

SÉRIE REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO

VOLUME 7

EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS
(EJA) EM DIFERENTES
CONTEXTOS
DE ENSINO NA
REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL,
CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA
(RFEPCT)

ORGANIZAÇÃO

Rony Pereira Leal

Patricia Maneschy Duarte



editora **IFPB**

EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS
(EJA) EM DIFERENTES
CONTEXTOS DE ENSINO
NA REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL,
CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA (RFEPCT)

ORGANIZAÇÃO

Rony Pereira Leal

Patricia Maneschy Duarte

IFPB

João Pessoa, 2020



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

REITOR

Cícero Nicácio do Nascimento Lopes

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Maria Cleidenédia Moraes Oliveira

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Manoel Pereira de Macedo Neto

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Pablo Andrey Arruda de Araujo

EDITORA IFPB

DIRETOR EXECUTIVO

Carlos Danilo Miranda Regis

PROJETO GRÁFICO

Charles Bamam Medeiros de Souza

DIAGRAMAÇÃO

Alexandre Julio

FOTO DE CAPA

Pexels

REVISÃO TEXTUAL

Viviane Fialho Soares de Araújo

Leila dos Santos Nogueira

COORDENADORES DA SÉRIE REFLEXÕES

Carlos Danilo Miranda Regis

Giselle Rôças



Contato

Av. João da Mata, 256 - Jaguaribe. CEP: 58015-020, João Pessoa - PB.
Fone: (83) 3612-9722 | E-mail: editora@ifpb.edu.br

Copyright © Rony Pereira Leal. Todos os direitos reservados. Proibida a venda.
As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP
Biblioteca Nilo Peçanha - IFPB, *campus* João Pessoa

E24 Educação de Jovens e Adultos (EJA) em diferentes contextos de ensino na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) / organizadores, Rony Pereira Leal, Patricia Maneschy Duarte. – João Pessoa : IFPB, 2020.
418 p : il. – (Reflexões na educação ; 7)

Inclui referências

E-book (PDF)

ISBN 978-85-87572-02-4

1. Educação profissional – Brasil. 2. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 3. Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica. 4. PROEJA. 5. Educação popular. I. Leal, Rony Pereira. II. Duarte, Patricia Maneschy. III. Título.

CDU 374.7(81)

Elaboração: Lucrecia Camilo de Lima – CRB 15/132

APRESENTAÇÃO

Este livro compreende uma coletânea de textos elaborados por diferentes sujeitos que realizaram suas práxis no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). São experiências construídas em diferentes contextos de ensino na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

É uma honra apresentar este trabalho, pois, como professora do Curso de Especialização em EJA do Campus Nilópolis, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), desde 2012 (primeira turma do curso), e também como coordenadora do referido curso, no período de 2017 a 2019, entendo a importância das pesquisas científicas na área, visando ao fortalecimento da EJA como direito adquirido, evitando que continue sendo vista como um campo aberto, complexo e sujeito às intervenções indefinidas e passageiras.

A EJA é um campo educacional que, desde sua origem, foi marcado por conflitos e disputas de poder. Nessa perspectiva, percebe-se a relevância deste trabalho, visto que, a pesquisa acadêmica sobre/na EJA possibilita a apreciação do estado da arte, contribuindo com a produção e a disseminação do conhecimento nesta modalidade de ensino.

O grande mérito deste trabalho, além das trocas de experiências compartilhadas e da produção de

novos olhares investigativos sobre/na EJA, consiste no fortalecimento da EJA como formação humana em seu aspecto integral: formação científica, cultural e tecnológica.

Ainda há muitos caminhos a serem percorridos e múltiplas possibilidades de lutas no campo da EJA.

Sigamos!

Sandra da Silva Viana
*Instituto Federal do Rio de Janeiro –
campus Nilópolis*

PREFÁCIO

Não quero saber do lirismo que não é libertação.

Manuel Bandeira

Comumente, os textos e publicações que compõem nossa ainda insipiente literatura nacional sobre a Educação de Jovens e Adultos se iniciam pelo apontamento das questões e dos enfrentamentos que acompanham a modalidade em suas distintas realizações. Ainda que sensíveis a esta problemática, propomos neste prefácio um início diferente, posto que, militantes que somos com relação a esta causa, buscamos vê-la para além de seus problemas e a partir de suas potencialidades, e porque, sim, trabalhamos cotidianamente por finais mais felizes para a modalidade, em suas múltiplas e diversas realizações.

Neste sentido, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) possibilitou não apenas a reformulação das bases identitárias das instituições que a compõem, vinculadas a uma tradição iconoclasta e seletiva, como promoveu a ampliação de seu escopo formativo, tanto nas áreas abrangidas, quanto nas modalidades que passaram a ser atendidas.

Dentre elas, a Educação de Jovens e Adultos - que era ofertada em algumas poucas instituições de maneira pontual e precarizada, por meio de projetos e ações pautadas pelo assistencialismo e pelo atendimento a demandas ocasionais - passou a ser ofertada de maneira mais sistematizada por meio do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Ainda que materializado institucionalmente como *projeto*, o que faz com que tais ações sejam marcadas pelo signo da *perenidade constante*, sua incorporação às ações existentes na RFEPC, acompanhadas de importantes movimentos relacionados à pesquisa e à formação continuada docente, fez com que se pudesse pensar o PROEJA menos como um programa, e cada vez mais como uma modalidade a ser legítima e permanentemente incorporada e ampliada, uma vez que a demanda para a formação em EJA, tanto docente, quanto discente, ainda é monumental no país.

Contudo, os enfrentamentos para que tais ações continuem a existir não tardam a se tornar visíveis e a recrudescerem. Além do estigma que a acompanha no imaginário social, segundo o qual haveria uma “idade certa” para a escolarização e a aprendizagem, pesam como complicadores o fato de a EJA ser, a despeito de suas especificidades, a modalidade que recebe o menor percentual de verbas por aluno. Além disso, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), no início deste ano, implicou na descontinuidade de uma série de

ações vinculadas ao atendimento de questões ligadas aos grupos periféricamente situados na sociedade¹, e a apresentar riscos efetivos para a sobrevivência da modalidade em todas as redes públicas de ensino do país.

Logo, mais que um conjunto de estudos acadêmicos e científicos vinculados ao campo da EJA, tal publicação foi construída em um esforço militante de seus autores em evidenciar as questões mais prementes do campo em sua atualidade, a fim de ratificar o óbvio: a manutenção e a ampliação de sua oferta se apresentam, no contexto atual, como condição *sine qua non* para se assegurar o desenvolvimento econômico e social e as condições necessárias de equidade para que este objetivo venha a ser atendido em sua integralidade.

No primeiro texto, *Impactos da política de assistência no acesso, permanência e êxito dos estudantes do PROEJA no IFMT, Campus Várzea Grande*, de Carminha Aparecida Visquetti, Nádia Cuiabano Kunze e Nilce Vieira Campos Ferreira, são problematizadas as ações que visam a favorecer o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes do Proeja no IFMT - Campus Várzea Grande, tendo por base a aprovação das Resoluções nº 094 e nº 095, de 2017, que tratam das Políticas de Assistência Estudantil, e o Regulamento Geral da Política de Assistência Estudantil.

1 A SECADI, criada em 2004, atendia às demandas vinculadas à Educação Especial e Inclusiva, à Educação de Jovens e Adultos, à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena, à Educação Escolar Quilombola, à Educação para as relações Étnico-Raciais e à Educação em Direitos Humanos

Em *Por que escolhi a EJA?*, de Vera Lúcia Gomes de Souza e Cristiane Cordeiro Vasques, as autoras investigam, a partir de elementos trazidos pelos sujeitos da EJA, discentes e docentes, de que forma(s) o cotidiano contribuiu para aproximar as percepções sobre a EJA assegurada legalmente e preconizada em Diretrizes e Orientações Curriculares, Pareceres, entre outros instrumentos normativos, e a EJA vivenciada por alunos, professores e demais sujeitos que atuam no *locus* escolar.

No terceiro artigo, *Discursos e práticas: constituição de saberes docentes na EJA*, Sandra da Silva Viana analisa, por meio dos discursos e das práticas circulantes no espaço de um Conselho de Classe de um curso na modalidade EJA, em que medida este se apresenta como um espaço de constituição de saberes docentes.

Em *A Investigação sobre o trabalho docente no PROEJA do Campus Rio de Janeiro do IFRJ: A inspiração no método compreensivo*, Telma Alves apresenta parte dos resultados de sua pesquisa de doutorado, cuja investigação teve como objetivo geral analisar os desafios teórico-práticos do trabalho docente realizado por professores das áreas de Ciências e Matemática e de Informática que compõem a matriz curricular do curso de Manutenção e Suporte em Informática (MSI), na modalidade PROEJA, ofertado pelo *campus* Rio de Janeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Os autores Jupter Martins de Abreu Júnior e Jane Paiva, em seu artigo *Reflexões sobre o curso PROEJA*

de um Instituto Federal: o acesso em questão, buscam compreender as múltiplas relações existentes no acesso dos estudantes aos cursos PROEJA de um Instituto Federal, relacionando a questão do acesso à escola ao reconhecimento social, e apontando a necessidade de um ambiente escolar que valorize não apenas a dimensão cognitiva dos jovens e adultos trabalhadores, mas, também, as experiências de vida e profissional desses discentes.

Em nosso sexto artigo, *Formação de leitores na educação de jovens e adultos: uma experiência de leitura com literatura de cordel*, as autoras Francisca Deijacy de Oliveira Gomes, Girlene Marques Formiga e Francilda Araújo Inácio discutem a exigência de uma nova postura leitora capaz de contribuir para construção da autonomia cidadã da atualidade. Para tanto, buscam compreender como a leitura literária pode contribuir na formação de leitores por meio das experiências literárias.

Em *Adultos e Idosos na Educação Básica do INES*, Giselly Peregrino, Ronaldo Gonçalves e Alessandra Gomes, docentes e pesquisadores do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), discutem as especificidades de se trabalhar com jovens, adultos e idosos que são surdos e utentes da Libras, a partir de seus pontos de vista e experiências como professores não surdos de Língua Portuguesa e Literatura dos ensinos fundamental e médio desta instituição.

Helen Wanderley do Prado e Jupter Martins de Abreu Júnior, autores de *Sentidos e percepções da permanência de jovens e adultos no PROEJA*, buscam, por meio de

sua produção, compreender os fatores que contribuem para a permanência de estudantes jovens e adultos dos cursos do PROEJA de ensino médio no Instituto Federal do Rio de Janeiro, por meio das percepções dos gestores, docentes e estudantes envolvidos. Para tal, partem do pressuposto de que focar na permanência é reconhecer o seu papel estratégico na garantia do direito à educação para todos e em qualquer tempo da vida.

Quando a escola consente: formação dos sujeitos do PROEJA para o mundo do trabalho precário, de Fernanda Paixão de Souza Gouveia, expõe, parcialmente, um conjunto de reflexões que compõe a tese de doutorado da autora, na qual são analisadas as experiências de cinco *campi* do IFRJ ofertantes do Proeja, por meio dos instrumentos metodológicos elencados: a) as matrizes dos cursos de Proeja ; b) a análise das ementas das disciplinas de gestão, observando a existência ou não de algum tensionamento acerca do conceito de empreendedorismo; c) a análise das entrevistas com os gestores (coordenadores) na resposta à questão se o “curso objetiva formar empreendedores?”; d) as ideias emanadas pelos egressos na experiência dos grupos focais.

O texto seguinte, *Competência leitora e ensino de leitura no PROEJA*, de autoria das professoras Claudia de Souza Teixeira e Ana Lídia Gonçalves Medeiros, apresenta os resultados de uma pesquisa quantitativa cujo objetivo principal foi analisar a competência leitora de alunos iniciantes de uma turma do 1º período de um curso de ensino médio do Programa Nacional de

Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) de um campus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, localizado na Baixada Fluminense. Além disso, buscou refletir sobre o ensino de leitura na educação de jovens e adultos (EJA).

Em nosso último texto, *Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: legado, apontamentos e contribuições para a Rede Pública Federal*, Rony Pereira Leal e Renato Pontes Costa propõem uma reflexão acerca da correlação histórica existente entre a Educação de Jovens e Adultos – EJA e a Educação Popular - EP, apresentando alguns marcos históricos e conceituais que apontam princípios e práticas identitárias desses dois campos, e tentando reconhecer em que medida o trabalho de EJA desenvolvido na rede pública federal se aproxima ou se distancia desses.

Por fim, mas não menos importante, agradecemos a todos os atores envolvidos nesta produção: ao IFPB e ao IFRJ, instituições promotoras da série Reflexões na Educação; à professora Giselle Roças, organizadora da série, pelo convite para a organização do volume e pela confiança depositada; aos autores, docentes e pesquisadores que compartilharam sua produção conosco; e a todos os sujeitos que constroem, coletiva e corajosamente, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Nossa aposta é que esta obra, para além da disseminação dos estudos, ações e ideias desenvolvidas

por nossos pares, venha a operar como um catalisador e multiplicador de ações em favor da Educação de Jovens e Adultos, não apenas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mas em todos os espaços em que esta se faça necessária como condição para a produção coletiva de modos mais fraternos, justos e democráticos de existência.

Os organizadores

OS ORGANIZADORES

RONY PEREIRA LEAL

Licenciado e Bacharel em Português-Literaturas pela Faculdade de Letras e Faculdade de Educação da UFRJ (1998). Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ (2014). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (2019). Professor EBTT do Instituto Federal Fluminense (IFF), Professor C 1 da Prefeitura Municipal de Macaé, e Professor Convidado no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), nos cursos de Especialização Lato Sensu em Educação de Jovens e Adultos e Estudos Linguísticos e Literários. Possui experiência nas áreas de Letras e Educação, com ênfase em Língua Portuguesa, Literaturas de Língua Portuguesa e Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: *leal.rp@gmail.com*

PATRICIA MANESCHY DUARTE (organizadora)

Doutora em Educação (PROPED/UER), Mestre em Educação (PROPED/UERJ), graduada em Pedagogia (UFRJ). Especialista em Administração Educacional, Docência do Ensino Superior e Orientação Educacional. Experiência e atuação nas áreas: Docência em Graduação e Pós-Graduação, Gestão Acadêmica-administrativa no

Ensino Superior e Extensão Universitária. Atuação como Pesquisadora nas áreas de Educação, Ensino de Ciências e Extensão Universitária (Políticas Culturais e formação). Ênfase nos estudos em políticas públicas em educação e ensino de ciências abrangendo: formação de professores, didática, metodologias e educação online, currículo, processos de ensino e aprendizagem. Atualmente é Docente do Programa de Mestrado Profissional de Ensino de Ciências (PROPEC) do Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

E-mail: *pmaneschy@gmail.com*

OS AUTORES

ALESSANDRA GOMES

Doutoranda e Mestre em Literatura, Cultura e Contemporaneidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Especialista em Orientação Educacional e Pedagógica pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) desde 2006.

E-mail: *aletras@gmail.com*

ANA LÍDIA GONÇALVES MEDEIROS

Graduada em Letras (Português e Literaturas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), e mestranda em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Fez parte do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos, atuando como alfabetizadora. Trabalhou como professora de língua portuguesa em cursos preparatórios e pré-vestibulares.

E-mail: *alidiamedeiros@bol.com.br*

CARMINHA APARECIDA VISQUETTI

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na linha de pesquisa Cultura, Memória e Teorias em Educação. A pesquisadora tem graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2007), com CRESS/MT n.º 2222, e graduação em Direito pela Universidade de Cuiabá (2010), com OAB/MT n.º 14.978. Advogada com especialidade em Direito Constitucional (2013) é mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG, na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. Está como Assistente Social do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – Campus Várzea Grande, e é integrante do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG, da UFMT.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7395-7004>.

E-mail: carminha.visquetti@vgd.ifmt.edu.br

CLAUDIA DE SOUZA TEIXEIRA

Graduada em Letras (Português-Ingês), mestra e doutora em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Há 15 anos é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), onde leciona no ensino médio (Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa) e em cursos de graduação (Língua Portuguesa) e de pós-graduação (Metodologia do Trabalho Científico, Literatura e Letramento). Áreas de interesse de pesquisa e orientação de trabalhos: ensino de língua e de literatura, leitura, produção textual, letramento e educação de jovens e adultos. É uma das autoras dos livros *Análise e produção de textos* e *Ensino de produção textual* (Editora Contexto).

E-mail: claudia.teixeira@ifrj.edu.br

CRISTIANE CORDEIRO VASQUES

Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Regente em classe de EJA no município do Rio de Janeiro e Orientadora Educacional no município de Duque de Caxias.

E-mail: cristianecvasques@gmail.com

FERNANDA PAIXÃO DE SOUZA GOUVEIA

Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Técnica em Assuntos Educacionais no

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ/Campus Duque de Caxias), docente colaboradora da Especialização em Educação de Jovens e Adultos (IFRJ/Campus Nilópolis) e docente substituta de História na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC-ETE Imbariê). Membro do colegiado do Fórum-EJA do Rio de Janeiro e do Fórum EJA do IFRJ.

E-mail: *fernandapsouveia@gmail.com*

FRANCILDA ARAÚJO INÁCIO

Graduada e Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. É professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Instituto Federal da Paraíba, com atuação no Curso de Licenciatura em Letras a distância desta Instituição, desde 2010. Além de sua experiência em sua área de estudo específica, também atuou, no IFPB, como docente em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como participou como gestora da implantação de Cursos desta modalidade no IFPB - Campus Campina Grande.

FRANCISCA DEIJACY DE OLIVEIRA GOMES

Formada em Licenciatura em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), e em Pedagogia pela Faculdade Kurios - CE. Cursa atualmente Pós-graduação em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, pela Faculdade do Maciço de Baturité - CE. Atua como professora do Ensino Fundamental I desde 2008, e atualmente leciona na Educação Infantil.

GIRLENE MARQUES FORMIGA

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica e da Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa no Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Desenvolve e orienta pesquisas voltadas à área de ensino, notadamente o de abordagem da leitura literária.

GISELLY PEREGRINO

Doutora em Ciências Humanas (Educação) e Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Especialista em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Especial/Inclusiva: Deficiência Auditiva/Surdez pela Universidade Gama Filho (UGF). Licenciada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) desde 2010.

E-mail: *gperegrino@ines.gov.br*

HELEN WANDERLEY DO PRADO

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na linha de pesquisa de Políticas Públicas em Educação. Mestre em Educação pela UNIRIO. Graduada em Pedagogia pela UNIRIO. Desde 2007, atua como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ, Campus Duque de Caxias, onde

já atuou como Coordenadora Pedagógica do PROEJA e, mais recentemente, como Coordenadora Técnico-Pedagógica (COTP), de 2016 a 2018. É membro do grupo de pesquisa “Juventude: políticas públicas, processos sociais e educação” (UNIRIO).

JANE PAIVA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) e da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Procientista UERJ/Faperj e Jovem Cientista do Nosso Estado (Faperj). Pós-doc (bolsa Estágio Sênior Capes) no Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV/ Ciudad del México). Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2005) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1995). Licenciada em Didática da Biologia e da Higiene Escolar - Pedagogia (1973); e Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas (1976). Pesquisadora com experiência na área de educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa: educação de jovens e adultos: memória e preservação de acervos; políticas públicas de alfabetização e de educação de jovens e adultos; de educação continuada e aprendizagem ao longo da vida; educação em prisões; leitura e escrita; educação profissional na EJA; formação de pedagogos e de professores para o campo da Educação de Jovens e Adultos e formação continuada.

JUPTER MARTINS DE ABREU JÚNIOR

Doutor e Pós-doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Integrante do grupo de pesquisa “Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos”. Licenciado em Educação Artística, Bacharel e Mestre em Música pela UniRio, com Dissertação na área de concentração Musicologia. É também Especialista em História do Brasil Pós-1930, formação obtida na UFF. Atuou como professor nas redes estadual e municipal do Rio de Janeiro, e como coordenador pedagógico na Secretaria de Educação (Semed) do município de Mesquita/RJ. Desde 2008, é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) - Campus Duque de Caxias, onde foi Diretor de Ensino entre 2012 e 2014.

E-mail: *jupterjr@gmail.com*

NÁDIA CUIABANO KUNZE

Tem Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). É doutora em Educação, na linha de pesquisa História da Educação e Historiografia, pela Universidade de São Paulo (USP). É Técnica em Assuntos Educacionais e pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) - Campus Cuiabá. Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino Profissional (GPEP) do IFMT; membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória do PPGE/Instituto de

Educação da UFMT; vice-diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) em Mato Grosso. Parecerista *ad hoc* das Revistas Científicas Proficientia, do IFMT-Campus Cuiabá; Prática Docente, do IFMT-Campus Confresa; Revista Educação Pública, da UFMT, entre outras. Tem experiência na área de Educação, desenvolvendo cursos, minicursos, oficinas, estudos e pesquisas sobre as seguintes temáticas: História das Instituições Educativas, da Educação Profissional, da Pós-graduação na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFEPCT), arquivos escolares, acervo documental escolar e metodologia na iniciação científica.

NILCE VIEIRA CAMPOS FERREIRA

Pós-Doutora em Educação e Doutora em Educação pela Universidade de Uberlândia (UFU). Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Instituto de Educação (IE)/DTFE/Cuiabá/MT e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)/Cuiabá/MT. Coordenadora da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu; do Centro Memória Viva do Instituto de Educação da UFMT/Cuiabá (CMVIE); do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG). Conselheira da *Sección de Educación da Latin American Studies Association* - LASA: *Educación y Políticas Educativas en América Latina*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9165-0011>.

E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com

RENATO PONTES COSTA

Licenciado em Filosofia, Mestre em Educação Brasileira (2001) e Doutor em Ciências Humanas – Educação (2018), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente, é professor do Departamento de Educação da PUC-Rio. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, Educação popular e produção de materiais didáticos.

E-mail: *recostta@puc-rio.br*

RONALDO OLIVEIRA

Doutor em Alimentação, Nutrição e Saúde pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Licenciado em Letras pela UERJ. Professor de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) desde 2010.

E-mail: *ronaldo9078@gmail.com*

SANDRA DA SILVA VIANA

Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Mestre em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. Possui Especialização em Educação para Gestão Ambiental cursado na UERJ. Atuou como Diretora Geral do Campus Realengo/IFRJ (01/2013 a 05/2015); como

Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/IFRJ (2011-2012), e como Coordenadora Técnico Pedagógica no IFRJ - Campus Realengo, (de 2009 a 2011). Atua como Coordenadora e professora do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos. Leciona a disciplina de História, Política e Legislação de Ensino, nas licenciaturas de Química, Física e Matemática, e a disciplina Projeto Integrador, no Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade EJA, no IFRJ - Campus Nilópolis. Possui experiência como professora do Ensino Fundamental - primeiro segmento, e do Ensino Médio, ministrando aulas de Filosofia e Sociologia.

E-mail: *sandra.viana@ifrj.edu.br*

TELMA ALVES

Doutora em Educação pela UFF, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo CEFET-RJ, Especialista em ensino da Matemática no Ensino Médio pelo IMPA e Graduada em Licenciatura em Matemática pela UERJ. Com 32 anos de experiência no ensino de Matemática no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, é professora aposentada da SME-RJ. Ingressou, por concurso público, na Rede Federal de Ensino, em 1996, no Colégio Pedro II, e no ano de 2010, em regime de cooperação técnica, passou a lecionar no *Campus* Rio de Janeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. A experiência com a EJA, tanto do nível fundamental, como do nível médio, a levou a lecionar Matemática no PROEJA. A partir

de 2013, cedida para atuar como coordenadora do curso PROEJA/MSI, passou a orientar projetos com os estudantes jovens e adultos. Desde 2005, seu interesse de pesquisa esteve relacionado com a formação de professores. Em 2014, norteou esse interesse, mais especificamente, para o ensino de Ciências e Matemática no ETPNM, na modalidade EJA. Em janeiro de 2015, foi redistribuída para o IFRJ, onde continua sua atuação como professora e pesquisadora. Participa do GETUFF - Grupo de Etnomatemática da Universidade Federal Fluminense, e do EJATrab - Grupo de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, também na mesma Universidade.

