. Dentre todas as associações feitas pelo Centro, destaco: Conselho Regional de Pernambuco, Serviço Social Contra o Mocambo, Federação das Associações Rurais do estado de Pernambuco, Universidade do Recife (onde, a partir de 1958, Paulo Freire exerceu atividades docentes), Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE (Freire, a partir de 1963, exerceu o cargo de representante do governo federal junto à SUDENE), Movimento de Educação de Base, Movimento de Cultura Popular (a partir de 1963, Freire trabalhou como educador no MCP), Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE)[16], UNESCO, Organização dos Estados Americanos (OEA) e Aliança para o Progresso.[17]

A ordem de entrada das instituições na lista segue as gradações regionais até a SUDENE, envereda pelas instituições de matiz nacional até o Movimento de Cultura Popular chegando, posteriormente, às de cunho internacional. Os recursos financeiros aportados por tais parcerias permitiram a promoção de pesquisas e estudos de relevante expressão tanto para o trabalho do Centro Regional quanto para o Centro Brasileiro.

A sede própria do CRPE-RE abrigou em 1961 a escola de demonstração e atividades outras como seminários mensais internos e externos. O ano de 1962 trouxe os círculos de palestras sobre arte e educação, o encontro de professoras primárias sobre problemas de psicopedagogia, os seminários "o Recife e seus problemas sociais e educacionais" e "o ensino médio: temas e problemas" e o I curso de preparação em pesquisas sociais.

Uma intensa movimentação apenas superada pelo ano seguinte que protagonizou um curso de planejamento educacional para quarenta e cinco professores do nordeste sob o patrocínio da SUDENE, da Aliança para o Progresso e com recursos oriundos do Plano Nacional de Educação (elaborado em 1962) e um curso de formação de supervisores de ensino. Este último curso foi um cumprimento das metas de ensino constantes do Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico do governo João Goulart. Portanto, trabalhos imbricados com o nacional e o internacional.

O CRPE-Recife foi o que conquistou o maior espaço no Boletim Mensal do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Ocupou vinte e três páginas em 1961, caindo para dezenove em 1962, chegando a doze em 1963. Um total de cinquenta e cinco páginas que assinalam uma taxa de ocupação quase de 50% num somatório de todos os cinco Centros Regionais e marcando a presença efetiva em vinte e dois números de quarenta e uma possíveis nesta segunda fase. Numa comparação com os percentuais da primeira fase, o CRPE-RE saiu da segunda posição para ocupar a liderança no ranking das matérias divulgadas pelo Boletim Mensal do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Quanto ao aspecto qualitativo, o Centro Regional reverteu o baixo desempenho da primeira fase. Afirmo que o esforço empreendido na formação de pesquisadores e planejadores foi a causa do sucesso das atividades desenvolvidas pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais recifense. A seguir, uma lista com os temas mais abordados pelos projetos de trabalho – projetos de pesquisas ou levantamentos - aprovados e em andamento no período de 1961 a 1963.

1. Meios informais de educação;
2. Áreas sócio-econômicas homogêneas do nordeste;
3. Plano de Educação para Pernambuco;
4. Realidade e perspectivas em orientação profissional;
5. Recursos econômicos e financeiros para a educação em Pernambuco;
6. Educação no município de Caruaru

(Fonte: Boletim Mensal do CBPE – números: 42 ao 77.)

**A Presença de Paulo Freire no CRPE-Recife**

O objetivo desta última parte do texto é evidenciar a atuação do intelectual Paulo Freire no cotidiano institucional do CRPE-Recife, buscando tornar públicas as estratégias utilizadas pelo ator em tela nos debates e embates, na proposição de projeto de pesquisa, nas palestras realizadas para os professores e demais profissionais do Centro e, por fim, no afastamento das atividades no ano de 1963 com a recusa tácita de contribuir com a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)[18].

Entendo que a opção mais instigante para marcar a presença de Freire no Centro Regional seja a de dar voz à fonte principal deste estudo: o Boletim Mensal do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Uma opção que pode ser justificada pelo ineditismo desta fonte no campo da historiografia da Educação Brasileira. Assim, evitarei análises ou problematizações - que ficarão para as considerações finais - pois prefiro jogar luzes no registro da participação do nosso intelectual no CRPE-Recife.