E-mail: *telma.alves@ifrj.edu.br*

VERA LUCIA GOMES DE SOUZA

Mestranda do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências. Funcionária do IFRJ - campus Nilópolis, e atuante no trabalho voluntário em uma instituição prisional em um presídio feminino na Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Sumário

CAPÍTULO 1 – IMPACTOS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA NO ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO PROEJA NO IFMT, CAMPUS VÁRZEA GRANDE — 29

CAPÍTULO 2 – POR QUE ESCOLHI A EJA? — 60

CAPÍTULO 3 – DISCURSOS E PRÁTICAS: Constituição de Saberes Docentes na EJA — 95

CAPÍTULO 4 – A INVESTIGAÇÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO PROEJA DO CAMPUS RIO DE JANEIRO DO IFRJ: A Inspiração no Método Compreensivo — 129

CAPÍTULO 5 – REFLEXÕES SOBRE OS CURSOS PROEJA DE UM INSTITUTO FEDERAL: O Acesso em Questão — 161

CAPÍTULO 6 – FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Uma Experiência de Leitura com Literatura de Cordel — 195

CAPÍTULO 7 – JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO INES — 232

CAPÍTULO 8 – SENTIDOS E PERCEPÇÕES DA
PERMANÊNCIA DE JOVENS E ADULTOS NO
PROEJA — **260**

CAPÍTULO 9 – QUANDO A ESCOLA CONSENTE:
Formação dos Sujeitos do Proeja Para o Mundo do
Trabalho Precário — **294**

CAPÍTULO 10 – COMPETÊNCIA LEITORA E ENSINO
DE LEITURA NO PROEJA — **326**

CAPÍTULO 11 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR: Legado,
Apontamentos e Contribuições Para a Rede Pública
Federal — **373**

Capítulo 1

IMPACTOS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA NO ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO PROEJA NO IFMT, CAMPUS VÁRZEA GRANDE

Carminha Aparecida Visquetti

Nádia Cuiabano Kunze

Nilce Vieira Campos Ferreira

Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, instituído pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 como uma autarquia

federal multi campi e pluricurricular, está, atualmente, composto por dezenove unidades distribuídas em trinta municípios do Estado de Mato Grosso, ofertando cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional, cursos técnicos (integrados, concomitantes e subsequentes ao Ensino Médio regular e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA), cursos superiores de graduação (tecnólogos, licenciaturas e bacharelados) e de pós-graduação (lato sensu / especialização e stricto sensu / mestrado).

O seu programa de oferta de ensino profissional a jovens e adultos trabalhadores, apesar de constituir-se como um avanço, apresenta algumas lacunas em sua operacionalização. Uma delas é a diminuição do oferecimento de cursos nessa modalidade, pois dos dezenove campi do IFMT, atualmente, apenas sete deles ofertam o Proeja, apesar de o Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, no art. 2º, §1º, prever a sua obrigatoriedade nas instituições federais em, no mínimo, 10% do total de suas vagas. Conforme apontou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no ano de 2016, a taxa de analfabetismo chegou a 20,4% entre as pessoas de sessenta anos ou mais de idade. Cerca de 66,3 milhões de pessoas de vinte e cinco anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) tinham concluído o ensino fundamental (IBGE, 2017). Esses são dados nos impõe refletir que há uma quantidade considerável de idosos analfabetos e de jovens, adultos que não deram

continuidade nos seus estudos e que representam uma demanda profusa a ser tomada por atenção pelo sistema educacional brasileiro, estando, neste, incluído o IFMT. Essa realidade é o exemplo de como, ao longo da história da educação, as políticas públicas que tratam a EJA são desenvolvidas não como um processo, mas de forma pontual. A esse respeito, diz Arroyo (2005, p.48-49):

Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que são condicionadas a infância, adolescência e juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar. Olhar-se no espelho das trajetórias dos jovens e adultos que voltam à EJA talvez seria uma forma do sistema reconhecer a distância intransponível. Não foi a EJA que se distanciou da seriedade do sistema escolar, foi este que se distanciou das condições reais de vida dos setores populares. A educação de jovens e adultos avançará na sua configuração como campo público de direitos, na medida em que o sistema escolar também avançar na sua configuração como campo público de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência.

Diante desse panorama e da legislação que visa a amenizá-los, é preocupante que o IFMT esteja com baixa

oferta de cursos do Proeja, porém outro desafio inquietante que ele vem enfrentando é o de garantir a sua oferta desse programa, mediante formas de acesso mais compatíveis com a realidade desse público, e o de assegurar o acolhimento e as condições de sua permanência e conclusão da sua formação profissional com êxito.

Recentemente, por meio das Resoluções de n. 094 e n. 095 de 2017, o IFMT aprovou, respectivamente, em de 18 de outubro de 2017, a Política de Assistência Estudantil – PAE e o seu Regulamento Geral que passaram a vigor em todos os seus Campi. Considerando o pouco tempo de estabelecimento dessa política no Instituto, temos nos questionado se as ações nela previstas já estão se concretizando no IFMT – Campus Várzea Grande, especificamente, em atenção àquelas demandas do Proeja, acima levantadas.

Em busca da resposta a essa inquirição, propomos uma investigação que objetivou verificar a ocorrência das ações da PAE e o seu impacto no acesso, acolhimento, permanência e êxito no Proeja do IFMT - Campus Várzea Grande, à luz das opiniões de seus estudantes. Assim, a presente pesquisa foi realizada com a única turma do Proeja pelo Campus Várzea Grande que foi ofertada à época, o Ensino Médio Integrado ao Técnico de Condomínio.

Essa turma teve início em 2015/01, com trinta discentes matriculados. Porém, no decorrer do semestre apresentaram-se elevadas taxas de não permanência. Ao final, apenas sete estudantes concluíram o curso. Essa situação se agravou ainda mais na turma seguinte,

2015/02, pois, pela baixa procura pelo curso ocorreu, conseqüentemente, baixa de matrícula. Apenas sete estudantes ingressaram, somente um estudante concluiu o curso, conforme demonstramos abaixo. Ressalva-se que a partir de 2016/1 não houve oferta de nova turma para o curso.

Tabela 1: Situação das turmas dos estudantes trabalhadores do Curso Proeja do IFMT Campus Várzea Grande

TURMA/ SEMESTRE DE INGRESSO	MATRÍCULA DE INGRESSANTES	CANCELAMENTO DE MATRÍCULA	TRANCAMENTO DE MATRÍCULA	EVASÃO	ESTUDANTES CONCLUÍNTES
1 ^a (2015/01)	30	02	-	21	07
2 ^a (2015/02)	07	-	01	05	01

Fonte: elaboração das autoras, conforme dados coletados no Sistema Q-Acadêmico do IFMT em 2018, disponível em: <http://academico.ifmt.edu.br/>

Os dados apresentados acima nos permitem indagar: o que tem levado tantos estudantes trabalhadores a não darem continuidade a seus estudos, afastando-se do espaço escolar? Como a PAE tem contribuído para o acesso e permanência desse estudante na escola?

Metodologia

A opção por realizar a pesquisa nesse campus deveu-se ao fato de uma das autoras ser servidora lotada

no mesmo, no cargo de assistente social, no setor do Departamento de Ensino desempenhando atividades inerentes ao Programa de Assistência Estudantil, além de reflexões coletivas realizadas em reuniões pedagógicas ou com a equipe técnica, em encontros informais dos educadores ou em conversas com os estudantes.

Nessas reuniões e encontros, eram constantes as queixas sobre as dificuldades de permanência e aprendizagem dos sujeitos trabalhadores, a falta de adaptação deles ao Instituto, os altos índices de não permanência e/ou afastamento temporário¹, desistências e reprovações, o que fomentou o interesse em investigar o tema, discuti-lo entre os pares e contribuir com as reflexões mais amplas no âmbito do IFMT.

Em termos teóricos, os autores adotados para a fundamentação da pesquisa nos possibilitaram ter cautela quanto ao uso do termo “evasão escolar”, uma vez que, conforme apontam Carmo e Carmo (2014), é um conceito amplo, polissêmico, que apenas aponta os fatores que a causam, pois as proposições para minorar essa situação são incipientes e não usuais/aplicáveis pelos sistemas de ensino.

Nesse sentido, as estratégias de favorecimento dos processos de acesso e permanência na escola, segundo Martins de Abreu Júnior (2017), precisam superar as

1 Recusamos a usar o termo evasão, pois A evasão não é compreendida neste estudo de forma simplista, apenas como o abandono da escola. Trata-se de um conceito complexo que vai além daquilo que comumente é utilizado como estatística para justificar a não permanência do educando na escola. Para maiores esclarecimentos ver: Carmo e Silva (2016).

culturas já estabelecidas pela instituição, visando a fomentar compreensões que induzam novas práticas que valorizem não só a dimensão cognitiva dos jovens e adultos trabalhadores, mas também as experiências de vida e profissional dos estudantes, potencializando o reconhecimento social desses sujeitos.

Em relação ao alto índice de não permanência no Proeja, Sachete (2015) mostrou que muitos dos problemas estão nos processos de concepção e implantação do curso, na seleção dos discentes e nas informações necessárias a todos os sujeitos envolvidos, ou seja, estudantes, professores e equipe diretiva da escola.

O presente estudo teve o caráter de um estudo qualitativo por permitir o contato direto e prolongado com o objeto investigado, bem como de busca apreender as implicações e o movimento do fenômeno pesquisado, com o cuidado de manter o afastamento exibido por uma pesquisa, quando o papel do pesquisador é de participante pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 2003). Nesse sentido Minayo (2002, p. 21-22) aponta:

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

dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Outro aspecto metodológico utilizado para a realização da pesquisa foi a análise de documentos e o estudo de caso, que, de acordo com Fonseca (2002, p.33),

[...] pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa a conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente a apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Dentre as técnicas e instrumentos adotados na pesquisa documental, fez-se o levantamento da documentação e legislação/regulamentação referentes ao Proeja e à assistência estudantil em âmbito interno e externo ao IFMT. Para a aquisição dos dados relativos às informações dos estudantes do Proeja do IFMT - Campus Várzea Grande quanto ao PAE institucional, estabelecemos o grupo focal, entendendo-o como tendo em vista que a interação entre os entrevistados pode fomentar respostas mais interessantes ou novas ideias originais.

Grupo focal é um grupo reduzido de pessoas com as quais o pesquisador discute sobre o problema a ser investigado, de modo a obter mais informações sobre ele, dar-lhe um foco, um afinilamento, bem como uma direção ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados (OLIVEIRA et al., 2007, p. 4).

O grupo focal foi utilizado na pesquisa porque a situação ou o tema é apresentado e o moderador pede aos entrevistados para falarem o que pensam. Dessa forma, mesmo que alguns membros do grupo ainda não tenham uma opinião formada a respeito do que está em discussão, a partir da expressão de outros participantes eles podem fazer associações, concordar com o que já foi dito ou mostrar opiniões divergentes. Além disso, o grupo focal facilita a interação entre os participantes,

a produção de dados e insights que dificilmente seriam conseguidos fora do grupo. Essa riqueza e flexibilidade na coleta de dados não acontece, na maioria das vezes, quando se utiliza a entrevista (OLIVEIRA et al., 2007, p. 3).

Utilizamos ainda, entrevistas semiestruturadas, realizadas no decorrer do segundo semestre de 2016 e 2017, por meio de perguntas abertas, considerando-as questionamentos básicos apoiados em teorias que se relacionam ao tema da pesquisa e que favorecem uma compreensão da totalidade do objeto estudado. O critério estabelecido para a escolha dos sujeitos da pesquisa foram os nove estudantes concluintes de uma turma inicialmente composta por trinta, do curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico de Serviços de Condomínio na modalidade Proeja. As entrevistas de grupos focais se realizaram em novembro de 2017, no IFMT, Campus Várzea Grande. Sendo apresentadas reflexões acerca dos resultados obtidos com a investigação executada logo após o tópico de apresentação do locus da pesquisa.

Lócus da Pesquisa-IFMT Campus Várzea Grande

O município de Várzea Grande está localizado no estado de Mato Grosso, a 7km da região metropolitana de Cuiabá². Ocupa uma área de 1.048.212 km², e em

2 Segundo o IBGE, 2014, Cuiabá abriga uma população de 832.710 habitantes, dos quais 32% residem em Várzea Grande.

2017 sua população foi estimada pelo IBGE em 274.013 mil habitantes. É considerado o segundo município mais populoso de Mato Grosso, (ficando atrás apenas de Cuiabá), o 7º mais populoso da região Centro-Oeste e o 100º de todo o país.

O Campus de Várzea Grande³ é distante do centro, o que dificulta o deslocamento dos estudantes que, muitas vezes, saem do serviço já tarde, além de as linhas de ônibus ainda serem precárias. Esses entraves podem ser observados nos relatos dos estudantes, como o que se segue

[...] A dificuldade era de locomoção porque era distante, né? Eu morava em Cuiabá e era difícil para mim vir e voltar, porque terminava tarde. Terminava umas dez, dez e pouco, né?, e eu andava de ônibus também, é complicado [...] eu chegava em casa já era umas meia-noite, quase uma hora da manhã [...]. (ESTUDANTE 3, 2017).

Há casos também de até mesmo os estudantes que possuíam condução própria dispenderem um tempo considerável no trajeto residência/trabalho e escola:

3 O Campus Várzea Grande está localizado na região metropolitana de Cuiabá, sendo que esse município confere gratuidade de transporte público aos seus estudantes. Já no município de Várzea Grande, os estudantes usufruem apenas da meia entrada gratuita.

Gastava em média 40 a 50 minutos, dependendo do trânsito, porque a gente tudo depende do trânsito, a avenida cheia de radar e você não consegue andar, e nesse horário que eu pegava aqui, que eu entrava às 19h, é o horário que mais tem trânsito e eu moro no CPA4 até chegar aqui, então era cansativo, exaustivo, tanto para vir quanto para voltar. (ESTUDANTE 2, 2017).

São realidades presentes no cotidiano dos estudantes da EJA e que precisam ser consideradas pela instituição escolar. Corroborando nesse sentido, Domanski (2016, p 85) aponta:

Mencionam (os estudantes) também as dificuldades de locomoção entre trabalho e a instituição de ensino, o que muitas exigem que saiam do trabalho direto para a aula, sem ao menos se alimentar; ficar 4 horas em aula; no final de semana com muitos trabalhos e atividades, além da família, atenção aos filhos. Soma-se a isso a dificuldade de aprendizagem que alguns têm e que nem sempre manifestam, apenas desistem. Todos esses aspectos consideram que podem influenciar na decisão de desistir de estudar.

O curso Técnico Serviços de Condomínio – Proeja – teve início no Campus Várzea Grande em 2015, no eixo tecnológico Gestão e Negócios⁴. Cabe ressaltar que a escolha do curso ocorreu por meio de pesquisas que apontaram as necessidades do mercado de trabalho, ou seja, uma escolha centrada na empregabilidade e não a partir de um diagnóstico da comunidade, em dissonância com o que orienta o Documento Base do Proeja: “Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.” (BRASIL, 2007, p.43).

Política de Assistência Estudantil: Concepções E Desafios

A Política de Assistência Estudantil do IFMT é definida como um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam ações no intuito de garantir o acesso, a permanência e a conclusão pelos estudantes nos cursos. Funda-se na Lei de Diretrizes e Bases - LDB n. 9.394,

4 De acordo como Catálogo Nacional de Cursos (2007, p.79), “o eixo tecnológico de Gestão e Negócios compreende tecnologias associadas a instrumentos, técnicas, estratégias e mecanismos de gestão. Abrange planejamento, avaliação e gestão de pessoas e de processos referentes a negócios e serviços presentes em organizações e instituições públicas ou privadas, de todos os portes e ramos de atuação; busca da qualidade, produtividades e competitividade; utilização de tecnologias organizacionais; comercialização de produtos; e estratégias de marketing, logística e finanças”.

de 20 de dezembro de 1996, na Portaria Normativa do Ministério da Educação - MEC n.39, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, e no Decreto n.7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil.

Como se pode observar no Quadro 1, ela se estrutura da seguinte forma:

Quadro 1: Estrutura da Política de Assistência Estudantil do IFMT

Programa Universal	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento, acompanhamento social, psicológico e pedagógico, seja na forma individual e/ou coletiva; - Prevenção e promoção à saúde e qualidade de vida; - Incentivo às atividades esportivas, de lazer e culturais; - Seguro escolar; - Incentivo ao Desempenho Escolar e Acadêmico – Monitoria Didática.
Programa de Incentivo à Permanência	<ul style="list-style-type: none"> - Auxílio moradia; - Residência Estudantil; - Auxílio Transporte; - Auxílio Alimentação; - Auxílio Creche; - Auxílio Permanência; - Auxílio Emergencial.

Fonte: elaborado pelas autoras com dados da Política de Assistência Estudantil do IFMT (2017).

Em relação às categorias compreendidas no Programa Universal, são asseguradas a todos os discentes matriculados em todos os cursos e campi do IFMT, assim, o acolhimento, o acompanhamento social, psicológico e pedagógico, seja na forma individual

e/ou coletiva, são garantidos legalmente a todos os estudantes porque são categorias primordiais para que se sintam como parte integrante da instituição educativa. Essas ações têm sido executadas pelos servidores da comunidade escolar das mais diversas formas, sejam abrangentes, específicas ou especializadas.

Apesar desse cenário, percebe-se ainda a necessidade urgente da realização de um trabalho mais pontual, elucidador e ativo com a comunidade escolar do IFMT - Campus Várzea Grande, de forma a esclarecê-la ainda mais que a assistência estudantil consiste em uma política e que, como tal, refere-se a um direito e não a uma mera tarefa da instituição em executá-la.

Outro desafio a ser vencido é o da superação da compreensão limitada de que o Programa de Assistência Estudantil signifique apenas o repasse de benefícios/auxílios, sendo necessário considerar as categorias de caráter universal especificadas no quadro 1. Quando se indagam os sujeitos da pesquisa, alunos do Proeja, sobre a concepção de assistência estudantil que têm, percebe-se que ela ainda é compreendida como concessão de bolsas e auxílio se, ainda, percebida por muitos como se fosse uma benemerência do Estado ou um “direito” ao recebimento de recurso financeiro, conforme mostram as respostas a seguir:

[...] Eu não vejo como assim... uma ajuda da escola e um incentivo para mim, mas não vejo como um direito que a escola tem que me dar. Eu vejo que a escola tá

assim... buscando por mim uma ajuda. [...] (ESTUDANTE 1, 2017, grifo nosso).

[...] Porque toda a escola que eu passei, eu nunca ouvi falar disso, a verdade é essa [...]. (ESTUDANTE 4, 2017).

[...] O IF é diferenciado, mas nós temos direito, eles têm recurso para dar esse auxílio para nós, até mais. O IF trabalha valorizando o nosso direito, porque nós temos direito [...]. (ESTUDANTE 5, 2017, grifo nosso).

Nas falas desses sujeitos fica evidente que eles ainda possuem uma visão limitada da assistência estudantil, percebendo-a como uma mera ação de repasse de auxílios financeiros e não como um direito às múltiplas ações fomentadoras de sua permanência e êxito:

[...] Esse dinheiro do IF me ajudou muito, não só eu como meus filhos. Eu não vejo que é só um direito que vocês fazem de tudo para ajudar o aluno. Tá certo. É um direito meu como aluna, mas vocês ajudam. Querem fazer o máximo possível para ajudar o estudante. Eu não vejo que é uma questão de dinheiro [...]. (ESTUDANTE 11, 2017, grifo nosso).

Como havíamos dito anteriormente, o Programa de Assistência Estudantil não se resume somente

ao repasse de benefícios financeiros aos estudantes, pois outras ações estratégicas são articuladas no ambiente institucional. A equipe multiprofissional do Campus Várzea Grande atualmente é composta por um profissional das áreas de assistência social, psicologia, pedagogia, intérprete de libras, técnico de assuntos educacionais e dois assistentes de alunos, todos lotados no Departamento de Ensino no setor do Núcleo de Atendimento ao Estudante – NAE. Esses profissionais, atendem os estudantes, seja de forma abrangente, específica ou especializada.

Como, por exemplo, com o objetivo de proporcionar aos estudantes o atendimento e o encaminhamento necessário à viabilização das políticas públicas estaduais e municipais, conforme as demandas por eles apresentadas no contexto institucional, a equipe multiprofissional procura desenvolver ações para a acolhida deles e da família desde o ato da matrícula, durante o qual é apresentado o Programa de Assistência Estudantil e os Serviços de Apoio ao Estudante, por meio de um folder informativo. No primeiro dia de aula, a Comissão de Assistência Estudantil do Campus se apresenta aos calouros e divulga informações em relação aos programas e à abertura dos editais, explicando os critérios, prazos e documentações necessários e exigidos em cada certame.

São ações importantes e que impactam principalmente em relação aos estudantes do Proeja, uma vez que as marcas da exclusão são recorrentes na vida desses sujeitos, quando se observa, por exemplo,

que a maioria dos estudantes do Proeja são filhos de trabalhadores com pouca instrução escolar e que a maioria possui uma passagem curta e não sistemática pela escola, e, privados do seu acesso, são também privados de seus direitos; por exemplo, do direito à oportunidade de inserção no mundo do trabalho e a melhores condições de vida. Correa, Souza e Bicalho (2003, p.7) pontuam:

Compreender a marca da exclusão é, pois, compreender que o significado atribuído à escolarização pelo jovem e adulto é o significado da percepção de um espaço que (por suas normas e regras) não lhe é próprio, é o consentimento de não pertença a este lugar e de negação deste espaço como espaço de direito se, portanto, espaço em que se deveria primar por reais condições de acesso, qualidade no trabalho dos professores, material adequado, perspectivas de continuidade.

Assim, cabe destacar que é preciso que a instituição lance cada vez mais estratégias de esclarecimentos e de acolhimento, além de ter uma compreensão da necessidade da elaboração de um currículo pensado com e para os estudantes do Proeja. Para que isso aconteça, faz-se necessário, desde os primeiros dias de aula, conhecer seus anseios e perspectivas para que se possa acolhê-los e adequar o programa ao perfil

deles e às demandas que apontarem. Muitas vezes, esse discente chega à escola desmotivado, ansioso e receoso. Por isso, deve-se respeitar o seu ritmo e fazer do ensino e da avaliação um momento fértil para a sua aprendizagem.

Dentre os motivos que influenciaram a permanência dos discentes trabalhadores na instituição escolar observamos nas entrevistas que as condições intraescolares, referentes à qualidade do ensino, qualificação da equipe técnica e dos professores envolvidos no processo educativo, bem como as condições extraescolares, socioeconômicas e também pessoais, representadas pelo apoio dos colegas e da família, estavam aí compreendidas.

Apesar das inúmeras dificuldades, e mesmo com a auto estima baixa, esses estudantes podem encontrar em atitudes de profissionais atentos e sensibilizados o apoio que os auxiliam a superar suas indecisões:

[...] um dia, eu entreguei uma prova sem fazer nada, eu falei: “Professor, eu não vou vir mais”. Aí foi, depois que ele conversou comigo: “Tudo, não, está perdido! A gente dá um jeito, te acalma”. Mas eu também tive vontade de desistir, porque eu também não estava conseguindo [...]. (ESTUDANTE 1, 2016, grifo nosso).

Durante uma das entrevistas, uma discente afirmou que a assistência estudantil é um direito que muitas

vezes lhe é negado, ainda que seja uma prerrogativa legal (ESTUDANTE 8, 2017). Desse modo, ignora que outros tipos de ações promovidas sejam auxílios imprescindíveis a sua permanência e êxito na instituição educativa.

O incentivo às atividades esportivas, de lazer e culturais também se constituem como importante estratégia de permanência dos estudantes na escola, uma vez que são ações que promovem a ampliação do universo sociocultural e artístico do estudante, bem como a sua inserção em práticas culturais. O objetivo dessas atividades é o de contribuir para a formação cultural, afetiva e intelectual do estudante e o de ser mecanismo de inclusão social que colabore com a formação cidadã de jovens e adultos. Assim, eventos de lazer e de caráter socioeducativo, como semana de arte e cultura, semana da cultura afro-brasileira, oficinas de música, de teatro, de dança, de fotografia e de vídeo, gincanas e jogos estudantis da rede federal, além de promoverem e ampliarem a formação integral dos estudantes, também contribuem para que se formem como cidadãos histórico-críticos.

Visquetti (2018) aponta que tais atividades colaboram para a integração do corpo discente, em especial do estudante do Proeja, e ressalta que elas estão previstas no PNAES, em termos da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como na Política de Assistência Estudantil do IFMT que tem, dentre seus objetivos o de: “Art. 3º [...] III – Criar programas e projetos que incentivem a permanência dos estudantes

por meio de atividades científicas, culturais e esportivas” (IFMT, 2017, p.2).

Imagem 1: Sarau realizado com os estudantes do IFMT - Campus Várzea Grande, 2017.



Fonte: arquivo do IFMT Campus Várzea Grande.

Outras estratégias para integrar e motivar o estudante, são as aulas de campo, por exemplo, constituindo como oportunidades ricas de aprendizado que possibilitam aos estudantes um ambiente integrador mais prazeroso e motivador, conforme expressado pelos sujeitos da pesquisa a respeito de uma aula (Imagem 2) realizada no Município de Chapada do Guimarães/ MT e de São Paulo:

[...] A aula de campo na Chapada foi outra ressurreição [risos] até a aula de campo do professor Jucelino que foi aqui no rio Pari, que eu não conhecia, não tinha nem noção, para mim já foi uma renovação, o que você imaginar em todos os aspectos e sentidos me ajudou. Eu estava precisando daquilo [...] (ESTUDANTE 2, 2017, grifo nosso).

[...] Da gente sair daquele ambiente fechado né... então a gente pode ver a realidade que a gente está aprendendo. Na feira vimos tanta coisa, por isso que todos ficaram vislumbrados e se achando [risos] eu vou fazer e vou acontecer. E foi assim na Chapada também [...] (ESTUDANTE 5, 2017, grifo nosso).

Para o Estudante 1 (2017), o diferencial dessas atividades foi a gama de conhecimento que elas proporcionaram:

[...] Eu nunca sonhava alto, e depois que eu fui lá... e comecei a ir nessas aulas de campo e de ter esses conhecimentos... afs!. Tem hora que eu acho que sonho demais [risos] agora assim... minha força de vontade de buscar agora muito mais conhecimento, a escola desenvolveu tudo isso em mim, todas essas aulas de campo, esses conhecimentos

me fizeram ver que tudo é possível, tudo é possível [...] (grifo nosso).

Imagem 2: Estudantes do Proeja e do curso Técnico de Desenho de Construção Civil (modalidade subsequente) em visita ao mirante da Chapada dos Guimarães/MT em 2016.



Fonte: Arquivo do IFMT Campus Várzea Grande.

Na oportunidade em que os discentes do Proeja tiveram de realizar a viagem a São Paulo (Imagem 4), puderam também conhecer os principais pontos turísticos da cidade, tais como a Praça da Sé, o Museu de Arte de São Paulo – MASP, o Pátio do Colégio, entre outros, o que lhes proporcionou um momento de descontração, relaxamento e alegria:

[...] Eu estava muito mal comigo mesma, internamente, e a viagem para São Paulo me fez me libertar, me alegrou tanto, me libertou algo que estava preso dentro de mim, daquela menina de brincar, rir, sorrir, fazia tempo que eu não ria, não brincava, só responsabilidade do término de um relacionamento, aquela coisa, né? E quando eu cheguei em São Paulo, longe de filho, de trabalho, longe de problemas, longe de tudo, onde a galera estava toda animada, sorridente, feliz, novidades, nossa! Aquela energia assim, dentro de mim, expandiu, multiplicou, aí eu falei: “Poxa, que carinho que a Instituição teve com nós”. Eu estava com a intenção de desistir, pensei em mexer com outras coisas... [...] (ESTUDANTE 12, 2017, grifo nosso).

São estratégias de favorecimento dos processos de acesso e permanência na escola, como pontua Martins de Abreu Júnior (2017), precisam superar as culturas já estabelecidas pelas instituições, visando a fomentar compreensões que induzam novas práticas que valorizem não só a dimensão cognitiva dos estudantes jovens e adultos trabalhadores, mas também as suas experiências de vida e profissional, potencializando o reconhecimento social deles.

Imagem 4: Estudantes do Proeja e do curso Subsequente Desenho de Construção Civil em visita à 22ª Feicon/SP – 2016.



Fonte: Arquivo do IFMT Campus Várzea Grande.

Como se pôde notar, nas falas dos estudantes do Proeja, eles reiteraram que essas atividades marcaram profunda e positivamente a passagem deles pela escola, pois contribuíram para o enriquecimento e desenvolvimento intelectual e lhes deram a oportunidade, como eles mesmos destacaram, de terem experiências até então nunca vivenciadas, a exemplo da viagem que fizeram a São Paulo.

Considerações Finais

A pesquisa, sob o olhar dos educandos, reafirmou que a efetivação do Proeja não depende apenas da existência de um programa de governo que tenha princípios traçados e definidos, e sim da garantia de uma efetiva participação de todos os sujeitos (educandos, trabalhadores, gestores públicos, educadores, pesquisadores, dentre outros) nos processos de pensar e fazer as políticas educacionais de efetivação do Proeja.

Em relação à execução da PAE, ao refletirmos, por exemplo, sobre a temática relacionada ao acesso, observamos que a universalização da educação no IFMT não vem sendo atendida em relação aos valores e princípios constitucionais que se apresentam como direito público subjetivo. Tanto que, atualmente dos 19 (dezenove) campi do IFMT apenas 7 (sete) campi ofertam o Proeja. Embora haja muitas ações previstas na PAE para garantir o acesso, permanência e êxito dos cursos pelos estudantes, essas ações são prejudicadas e muitas vezes não efetivadas, por inúmeras razões, como por exemplo, o quadro reduzido de profissionais da equipe multiprofissional, outro exemplo, seria a insuficiência de momentos de oportunizar abertura de espaços para discussão junto à comunidade escolar, como gestores, docentes, técnicos administrativos, estudantes, secretarias de educação, associação de moradores e demais instituições que dialoguem com o Proeja, seja de forma direta ou indiretamente sobre suas demandas.

Há inúmeras outras especificidades que devem ser consideradas pela comunidade escolar para a oferta de um curso do Proeja. A pesquisa apontou algumas que possibilitam perceber que, se há baixa procura pelo curso e/ou alto índice de não permanência, é preciso repensar em relação à forma de oferta dos cursos, sobretudo no que diz respeito aos horários e dias da semana em que as aulas são ofertadas e à forma como são utilizados os recursos didáticos. Isso porque quando os educandos do Proeja, ao retornar à sala de aula, deparam-se com práticas novas e com o uso de recursos didáticos com os quais não estão habituados.

Agradecimentos

Aos estudantes do Proeja Campus Várzea Grande, sujeitos desta pesquisa, gratas por terem socializado conosco suas histórias escolares e a todos que estiveram, em algum momento, acreditando e respeitando nosso trabalho junto ao Proeja, como parte integrante da compreensão de conceder a educação de qualidade como direito.

Referências

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N,L.

(Org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

_____. Decreto n. ° 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito das instituições federais e educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e dá outras providências. Revoga o Decreto 5. 478/2005. Brasília, 2006.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC, SETEC. Documento Base. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, 2007.

_____. Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília: Junho, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-

pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20/09/2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010.

CARMO, Cintia Tavares do. SILVA, Cristina Barcelos. Da evasão/fracasso escolar como objeto sociomediático à permanência escolar como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva. In: CARMO, Gerson Tavares (Org.). Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

CORREA, L. M., SOUZA, M. C. R. F.; BICALHO, M. G. P. Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência escolar. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Caxambu, MG, 2003. 18p.

DOMANSKI, Letícia. O aprendizado de línguas no Proeja Vendas: Contribuições na e para a vida dos educandos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, RS, 2016.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-denoticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-dobrasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html> > Acesso em: 20/10/2017.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Resolução 094, de 18 de outubro de 2017, aprova a Política de Assistência Estudantil do IFMT.

_____. Resolução 095, de 118 de outubro de 2017, aprova o Regulamento Geral da Política de Assistência Estudantil do IFMT.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisas em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003.

MARTINS DE ABREU JÚNIOR. Jupter. Os processos de acesso e permanência nos cursos PROEJA do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.) Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, A. A. R. et al. O processo de construção dos Grupos Focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. XXXI ENCONTRO DA ANPAD. Rio de Janeiro, 2007.

SACHETE, Ana Laura Garcia. Evasão Escolar no curso PROEJA/FIC Pesca e Aquicultura no município de Manoel Viana – RS. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pampa, Mestrado em Políticas Públicas, 2015.

VISQUETTI, Carminha Aparecida. Contribuições da Política de Assistência Estudantil na Permanência/ Não permanência dos Educandos do Proeja do IFMT Campus Várzea Grande. IN: Mestrado Interinstitucional em Educação UFG-IFMT: uma parceria com resultados significativos. Organizadora Nádia Cuiabano Kunze. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato Editorial, IFMT, 2018.

Capítulo 2

POR QUE ESCOLHI A EJA?

Vera Lúcia Gomes de Souza
Cristiane Cordeiro Vasques

Iniciando Esta Conversa...

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) carrega em seu cotidiano a expectativa de diversos atores – sejam alunos, professores ou pesquisadores.

Este estudo pretende refletir sobre a EJA em duas possibilidades de abordagem, uma do ponto de vista do professor que atua ou deseja atuar nesta modalidade, outra sob a ótica dos alunos que retornam à escola e trazem em seu imaginário a promessa de uma mudança de vida e/ou ampliação de possibilidades a partir da EJA. A intenção é investigar *em que medida esta modalidade de ensino se articula com o compromisso ético e social para uma escola que privilegie a democratização dos conhecimentos científicos e artísticos, produzidos coletivamente e historicamente por diferentes grupos sociais*. Queremos

compreender, a partir de elementos trazidos pelos sujeitos da EJA, como este cotidiano contribuiu para aproximar nossas percepções sobre a EJA assegurada legalmente, preconizada em Diretrizes e Orientações Curriculares, Pareceres, entre outros, e a EJA vivenciada por alunos, professores e demais sujeitos que atuam no espaço da escola.

Dentre as questões que norteiam este estudo, uma nos chama muita atenção: por que o professor escolhe trabalhar com as classes de Educação de Jovens e Adultos? Que impressões ou expectativas têm sobre esta modalidade? Este capítulo abordará as motivações que permeiam a escolha dos professores por este campo de atuação profissional. Os dados que serão apresentados foram coletados a partir de um questionário preenchido por professores em três situações distintas: professores de uma escola municipal do Rio de Janeiro que atuam no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), professores do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ – campus Nilópolis, e professores matriculados em um curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos. Sobre este curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos oferecido pelo IFRJ – campus Nilópolis, desejamos conhecer as contribuições que vem trazendo aos profissionais que já atuam na EJA e para aqueles que buscam no curso uma preparação

para atuar com esta modalidade. Consideramos que as temáticas trazidas através das respostas possam sugerir novas fronteiras para a articulação da EJA, numa perspectiva que possibilite a visibilidade dessa modalidade educacional.

Abordaremos também, o PROEJA-IFRJ sob a perspectiva dos alunos que frequentam o curso de Manutenção e Suporte em Informática (MSI). Assim, teremos vertentes diferenciadas de um mesmo cenário que se ligam e se interpenetram a partir do conhecimento oferecido pelos docentes e no desejo por parte dos discentes em apreender esses conhecimentos.

Em nossos espaços de atuação, por sinal bem distintos, fomos nos deixando seduzir por uma modalidade de ensino que traz um compromisso social para além da formação do indivíduo (que se constitui através de seu processo de escolarização, interação social, desenvolvimento de habilidades cognitivas, possibilidades de vivenciar a cidadania como direito). O indivíduo da EJA, em sua maioria, já se apresenta “formado”, ou “constituído” enquanto cidadão-trabalhador, exercendo seus deveres e buscando acessar seus direitos. No entanto, o fato de não ter experienciado acesso à escolaridade e não se encontrar “em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada” (BRASIL, 2000, p.6).

Historicamente, as origens da EJA repousam na forma como grupos elitizados e privilegiados administravam o

acesso à educação excluindo alguns segmentos sociais (índios, negros, trabalhadores braçais etc.). Desta forma, “fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade” (BRASIL, p.7). E deve, o perfil dos educadores da EJA, moldar-se de acordo com as características de seu público e, desta forma, como nos traz Arroyo (2006, p. 21), “se caminharmos no sentido de que se reconheçam as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores”. Para o autor, o educador da EJA deve promover uma educação emancipadora e plural. E para além disso, devemos pensar num perfil para esse educador que compreenda as demandas de seu grupo de alunos e a forma como interagem com seus saberes, a partir de seus conhecimentos prévios, o que possibilitará o aprimoramento tanto do aluno quanto do professor. Atender e compreender as demandas que subjazem nos anseios de aprender desse discente, que traz para a escola marcas profundas de sua trajetória nem sempre fácil, é o que tornará esse professor-educador mais humano. É necessário dialogar com seus saberes, com suas histórias, assumindo com sensibilidade o momento de sua aprendizagem, para que o educador cômico da sua responsabilidade possa devolver com alegria, o conhecimento que ele recebe da experiência discente.

Conforme exarado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu Artigo 26, cuja redação assegura que “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito”. No que concerne aos jovens e adultos, esse direito precisa ser garantido e respeitados os limites que coabitam com a vontade de aprender a aprender. Vamos encontrar na Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos uma significativa defesa sobre a educação dos jovens e adultos:

A educação ao longo da vida, implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. Engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoar, suas qualificações técnicas, profissionais, direcionando-as para a satisfação das suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e intelectual disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na

teoria e na prática devem ser reconhecidos (CONFITEA,1999, p.18).

Em nossas pesquisas e investidas no universo da EJA vamos nos tornando correligionários de grandes mestres. Arroyo (2017, p.7) defende que “jovens-adultos trabalhadores, levam as esperanças de que os percursos escolares retomados lhes garantam o seu direito a uma vida justa, menos injusta. Humana”. Freire (2017, p, 23) sustenta a relevância da relação dialógica e afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”, concebendo os seres humanos como seres inacabados (ibid, 2017). Nicodemos (2017) em seus estudos, discute sobre as fragilidades na formação dos educadores e “a quase absoluta ausência da discussão sobre a complexidade do universo da EJA nas diferentes licenciaturas responsáveis pela formação de futuros docentes atuantes na modalidade” (ibid, p. 340). E alguns outros autores com quem compartilhamos e aprendemos, estarão presentes a nos iluminar os caminhos, elucidar questões e fortalecer nosso propósito de desvendar um pouco mais sobre a EJA, com comprometimento ético e social com a democratização do ensino (acesso e permanência) ao longo da vida.

Nosso Itinerário de Buscas e Descobertas

Para este estudo utilizamos principalmente a pesquisa qualitativa que nos permitiu conceber os dados pela pluralidade das vozes dos diferentes atores que abraçam a EJA em seu cotidiano. Foram coletados dados através de questionários com questões abertas e fechadas, assim distribuídos: Professores de EJA de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro; professores que atuam no PROEJA (IFRJ – campus Nilópolis); professores que cursaram a Especialização *Lato Sensu* em Educação de Jovens e Adultos no IFRJ – campus Nilópolis, nos anos de 2017 e 2018, e alunos do PROEJA. Com esta base metodológica foi possível coletar dados que nos permitiram refletir sobre as percepções desses professores, como compreendem a EJA, que impressões têm do aluno da EJA e em que medida valorizam a formação continuada para atuar com a EJA. Com a mesma importância trazer às concepções dos alunos da EJA sobre a modalidade de ensino.

A coleta e análise dos dados possibilitou a problematização do contexto da EJA considerando os aspectos plurais dos segmentos pesquisados, sejam alunos, professores atuantes e os que desejam atuar, em suas diferentes perspectivas como profissionais da rede municipal ou da rede federal de ensino. Utilizamos alguns aportes encontrados em Ivenicki e Canen (2016) que nos auxiliou no mergulho à realidade da EJA, alertando-nos sobre as vozes silenciadas e representadas presentes nos dados coletados e a análise das questões

inerentes às identidades institucionais, que permeavam as informações trazidas nos questionários. Com a ajuda desta metodologia fomos aos poucos compreendendo um pouco mais sobre as relações desiguais de poder, tão presentes no universo da EJA. Enfim, tentamos nos impregnar de uma perspectiva multicultural para análise e discussão sobre a diversidade que transpassa o objeto deste estudo – as relações que configuram a EJA: aluno/conhecimento, professor/aluno, professor/formação, instituição/concepção de ensino, ação/reflexão, e tantas e tantas outras que vão sendo tecidas no fazer cotidiano e plural da EJA.

Os Desdobramentos Desse Itinerário

Como já citamos, temos experiências diferenciadas com a EJA. Uma de nós atua como regente alfabetizadora em classe de Educação de Jovens, Adultos e Idosos em uma escola pública municipal, a outra, acompanha voluntariamente o acolhimento de mulheres apenas em uma escola prisional de regime fechado e, como Coordenadora de Turnos de um Instituto Federal, observa a EJA que se realiza no PROEJA (Ensino Médio Técnico). Com estas vivências tão distintas, buscamos dialogar, a fim de construir um canal de reflexão sobre esta modalidade de ensino e, então, decidimos ampliar nossas percepções. Construimos um questionário, o qual distribuimos aos docentes que atuam na EJA,

tendo como eixo central a seguinte pergunta: Por que você se tornou professor de EJA?

Foram indagados tanto os professores já atuantes quanto aqueles que buscaram a formação continuada em EJA, no curso de Especialização, com vistas à atuação futura nesta modalidade. Os alunos do PROEJA do Instituto Federal também foram indagados: cuja questão norteadora para a compreensão da importância da EJA em uma perspectiva transformadora de sua trajetória foi: Qual a expectativa que tem sobre a contribuição do PROEJA em sua vida?

Refletindo Sobre a Experiência Docente

Nossa motivação era compreender as percepções e aproximações neste universo tão específico. Os dados coletados nos permitiram algumas inferências. Observamos que os professores regentes da EJA em sua maioria, têm dez anos ou mais de atuação no magistério. Assim, estes professores da Educação de Jovens e Adultos já reúnem alguns anos de experiência como docente, conferindo-lhes maior segurança e habilidade para a execução de suas atividades. Para Santos (2000, p. 55) citando Tardif e colaboradores (1992) “os saberes da experiência agiram como um filtro sobre os saberes advindos de outros campos, como os saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes curriculares, selecionando-os ou adaptando-os à realidade onde o docente atua”. Os saberes experienciais

ou práticos são concebidos como a cultura docente em ação, que associados à prática docente favorecem o desempenho profissional cotidiano (TARDIF, 2014). Ainda buscando suporte em Tardif (2014), encontramos uma assertiva sobre a habilidade de lidar com situações imprevistas e às vezes improváveis, como formadoras da ação docente:

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. (...) No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes é formador (ibid, p. 49).

A Educação de Jovens e Adultos nos disponibiliza uma infinidade de situações inesperadas, exigindo do professor muitas habilidades profissionais e pessoais, como uma escuta atenta, bom senso, reconhecimento da identidade cultural, comprometimento, curiosidade, e outros atributos considerados por Freire (2017) em *Pedagogia da Autonomia*. Já a autora Braslavsky

(2005) aborda a força ética e profissional dos mestres e professores que conseguem agregar valores de justiça ao seu arcabouço técnico, relacionando-se com a conjuntura de vida de seus alunos, gerando experiências exitosas, sendo esse perfil conquistado pela formação continuada e as experiências profissionais acumuladas. Entretanto, há que se destacar que a qualidade das práticas docentes, devem ter sempre uma intencionalidade que nasça de reflexões constantes a partir das informações trazidas pelos alunos em seu processo de interação e aprendizagem. E na prática cotidiana com jovens e adultos, ouvir e acolher informações e conhecimentos trazidos pelos alunos é condição *sine qua non*, como defendida pelo mestre Paulo Freire, “ensinar exige respeito aos saberes do educando” (FREIRE, 2017, p. 31).

A Busca Pela Formação Continuada

Analisando as informações coletadas sobre a formação dos docentes, constatamos que os professores da rede municipal que responderam os questionários, em sua maioria, possuem especialização em sua área de ensino, e os da rede federal, além da especialização, a maioria cursou o mestrado e alguns, o doutorado. Sem a pretensão de mergulhar neste universo dos planos de carreira do magistério, esta análise sugere que na rede federal haja um diferencial em relação ao plano de carreira da rede municipal, “justificando” o número

de professores da rede federal que tem cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado).

A valorização do magistério é um dos fatores muito discutidos quando se aborda sobre as políticas públicas educacionais, e que certamente, é fator de grande relevância no contexto das práticas docentes. A LDB 9394 (BRASIL, 1996) em seu artigo 67 prevê que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes planos de carreira, aperfeiçoamento profissional continuado, progressão funcional baseada na titulação. Estas e outras medidas devem estar garantidas aos docentes como forma de incentivo ao aprimoramento profissional.