A primeira presença de Freire foi registrada na apresentação dos projetos de pesquisa que seriam avaliados para a execução no ano de 1958. Nesta lista, Freire propôs um estudo sobre o "Vocabulário infantil da criança de 7 a 12 anos, em Pernambuco" (Boletim Mensal do CBPE, nº 06, janeiro, 1958, p. 5)[19]. Este projeto não foi selecionado para o recebimento de verbas por parte do Centro Regional e não foram encontrados o cronograma e o planejamento do projeto de pesquisa. O estudo reapareceu em 1959, porém sem a aprovação necessária para a alocação de verbas e para a sua execução.

A primeira participação, ao menos registrada, de Paulo Freire ocorreu no Curso "Política e administração escolar no nordeste brasileiro" no ano de 1958 com um total de vinte conferências que versaram sobre os problemas de administração escolar e política educacional do nordeste brasileiro e, ainda, uma introdução à história do ensino no nordeste nos anos de 1933 a 1958. Segue um trecho da divulgação do curso.

> Já na nova sede do CRPE foram realizadas as conferências do ex-secretário

15 - Interessante observar que, dentre os convênios estabelecidos, ao menos três instituições tinham a presença e a influência de Paulo Freire. Este aspecto será desenvolvido na última parte deste artigo. No tocante às relações de Freire com tais instituições, ver: Freire e Frei Betto (1987), com destaque para a primeira parte do livro; Freire e Guimarães (1987), especialmente o capítulo I.

16 - Programa de Assitência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar. Convênio firmado entre o Brasil e os Estados Unidos da América do Norte. Com direção compartilhada e sede no Brasil, na cidade de Belo Horizonte.

17 - Foi um programa dos Estados Unidos da América do Norte, efetuado entre 1961 e 1970, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico mediante a colaboração financeira e técnica em toda a América Latina com vistas a evitar a proliferação do comunismo na região.

18 - A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) foi criada em 1958, pelo Ministério da Educação (MEC), como um programa experimental.

19 - O projeto recebeu a identificação CRR-6-DPE-4/57.

> de Educação da Paraíba, Prof. José Rafael de Menezes, sobre "Educação e política, suas relações no meio nordestino", com debates travados com a participação dos professores Cláudio Souto, Carlos Maciel e Rui Belo e a [conferência] do Cônego Helio Souza, ex-secretário de Educação de Alagoas, "Reflexões humanísticas sobre o ensino oficial no nordeste", que foi comentada pelos professores Paulo Freire e Carlos Maciel, tendo vários outros professores e professoras participado dos debates (Boletim Mensal do CBPE, nº 17, dezembro, 1958, p. 11)

Passados quase dois anos, o nome de Freire reapareceu no relatório do Diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, prof.º Levy Cruz, elaborado no final do ano de 1960. O relatório trouxe um balanço dos estudos e pesquisas planejados pelo Centro Regional. Um trecho deste relatório parece-me significativo.

> [...] o problema principal para a realização de todas estas pesquisas, será, mais uma vez, a disponibilidade de pessoal habilitado. Foi sobretudo esse problema que entravou a realização de algumas pesquisas planejadas para 1960, a saber "Caracterização sócio-cultural de uma comunidade da Paraíba – (Picuí)", que deveria ter sido feita em colaboração com a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e "Relações entre escola e comunidade", cujas Coordenações seriam confiadas ao professor Paulo Freire, que por diversos motivos, não pode siquer (sic) concluir o planejamento detalhado [...] (Boletim Mensal do CBPE, nº 45, abril, 1961, p. 13).

Portanto, a notícia indica que Freire seria o coordenador de dois projetos de pesquisa que estavam sob a responsabilidade Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). A alegação de falta de tempo, uma possível negação tácita, pode ter representado um peso danoso em relação a convites futuros para outras pesquisas do Centro haja vista que a CNEA era uma importante ação de parceria entre o governo federal e o CBPE.

Em 1963, encontramos Paulo Freire como um dos professores do curso de Programação Educacional, responsável pela matéria "Realidade Brasileira" em seis aulas. O curso se estendeu pelo período de 08 de janeiro a 23 de março. Vejamos os detalhes:

> Em colaboração com o D.A.F.T., da SUDENE, que financiará o curso e as bolsas de 45 alunos, de todos os estados do nordeste, com a finalidade de preparar pessoal para as atividades de planejamento educacional em função dos recursos do Plano Nacional de Educação, da Aliança para o Progresso e da própria SUDENE [...](Boletim Mensal do CBPE, nº 67, fevereiro, 1963, p. 17).