Outra reflexão se dá sobre o quanto uma formação continuada pode potencializar a ação docente. Alarcão (2011), em seu estudo sobre o professor reflexivo, ressalta o quanto a formação individual de um ou mais professores pode ser reverberada ao nível da formação coletiva dos docentes no contexto de uma escola. Desta forma, defende que os processos formativos têm ajudado os professores a “tomarem consciência da sua identidade profissional que, só ela, pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica” (ibid, p, 46). Neste capítulo, defendemos que os professores da modalidade EJA devem ser valorizados e incentivados a participar de processos formativos, sejam eles sobre as questões educacionais e pedagógicas, e ainda mais sobre questões específicas do universo da

EJA. Corroborando esse pensamento, dialogamos com outro texto sobre valorização do professor:

Os docentes da Educação de Jovens e Adultos, frequentemente, são considerados por seus pares como profissionais de segunda ordem, uma vez que o sistema escolar tendenciosamente desvincula a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Regular; assim, os seus docentes, por vezes, sofrem certa desvalorização, não apenas na/pela escola, mas também durante a sua própria formação docente nos diversos cursos de nível superior (SANTOS; CORRÊA, 2017, p. 12)

Desta forma, com o olhar sobre a formação dos professores e as especificidades da EJA, investigamos as percepções dos professores que buscam o curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos do IFRJ – campus Nilópolis. Para facilitar a contextualização deste curso trazemos um pouco sobre a história de sua implementação, que nasce com a criação do PROEJA – cursos integrados na modalidade EJA na Rede Federal de Ensino, conforme encontramos em Viana e Amado (2014). Em 2006, quando foi instituído o PROEJA, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu parcerias com os estados para incentivar sua implementação. “A implementação do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem um papel relevante dada

sua presença efetiva no território nacional” (VIANA e AMADO, 2014, p. 126). O PROEJA traz em seu bojo o princípio da democratização do acesso e permanência à educação de qualidade, que assegure a inserção social através da qualificação para o trabalho, e destaca alguns pontos:

A formação integral do educando, ponto de sustentação da proposta; a necessidade de encarar a EJA como campo de conhecimento específico, formulando propostas político-pedagógicas em sintonia com as exigências que são colocadas pelo campo e, por fim, como consequência, a adequação da formação docente às especificidades deste campo educacional (ibid, p. 126)

Foi, portanto, necessário também, realizar a oferta de capacitação para os professores que desejassem atuar nesta nova modalidade. Assim, foi criada a primeira versão do Curso de Pós-graduação *lato sensu* PROEJA com o objetivo de gerar conhecimento e reflexão sobre a integração da educação de jovens e adultos e a educação profissional. E a formação docente tornou-se indispensável. Muitas seriam as adequações necessárias ao atendimento dos educandos em busca de sua formação integral, a fim de alcançar a integração social e a compreensão da realidade econômica do mundo do trabalho. Até 2010, o curso teve como público alvo os professores que atuavam no PROEJA, nos moldes da

proposta do MEC. Em 2011, a equipe de profissionais do campus Nilópolis reorganizou a proposta do curso e, a partir de 2012, a formação foi implementada de maneira mais ampla, contemplando profissionais de diferentes áreas e redes de ensino.

O curso presencial, com duração prevista de um ano e seis meses e carga horária de 360 horas, tem como público alvo profissionais com ensino superior que atuem ou desejem atuar na Educação de Jovens e Adultos. Em suas linhas de pesquisa o curso aponta para duas possibilidades: Processos de ensino e aprendizagens em EJA – investigações sobre as múltiplas práticas educativas e processos de ensino-aprendizagem na produção do conhecimento dos alunos da EJA e Políticas educacionais na EJA – análise de debates e processos de reforma educacionais vivenciados pela EJA, especialmente a partir dos anos de 1990, levando em conta seu cenário sócio econômico e político. As disciplinas oferecidas possibilitam amplo percurso formativo promovendo discussões sobre fundamentos, história e legislação da EJA, concepções de aprendizagem de jovens e adultos, currículo, educação, trabalho e sociedade, entre outras.

Os docentes que participaram desta especialização em EJA nos anos de 2017 e 2018 responderam a um questionário que nos permitiram algumas reflexões. Os pós-graduandos em sua maioria, já atuam com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em redes públicas municipal e estadual, e buscam no curso um aperfeiçoamento para suas práticas evidenciando

o interesse por um trabalho de maior densidade e especificidade para atender as demandas dos educandos da EJA. As regiões de atuação dos professores que participam do curso são diversas. Há profissionais de pelo menos oito bairros da cidade do Rio de Janeiro e de cerca de sete outros municípios do estado do Rio de Janeiro. Alguns professores chegam a percorrer sessenta quilômetros duas vezes por semana para participar desta formação, o que é muito interessante do ponto de vista da possibilidade de disseminação dos conhecimentos produzidos nas aulas e informações sobre o próprio curso, que podem contribuir com a transformação das práticas realizadas nas escolas.

Cada profissional que investe em seu processo de formação/transformação pode alcançar outros profissionais e, progressivamente, constituir uma mudança no trabalho coletivo de sua escola. Candau (2011, p.48), ao discutir sobre formação de professores, considera uma prioridade reforçar/apoiar práticas coletivas e afirma que “somente um movimento que parta dos profissionais diretamente envolvidos poderá ir ampliando sua base de sustentação e ir construindo uma prática coletiva, rompendo, assim, com o caráter individualista que tem marcado o exercício do magistério em todos os níveis”. Em tempos sombrios como estamos vivendo, em que a todo momento é colocada à prova a resistência dos profissionais da educação, em que suas ações fundamentalmente pedagógicas e necessariamente políticas são rechaçadas, necessitamos com urgência improrrogável de espaços formativos que

nos sirvam de fortalecimento de nossa identidade como educadores, como construtores de uma nova ordem social. E ainda mais, se somos educadores das classes populares, da educação de jovens e adultos. Ricardo Henriques, secretário nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC, representante da UNESCO no Brasil, declara que

São mais de 175 mil professores que ensinam jovens e adultos na modalidade de EJA, ensino fundamental, nos sistemas municipais e estaduais. Desses, a grande maioria nunca recebeu uma formação específica para a função que exercem. Apesar da magnitude do desafio, a educação de jovens e adultos ainda possui pouca expressão nas universidades, seja no ensino – habilitações específicas em EJA –, seja na pesquisa – representa uma porcentagem ínfima até mesmo da pesquisa desenvolvida no campo geral da educação –, seja na extensão – o campo por onde a EJA historicamente entrou no portal da universidade (ibid, 2006, p.08).

A EJA ainda se constituiu um tema desafiador para quem busca interpenetrar nesse universo, seja como professor ou pesquisador, pois há muitas questões que ainda precisam ser melhor delineadas e redimensionadas. Portanto, analisando os questionários

dos pós-graduandos do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, nos detivemos a refletir sobre mais um enfoque – as contribuições do curso na vida profissional e acadêmica desses professores de distintas áreas de formação. Nos dois últimos anos, temos professores graduados em Pedagogia, História, Espanhol, Música, Ciências Sociais, Matemática, Letras e Educação do Campo. Essa diversidade transforma o curso em um terreno fértil de experiências e discussões, ampliando as percepções de cada participante, fomentando os saberes e enriquecendo as aulas. Paula e Oliveira (2011) destacam em seu livro três aspectos significativos nos modelos de formação continuada dos professores da EJA: “o ponto de partida para a formação são os saberes dos educadores e suas necessidades de formação; a estratégia para a aprendizagem docente é a ação reflexiva sobre as práticas que empreendem; o produto da formação são as propostas elaboradas por eles e sistematizadas coletivamente” (p. 62) Desta forma, o curso de especialização representa uma oportunidade ímpar de se constituir como “processo de aprendizagem” (ibid, p.62), onde as diferentes áreas de formação transformam-se em um campo interdisciplinar de saberes e experiências, uma diversidade de conhecimentos e práticas, que constituem processos formativos de grande relevância.

Diante das especificidades da EJA, a formação continuada deve garantir aos educadores o compartilhamento de suas concepções de educação, da realidade de seus espaços de atuação e, de suas

concepções e representações sobre os educandos. Isto lhes permitirá momentos de reflexão, maior clareza, segurança e fortalecimento em suas ações de ensino. Autores como Freire (2017), Arroyo (2006), Giovanetti (2011) e outros reforçam a premissa de que os educadores devem conhecer bem seus educandos, suas vivências, suas expectativas, como se sentem no mundo e como participam dele, e “o que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular” (FREIRE, 2017, p. 33).

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação (ARROYO, 2006, p.23).

Conforme defende Arroyo (2006), uma formação continuada para professores de educação de jovens e

adultos deve ser pensada a partir de um projeto formativo que considere as especificidades desta modalidade de ensino, seus sujeitos, com suas histórias, saberes, enfim, a partir da concretude de suas vivências. Uma formação que desnude a história da EJA, a fim de que os educadores compreendam que esta modalidade é fruto da conquista de direitos por aqueles que foram os desvalidos da sociedade por décadas. Uma formação que possibilite o fortalecimento e a apropriação docente de seu compromisso cultural, social e político com a educação popular e com esses jovens e adultos trabalhadores, que buscam à escola algo para além de uma certificação escolar.

Mas o que motivou este estudo, “Por que você se tornou (ou pretende se tornar) professor de EJA?” Trazemos algumas considerações, de acordo com os dados coletados nos questionários. Nos três grupos abordados (professores da rede municipal, da rede federal e os matriculados na especialização), a prevalência das respostas revela o desejo de atuar com esta modalidade de ensino, mesmo ainda não conhecendo precisamente sobre suas especificidades. Algumas respostas ilustram com clareza esta opção,

“Sempre tive vontade de trabalhar com esse público e tentar fazer alguma diferença em suas vidas”, “Por querer ser professor de jovens e adultos, por saber que eles têm um real interesse em aprender”, “Identificação e compromisso com a educação popular”, “Para tentar contribuir com os alunos e aprender com cada pessoa.

Entendo e acredito na troca e na afetividade presente na EJA”, “O entendimento do público da EJA que esse espaço deve ser ocupado por direito”, “O lado social da minha profissão tem seu auge na prática da EJA. Acho que onde dou maior retorno à sociedade”.

Muitos dos que responderam ao questionário relataram que sua entrada na EJA se deu por questões de ordem operacional, como ajuste de horário. No entanto, foram aos poucos descobrindo “a dor e a delícia de ser o que é”, como cantou Caetano Veloso (1986). Os relatos falam da descoberta: “*A oportunidade apareceu, e quis conhecer esse novo desafio, o qual muito me agrada*”, “*Inicialmente pela oportunidade de trabalhar em melhores condições. Depois, por acreditar no trabalho de reparação de condições de ensino, pela troca com os alunos de uma forma diferente do regular*”, “*Inicialmente, por uma demanda da instituição. Atualmente, peço sempre para lecionar para essas turmas. É um trabalho muito gratificante*”, “*Fui contratada para trabalhar na EJA sem nenhuma experiência prévia. Fui aperfeiçoando minha prática a partir da observação dos alunos. Através de tentativas de ensaio e erro, consegui chegar a uma boa prática docente. Se tivesse tido a formação deste curso, os resultados positivos teriam chegado mais rapidamente*”.

Tanto em uma situação como em outra, as narrativas que apresentam os motivos que levaram os docentes a permanecerem atuando na EJA se aproximam da configuração estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, através da Circular nº 09

(2015), que descreve o perfil para atuar no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

1.1- Ter uma visão crítica da sociedade e dos processos de exclusão gerados pela desigualdade social. 1.2- Ser um profissional curioso, que tenha prazer em estudar, procurando estar atualizado em relação à sua área de atuação, com consciência de que o conhecimento é sempre provisório, o que exige postura de aceitação e participação em ações de formação continuada. 1.3- Ser um profissional comprometido com as classes populares e que apresente uma relação afetiva e de interesse por seus alunos. 1.4- Ter disponibilidade para o diálogo e a reflexão em todas as situações referentes ao seu trabalho no PEJA. (SME-RJ, 2015)

Nesta citação, observamos que o profissional que deseja atuar na EJA deve ter claro que o público alvo desta modalidade demanda não só o pragmatismo que advém dos conteúdos programados nos currículos, mas para além disso, o professor que atua na EJA precisa se envolver, criar empatia com os alunos, desenvolver afeição que permeie o processo de ensino-aprendizagem.

O professor da EJA faz a diferença na história de seus alunos. Ao dar visibilidade aos seus saberes e sua forma de compreender o mundo, enquanto amplia suas percepções e possibilidades de interação e participação,

o professor estará colaborando com a construção do conhecimento e com a formação crítica e cidadã deste indivíduo. Utilizando a leitura feita por Freire (2017, p. 34) ao discorrer sobre o conceito de Educação de Adultos, “ a Educação de Adultos, virando Educação Popular, se tornou mais abrangente”, compreendemos que os educadores que se dispõem a trabalhar com esta modalidade necessitam construir passos qualitativos em sua atuação, desenvolvendo uma consciência crítica sobre as vivências do contexto popular, vinculando seus conteúdos e procedimentos didáticos a essas vivências, ressignificando esses conteúdos tanto para o educando, quanto para o próprio educador. Assim, vai superando o que Freire (2005) chamou de “educação bancária”.

O Que Você Mudaria na EJA?

Esta questão nos trouxe algumas inquietações. As abordagens feitas pelos professores diferem sobremaneira nas duas redes de ensino: municipal e federal. A rede municipal que oferece o ensino fundamental na modalidade EJA vivencia o processo de juvenilização – em sua maioria meninos, que alcançam a idade de 15 anos e apresentam defasagem em sua escolaridade, questões disciplinares no ensino regular e/ou necessidade de aligeiramento em seus estudos, sendo alguns desses jovens encaminhados compulsoriamente para o ensino noturno. Tal característica recente da EJA parece trazer alguns desconfortos para a prática

docente, ao ter que conciliar os jovens (tão jovens) com os adultos e idosos que trazem para a escola expectativas diferenciadas do processo de escolarização e ritmos também diferenciados de sua aprendizagem. Dentre as respostas a esta indagação, cerca de 40% dos professores que responderam ao questionário da rede municipal evidenciam discordar da presença desses meninos-adolescentes no ensino noturno. Alguns alegam que estes alunos não compreendem a importância deste espaço para os mais velhos, atrapalhando-os em seu direito a aprendizagem. Outros afirmam falta de interesse dos adolescentes.

Os demais professores trazem outros desejos e expectativas de mudança. Há os que defendam que a avaliação deveria ser diária, processual, superando a avaliação com testes e medidas em períodos específicos. Há os que desejam oferecer aos alunos visitas, passeios que os possibilite conhecer a cidade onde vivem, participar de aulas interativas, podendo construir o conhecimento a partir de vivências. Há ainda os que gostariam de que os conteúdos de ensino fossem ministrados a partir da realização e projetos didáticos interdisciplinares, superando a lógica compartimentalizada das disciplinas de ensino.

Os professores da rede federal que atuam com alunos de EJA do ensino médio técnico, têm vivências distintas dos professores da rede municipal, e apresentaram respostas diferenciadas a esta questão. Alguns demonstraram preocupação com a seleção de professores que atuam na EJA, que devem estar em sintonia com as

necessidades e peculiaridades da modalidade de ensino. Outros relatam que gostariam que fossem promovidas campanhas institucionais de valorização e divulgação do curso PROEJA. Encontramos também professores que afirmam que deveria haver maior integração entre as áreas do conhecimento e a realidade social, buscando aproximar o universo escolarizado do cotidiano dos alunos. Outros gostariam de rever ou adequar a carga horária, e alguns acreditam que deveria ser incluída a obrigatoriedade de estudos complementares (atividades de revisão de conteúdo de leitura, interpretação de texto, redação e cálculo) fora do horário regular das aulas, contraditoriamente à afirmação de que muitos alunos não têm tempo para se dedicar ao estudo, por ter que cumprir extensa carga horária de trabalho.

Enfim, as percepções dos professores são bastante diferenciadas, mas o que se observa é que os professores se sentem desejosos de participar de discussões e decisões que possam promover a melhoria da qualidade de ensino oferecido na EJA.

E os alunos, o que pensam sobre a EJA?

No questionário distribuído aos alunos do PROEJA desejávamos conhecer a expectativa que os alunos têm sobre a contribuição do curso em sua vida e quais as dificuldades que encontram para permanecer estudando. Os alunos declararam suas expectativas e satisfação

com o curso, como podemos constatar nas seguintes respostas:

“Me ajudou e está me ajudando ampliar meus conhecimentos”, “Uma oportunidade única de estar aqui estudando no IFRJ”, “Aproveitar a integração do médio-técnico e já terminar o ensino com uma profissão”, “Com o curso PROEJA, me vi inserida no sistema para jovens e adultos, possibilitando-me acessar a educação e a formação na perspectiva de uma formação integrada à técnica”, “Me tornei uma pessoa melhor ainda e concluí meu segundo grau”, “Minha expectativa em relação ao PROEJA foi além do que eu imaginava”, “Expectativa de me inserir no curso superior e uma melhor posição profissional. Sou a única dos meus irmãos que tem o segundo grau”.

A totalidade dos alunos que responderam ao questionário afirmaram que após a conclusão do PROEJA desejam continuar estudando e pretendem cursar o ensino superior, o que evidencia um impacto positivo na vida desses jovens trabalhadores. Alguns alunos destacaram positivamente o fato do curso PROEJA ser realizado em um instituto federal, e ainda alguns demonstraram preocupação com o futuro do curso e dos institutos federais diante da nova configuração política do país após as eleições de 2018. E quando perguntados sobre as dificuldades encontradas, a mais apontada foi a violência nas ruas, gerando preocupação na hora da saída do curso, e intensificada pela dificuldade de utilizar o transporte público, que demora para passar.

Alguns alunos citaram o cansaço após o dia de trabalho como um desafio a mais para permanecer estudando.

Os alunos também foram indagados sobre o que gostariam de mudar no PROEJA. Alguns relataram que deveria haver mais aulas práticas e outras opções de curso técnico, porque algumas pessoas não se identificam com a área de informática. Outros sinalizaram a questão do perfil do professor para trabalhar com esta modalidade, e apontaram que deveria haver uma seleção dos profissionais que de fato se identificassem com a modalidade de ensino.

O curso oferecido na modalidade PROEJA, no IFRJ, realiza anualmente um Projeto Integrador envolvendo alunos e professores de todas as turmas do PROEJA. O projeto é uma oportunidade ímpar dos alunos demonstrarem seu protagonismo no processo de aprendizagem. Em 2018, uma das turmas organizou junto ao seu professor orientador uma avaliação do próprio curso. Foi bastante interessante perceber o quanto os alunos se envolveram na atividade e buscaram refletir sobre os diferentes aspectos que envolvem o cotidiano do PROEJA. Destacaram a carga horária das disciplinas práticas, o envolvimento dos professores, as relações estabelecidas entre professores e alunos, enfim expuseram suas opiniões e tiveram a oportunidade de ouvir os questionamentos e interlocuções dos participantes do evento, ampliando suas percepções e possibilitando aos demais alunos e professores a reflexão sobre o tema. Outra turma abordou as dificuldades de jovens e adultos no enfrentamento das demandas

cotidianas e a conciliação com as tarefas escolares, e uma outra apresentou a questão da inclusão de diversidades no curso PROEJA. Foi possível observar que os temas apresentados suscitaram questionamentos e reflexões sobre a própria situação em que está inserido o jovem adulto trabalhador. O que sugere que, quando têm oportunidade, os estudantes participam ativamente. Andrade (2004, p.47) afirma que “os jovens da EJA se tornam visíveis quando também o sistema educacional e a própria escola os encaram como sujeitos sociais, portadores de necessidades, desejos e vontades, sendo o espaço escolar um significativo local de expressão do direito a essas vivências” e declara que “ter direito à educação é existir socialmente” (ibid, p.48).

Últimas Considerações

Sem a pretensão de esgotarmos o assunto, retornamos à questão inicial: *em que medida esta modalidade de ensino se articula com o compromisso ético e social para uma escola que privilegie a democratização dos conhecimentos científicos e artísticos, produzidos coletivamente e historicamente por diferentes grupos sociais?* Em nossos estudos, verificamos que os sujeitos envolvidos com a EJA nos espaços pesquisados, sejam eles alunos ou professores, atribuem a esta modalidade a importância necessária que garante com que se comprometam com sua realização. Os professores que participaram da pesquisa apresentaram questões que nos permitem

considerar que estão conscientes do papel da EJA no processo de democratização do conhecimento, assim como reconhecem que a realidade vivenciada por estes alunos é bastante diferenciada e por isso é preciso uma escola que também possa diferenciar as formas de ensinar e aprender. No entanto, ainda há ajustes a serem feitos nas diferentes redes de ensino para que se alcance a excelência no atendimento desses alunos trabalhadores.

Uma questão que apareceu de forma latente em toda a pesquisa foi a formação dos profissionais que trabalham com a EJA. A preocupação apareceu nos diferentes grupos pesquisados. Alunos e professores evidenciaram em suas respostas a preocupação com a qualificação profissional dos docentes como se pode observar nestes registros:

“A postura de alguns professores que não têm sensibilidade de perceber as especificidades dos alunos da EJA”, “Acredito que a seleção dos profissionais para atuar nesse programa tem que ser tratada com mais atenção”, “Selecionava os professores que realmente gostam de trabalhar com EJA e que tenham alguma qualificação para serem contratados”. O que nos permite destacar a relevância de um curso de pós-graduação em que os graduandos declararam as contribuições do curso para sua vida profissional: “Mudando ou melhorando minha forma de trabalhar e de me relacionar com os alunos, Além de me motivar a prosseguir as pesquisas como mestrado”, “Contribuiu para entender parte dos

processos sociais e políticos que assolam as minorias”, “A melhoria da prática educativa na sala de aula”, “Enxergar a EJA como campo de militância, a diversidade dos estudantes da EJA”, “Me aproximou mais sobre o que é a modalidade EJA, mesmo não estando como educadora desta. A motivação gerada pelo curso me remeterá para ser mais uma militante por esse direito tão renegado”, “Um diálogo mais aprofundado das questões históricas, políticas da EJA e acadêmica através de autores ligados à modalidade”, “Pude ter conhecimento mais teórico sobre o assunto, porque até o momento, mesmo dando aula na EJA, não tinha referências sobre o assunto”, “Ampliou a minha visão sobre a educação, principalmente a educação da classe trabalhadora e a importância de militar em prol do grupo que compõe a EJA”, “Trouxe um olhar diferenciado para as políticas públicas voltadas à educação e para os alunos da EJA”, “Antes do curso não tinha nenhum conhecimento sobre a EJA. Minha visão foi ampliada em relação a esse grupo escolar. Entendo agora, de maneira mais profunda as peculiaridades da EJA e os desafios que ela enfrenta. Além disso, me identifiquei bastante com as histórias de vida da maioria dos ingressantes na EJA, me identifico principalmente com o fato do peso do mundo do trabalho na formação desse educando”, “Informação mais aprofundada, detalhada. Recursos que possam ser utilizados com os alunos. A valorização dos saberes do aluno como iniciação do processo educativo”, “Além de contribuir na minha progressão por formação, o curso nos leva a ser um professor reflexivo e com isso

um docente melhor”, “O curso ampliou muito a visão sobre o que é trabalhar com alunos de EJA, além de nos dar um amplo material para aperfeiçoamento de nossas práticas”, “Hoje consigo entender a importância da militância para defender a EJA como política pública de direito para todos. Respeitando as especificidades dessa modalidade e seus sujeitos”.

Enfim, a escolha pelo trabalho com a EJA requer investimentos na formação profissional e na interação entre professores, alunos e equipes gestoras. O trabalho com a EJA requer uma intenção educativa que reúna profissionais e propostas pedagógicas que resgatem a história dos sujeitos, potencializando o processo de aprendizagem e a participação cidadã. Homens/mulheres/jovens-trabalhadores ampliam suas habilidades cognitivas, culturais e sociais com a convivência escolar. O retorno à escola é um ato de coragem e esperança, de superação de limites e ultrapassagem das dificuldades impostas pelas desigualdades sociais que ajudaram a escrever a história desses alunos.

A partir deste trabalho outras possibilidades poderão surgir para investigar e investir na Educação de Jovens e Adultos. Pesquisas, estudos, leituras, que possibilitem o encorajamento de alunos e professores na luta pela educação popular que seja emancipadora e humanizadora são ainda mais urgentes em tempos de negação e retirada de direitos. Para combater o retrocesso anunciado em tempos difíceis acreditamos

na educação, cooperação, mãos dadas e utopia – o sonho coletivo para dias mais humanos.

Referências

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, E. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, I. PAIVA, J. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004 p. 43-54.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 289 p.

_____ Passageiros da noite – do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.11, de 10 de maio de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Diário | Oficial da União, Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASLAVSKY, C. Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI. Texto apresentado na Semana Monográfica da Educação (Madrid, 2004). São Paulo: Moderna, 2005.

CANDAU, V. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, V. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CIRCULAR E/SUBE/CED/GEJA Orientações para requisição e dispensa dos professores que atuam no PEJA. 24 mar. 2015. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. Política e Educação. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIOVANETTI, M. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, L. GIOVANETTI, M. GOMES, N. (Orgs.) Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HENRIQUES, R. Prefácio. In: SOARES, L. (Org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 289p.

IVENICKI, A. CANEN, A. Metodologia da Pesquisa – rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

NICODEMOS, A. Políticas públicas e currículo na educação de jovens e adultos. In: NICODEMOS, A. (Org.). Saberes e práticas docentes na educação de jovens e adultos. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

PAULA, C. OLIVEIRA, M. Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida. Curitiba: Ibplex, 2011.

SANTOS, Juliana Silva; CORRÊA, Ivan Livindo de Senna. A formação docente na EJA: amorosidade, experiência e valorização do professor. Cadernos do Aplicação, Rio Grande do Sul. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/68229>. Acesso em: 19 nov. 2018

SANTOS, L. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: SILVA, A. et al. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes: 2014.

VIANA, S. e AMADO, L. Proeja e Pronatec: problematizando concepções de educação para EJA. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste. Campos de Foz do Iguaçu. V.16 n. 2, p. 121-141.

Capítulo 3

DISCURSOS E PRÁTICAS: Constituição de Saberes Docentes na EJA

Sandra da Silva Viana

Introdução

“A formação é um campo de relações de forças”.
(DIAS, 2011)

Este artigo é fruto da minha pesquisa de doutorado, defendida em junho de 2017, no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). A pesquisa intitulada “Integração curricular: efeitos nas relações e práticas na EJA”, teve como objeto de investigação os professores do Curso de Manutenção

e Suporte em Informática (MSI), na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Campus Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Mesmo tendo vivenciado no percurso da pesquisa, experiências diversas, tais como: Reuniões de Colegiado de Curso, Reuniões Pedagógicas, entre outras, neste artigo, optei por escrever sobre a experiência vivida no Conselho de Classe (COC), com objetivo de, através dos discursos e práticas observadas, analisar em que medida eles se constituem como elementos essenciais na constituição dos saberes dos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EJA é um campo educacional que desde sua origem foi marcado por conflitos e disputas de poder e, ainda hoje, segundo Arroyo (2005, p.19), é “[...] como um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas”.

A EJA é uma modalidade de Educação Básica prevista na Lei 9.394/96, que foi inserida como tal, tendo o objetivo de combater o analfabetismo da população de jovens e adultos que não tiveram acesso, na faixa etária apropriada, ou obtido sucesso no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Percebe-se, portanto, que a EJA se situa tanto no âmbito das questões relativas ao setor educacional, quanto nas questões que envolvem situações de desigualdade socioeconômica.

Convém destacar que nesta pesquisa a EJA é entendida como uma modalidade de ensino, em uma perspectiva para além dos processos de alfabetização, que abarca a Educação Básica, assim como os projetos e programas destinados à profissionalização destes jovens e adultos.

Esta pesquisa, como dito anteriormente, teve como objeto de investigação o Curso de Manutenção e Suporte em Informática integrado ao Ensino Médio, na modalidade EJA, que faz parte do PROEJA, instituído na rede federal com a publicação do Decreto nº 5.478 de 2005 e, posteriormente, com o Decreto 5.840 de 2006.

Pensar sobre a EJA requer também pensar sobre os educadores e educandos que fazem parte deste universo educacional; são atores sociais que atuam dentro de um contexto social, econômico, cultural e político resultado de relações de saber e poder ao longo da nossa história, ou seja, são sujeitos produzidos na EJA.

Os sujeitos, educandos da EJA, são jovens e adultos que por variados motivos não concluíram o processo de escolarização. Eles chegam à vida escolar com conhecimentos adquiridos sobre o mundo letrado, seja por meio de passagens pela escola e/ou por meio das atividades cotidianas; são trabalhadores do comércio e da indústria, donas de casa, operários, serventes da construção civil, imigrantes de distintos países, agricultores, homens e mulheres, mais jovens ou mais velhos que professam diferentes religiões e que, portanto, possuem conhecimentos, crenças e valores já constituídos e soma-se, ainda, a este perfil a grave

questão da discriminação racial e sexual a que muitos deles são submetidos.

Como dito anteriormente, neste artigo optei por escrever sobre a experiência vivida no COC, pois considero este espaço potente para percepção dos efeitos, na prática docente, dos discursos produzidos sobre a EJA.

O COC faz parte da rotina das escolas, no entanto, sabe-se que o COC, na maioria das vezes, ou se assemelha como um espaço terapêutico, no qual os participantes, em uma catarse coletiva, buscam alívio para suas frustrações, ou mais parece com um ritual apático, no qual são repassadas notas e faltas dos alunos para a coordenação pedagógica.

Participar dos Conselhos de Classe como pesquisadora foi uma experiência desafiadora, pois como professora já vivenciei este espaço muitas vezes, mas para o desenvolvimento da pesquisa apostei na experiência, ou seja, apostei na potência dos encontros vivenciados, sem a intenção de “desvelamento” da realidade. Destaco que, para esta pesquisa, tomei de empréstimo o conceito de experiência do pensamento de Jorge Larrosa (2015).

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse

tremor, então, somente então, se converte em canto (p.10).

Nesse sentido, as palavras não são apenas palavras, pois ao utilizar relatos de informações e impressões dos encontros com os atores envolvidos neste processo investigativo, busquei transformar experiência em conhecimento e conhecimento em experiência. Convém pontuar que para a realização desta pesquisa obtive autorização dos sujeitos envolvidos na pesquisa e utilizei o diário de campo para registro e acompanhamento do desenvolvimento dos encontros.

Desse modo, a partir da experiência vivida com os atores envolvidos neste processo investigativo, busquei analisar como os saberes docentes são produzidos na relação entre os discursos e as práticas cotidianas na/da EJA, e o quanto nossas práticas pedagógicas são diretamente afetadas pelos discursos que produzimos.

Este trabalho tem como suporte teórico autores como Foucault, Deleuze, Guattari, entre outros, que se dedicaram a estudar os efeitos dos discursos e enunciados sobre o sujeito e sobre o mundo. Foucault (2013, p.10) alerta para o fato de que (...) “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”.

Nesse sentido, os discursos fazem mais do que representar o mundo: eles produzem o mundo. Mas, quais os efeitos dos discursos na constituição do sujeito?

E mais, qual a relação deste conceito com os docentes da EJA?

No que diz respeito à formação de professores, Paulo Freire (1995), alerta que “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente...”. Tardif (2002) também afirma que “o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades (p. 19)”.

Os estudos de Deleuze, apesar de não abordarem especificamente o processo de formação de professores, também contribuem para pensar sobre o processo de formação do sujeito, quando afirma que o sujeito não pode ser entendido como algo pronto, mas ele se constitui na medida em que vivencia as relações de forças que circulam fora e afetam o seu corpo e passam, em parte, a circular também do lado de dentro.

O lado de fora diz respeito à força: se a força está sempre em relação com outras forças, as forças remetem necessariamente a um lado de fora irreduzível, que não tem mais sequer forma, feito de distâncias indecomponíveis através das quais uma força age sobre a outra ou recebe a ação da outra (DELEUZE, 1988, p.93).

Articulando os estudos dos diferentes autores, posso inferir que: a formação de docentes da EJA não se resume em sua formação inicial ou em uma formação continuada de aquisição de competências e habilidades (em minicurso, palestra ou um seminário); e muito menos, também não pode ser resumida ao processo de conscientização na busca pela transformação social; ela se constitui através de discursos e práticas vivenciados no cotidiano escolar.

Desse modo, considerando o compromisso ético e social do processo educativo, cabe sublinhar que se faz necessário que o docente da EJA conceba o seu processo de formação em seu aspecto múltiplo, que não abra mão de sua condição de aprendiz e que valorize o espaço-tempo de sua própria experiência como ferramenta de pensar.

Daí que a proposta deste artigo é analisar em que medida os discursos e as práticas, no espaço do Conselho de Classe, em um curso na modalidade EJA, apresentam-se como espaço de constituição de saberes docentes.

Metodologia

Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção.

(Passos e Barros, 2010, p.31)

Esta pesquisa se define como uma pesquisa-intervenção e as ferramentas metodológicas adotadas nesta pesquisa foram a cartografia e o diário de campo. A cartografia foi desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1995), como um método para investigar um processo de produção, ou seja, o método da cartografia visa acompanhar um processo, e não meramente representar um objeto. No Brasil, Suely Rolnik, Eduardo Passos, Virgínia Kastrup entre outros, são alguns dos autores que exercitam a cartografia em seus trabalhos investigativos.

Como a cartografia não trabalha na perspectiva de procedimentos previamente estabelecidos, de que forma organizar a pesquisa ao COC? Em que devo deter a minha atenção? E quanto ao objetivo da minha pesquisa? Estas foram algumas das perguntas sobre as quais me debrucei para dar início ao processo investigativo.

Na tentativa de responder a estas questões, busquei em Kastrup (2010) algumas pistas que pudessem ajudar em minha experiência como cartógrafa. A autora assinala quatro modalidades de atenção para discutir o trabalho do cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento.

Segundo a autora, o rastreio é uma varredura do campo, de forma aberta e sem foco; o toque é o

que acontece e exige atenção do pesquisador, sem o seguimento de um caminho unidirecional; o pouso acontece quanto a atenção realiza uma parada, um zoom no campo; e o reconhecimento atento decorre do gesto de pouso, quando o pesquisador se lança e faz o convite para o que é que está acontecendo.

A escolha da cartografia como metodologia, portanto, se justifica devido à mesma ter como objetivo acompanhar os encontros do COC, não para desvelar uma realidade, mas para vivenciar uma experiência com o campo pesquisado. A escrita deste artigo, ancorada na experiência, tem por objetivo descrever o percurso de acompanhamento dos encontros do COC no campo pesquisado; processos estes nos quais sujeito e objeto se fizeram juntos e conjuntamente.

Vale pontuar que, a cartografia se apresenta como método de pesquisa-intervenção e está baseada na contribuição da análise institucional que se propõe a discutir a indissociabilidade entre o conhecimento e a transformação, tanto da realidade quanto do pesquisador. Segundo Lourau (2004), em seus estudos sobre análise de implicações, entendo que não existe possibilidade de neutralidade no trabalho do pesquisador, pois estamos implicados em qualquer atividade de produção de conhecimento.

Nesse sentido, os dados produzidos durante o processo de pesquisa, serão apresentados não como um simples relatório, mas de forma a descrever as impressões vividas pela experiência, buscando assim apresentar a interface entre o conhecimento e a experiência.

Como já foi dito, a pesquisa foi desenvolvida em uma instituição do ensino federal no município de Nilópolis, na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. O município de Nilópolis, segundo dados do IBGE, possui 19,3 km² de área territorial e possui uma população estimada de 157.425 pessoas. Seu nome foi dado em homenagem ao presidente da república Nilo Peçanha.

A Baixada Fluminense possui mais de três milhões de habitantes, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e é formada por treze municípios do estado do Rio de Janeiro (figura 1): Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

Figura 1 - Mapa da Baixada Fluminense



As instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, em sua grande maioria, das 19

escolas de aprendizes artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha. O objetivo do presidente era dar uma ocupação aos órfãos e desvalidos da sorte, evitando que se transformassem em transtorno para a sociedade da época.

Em 29 de dezembro de 2008, o Centro Federal de Educação Tecnológica passa, através da Lei nº 11.892, a ser Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), incorporando o Colégio Agrícola Nilo Peçanha, juntamente com mais 37 outros Institutos Federais (figura 2).

Figura 2 - IFs e seus Campi



Fonte: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/ 2016.

Hoje, o IFRJ é constituído por uma Reitoria e 15 campi: Arraial do Cabo, Belford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Resende, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti e Volta Redonda. Esta expansão foi e é muito debatida pelos servidores e alunos do IFRJ. Mesmo considerando a proposta de criação dos Institutos Federais como uma proposta de democratização do conhecimento e inclusão social, não se pode negar as implicações desta expansão no que diz respeito à manutenção da qualidade da estrutura física e, conseqüentemente, na qualidade do ensino ofertado pelos institutos federais.

O IFRJ atua nos diferentes níveis e modalidades de ensino, desde formação inicial e continuada, passando pelo ensino técnico de nível médio e graduação até a pós-graduação lato e stricto sensu. O IFRJ realiza também trabalho de inclusão social nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, de populações em situação de vulnerabilidade social e de pessoas com deficiência; também desenvolve pesquisa científica em vários campos do saber, visando à inovação tecnológica, à divulgação e à popularização da Ciência.

O Campus Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, território no qual realizamos esta pesquisa, foi criado em 1994, como uma Unidade de Ensino Descentralizada da antiga Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ), oferecendo os cursos Técnicos de Química e de Saneamento. Em 1999 passou a ser a sede do CEFET

Química - RJ e criou, em 2002, o Centro de Ciência e Cultura do CEFET Química de Nilópolis/RJ, um espaço destinado à formação e treinamento de professores, divulgação e popularização da ciência e suas interações com as mais diversas atividades humanas. E em 2008, torna-se parte integrante do IFRJ.

Figura 3 - Campus Nilópolis/IFRJ



O Campus Nilópolis, atualmente com mais de 2.500 alunos, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo à comunidade cursos presenciais de Educação Profissional desde o Ensino Técnico de nível médio até Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

O curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática oferece uma formação profissional integrada, dentro do PROEJA, tem como proposta a pedagogia de projetos como metodologia de ensino-aprendizagem e tem a duração de seis períodos semestrais, com total

de horas de 2430 horas, mais 480 horas de Estágio Curricular.

Os sujeitos da pesquisa foram, aproximadamente, 30 professores que atuam nas turmas do curso MSI/PROEJA, e que participaram do Conselho de Classe em setembro de 2015, espaço-tempo que será relatado no tópico seguinte.

Desenvolvimento

Os fios desta pesquisa foram tecidos a partir das experiências vividas e dos registros feitos no diário de campo e teve início através de uma imersão no cotidiano escolar a partir do segundo semestre de 2015. O presente tópico descreverá a experiência vivida no Conselho de Classe (COC), espaço-tempo que faz parte da atividade de todo professor que atua na Educação básica.

No curso MSI/PROEJA/IFRJ, em cada semestre o curso tem dois Conselhos (G1 e G2). Pude observar e participar de cinco Conselhos de Classe durante a pesquisa. Sendo, um Conselho no primeiro semestre do ano de 2015; dois Conselhos no segundo semestre de 2015; e dois Conselhos no primeiro semestre de 2016.

As reuniões do COC, de todas as turmas, são agendadas para um mesmo dia. Iniciando pelo 1º período até ao 6º período. No planejamento, as reuniões deveriam durar, aproximadamente, 30 minutos; mas, dependendo do debate realizado sobre as questões da turma, pode-se estender por mais tempo.

Setembro de 2015. O Conselho tem início com o membro da Coordenação Pedagógica citando os nomes dos alunos e cada professor dizendo se os mesmos estavam aprovados ou não. Alguns comentários são realizados para situações específicas dos alunos, como, por exemplo, o fato de uma aluna grávida que foi reprovada porque, mesmo tendo direito a trabalhos e avaliações em seu domicílio, a aluna não contactou a Coordenação Pedagógica para solicitar a efetivação deste direito e, desta forma, não recebeu as avaliações e trabalhos, sendo assim reprovada no período. Este fato me levou a questionar: Por que a aluna não entrou em contato? E se algum membro da Coordenação Técnico Pedagógica (CoTP) entrasse em contato com a aluna?

Ao continuar a checagem de alunos aprovados ou reprovados, um professor comentou: “Muitos alunos foram aprovados graças ao projeto integrador!” (Grifo meu) alguém comentou que a nota do projeto integrador corresponde a 20% da nota final do aluno. Ao ouvir tal comentário, pensei novamente: Qual a concepção do uso do projeto integrador no curso? Fiquei com a impressão de que o projeto integrador era visto, por parte de alguns professores, como um instrumento de avaliação que servia para favorecer a nota final do aluno, e não como uma ferramenta de construção e integração de saberes.

Durante o tempo desta pesquisa, percebi a preocupação de alguns professores para o fato da instituição garantir a formação profissional e qualidade para o mercado de trabalho. Por isso, sempre que o tema da avaliação era abordado pelo grupo, percebia o entrave

entre o processo de avaliar e o processo de examinar e dar notas. A avaliação como um processo diagnóstico e contínuo, e não apenas como método de classificação ainda se apresenta como um assunto polêmico entre os professores.

A checagem continua. Uma das professoras questionou se “alguns alunos tomam remédios controlados”. Novamente pensando comigo mesma: Ainda somos fortemente influenciados pelo discurso da medicalização, quando acreditamos que os alunos apresentam problemas de aprendizagem.

Uma aluna foi reprovada em uma única disciplina técnica. Segundo o regulamento, o professor tem a prerrogativa de abrir a questão para o Conselho ou não. O professor não abriu a questão para discussão e a aluna foi reprovada, mesmo que alguns professores tenham lamentado porque a aluna em questão foi aprovada nas demais disciplinas.

Percebe-se que mesmo com tantas mudanças ocorridas no campo educacional, através de leis e propostas pedagógicas que abarcam o direito à educação, a escola e, conseqüentemente, o ensino de jovens e adultos ainda é marcado pelo discurso da falta e da exclusão, tal como destaca Oliveira (2012), ao analisar o modelo de escola no sistema capitalista:

Fundado na ciência moderna e na absolutização do saber formal como única forma de saber e na crença de que cabe à escolarização “elevar” o educando

da “cultura popular” à alta cultura, o modelo de escola herdado da modernidade capitalista, ocidental, burguesa cria e legitima exclusões. Ao mesmo tempo, promove a inferiorização discriminatória dos diferentes, universalizando particularismo, comprometidos com o projeto capitalista de progresso através do desenvolvimento ilimitado, viabilizado pela melhoria de produtividade e pela ampliação da acumulação. (...) é preciso rearticular os diferentes aspectos da complexidade vivida nas escolas, valorizando as singularidades e as formas alternativas de se estar no mundo, de compreendê-lo, de senti-lo nelas presentes, que são constitutivas das redes de conhecimentos no seio das quais os currículos são criados cotidianamente. (OLIVEIRA 2012, p.41)

Percebo no ar a inquietação de muitos professores. A dicotomia entre disciplinas de formação geral e técnicas se apresenta ainda muito forte no grupo, mesmo sendo o curso concebido (pela legislação) como currículo de formação integrada. “Como podemos formar para cidadania, sem abrir mão da formação técnica?”. Esta dicotomia se reflete muitas vezes quando o (a) aluno (a) chega ao COC com nota abaixo da média nas disciplinas técnicas, tendo sido aprovado nas disciplinas propedêuticas.

A disputa entre as disciplinas se apresenta na forma de discursos que ora defendem a aprovação dos alunos nas disciplinas técnicas, mesmo que a nota esteja abaixo da média; ora se apresenta em discursos que apontam o desenvolvimento do projeto integrador como dispositivo que facilita o aumento de nota para o aluno.

Percebe-se, portanto, a necessidade de ressignificação do papel da educação profissional, o que implica a busca pela real superação do dualismo entre formação propedêutica e formação técnica. Ou seja, se faz necessária uma reflexão crítica por parte do docente a respeito do forte discurso em favor da Educação Profissional como mola propulsora do desenvolvimento do país, sem que com isso tenhamos que abrir mão do conceito de Educação enquanto formação humana.

Sobre a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, convém destacar o que orienta o Documento Base do PROEJA (2007):

Esta política concebe a educação como direito de todos e processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida. Nesse sentido, é essencial considerar as especificidades da educação de jovens e adultos. É necessário, também, estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, trançando os fios que entrelaçam a perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto educativo, para além das segmentações e superposições que tão

pouco revelam das possibilidades de ver mais complexamente a realidade e, por esse ponto de vista, pensar também na intervenção pedagógica (BRASIL, MEC/ SETEC, 2007, p.33).

Próximo aluno. Reprovado com dificuldade de leitura e interpretação/escrito-oral. Aluno com mais de 70 anos. Um professor questionou: “Mas, este aluno vem de moto! Como pode?” Interpretei esta frase da seguinte maneira: “Como este aluno pode ter aprendido a dirigir uma moto, se não consegue aprender a ler, escrever e interpretar de acordo com o que o saber escolar determina?” Percebo com esta fala que ainda é muito forte a concepção hierarquizada de saberes e também continua a concepção de inteligência ligada à capacidade de assimilação do conteúdo escolar, em detrimento dos saberes diversos adquiridos pelo aluno ao longo da vida.

Daí a importância de se pensar sobre os sujeitos-educandos da EJA, pois estes jovens e adultos chegam à vida escolar com conhecimentos adquiridos sobre o mundo letrado, seja por meio de passagens pela escola e/ou por meio das atividades cotidianas

Logo, apesar desses sujeitos, por variados motivos, não terem concluído o processo de escolarização, ainda assim continuaram com suas trajetórias humanas. Por isso, se faz necessária a ampliação do olhar sobre estes sujeitos, conforme nos alerta Arroyo (2005): “Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias

escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas”, e sobre a diversidade de contextos e de pluralidade de sujeitos, nos lembra Gomes (2005): “Os jovens e os adultos, em toda e qualquer sociedade, vivenciam múltiplas e diferentes experiências sociais e humanas”.

Verifica-se, portanto, o desafio e a necessidade do docente da EJA desenvolver o seu trabalho pedagógico pautado nas histórias de vida, nos interesses e nos saberes advindos da experiência de cada um dos estudantes, buscando assim superar as práticas tradicionais de sala de aula que não levam em consideração a articulação do saber escolar com o saber da vida.

A exclusão a que são submetidos os educandos da EJA provoca, na maioria dos casos, um sentimento de baixa autoestima que influencia diretamente no processo de aprendizagem, pois faz com que se considerem, muitas vezes, como incapazes, inferiores e inúteis. É, portanto, fundamental, uma prática de análise sobre os processos e práticas desenvolvidos nos programas de EJA a fim de que possamos perceber se tais sentimentos estão sendo reforçados ou se, pelo contrário, os estudantes estão sendo estimulados e incentivados a se reconhecerem como sujeitos dotados de inteligência, capazes de atuarem na sociedade como profissionais e, acima de tudo, como cidadãos.

Aluno reprovado. Ficou doente e foi reprovado apenas em uma disciplina propedêutica. A professora abriu a discussão para o Conselho. Os professores deram depoimentos favoráveis sobre o desenvolvimento

do aluno e o mesmo foi aprovado pelo Conselho. Termina o COC do 1º período. Dos 26 alunos matriculados (sendo três alunos repetentes do período), o período termina com 21 alunos, pois cinco alunos abandonaram ou evadiram. Segundo os professores, estes alunos conseguiram emprego.

Tabela 1 - Números finais da turma de 1º período/2015.2

Total de professores na turma	08
Total de alunos matriculados na turma	26
Alunos aprovados	15
Alunos aprovados pelo COC	01
Alunos reprovados por faltas	02
Alunos reprovados por notas	03

A evasão escolar é uma questão social dentro do cotidiano escolar e se fazem necessárias ações reflexivas junto a alunos, professores e gestores a fim de que haja promoção de novas possibilidades na atuação e compreensão do tema. Nesse sentido, uma questão importante e necessária a se pensar diz respeito à quebra de paradigmas educacionais que entendem a concepção de Educação apenas por série e etapas, possibilitando uma organização administrativa e pedagógica mais adequada à realidade do aluno jovem/adulto trabalhador.