Passados dois anos, nosso intelectual foi convidado para um curso e não mais para as pesquisas do CRPE-Recife.

Estes são os registros escritos da presença do intelectual que ajudam a mensurar o que, antes deste texto, sequer estava mapeado. De certo, Paulo Freire teve outros projetos, palestras e atividades no âmbito do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. Inclusive, o acervo do Centro Regional, a biblioteca da Fundação Gilberto Freyre e, mais importante ainda, os Cadernos Educação e Região (o boletim interno do CRPE-Recife) podem ser fontes preciosas para o preenchimento das lacunas deste mapeamento. Materiais instigantes para novas pesquisas que fogem ao espaço dedicado a este artigo.

**Considerações finais**

Bem, tentarei responder de forma provisória às indagações levantadas na introdução deste trabalho.



Penso que no tocante à trajetória do intelectual Paulo Freire houve um estabelecimento de um marco, de uma espécie de ponto zero: a experiência de alfabetização em Angicos no ano de 1963. Uma marca que ofuscou - até certo momento da trajetória de Freire - as experiências no SESI e na Universidade de Pernambuco.

Se confirmada esta tese, torna-se mais simples explicar o esquecimento da experiência no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, pois, a partir de 1980, houve um intenso processo de apagamento da história das instituições que, segundo alguns autores de visão ortodoxa, foram dirigidas ou criadas por intelectuais classificados como liberais e propensos a acordos e convênios com as nações tidas como imperialistas.

O CBPE foi criado e dirigido por Anísio Teixeira (considerado por estes autores como liberal) e celebrou convênios com diversas instituições internacionais. Desta maneira, entendo que o apagamento da história do CBPE ocasionou a ocorrência do mesmo processo em relação aos seus centros regionais de pesquisa.

Assinalo que possa residir nos pressupostos já levantados a ausência desta experiência de pesquisas e estudos regionais na própria obra de Paulo Freire, seja a sua produção teórica individual, seja a sua produção compartilhada. Neste aspecto, é revelador que no livro "Aprendendo com a própria história", em parceria com Sérgio Guimarães, exista um capítulo intitulado "Pré-64" e que nele não se encontre referência ao Centro Recifense de pesquisas educacionais.

Não está em jogo o julgamento do esquecimento operado por diferentes intelectuais e nem por Paulo Freire. O esquecimento é parte da memória. Está em jogo a compreensão das possíveis causas deste ato: Por quê? Complexa indagação. Difícil tentativa de resposta haja vista que as fontes indicam não só a presença de Paulo Freire no CRPE-Recife como também de forma concomitante a sua participação na Universidade de Pernambuco, na SUDENE e no Movimento de Cultura Popular, ou seja, instituições em diálogo e com afinidades temáticas.

A minha reflexão conduz a uma chave interpretativa: é provável que os acordos e convênios firmados pelo CBPE com o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE), a UNESCO, com a Organização dos Estados Americanos (OEA) e com Aliança para o Progresso. Especialmente, quanto à última pelo seu caráter intervencionista tenham levado Freire ao afastamento das ações conjuntas e dos trabalhos coletivos no CRPE-Recife. Não se trata de uma especulação gratuita. Tomo por sustentação um depoimento de Freire sobre o papel da Aliança para o Progresso no contexto dos anos 1960:

> [...] a Aliança para o Progresso, ferindo determinados dispositivos constitucionais brasileiros, fazia convênios diretamente com os governos de Estado, em vez de fazê-los com o governo federal. Desse modo ela atendia, no Nordeste, aos governos que tendiam a opor-se ou se opunham abertamente à orientação federal, numa demonstração, portanto, de que a Aliança para o Progresso tinha uma estratégia de enfraquecimento da força do governo federal [...] (FREIRE e GUIMARÃES, 1987, p. 6).

Independente da correção ou não da tese levantada, entendo que portas e janelas ficam abertas para aqueles que desejarem investigar a atuação de Paulo Freire em outras instituições, antes do golpe civil-militar de 1964. Investigações que, por certo, contribuirão para a historiografia da educação brasileira. Educação Bra-

sileira que tem em Paulo Freire um dos expoentes não só pelas teorias e práticas pedagógicas, mas também pela capacidade de persistir, ouvir e fazer do diálogo um ato amoroso.