O aluno da EJA se apresenta como uma “figura da desordem”, pois nos obriga a romper com esta concepção de educação conservadora e tradicional que não entende que a educação é um processo que se dá ao longo da vida. Portanto, entendo que romper com

este paradigma exige uma reflexão coletiva por parte dos agentes envolvidos, visando a minimizar os principais entraves ao desenvolvimento do processo educativo na EJA.

Próxima turma. Segundo período. Apenas seis alunos na turma. Mesmo ritual: checagem dos alunos aprovados ou não. 50% dos alunos foram reprovados. Segundo os professores presentes, esta turma, no 1º período, era composta de 18 alunos matriculados. Chegou ao segundo período com seis e agora está indo para o terceiro período com apenas três alunos. Fiquei extremamente impactada com esta situação. Continuo com meus pensamentos: “O que levou à evasão destes alunos?” “Qual a atuação da instituição diante deste quadro alarmante de evasão?” Mesmo diante deste quadro alarmante, o Conselho desta turma não demorou mais do que 10 minutos.

Considero oportuno dizer que existe um compromisso social e legal do IFRJ em oferecer vagas para cursos PROEJA. Além disso, no documento que trata da concepção e diretrizes para os institutos federais, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do Ministério da Educação, apresenta o PROEJA como um dos caminhos a serem trilhados pelos institutos.

A implantação dos Institutos Federais, desde os primeiros registros e debates, sempre esteve relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em curso. Isso significa que,

para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passamos necessariamente pela expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação à distância (EAD); pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal com a formação de mais mestres e doutores; e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item em que se inclui o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). O que está em curso, portanto, reafirma que formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento (MEC/SETEC, 2010, p. 6)

Terceiro período. 11 alunos matriculados. Mesmo ritual de checagem de alunos aprovados ou reprovados.

Seis alunos aprovados. Aluno reprovado novamente neste semestre em uma disciplina técnica. De acordo com o professor, o aluno (jovem) teve auxílio de monitoria, mas não conseguiu aprender os conteúdos necessários para ser aprovado.

Infiro que o espaço escolar ainda se encontra impregnado pela concepção de educação que controla, sujeita e busca normalizar os alunos. Será que a instituição entende com clareza que a EJA se constitui como modalidade de ensino e que, por isso, possui especificidades diferentes do ensino regular? Que sujeito está sendo produzido a partir dos efeitos do poder disciplinar escolar?

Aluna reprovada. Uma senhora de mais de 40 anos. O professor abriu para ouvir comentários dos outros colegas professores sobre o desenvolvimento da referida aluna. Foi dito também que o pai da aluna havia falecido e que seu esposo havia sido acometido por uma enfermidade. Como a aluna demonstrou bom desempenho nas demais disciplinas, após a fala dos colegas, o professor decidiu aprová-la, apesar de a aluna ter ficado com média final 4,5. A média para aprovação no curso é 6,0.

Percebo a presença de dúvidas comuns sobre o que significa avaliação. Os professores se mostram inseguros quanto ao processo de avaliação, pois, historicamente, o conceito de avaliação esteve associado ao conceito de provas e notas. Neste sentido, ainda é forte a presença da avaliação como sinônimo de exame, apesar do amparo

da LDB 9394/96 ao processo de avaliação contínua e cumulativa.

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

Quarto período. Turma de sete alunos matriculados, mas três não frequentaram as aulas. Todos os alunos desta turma já possuem o Ensino Médio. Estão fazendo o curso pela possibilidade da formação técnica, segundo fala de alguns professores. Comentários: uma das alunas foi aprovada “graças” ao projeto integrador. Outra aluna foi reprovada em uma disciplina propedêutica. Foi informado que o curso oferece um projeto para auxiliar aos alunos na leitura e escrita. Fato muito comemorado pelos presentes: uma aluna (de aproximadamente 60 anos) que cursou três vezes o quarto período, finalmente, foi aprovada para cursar o quinto período. Fiquei me perguntando: Será que o problema está apenas na aluna? O que fez com que esta aluna não desistisse do curso após tantas reprovações?

Nesse contexto, sou levada a refletir sobre o papel da escola e a produção de sujeitos, Foucault (2013, p.41) nos traz algumas considerações:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. FOUCAULT (2013, p. 41)

Quinto período. Turma de 11 alunos. Seis alunos aprovados e um aluno reprovado por falta, quatro alunos reprovados por nota. Segundo o regulamento do curso, no quinto e no sexto período o aluno repete apenas a disciplina no qual foi reprovado, sem a necessidade de cursar novamente as demais disciplinas em que obteve aprovação.

Finalmente o sexto e último período. Turma de quatro alunos. Duas alunas aprovadas e uma aluna aprovada pelo COC. Um aluno reprovado. Devo dizer que já estava me sentindo muito cansada, mas ao mesmo tempo preocupada com os números e relatos obtidos ao longo dos Conselhos. Quero deixar como registro final desta experiência as questões levantadas por parte de alguns professores e gestores: “O que fazer com os alunos que não aprendem?” “Vamos aprová-los por pena?” “E a qualidade do curso?” Estes são

os principais questionamentos dos professores, mas não percebi maiores inquietações sobre as práticas pedagógicas utilizadas ou mesmo se o curso oferecido atende à expectativa destes jovens e adultos.

Considerações Finais

Um dos grandes desafios para realização desta pesquisa foi a escolha do caminho metodológico, visto que, foi a primeira vez que trilhei por este caminho como pesquisadora. Fui atraída pela cartografia, pois como método de pesquisa foi o caminho que me possibilitou pesquisar numa atuação que me permitisse afetar e ser afetada pelo campo pesquisado e, desta forma, valorizando a experiência e não simplesmente a “coleta de dados”, possibilitando a escrita de um texto científico, contagiado pela sensibilidade.

Com a cartografia, pude apostar na potência dos encontros, sem a pretensão de apresentar resultados obtidos, mas busquei, em interface com os referenciais teóricos adotados nesta pesquisa, problematizar a tensão existente entre o prescrito pela legislação sobre a EJA e o realizado no cotidiano escolar; entre os discursos produzidos no espaço-tempo do COC e seus efeitos na produção de subjetividades dos alunos e dos professores.

Ao longo desta pesquisa-intervenção com os professores do curso, registrei muitos discursos cristalizados, mas gostaria de destacar: i) a crença de

que a formação inicial e mesmo a formação continuada são espaços-tempos capazes de formação total e absoluta do fazer docente, concebendo a formação docente no sentido de treinamento, em uma perspectiva linear e estanque; ii) concepção de que alunos da EJA apresentam dificuldades de aprendizado, principalmente, em disciplinas técnicas, sem um questionamento maior sobre as práticas pedagógicas e, até mesmo, sobre o tipo de curso oferecido.

Os estudos de Foucault (1994) sobre como nos constituímos como sujeitos, podem contribuir para que possamos ampliar a discussão sobre que tipo de sujeitos estão sendo produzidos no/pelo PROEJA, visto que, para o filósofo, o sujeito não é uma substância, mas forma e experiência; ou seja, não existe um sujeito pronto, o que existe é um processo de produção de subjetividades por meio de práticas.

Daí a importância da reflexão do papel social e pedagógico dos educadores que atuam na EJA, pois, “[...] ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos (...) ou, ao contrário, (...) vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 37).

Nesse sentido, pensar na formação de professores para a EJA implica em considerar o plano coletivo e o plano dos afetos como elementos da experiência formativa. Os dados produzidos pela experiência vivida no COC nos apontam que é preciso valorizar a experiência do professor como ferramenta de pensar. Ou seja, o

processo de formação do professor não se encontra baseado apenas na aquisição de conhecimentos técnicos pedagógicos ou em processo de conscientização crítica.

Sendo assim, evoco a atenção para uma formação de professor na perspectiva da invenção, partindo do princípio de que existe potência nas ações cotidianas. Ações que permitem a invenção de novos mundos e de novas maneiras de estar no mundo. Daí a importância de se entender que discursos e práticas produzem o saber docente.

Evasão, repetência, conflito de gerações nas turmas, falta de motivação, dificuldade de aprendizagem, alunos com problemas de saúde e etc., estas são algumas das questões apontadas pelos docentes durante o COC neste período. Tive oportunidade de participar em mais quatro Conselhos de Classe durante o tempo da pesquisa-intervenção, mas, como mencionado, optei pela descrição do 1º COC vivenciado, pois, nos demais, as questões apontadas neste COC também se repetiram.

Os temas são recorrentes nos Conselhos, mas a questão da aprendizagem do aluno ainda é um tema envolvido em muitos mitos. Pelos discursos produzidos e práticas reveladas, percebi que muitos docentes confundem o processo de avaliar com o processo de examinar, pois ainda é forte a crença de que avaliar é “dar nota”. Concepção esta contrária à de muitos estudiosos do assunto, como Luckesi (2000), que assevera que a avaliação é um processo no qual o educador precisa atentar muito mais para o processo de construção, do que para a nota obtida.

A formação profissional integrada à formação geral é outro tema também ainda envolvido em muitos discursos contraditórios. Mesmo que os documentos legais e o discurso de que cursos na modalidade PROEJA apontem para a busca da superação dicotômica entre formação técnica e formação geral, percebe-se na fala do professor a repetição de um discurso e de uma verdade instituída: a formação técnica se constitui apenas de conhecimentos técnicos. Arrisco a inferir, portanto, que esta verdade instituída também traz em seu bojo a concepção de uma educação técnica voltada única e exclusivamente para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho.

Como não continuar reproduzindo o modelo de escola que seleciona os melhores e exclui os considerados piores? Como estabelecer a relação entre atividade profissional e a aprendizagem de conceitos? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo de formação integrada? Por que não podemos inventar um currículo e modos de avaliar diferentes? Por que não podemos criar outros espaços de trocas de experiências e construção de conhecimento que não apenas a reunião do COC?

Apesar de não ter respostas para estas e outras tantas questões, gostaria de reafirmar o entendimento da escola e o currículo como obra aberta e coletiva. Portanto, como construção coletiva, aposto na formação de docentes na EJA a partir dos tensionamentos dos discursos, dos modelos rígidos e predeterminados,

desnaturalizando o discurso da competência e das verdades individuais.

No que diz respeito à EJA, é preciso que esta modalidade atue como um *locus* pulsante de Educação e Cultura, participando ativamente do movimento em prol de uma educação concebida como capacidade criadora e inventiva dos seres humanos, uma educação que defende a formação humana em seu aspecto integral: formação científica, cultural e tecnológica, e não apenas como dispositivo de controle e regulação da população de jovens e adultos.

Para encerrar, reafirmo que acredito na possibilidade de pensar e de viver a formação de docentes na EJA em movimentos singulares, que vão lhe dando consistência, a partir de uma constituição de saberes que aposte na atividade do pensamento como experimentação, priorizando assim a afirmação do novo, da singularidade do pensamento e não apenas de repetição dos mesmos modos de pensar e fazer o território escolar. Insisto que é preciso que haja mais espaços de trocas de experiências entres os professores, pois a partir da pesquisa, percebe-se o quanto de saberes docentes podem ser construídos a partir dos discursos e práticas no cotidiano escolar.

Agradecimentos

Agradeço aos professores do curso MSI/PROEJA/IFRJ pela participação na construção desta pesquisa.

Referências

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

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E; KASTRUP, V.; DA ESCÓSSIA, L. (Org.) Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre. RS: Sulina, 2015.

BRASIL. Decreto 5.478/05, de 24 de junho de 2005. Institui o PROEJA no âmbito das Instituições Federais de Ensino. Brasília. D.O.U. de 27/06/2005. Disponível em: . Acesso em: 12 jul. 2014.

_____. Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA –, e dá outras providências. Brasília, DF: agosto de 2007.

_____. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20/12/96. São Paulo: Saraiva, 1997.

DELEUZE, G. Foucault. C.S. Martins. O espaço literário. trad. C.S. Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988 trad. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DIAS, R. O. Formação inventiva de professores. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2012

FOUCAULT, M. A ordem do discurso: Aula inaugural no College de France, São Paulo, Loyola, 2013.

FREIRE. P. A Educação na cidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995

GOMES, N. L. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GUATTARI. F.; ROLNIK, S. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2013.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOURAU R. Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

OLIVEIRA. I.B. O currículo como criação cotidiana. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

PASSOS, E.; EIRADO, R. B. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: _____. Pistas do

Método da Cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Editora Sulina, 2009.

PROEJA: educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio – DOCUMENTO BASE. Brasília, MEC/SETEC, 2006.

Capítulo 4

A INVESTIGAÇÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO PROEJA DO CAMPUS RIO DE JANEIRO DO IFRJ: A Inspiração no Método Compreensivo

Telma Alves

Introdução

O Censo Escolar da Educação Básica 2016 (INEP, 2017) nos informa que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentou 3.431.829 matrículas em 2015. Desse total, 61,87% estão no ensino fundamental e 38,14% no ensino médio (ambos os dados incluem EJA integrada à educação profissional). Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2016, nos informam

que cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade (ou 51% da população adulta) tinham concluído apenas o ensino fundamental. Os dados nos mostram que a demanda pela EJA ainda é elevada, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, tendo em vista a continuidade da formação escolar. Em virtude dessa demanda, pesquisas que descortinem e discutam o trabalho que o professor desenvolve, com jovens e adultos, no interior da escola, em particular na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnologia, se tornam contribuições que reforçam o empenho com o compromisso ético e social, preconizado pelo documento *Concepções e Diretrizes* (2008), de forma que a escola privilegie a democratização dos conhecimentos científicos e artísticos produzidos coletiva e historicamente por diferentes grupos sociais.

Este texto visa apresentar parte do caminho metodológico percorrido para realizar a pesquisa de doutorado denominada *Saberes e Fazeres dos Professores: A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos*. A investigação teve como objetivo geral analisar desafios teórico-práticos do trabalho docente realizado por professores das áreas de Ciências e Matemática e de Informática que compõem a matriz curricular do curso de Manutenção e Suporte em Informática (MSI). Este curso, implantado em setembro de 2006 no *campus* Rio de Janeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), atende ao Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação

Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Partindo do pressuposto de que, de forma contínua à formação inicial e concomitante à formação continuada, os professores desenvolvem saberes e fazeres no exercício do trabalho docente, a questão principal da pesquisa foi: que saberes e fazeres os professores desenvolvem no seu trabalho docente, de ensinar a jovens e adultos, na Educação Profissional Técnica de nível médio?

Para responder à pergunta, tomei como necessária a tarefa de explicitar a experiência de cada professor, destacando suas subjetividades e o que eles identificavam como problemas e especificidades de seu trabalho docente, para em seguida empreender a análise do material coletado, de forma crítica.

Em acordo com a afirmação de que:

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói em ritmo próprio e particular (MINAYO, 1994, p. 25).

E compreendendo que “a teoria é o conhecimento que orienta não só a coleta de dados, mas a sua própria análise” (BOMFIM, GOULART, RUMMERT, 2017, p.138), apropriei-me dos seguintes referenciais: Lahire (2005;

2012), no sentido de compreender a investigação à escala individual; Kaufmann (2013), com o objetivo de me apropriar do método da entrevista compreensiva para realizar a coleta do material empírico; Zago (2003) e DaMatta (1978), para compreender e empreender o desafio de ouvir os sujeitos da pesquisa, e Bardin (2016), para realizar o tratamento do material pela técnica de análise de conteúdo.

Ao apresentar a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa e as decisões tomadas ao longo do caminho, tenho como objetivo suscitar a reflexão sobre o estudo e uso dos métodos e das técnicas de tal forma que se coloquem em acordo com o objeto de estudo e o material empírico desejado na coleta.

O Caminho Percorrido

Como nos diz Gatti (2010), “a pesquisa é um cerco em torno de um problema” (p.16) e nesse sentido construí, paulatinamente, um cerco buscando o rigor necessário à investigação.

O problema de ensinar as disciplinas de Física, Química, Matemática e as disciplinas técnicas de Informática num curso de educação profissional técnica de nível médio, na modalidade EJA, é complexo na medida em que, na realização do trabalho docente, atitudes muito diversificadas são produzidas por saberes plurais e heterogêneos. Pelo interesse de compreender, através das perspectivas dos próprios professores, o

trabalho docente no curso de Manutenção e Suporte em Informática, que daqui em diante será denominado por PROEJA/MSI, e os significados atribuídos a ele, escolhi a abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso.

O trabalho docente desse grupo de professores dentro desse curso técnico, especificamente, é tratado como um todo, e os detalhes e as circunstâncias específicas ajudam na compreensão do caso. Em acordo com a abordagem escolhida, realizei a coleta de dados no ambiente onde os professores realizam o trabalho docente e não me embasei em raciocínio dedutivo para confirmar hipóteses; usei a forma descritiva para apresentar a riqueza de dados do contexto, da história da instituição e da implantação do curso, bem como assumi uma postura de observação sobre o tratamento – opiniões, atitudes, decisões – dado ao PROEJA/MSI dentro do campus Rio de Janeiro pelos atores – professores e gestores – da instituição. Dessa forma, tratei o trabalho docente dos professores de Física, Química, Matemática e Informática no PROEJA/MSI como um todo particular, identificando desafios e especificidades e relatando as experiências vivenciadas no decorrer do estudo. Pela forma de estudo de caso, pretendi uma representação singular dessa realidade, de forma que o leitor do trabalho possa encontrar resposta para seguinte indagação: “de que forma esse estudo pode contribuir (ou não) para a minha situação?” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Em seguida, de posse desses elementos, concentrei a atenção no grupo de professores eleito para participar

da investigação. Para eleição desse grupo, tomei conhecimento do universo de professores (as) que atuaram no PROEJA/MSI desde o segundo semestre de 2006 até o segundo semestre de 2016. Ao cruzar as informações obtidas junto à Secretaria de Ensino Médio Técnico do campus Rio de Janeiro com as que me foram fornecidas por professores das diferentes equipes, foi possível construir a tabela abaixo:

Tabela 1 - Quantidade de professores, por disciplinas e por vínculo, que atuaram no curso PROEJA/MSI de 2006-2 a 2016-2

E – Efetivos: professores (as) concursados (as) com matrícula efetiva.

T – Temporários: professores (as) contratados (as) com matrícula temporária (máximo de dois anos consecutivos)

MATEMÁTICA		FÍSICA		QUÍMICA		INFORMÁTICA	
E	T	E	T	E	T	E	T
6	5	7	3	7	6	7	10

O universo considerado para escolha dos sujeitos da pesquisa foi o de professores (as) efetivos (as), uma vez que nenhum professor temporário ainda estava com esse vínculo na instituição em 2017. De acordo com esse critério mais geral e apoiada na afirmação de Zago (2003) de que “o ideal é ponderar os critérios de seleção, sabendo que a amostra não será representativa em uma pesquisa qualitativa” (p. 297), considereei como critérios para a seleção dos sujeitos da investigação: i) em que períodos, dos dez anos que a investigação se deteve, o (a) professor (a) atuou; ii) o tempo de atuação no curso; iii) se o (a) professor (a) atuou como professor orientador

de projeto e iv) a disponibilidade para participar da investigação. Por estes critérios, a amostra foi formada por onze professores.

Desenvolvimento

Os procedimentos metodológicos foram divididos em duas fases: a exploratória e o trabalho de campo. O objetivo deste texto é apresentar a trajetória metodológica percorrida, na fase do trabalho de campo, no sentido de obter os dados que foram coletados com inspiração no método da entrevista compreensiva. Por isso, vou me deter em apresentar esta etapa da investigação.

O trabalho de campo é estar dentro do mundo no qual o fenômeno a ser estudado ocorre, onde os dados são recolhidos e onde os sujeitos da investigação estão inseridos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, para a compreensão do contexto, efetuei a observação onde ocorreu o trabalho de campo e a coleta de dados pela realização das entrevistas. Porém, percebi que tanto as observações quanto as situações vivenciadas, no campus Rio de Janeiro, com os diversos sujeitos, deveriam ser registradas. Então, inspirada em Mills (1982) que nos diz que o pesquisador deve saber controlar o que experimenta e isolá-lo para poder usar a experiência como guia de suas reflexões, construí um diário de campo. Nele, registrei reuniões, conselhos de classe, conversas informais com gestores e ex-professores do curso. O registro nem sempre foi fácil,

pois, como afirmam Lüdke e André (2013), em alguns momentos é “inviável fazer anotações no momento da observação porque isso compromete a interação com o grupo” (p. 37). Muitas das vezes tive de fazer os registros posteriormente, mas os fiz o mais cedo possível para que não fosse traída pela memória. O objetivo do diário de campo foi compor um quadro com as cores e os matizes mais nítidos possíveis, onde o problema se insere e os sujeitos vivenciam suas experiências (ALVES, 2018).

Para atingir esse objetivo, adotei a observação participante, que é uma técnica de captação de dados

[...] menos estruturada que é utilizada nas Ciências Sociais, pois não supõe qualquer instrumento específico que direcione a observação. Dessa forma, uma das limitações existentes pode ser o fato de que a responsabilidade e o sucesso de utilização dessa técnica recaem quase que inteiramente sobre o observador. Outra limitação constitui-se na relação observador/observado e na capacidade de percepção do primeiro, que pode ser alterada em decorrência do seu envolvimento no meio (HAGUETTE, 1995 apud LIMA et al., 1999).

A observação participante, que ocorreu entre março de 2015 até outubro de 2016, se realizou sob a forma de participante como observador (LÜDKE e ANDRÉ, 2013),

pois o grupo de professores e gestores eram conhecedores do objeto da investigação – o trabalho docente no PROEJA/MSI –, mas desconheciam em que amplitude ele seria focalizado. Assim, não estava totalmente claro o que eu pretendia e, dessa forma, busquei evitar mudanças no comportamento dos sujeitos observados (JUNKER, 1971 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Houve o registro de cerca de quarenta notas de campo, em diferentes momentos e com diferentes participantes. A observação, como instrumento da investigação, me fez lançar mão de conhecimentos e experiências pessoais para ajudar no processo de compreensão e interpretação do fenômeno em estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

A investigação sobre o trabalho docente realizado pelos onze professores, além de incluir a leitura de documentos e a observação participante, teve como estratégia dominante a realização de entrevistas, porque o objetivo era a coleta de dados descritivos na linguagem dos professores, de modo a ter uma ideia sobre a forma como os professores interpretavam o PROEJA/MSI e o próprio trabalho docente (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Diante das afirmativas de Zago (2003, p. 292), de que “não é inoportuno lembrar que a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa [...] à racionalidade descrita nos manuais de metodologia”, e de Kaufmann (2013, p. 26), de que “não existe um método único de entrevista, mas muitos, tão diversos entre si que os instrumentos que propõem têm definições contraditórias”, compreendi que precisava escolher um caminho, sabendo que eu

encontraria muitas dificuldades e dúvidas e que, após tomadas as decisões para superá-las, eu teria escolhido o meu caminho.

Para conhecer as trajetórias de vida dos professores, seus percursos profissionais e experiências de vida, as entrevistas seguiram uma abordagem biográfica, que me possibilitou “recolocar a questão da subjetividade ou do ator no centro das pesquisas sobre ensino e sobre a escola” (TARDIF, 2001, p. 114).

A investigação sobre os saberes específicos que os professores desenvolvem em seu trabalho docente teve como problematização considerar que os professores não são técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros e nem agentes sociais que têm suas atividades determinadas tão somente por forças ou mecanismos sociológicos (TARDIF, 2012). Essa reflexão deriva da minha atitude de me distanciar da lógica bivalente e seus determinismos e me aproximar da visão dialética da atuação dos professores, pois são profissionais marcados pelas mediações do contexto e pelas condições objetivas da estrutura educacional.

A forma inicial como problematizei o trabalho docente, a decisão de esmiuçar o contexto por diversos ângulos e a forma de analisar os dados fazem parte da construção do objeto. Assim, escolher o tipo de entrevista não é uma decisão neutra e “se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo” (ZAGO, 2003, p. 294).

Kaufmann (2013) insere o método da entrevista compreensiva no que ele chama de “constelação teórica”

(p. 29). O autor nos diz que é um método muito próximo de outros – ao mesmo tempo em que se inspira na técnica da entrevista semidiretiva, inverte instruções tais como a neutralidade e a amplitude da amostra, e se inspira em técnicas etnológicas de trabalho com informantes, sendo esses sujeitos privilegiados, cujos “dados qualitativos estão concentrados na palavra recolhida no gravador” (p. 27).

Kaufmann (2013) explica ainda que:

O qualificativo “compreensiva” já fornece uma indicação. É preciso compreendê-lo aqui no sentido weberiano mais estrito, isto é, quando a intropatia é apenas um instrumento visando uma explicação, e não um objetivo em si [...]” (p. 28).

O sentido weberiano diz que o pesquisador deve se pautar pelos diversos fatores ligados à realidade dos fatos e, assim, dar sentido à realidade particular através dos seus próprios valores. Assim, o método compreensivo se torna primordial para a obtenção de respostas nas inferências sobre o objeto de estudo.

A opção de coletar os dados inspirada na entrevista compreensiva, então, se justifica pela riqueza do material obtido através da abordagem biográfica, pelo lugar privilegiado que ocupam os professores como sujeitos que expressaram os motivos de suas escolhas, os sentidos que dão às experiências vivenciadas e pelo envolvimento ativo da entrevistadora nas questões para

provocar o engajamento do entrevistado (ALVES, 2018). Por essas características, Kaufmann (2013) afirma que “[a] entrevista compreensiva, inscrita na tradição da indução analítica, inverte as fases da construção do objeto: o trabalho de campo não é mais a instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida desta problematização” (p. 44).

O método da entrevista compreensiva para a coleta de dados se insere na abordagem escolhida, pois “a análise segue um raciocínio indutivo e não dedutivo com a intenção de confirmar hipóteses. As ideias vão sendo construídas à medida que a tela que se relaciona ao caso vai sendo composta, passo a passo, pelos dados recolhidos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

A opção por esse método pode ser considerada uma atitude pouco prudente, já que a indução analítica, mesmo sendo o cerne da abordagem qualitativa, é usada de forma encoberta pelo receio de os procedimentos serem vistos como “condenáveis bricolagens” (KAUFMANN, 2013, p. 22). Mesmo assim, construí meu caminho com muito estudo dos métodos e procedimentos, entendendo os riscos e assumindo-os.

Alguns aspectos acerca do método da entrevista, tais como o trabalho sobre o material obtido através da entrevista e os critérios de rigor que garantem a validade dos resultados, merecem cuidado. Kaufmann (2013) indica a saturação dos modelos – padrões simbólicos, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade, visões de mundo do universo – como instrumento de validação e solidez dos resultados.

O rigor também é uma preocupação em DaMatta (1978), pois, segundo ele, quanto maior a idealização do rigor nas disciplinas sociais, maior o receio de revelar o quanto há de subjetivo nas pesquisas de campo. DaMatta (1978) compartilha conosco o que chama de outro lado da tradição das rotinas de pesquisa em Antropologia, que é reconhecido pelos antropólogos, mas que parece “querer esconder o lado humano e fenomenológico da disciplina” (DAMATTA, 1978, p. 27).

DaMatta (1978) nos diz que a Etnologia apresenta três fases. Recorri a duas para refletir sobre minha ida ao campo. Uma delas – a fase teórico-intelectual – é determinada pela separação entre o futuro pesquisador e o grupo que se busca ver, encarar, perceber, estudar, interpretar, explicar. Essa separação se dá pelo “excesso de conhecimento teórico, universal e mediatizado pelo abstrato e pelo não vivenciado. Pelos livros, ensaios e artigos: pelos outros” (DAMATTA, 1978, p. 26). Um exemplo dessa fase teórico-intelectual está relacionado com algumas concepções no ensino das Ciências e da Matemática, como a linearidade na apresentação dos conteúdos, a necessidade de vencer uma etapa para passar à posterior ou a determinação inequívoca do que é certo ou errado ainda persistem nos fazeres docentes (FONSECA, 2002).

Lahire (2005) chama atenção sobre o hábito de alguns pesquisadores reivindicarem a pertinência de enunciados seja qual for a escala de análise, ou seja, um espaço global ou o indivíduo singular. Atenta ao fato de estar realizando uma pesquisa com um grupo

de onze professores, não busquei reivindicar a validade de concepções oriundas do conhecimento teórico e nem admitir, a priori, que cada professor que atuou no curso PROEJA/MSI tenha algumas características que são atribuídas ao grupo profissional que ensina as disciplinas das Ciências e da Matemática: a prevalência do método-científico, o raciocínio lógico dedutivo, a valorização dos conteúdos, a apresentação formalista, colocação do rigor e da exatidão em primeiro lugar. Ainda que se suponha que o comportamento profissional desses professores derive de alguma propriedade (positivismo, conteudismo, pragmatismo, pitagorismo), é importante conhecer os demais comportamentos (familiares, emocionais, culturais) desse professor para poder compor o quadro interpretativo do trabalho docente.

Esse desafio foi enfrentado por mim, uma vez que pude “encontrar/ter muitas elaborações sobre professores (as) em contextos de educação de jovens e adultos e educação profissional” (ALVES; FANTINATO, 2017, p. 21), mas apenas os próprios professores que atuam no PROEJA do *campus* Rio de Janeiro podem relatar como vivenciaram suas experiências. É nesse aspecto que a entrevista compreensiva se adequou ao objeto da pesquisa, já que os dados qualitativos coletados no seu lugar natural estavam na palavra recolhida, que se tornou o elemento central e nos possibilitou compreender desafios e suas superações, especificidades e suas consequências no trabalho docente, fragilidades da estrutura institucional e suas consequências para o processo de ensino.

A outra fase da Etnologia à qual recorri se denomina “pessoal ou existencial” (DAMATTA, 1978, p. 25). Nessa fase, o investigador se encontra com seus informantes, que podem ser pessoas antipáticas, imaturas, ter muita experiência profissional ou não. Nessa dimensão da pesquisa de campo, segundo DaMatta (1978), estive entre dois mundos como pesquisadora: o meu e o do outro.

É importante destacar que, na investigação sobre o trabalho docente, pesquisadora e informante – sujeito da pesquisa – exercem a mesma profissão e estavam inseridos no mesmo contexto, porém são dois subuniversos entre os quais a Antropologia estabelece uma ponte que depende de “humores, temperamentos, fobias e todos os outros ingredientes das pessoas e do contato humano” (DAMATTA, 1978, p. 27).

A partir dos relacionamentos humanos, podem emergir “aspectos extraordinários” (DAMATTA, 1978, p. 28), e incorporá-los às rotinas oficiais da pesquisa de campo é incorporar, ao ofício de etnólogo, o que DaMatta denomina pelo termo *anthropological blues*. Os aspectos chamados de extraordinários são percebidos quando alguém, que “veste a capa do etnólogo” (DAMATTA, 1978, p. 28), ao proceder a pesquisa de campo, consegue realizar as seguintes transformações: transformar o exótico em familiar e /ou transformar o familiar em exótico.

O movimento original da Antropologia se dá na primeira transformação, quando há a busca dos enigmas sociais em universos de significação não

compreendidos pelos meios sociais de seu tempo. Na segunda transformação, a Antropologia se volta para a própria sociedade, numa atitude de objetivar e fazer levantamento das práticas que existem em nós, nas nossas instituições, na nossa prática política e religiosa (DAMATTA, 1978). Então, durante o trabalho de campo, estive diante do problema de me alienar do grupo profissional que ensina as disciplinas da área de Ciências e Matemática para poder, numa postura etnológica, estranhar alguma prática profissional e assim revelar “o exótico no que está petrificado pelos mecanismos de legitimação” (DAMATTA, 1978, p. 29).

Essas duas transformações levam a encontros. Transformar o exótico em familiar leva ao encontro daquilo que o pesquisador revestiu inicialmente de desconhecido, saindo de sua sociedade, indo ao mundo social do outro e retornando com sua compreensão do que vivenciou. Assim, ao sair do meu universo de crenças, valores e verdades, vou até o universo dos (as) professores (as) que compõem a amostra e retorno com o desafio de compreender seu universo. Foram encontros derivados da transformação do exótico de suas subjetividades no familiar da minha compreensão. A segunda transformação é, segundo DaMatta (1978), uma viagem sem sair do lugar, um mergulho no fundo do poço de sua própria cultura. Ao estabelecer pontes com os sujeitos da pesquisa, pude mergulhar em atitudes profissionais, visões de escola, concepções de ensino e seu significado, que me levaram ao encontro dos (as) professores (as) e ao estranhamento do que estava ali ao

meu redor. Essas transformações são ponto de chegada e ponto de partida.

No primeiro caso, quando o pesquisador consegue se familiarizar com um universo que não é o seu, ele adquire competência nesse universo, e isso é concretizado pela via intelectual. No segundo, para compreender o universo em que está imerso, é necessário tomá-lo como exótico, e isso se dá pelo “desligamento emocional, já que a familiaridade do costume foi obtida via coerção socializadora e, assim, veio do estômago para a cabeça” (DAMATTA, 1978, p. 30).

Dentro dos movimentos da pesquisa de campo, o sentimento e a emoção podem despontar a qualquer momento. Aliás, DaMatta (1978) afirma que tudo parece indicar que, dentro da rotina intelectualizada da pesquisa antropológica, a subjetividade e a carga afetiva são dados sistemáticos. Por isso, nomeia-os como *blues* que se repetem, mesmo não sendo esperados, e por isso ganham força, tornando-se perceptíveis. Embora a escola graduada pareça ter ensinado tudo, nunca preveniu o pesquisador de que a situação etnográfica não se concretiza num vazio e de que sempre é possível ouvir o *anthropological blues* (DAMATTA, 1978).

A tarefa de realizar as entrevistas foi empreendida com essas referências teórico-metodológicas, de modo a coletar material rico em ideias, expressões, experiências e porque não, sentimentos e aspectos extraordinários advindos da humanidade de cada sujeito.

Na primeira redação do roteiro das entrevistas, procedi em acordo com Kaufmann (2013), escrevendo

uma pergunta após a outra à medida que me ocorriam, mas organizando-as por temas. Segundo os objetivos, as perguntas foram organizadas em cinco temas: quanto à socialização pré-profissional do professor; quanto à formação – graduação e pós-graduação; quanto à experiência; quanto ao PROEJA; trabalho docente.

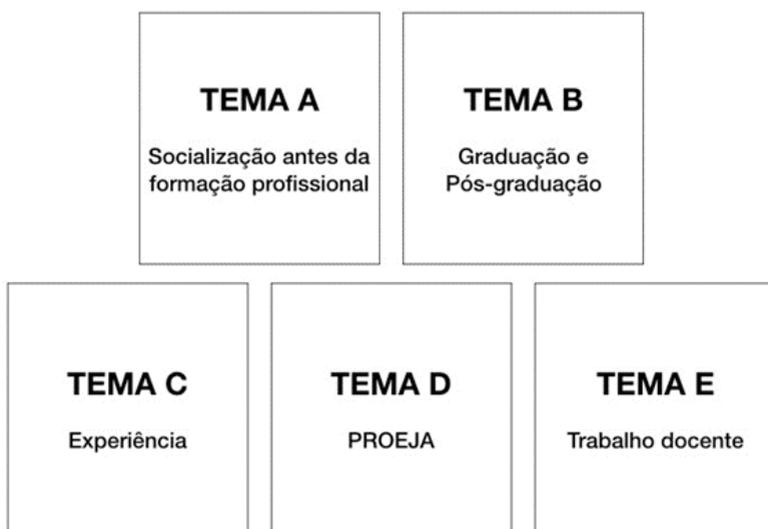
Cada tema se constituía em uma grade de entrevista com cerca de treze perguntas, que não resistiram à seguinte simulação: dirigi-as a um informante fictício, imaginando suas reações e respostas. Nesse exercício, foi possível identificar que, além de existirem perguntas ruins, no sentido de proporcionar respostas de pouco ou nenhum significado, o roteiro estava demasiado amplo, sem alcançar o ideal “[...] de estabelecer uma dinâmica de conversação mais rica do que a simples resposta às perguntas, evitando que se fuja do tema e, de certa forma, se esqueça da grade” (KAUFMANN, 2013, p. 75). Além desse aspecto, esse autor assinala também que:

Se o entrevistador enumera uma lista de perguntas em um tom morno ou, pior ainda, as lê como se fossem um questionário, a pessoa logo adotará o mesmo estilo para responder, limitando-se a frases breves, correspondendo aos pensamentos de superfície mais imediatamente disponíveis, sem se envolver pessoalmente (p. 79).

Para fugir da hierarquia criada na interação entrevistador-entrevistado, optei pelo seguinte

procedimento: apresentar aos entrevistados cinco cartões, A, B, C, D e E, cada um com a indicação do tema que pretendia que fosse abordado (figura 1). Assim, dispunha-os, aleatoriamente, diante do entrevistado para que ele escolhesse a ordem que preferisse falar.

Figura 1 - Diagrama dos cartões apresentados aos entrevistados



No entanto, como tática para quebrar o gelo inicial, propus que o tema A fosse o primeiro. Daí em diante, a sequência dos temas era determinada pela vontade do entrevistado, de modo que ele ficasse à vontade para falar do que mais lhe agradava ou mais lhe motivava, mas sem que eu perdesse de vista o objetivo que perseguia ou me esquecesse das perguntas centrais, da grade original, relacionadas a cada tema. E considerando que

“a melhor pergunta não está posta na grade: ela deve ser encontrada a partir do que acaba de ser dito pelo informante” (KAUFMANN, 2013, p. 81), permaneci atenta a algumas possibilidades de perguntas que pudessem trazer elementos interessantes.

Kaufmann (2013) caracteriza a entrevista como um jogo de três polos: a empatia, que se expressa pela concentração na escuta atenta e que demonstra interesse pelo mundo do informante, seus valores e particularidades; o envolvimento, expresso pela manifestação de emoções e opiniões a respeito do que diz o informante e que possibilita avançar no debate; e o próprio objeto da pesquisa. Para o entrevistado, esse polo é a sua experiência de vida e o seu trabalho docente no PROEJA/MSI, que o pesquisador “inscreve num quadro mais amplo – a problemática da pesquisa” (p. 89). A tarefa de entrevistar os onze professores foi marcada pelo esforço de desenvolver esse jogo de três polos e se transformou em viagens ao universo de cada um, nas quais procurei esquecer meus próprios valores e categorias de pensamento.

Para essas entrevistas com os professores de Matemática, Física, Química e das disciplinas de Informática, apoiei-me na ideia de que:

[a] análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar sua própria

compreensão desses materiais e de permitir [ao pesquisador] apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Assim, por considerar que o material coletado nas entrevistas aprofundadas tem uma aproximação com o material coletado pela entrevista narrativa “que se caracteriza como ferramenta não estruturada, visando a profundidade, de aspectos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional” (MUYLAERT et al, 2014, p. 194), utilizei alguns procedimentos indicados por Muylaert et al. (2014).

Depois das entrevistas transcritas, separei o conteúdo concreto, tal como qual área de conhecimento o professor atua, qual sua formação, regime de trabalho – organizado no quadro abaixo – do conteúdo que expressou valores, juízos, crenças, ou seja, do conteúdo subjetivo.

Quadro 1 - Quadro de indexação, organizado por ordem cronológica das entrevistas, dos dados objetivos relativos aos sujeitos

*Os semestres se inserem no intervalo de 2006-2 até 2016-2.

Identificação	Formação/ Idade	Ano de Graduação/ Habilitação	Ano de ingresso no IFRJ e regime de trabalho	Tempo* de atuação no PROEJA (em semestres)	Atua (ou) como professor orientador ou co- orientador de Projeto Integrador	Data da entrevista
Irineu	Doutor/ 36	2006/ Licenciado e Bacharel	2011/ DE	01	Não	01/02/17
Jaiane	Especialista/ 49	1993/ Licenciado	2011/ DE	12	Sim	08/02/17
Tibério	Doutor/ 39	1999/ Licenciado	2006/ DE	02	Não	11/02/17
Juno	Mestre/ 32	2008/ Licenciado	2011/ DE	01	Não	20/02/17
Leandro	Doutorando/ 35	2001/ Bacharel	2011/ 20h	11	Sim	21/02/17
André	Doutor/ 39	2002/ Farmacêutico	2011/ DE	03	Não	22/02/17
Aspásia	Doutorando/ 50	1993/Tecnó- logo em Pro- cessamento de Dados	2014/ DE	07	Sim	28/05/17
Hórus	Mestre/ 42	2000/ Tecnólogo em Informação	2011/ DE	14	Sim	01/06/17
Eugênio	Mestre/ 53	1982/ Licenciado	1991/ DE	16	Sim	05/06/17
Sinésia	Mestre/ 50	1986/ Bacharel e Licenciado	1988/ DE	07	Não	05/06/17
Amon	Doutor/ 51	1991/ Bacharel	1986/ DE	21	Sim	23/06/17

Para análise do conteúdo subjetivo, fundamentei-me na afirmativa de Campos (2004):

Bardin configura a Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] acrescentando que a intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores quantitativos ou não (CAMPOS, 2004, p. 612).

A inferência é uma operação lógica que permite enunciar uma proposição a partir de sua ligação com outras proposições. Nesse sentido, um dado coletado num conteúdo de uma entrevista é sem valor até que seja articulado a outro e essa articulação seja representada por alguma forma teórica (CAMPOS, 2004). Então, em Análise de Conteúdo, se produzem suposições embasadas em “pressupostos teóricos de concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores e receptores” (p. 613), sem desconsiderar o contexto histórico e social.

As fases de Análise de Conteúdo seguiram a proposta de Bardin (2016):

I – Fase de pré-exploração do material, na qual a leitura fluante permite que impressões e orientações fluam;

II – A partir dos temas “socialização antes da formação profissional”, “graduação e pós-graduação”,

“experiência”, “PROEJA” e “trabalho docente”, apresentados aos professores, e orientando-nos pelas questões da pesquisa, elegemos, em confronto com os referenciais teóricos, as seguintes unidades de análise: “o percurso de vida até à docência”, “formação profissional/formação pedagógica”, “a experiência entendida como os saberes das ações pedagógicas”, “o trabalho docente no PROEJA/MSI” (ALVES, 2018);

III – O processo de categorização que emergiu do contexto das respostas dos professores, numa constante travessia entre o material empírico e as teorias que embasam a pesquisa, foi realizado sem perder de vista os objetivos da pesquisa. Desse processo, evidenciamos as seguintes categorias: “ensinar como relação dialética vocação/profissão”, “o sentido da formação pedagógica”, “a estrutura da instituição”, “relações de poder”, “as escolhas do que e como ensinar”, “os projetos integradores” e “desafios e especificidades” (ALVES, 2018).

Os resultados do caminho escolhido estão na produção do material empírico, uma vez que a estrutura da entrevista e a maneira como esta foi conduzida se articulam num todo que inclui conhecer o universo da amostra e os critérios de seleção dos sujeitos.

Dois aspectos dos resultados merecem destaque: o primeiro diz respeito à hierarquia da entrevista e o segundo concerne às formas particulares de percepção dos professores.

A hierarquia da entrevista se inscreve na forma de a conduzir. Ao iniciar a entrevista com cada professor,

percebia certa ansiedade, que só se externava, ao finalizar a intervenção, por meio de frases como: “não sei se falei muito assim relativo ao que você precisava [...] falei muito, né? Ou falei à beça, né?” (ALVES, 2018). As entrevistas se iniciaram pelo mesmo tema, socialização antes da formação profissional, e depois percorreram caminhos diferentes, de forma a cobrir os demais temas: graduação e pós-graduação, experiência, PROEJA e trabalho docente. Esses caminhos foram determinados pela escolha de cada entrevistado, que, ao coparticipar da condução da entrevista, pôde se sentir mais motivado e conseqüentemente engajado. Essa foi a maneira pela qual pude me distanciar do roteiro estruturado, que instala uma hierarquia na interação, submetendo entrevistado ao entrevistador (KAUFMANN, 2013).

Assim, propor temas aos professores foi importante para alcançar o objetivo do método escolhido, qual seja, estabelecer o caráter mais de uma conversa do que de um questionário aplicado de forma impessoal.

Minha postura nas entrevistas foi a de uma pessoa que ensinava no mesmo curso (campo da pesquisa) dos entrevistados, mas que se impunha o compromisso não só de ouvir, mas de dialogar, trocar ideias, dando destaque sempre para o entrevistado, pois ele era o ator principal. Dessa forma, além de romper a hierarquia, consegui o envolvimento de cada entrevistado e pude perceber o quanto alguns dos professores se sentiram à vontade. Afirmando isso, pois obtive declarações que se iniciaram por enunciados como, “mas eu queria também falar uma dificuldade que tem aqui na escola”, ou

“preciso dizer isso”, ou “parece estranho, mas vou falar assim mesmo” ou, ainda, “vou fazer um desabafo”. Essas expressões foram inesperadas e por isso me causaram estranhamento, fazendo-me sentir o lado humano que revela o quanto existe de subjetivo nas pesquisas de campo (DAMATTA, 1978). O inesperado, o exótico destas subjetividades que se transformaram em familiares é o denominado *anthropological blues*.

O segundo aspecto a destacar está inscrito no estatuto do material empírico, ou seja, o conteúdo da fala dos professores, que mostra as representações que têm de seu trabalho docente no PROEJA/MSI. Durante as entrevistas, alguns dos professores falaram de algumas de suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Porém, deve-se considerar que a posição que ocupam influi na percepção que têm do que eles mesmos executam. Assim, tomei o cuidado de buscar compreender a lógica da produção de sentido para compreender a produção das identidades individuais.

Considerações Finais

As escolhas metodológicas numa investigação de abordagem qualitativa são complexas, pois tal abordagem traz como contribuição o contato próximo com o contexto pesquisado e com os sujeitos imersos nesse contexto.

O caminho que trilhei para desenvolver a abordagem qualitativa da investigação se deu pela realização de reflexões sobre as questões sociológicas que envolvem os

grupos, seus indivíduos e a importância dos instrumentos de coleta de dados. Pelas reflexões, optei pelo diário de campo, que buscou, através dos registros, mostrar um contexto vivo de experiências e significados, e pela entrevista compreensiva, que permitiu aos sujeitos se expressarem o mais livremente possível, de maneira a expor suas experiências de vida e falar de desafios e especificidades em relação ao seu trabalho docente no PROEJA/MSI.

Apoiada em DaMatta (1978), Lahire (2005) e Kaufmann (2013), desenvolvi reflexões que me permitiram ampliar o olhar sobre o(s) universo(s) que compõe(m) a pesquisa, escolher os professores informantes e realizar uma descrição do campo, com os detalhes que o caracterizam, situando-o na história da instituição da qual faz parte e onde é ofertado o curso PROEJA/MSI.

Na realização das entrevistas, percebi como cada professor refletiu sobre as relações com a escola, com os conteúdos, com os alunos e com o que envolve os alunos. O diálogo e as reflexões durante as entrevistas possibilitaram um olhar mais cuidadoso dos professores sobre a complexidade do curso e sobre quem são os sujeitos da EJA, mostrando que, quando há oportunidade, os professores têm vontade de externar suas percepções e seus valores.