**Referências Bibliográficas:**


BECKER, Jean-Jacques. O handicap do a posteriori. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs.). Usos e abusos da história oral. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

BERMAN, Marshal. "Rukia riu de si mesma": intelectuais e modernidade. In: REIS, Daniel Aarão et al (orgs.). Tradições e modernidades. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BOLETIM MENSAL DO CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS, Rio de Janeiro: CBPE/INEP/MEC, nº 1 ao nº 77, 1957-1963.

BONAMINO, Alicia. O INEP nos anos 90: notas para a análise de suas transformações. PUC-Rio (mimeo.), 2001.

BORDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

BOTELHO, André; BASTOS, Elide Rugai; BÔAS, Glaucia Villas (orgs.). O moderno em questão: a década de 1950 no Brasil. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2008.

BRANDÃO, Zaia. Comentários feitos na defesa da dissertação: Um percurso com os boletins da CAPES: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2001. Data das anotações: 21 de junho de 2001.

BRASIL. DECRETO-LEI N. 580 – DE 30 DE JULHO DE 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

BRASIL. DECRETO Nº 38.460 — DE 28 DE DEZEMBRO DE 1955. Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, do Ministério da Educação e Cultura.

BURKE, Peter. O que é história cultural? Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A escola e a República e outros ensaios. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CATANI, Denice Bárbara e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. a arte do fazer. 10. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHARTIER, Roger. Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CUNHA, Marcos Vinícius da. A educação no período Kubitschek: os centros de pesquisas do INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 72, nº 171, p. 175-196, 1991.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1994.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITO, Jader de Medeiros (orgs.). Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ e MEC/INEP, 1999.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. Medo e ousadia – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo, FREI BETTO. Essa escola chamada vida. São Paulo: Ática, 1987.

FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. Aprendendo com a própria história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. Sobre Educação: diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Vol.2, 1984.

FREITAS, Marcos Cezar de. A pesquisa educacional como questão intelectual na história da educação brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). Memória intelectual da educação brasileira. Bragança Paulista: EDUSF, p. 65-84, 1999.

GOUVÊA, Fernando. O impresso como estratégia de legitimação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955-1964). In: II Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

GOUVÊA, Fernando. Olhares urbanos sobre o mundo rural: currículos e práticas escolares no ideário do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais na gestão de Anísio Teixeira (1955-1964) In: IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro,2010, Porto. IX Colóquio sobre Questões Curriculares. Porto: 2010a.

GOUVÊA, Fernando. Anísio Teixeira e os treze ministros: a "estratégia doce" de um "apolítico" In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Rio de Janeiro: ANPED, 2009.

GOUVÊA, Fernando. Entre viagens e visitas: o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais à sombra do céu Pan-Americano (1955-1964). In: IX Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, 2009, Rio de Janeiro. Educação, autonomia e identidades na América Latina. Rio de Janeiro: Quartet, 2009a.

GOUVÊA, Fernando. Tudo de novo no front: O impresso como estratégia de legitimação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008.

GOUVÊA, Fernando. Um percurso com os boletins da CAPES: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2001.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

IANNI, Octávio. Estado e planejamento econômico no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

LEVILLAIN, Philippe. Os protagonistas: da biografia. In: RÉMOND, René (org.). Por uma história política. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 141-184, 2003.

MELLO, João Manuel Cardoso; NOVAIS, Fernando. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. História da vida privada no Brasil. Vol. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. História e Educação: dialogando com as fontes (org,). Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2010.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. O CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. In: MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos e BRANDÃO, Zaia (orgs.). Por que não lemos Anísio Teixeira? Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e História cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RÉMOND, René (org.). Por uma história política. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SANCHEZ, Liliane, GOUVÊA, Fernando. Duas instituições, duas histórias, uma intenção: a utilização das "novas" tecnologias no cotidiano da formação de professores. In: OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira (org,). Educação: relatos do cotidiano (no prelo), 2011.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). Por uma história política. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 231-270, 2003.

XAVIER, Libânia Nacif. A pesquisa do CBPE em revista. In: MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos e BRANDÃO, Zaia (orgs.). Por que não lemos Anísio Teixeira? Rio de Janeiro: Ravil, p. 83-140, 1997.

www.ufrrj.br/graduacao/PIBID

UFRRJ

PIBID
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

CAPES

Edur
UFRRJ