O caminho teórico-metodológico percorrido na investigação foi fundamental para responder à pergunta: que saberes e fazeres os professores desenvolvem no seu trabalho docente, de ensinar a jovens e adultos, na

Educação Profissional Técnica de nível médio? Assim, a inspiração no método compreensivo possibilitou ratificar meu pensamento de que, independente de qual documento seja formulado, qual decreto seja exarado ou qual teoria de aprendizagem seja oficialmente eleita, é através do trabalho docente junto aos jovens e adultos que os ideais do trabalho educativo podem ser alcançados.

As escolhas metodológicas evidenciaram a Escola como locus privilegiado para o desenvolvimento do trabalho educativo através do trabalho docente e possibilitaram mostrar o compromisso ético e social dos professores com a democratização dos conhecimentos científicos produzidos coletiva e historicamente por diferentes grupos sociais.

Ao longo da análise de conteúdo do material produzido pelas entrevistas, foi possível identificar o quanto a maneira de ser de cada um se cruza com a maneira de ensinar e como esta revela a personalidade de cada um. Nos momentos em que declararam preciso dizer isso, de desabafo, de quero que fique registrado ou de vou falar mesmo assim, eles assumiram autoridade e tomaram as rédeas da pesquisa, mostrando conflitos que vivenciam e as experiências de vida como ingredientes que compõem a (s) pessoa (s) / o (s) professor (es) que são.

A Educação de Jovens e Adultos, como área de conhecimento, envolve o estudo não só de seus sujeitos estudantes jovens e adultos, como também o estudo de como os professores atuam nessa modalidade

da Educação Básica. A abordagem metodológica e o método para coleta de dados determinam a amplitude e a profundidade dos estudos sobre a EJA e, nesse sentido, a produção científica tem um caráter prático, na medida em que se deve articular as reflexões teóricas ao trabalho empírico.

Agradecimentos

Agradeço aos professores e gestores que participaram da investigação.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro pelo incentivo à realização da pesquisa e à participação em eventos nacionais e internacionais.

Referências

ALVES, T. Saberes e Fazeres dos Professores: a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

ALVES, T.; FANTINATO, M.C. A Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Educação de Jovens e Adultos: o trabalho docente no PROEJA. BOLETIM GEPEM, Rio de Janeiro, n. 70, p. 14-25, jan./ jun. 2017. Disponível em <<http://doi.editoracubo>>.

com.br/10.4322/gepem.2017.018>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOMFIM, M. I.; GOULART, V. M.; RUMMERT, S. *Investigação Qualitativa: desafios para a avaliação de políticas de formação de professores*. Atas CIAIQ2017. *Investigação Qualitativa em Educação, Volume 1*. Disponível em <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1327>. Acesso em 26 nov. 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Concepções e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília: MEC/SETEC, 2008b. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/normas-e-leis/concepcao-e-diretrizes-dos-institutos.pdf/view>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

CAMPOS, C. J. G. *Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde*. *Rev. Bras. Enferm.*, Brasília (DF), v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

DAMATTA, R. O ofício do etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, E. de O. (Org.). A aventura sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

FONSECA, M. C. F. R. Educação matemática de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GATTI, B. Algumas Considerações sobre Procedimentos Metodológicos nas Pesquisas Educacionais. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>>. Acesso em 18 jan. 2018.

KAUFMANN, J. C. A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. Trad. Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LAHIRE, B. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. Sociologia, Problemas e Práticas, n. 49, p. 11-42, 2005.

LAHIRE, B. Entrevista com Bernard Lahire. Áskesis - Revista dos Discentes do PPGS/UFSCar, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 200-210, jan /jul. 2012. Entrevista concedida a Aline Yuri Hasegawa.

LIMA, M. A. D. da S. et al. A utilização da observação participante e da entrevista semiestruturada na pesquisa em Enfermagem. Revista Gaúcha de Enfermagem. Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 130-142, 1999.

Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23461/000265980.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In _____. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MILLS, C. Wright. A imaginação sociológica. 6. ed. R J: Zahar Editora, 1982.

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 48, p. 193-199, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342014000800184&script=sci_abstract>. Acesso em: 14 abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, M.A.T. (Org.). Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287 -309.

Capítulo 5

REFLEXÕES SOBRE OS CURSOS PROEJA DE UM INSTITUTO FEDERAL: O Acesso em Questão

Jupter Martins de Abreu Júnior

Jane Paiva

Introdução

Ao ser sancionada, a Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008) regulamentou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, transformando os CEFETs em Institutos Federais (IFs), além de instituir uma nova organização à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A Rede Federal é hoje constituída pelos Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR),

pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), além das escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II, estes últimos incluídos pela Lei n. 12.677/2012 (BRASIL, 2012).

A criação dos Institutos Federais faz parte de um processo de expansão que se iniciou em 2005, quando existiam 140 unidades educacionais, com a meta de se chegar a 644 unidades em 2016. Junto com essa expansão se ampliaram as oportunidades de acesso às escolas federais, inclusive por parte do público da EJA, já que no Artigo 6º da Lei n. 11.892/2008 existe o apontamento para a oferta de “todos os níveis e modalidades de ensino”, além da constituição de “centros de excelência de ensino”. Esses trechos indicam a intenção de construir um modelo de instituição que oferecesse níveis e modalidades que incluíssem a educação básica, a educação profissional e a educação superior, passando por cursos e programas com “ensino de qualidade” para públicos diversos, incluindo nesses grupos o público da EJA, historicamente interdito do acesso a essas instituições.

De forma complementar, no Artigo 7º da mesma Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008), quando são apresentados os objetivos dos IFs, visualiza-se a finalidade da oferta de cursos que atendam as especificidades da EJA. O trecho estabelece como meta: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do

ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”.

De outra parte, também podem ser verificados a necessidade e o anseio do público dessa modalidade às questões relativas ao trabalho e à qualificação profissional. É nesse contexto que se insere o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído em âmbito federal pelo Decreto n. 5.840 (BRASIL,2006).

O PROEJA tem como diretriz a formação inicial e continuada de trabalhadores jovens e adultos, por meio da oferta de cursos e programas de educação profissional, integrando a educação básica na modalidade EJA e a formação profissional técnica, contribuindo assim para a melhoria das condições desse público, a quem se destina o programa, de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho. Inserido nesse contexto, o presente trabalho visa compreender algumas particularidades e relações existentes no *acesso* de estudantes jovens e adultos aos cursos do Programa PROEJA em um Instituto Federal.

Fundamentação Teórica

Considerando que a presente investigação exigiu a utilização de referenciais teóricos abrangentes, que possibilitaram sua utilização como ferramenta para uma leitura mais precisa de políticas públicas educacionais, especificamente do PROEJA, tomamos a proposta *policy*

cycle approach ou *abordagem do ciclo de políticas* como uma das referências para este estudo sobre o Programa. Essa abordagem, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), vem sendo utilizada em diversos países, inclusive no Brasil, como base teórica para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais.

Esse referencial parte do princípio de que as políticas podem ser reinterpretadas, e que o estudo da trajetória de projetos ou de programas educacionais envolve a análise de três contextos: *contexto de influência*, *contexto da produção de texto* e *contexto da prática*. Esses contextos, inter-relacionados, não têm dimensão temporal ou sequencial, e cada um deles representam *arenas* e *grupos de interesses*. As arenas seriam os espaços simbólicos de discussão e disputas, enquanto que os *grupos de interesses* seriam o coletivo de sujeitos que desejam influenciar as políticas.

O *contexto de influência* pode ser entendido como o lugar em que ocorrem as disputas entre os grupos que têm controle sobre a definição das finalidades sociais da educação. É onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. Nesse *contexto*, compreendemos que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Participam desse *contexto* as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos; do governo, que na educação brasileira é representado pelo Ministério da Educação (MEC); além dos processos legislativos relativos à política.

Nesse caso, visualizamos que as *arenas* são constituídas por espaços públicos de ação, como meios de comunicação social (TV, rádio, internet e outros), ou mesmo *arenas* públicas mais formais, como comissões, grupos representativos, redes políticas, além de *grupos de interesse* internacionais ou nacionais que agem a serviço do capital, influenciando e fazendo circular ideias, por meio de consultorias, para as políticas públicas na educação.

De acordo com Mainardes (2006), ao se observarem esses apontamentos na conjuntura macro, vê-se que órgãos internacionais, como UNESCO, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) influenciam o processo de formulação de políticas educacionais dos países, fazendo migrar políticas internacionais para o interior desses países, onde são *recontextualizadas*. Do mesmo modo, grupos de poder econômico nacional e transnacional exercem influência em governos, subtraindo da esfera pública não apenas recursos, mas a possibilidade de buscar a massa crítica da intelectualidade de redes acadêmicas, cujos estudos e pesquisas poderiam estar a serviço das políticas públicas.

O *contexto da produção de textos* se refere ao “poder central” de formular textos voltados para o direcionamento das ações na prática, e que mantém uma associação intrínseca com o *contexto de influência*. É nesse lugar simbólico que, representando a política, os textos são formulados e articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Nesse caso, observam-

se como *arenas* os textos legais, oficiais, políticos, comentários formais ou informais, pronunciamentos, vídeos, panfletos e revistas.

Os textos são resultado de disputas e/ou acordos políticos entre os *grupos de interesses* e as coligações e/ou sujeitos que desejam controlar a representação política. No caso da presente pesquisa, utilizamos como materiais relacionados a este *contexto* os documentos legais relacionados ao PROEJA, como os Decretos n. 5.478/2005 e 5.840/2006; os Documentos Base do PROEJA; além de outros relacionados à EJA, à educação profissional e ao próprio Instituto Federal (IF) pesquisado, como editais para seleção de estudantes (BRASIL, 2005, 2006).

O *contexto da prática* relaciona-se com o espaço plural onde os textos do “poder central” são reestruturados e reinterpretados quando ocorre a sua implementação pelos agentes. Nesse *contexto*, a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Assim, entendemos que as *arenas*, nesse caso, são as unidades escolares e os locais de atuação dos profissionais da educação, e os *grupos de interesse* são os professores, estudantes, gestores e demais profissionais que desempenham um papel ativo no desenvolvimento das políticas.

Este *contexto* representa a prática que ocorre no espaço escolar, ou seja, como a política que chega à escola é recontextualizada pelos sujeitos e como estes grupos têm condições de reestruturá-la. Desta forma,

o acesso dos estudantes aos cursos PROEJA desse IF serão interpretados de diversas formas, considerando que experiências, valores e interesses são diversos e, por vezes, resultantes de disputas, também no nível micro.

Ao selecionar as bases teóricas apresentadas, também observamos em Mainardes (2006, p. 61) comentários que sinalizam para a utilização da *abordagem do ciclo de políticas* na conjuntura da realidade brasileira, indicando que “este referencial pode contribuir para a análise de trajetórias de políticas e programas educacionais brasileiros e para capturar parte da complexidade do processo de formulação e implementação de políticas”.

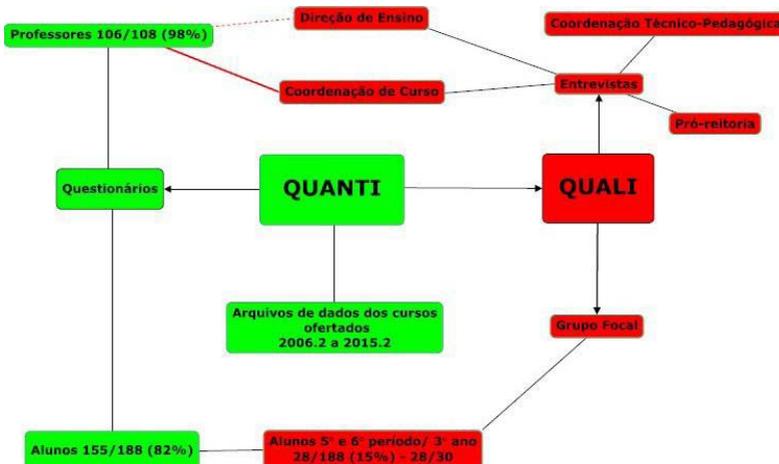
Diante das possibilidades expostas, a formulação de Ball (1992, 1994) se apresentou como a ferramenta conceitual a ser utilizada como referencial teórico metodológico para o presente estudo. Nesse sentido, destacamos que essa proposta possui ênfases que se relacionam diretamente com o PROEJA, tais como: preocupação em dar visibilidade aos processos de reprodução de desigualdades sociais, identificação com os interesses das classes trabalhadoras, foco na compreensão das consequências materiais e culturais das políticas educacionais sobre diversos setores da sociedade, além de ênfase na busca pela justiça social.

Metodologia

Como procedimento metodológico para o presente trabalho, utilizamos a proposta de investigação sequencial

quanti=>*quali*, método que combina procedimentos das pesquisas quantitativas com métodos qualitativos (CRESWELL, 2007). Após etapa exploratória, houve um trabalho com dados quantitativos que descreviam a trajetória do PROEJA nesse Instituto, que foram obtidos junto aos setores administrativos responsáveis e nos Relatórios de Gestão disponíveis para consulta. Nesse sentido, destacamos que a conjugação de técnicas distintas para produção de dados pode ser observada na Figura 1, que ressalta as relações existentes entre a abordagem quantitativa, destacada na cor verde, e a abordagem qualitativa, que se encontra em vermelho:

Figura 1: Percurso metodológico da pesquisa



De acordo com a Figura 1, uma das formas de produção de dados quantitativos utilizados nesta pesquisa foi a aplicação de questionários. Assim, a

partir da leitura de referenciais teóricos de metodologia da pesquisa, como Ivenicki e Canen (2016) e Creswell (2007), além de outros específicos sobre o PROEJA e a EJA, como Moura (2012) e Haddad (2009), foram elaborados dois tipos diferentes de questionários, um para professores atuantes no Programa, com 40 perguntas; e outro para os estudantes, com 28 perguntas. Os professores que responderam os questionários eram docentes com atuação em 4 campi desse IF, que ofertavam cursos PROEJA no 1º semestre de 2016. No caso dos estudantes, os respondentes foram aqueles regularmente matriculados entre o 1º e 6º períodos e 1º e 3º ano dos cursos técnicos PROEJA da Instituição.

O questionário dos professores abarcou informações sobre o perfil desses docentes, formação acadêmica, regime de trabalho, experiência profissional, além de conhecimento e caracterização do PROEJA, com foco na percepção do processo seletivo enfrentado pelos discentes. Já o questionário dos estudantes envolveu o perfil geral, questões socioeconômicas, nível de escolaridade, interesse pelo curso, relação professor-aluno, além de atividades que potencialmente estariam relacionadas ao *acesso* desses estudantes aos cursos PROEJA ofertados pelo IF.

Após o término da aplicação dos questionários junto a professores e estudantes, o próximo passo, já com algumas informações dos questionários sistematizadas, consistiu em elaborar um roteiro de perguntas para as entrevistas semiestruturadas. Conforme observado na Figura 1, as entrevistas foram

realizadas com coordenadores de curso, diretores de ensino, coordenadores do setor técnico-pedagógico, e pró-reitores.

Por opção metodológica e garantia da preservação do anonimato dos participantes, todos esses sujeitos foram identificados como *gestores* no âmbito da pesquisa. Na Figura 1 pode ser visualizada, entre os procedimentos da etapa qualitativa do trabalho, uma linha contínua entre a coordenação de curso e os professores. Esta ligação representa o fato de que todos os coordenadores de curso também atuam no PROEJA como docentes, tendo por isso mesmo uma relação mais estreita com o curso e por consequência, com os estudantes.

Do mesmo modo, observa-se na Figura 1 uma linha pontilhada unindo a direção de ensino aos professores. Esta ligação representa o fato de, no caso de diretores de ensino, existirem gestores que mesmo ocupando cargo de direção, atuavam como docentes¹, alguns destes ministrando aulas no PROEJA. Como eram apenas alguns diretores e não todos que atuavam desta forma, optamos pela linha pontilhada para que houvesse diferenciação entre estes e os coordenadores de curso, que atuam todos como professores do curso PROEJA que coordenam.

No âmbito geral da pesquisa, foram realizadas 15 entrevistas e os áudios resultaram em cerca de nove

1 Devido à insuficiência de professores ou mesmo por opção pessoal, neste Instituto é comum os docentes em cargos de direção continuarem atuando em sala de aula com carga horária reduzida, de maneira concomitante ao exercício da função de gestor.

horas de gravação, as quais foram posteriormente transcritas. No decorrer da análise desse material, começamos a perceber que, além das entrevistas com os gestores, também seria necessário retornar ao campo para buscar informações mais aprofundadas com os estudantes, considerando que estes eram os sujeitos mais importantes nesse processo de compreensão das características do *acesso* desses estudantes aos cursos PROEJA. Com essas justificativas, após um estudo sistemático sobre abordagens qualitativas, verificamos que uma das possibilidades de aprofundar algumas temáticas com os estudantes era desenvolvendo com os discentes uma discussão em grupo focal (GF).

No caso específico da presente pesquisa, o critério estabelecido para a escolha dos estudantes que participariam do GF foi a proximidade do término do curso, já que a pesquisa também abordava a temática da permanência nos cursos PROEJA. A partir desse critério, foi realizado um encontro com cada grupo de estudantes, em seus respectivos *campi*, sempre com a cessão de algum tempo de aula por parte de um professor do curso, planejado com antecedência e autorização de professores e coordenadores. O roteiro do GF foi fundamentado por perguntas semiestruturadas, possibilitando que os estudantes esclarecessem seus posicionamentos com liberdade de expressão, utilizando as justificativas que considerassem necessárias.

Ao utilizar a proposta *quanti=>quali*, por meio da aplicação de questionários, entrevistas e grupo focal, além dos dados quantitativos obtidos, utilizamos a

análise de conteúdo para desenvolver o tratamento de material. De acordo com Bauer (2002, p. 191), a análise de conteúdo é uma técnica para “produzir inferências de um texto focal para o seu contexto social de maneira objetivada”, tendo em vista sua inserção em uma conjuntura mais ampla. Feita a transcrição do material coletado nas entrevistas e grupos focais, classificamos os depoimentos, organizando-os por conteúdos das mensagens, como um sistema de categorias, em unidades de sentido relacionadas aos objetivos do trabalho. Ressaltamos que essas categorias, guiadas pelos objetivos, emergiram do material recolhido, segundo certas unidades/convergências nos depoimentos, o que nos permitiram separá-las ou agrupá-las, de acordo com os pontos em comum ou aspectos contrários.

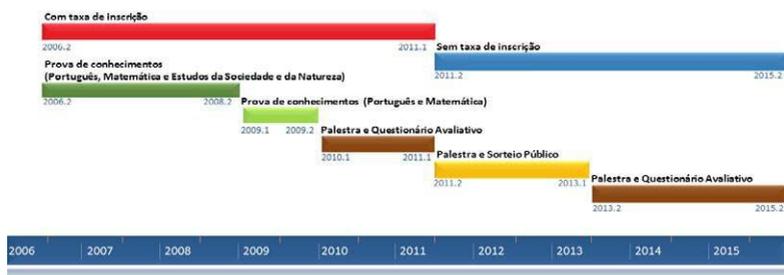
Discussões Sobre o Processo Seletivo

Ao analisar com maior acuidade os editais para acesso dos estudantes, verificamos que o ingresso nos cursos PROEJA desse IF acontecia por meio de um processo seletivo de caráter classificatório, sendo que o calendário desse processo tem prazos e períodos distintos das seleções de outros cursos oferecidos pela Instituição.

Desde o 2º semestre de 2006, quando foi iniciada a oferta do PROEJA, o processo seletivo passou por diversas modificações, perceptíveis na Figura 2. As transformações destacadas nessa Figura correspondem

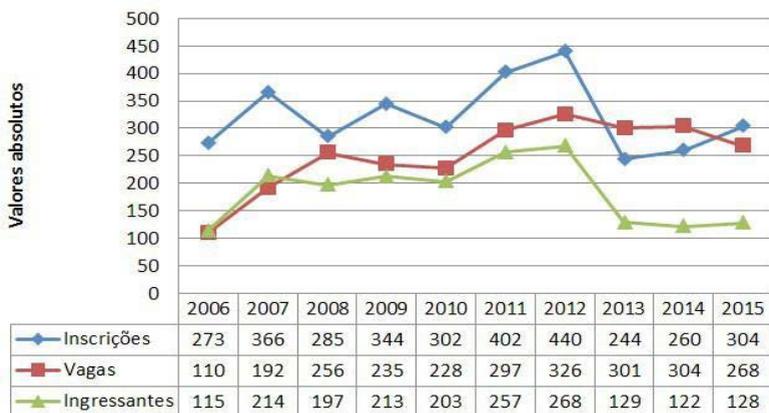
ao período entre 2006 e 2015 e tem como complemento a Figura 3, apresentada em seguida, que expõe em valores absolutos as inscrições, vagas e matrículas de ingressantes:

Figura 2 - Transformações no processo seletivo



Fonte: Elaboração própria

Figura 3 - O processo seletivo em valores absolutos



Fonte: Elaboração própria

Conforme pode ser visualizado na Figura 2, originalmente, no processo seletivo havia a cobrança de uma taxa de inscrição no valor de R\$5,00. O período em que essa taxa foi exigida está destacado na Figura 2 pela cor vermelha, abrangendo do 2º semestre de 2006 até o 1º semestre de 2011. Como informação complementar, ressaltamos que desde o 2º semestre de 2011 até o processo seletivo para o 2º semestre de 2016, momento em que escrevíamos este texto, continuava não existindo a cobrança de taxa de inscrição, fato que está representado na Figura 2 pela cor azul, que cobre somente o período que vai até o 2º semestre de 2015, devido aos limites temporais para encerramento da etapa exploratória da pesquisa.

Na Figura 2, também observamos que, do período que vai de 2006, início do da oferta do PROEJA nesse IF, até 2009, o processo seletivo tinha como instrumento de avaliação a *prova de conhecimentos*, sendo que até 2008 eram aplicadas provas de Português, Matemática, além de Estudos da Sociedade e da Natureza. Na linha do tempo apresentada nessa Figura, este período foi destacado em verde escuro.

Para a seleção de 2009, o programa de estudos foi reduzido para as áreas de Português e Matemática somente, representadas em verde claro na Figura 2. As provas continham questões objetivas de múltipla escolha, com conteúdos próprios do ensino fundamental, que teriam de ser resolvidas em até 3h de duração.

Sobre o aspecto quantitativo, proposto na Figura 3, o período de vigência da *prova de conhecimentos*

apresentou fluxo de inscrições sempre superior ao número de vagas, com ápice de 366 no ano de 2007. A oferta de vagas apresentou crescimento nos três primeiros anos, com pequeno recuo em 2009, sendo que o patamar mais alto foi em 2008, com 256 vagas.

A respeito dos ingressantes, nos anos de 2006 e 2007 o quantitativo de matrículas foi maior que as vagas ofertadas, devido às práticas de ajuste estabelecidas no início de semestre, que permitiam a inserção de um número maior de estudantes nas turmas de primeiro período, caso a estrutura física permitisse. Em 2008 e 2009, o número de ingressantes não conseguiu preencher todas as vagas ofertadas, ficando estas ociosas, aspecto que iria se repetir não só durante a vigência da *prova de conhecimentos*, mas em todo o período estudado, conforme se vê na Figura 2.

A leitura desses dados nos levou a afirmar que a divulgação dos cursos, realizada por esse IF, ainda é bastante ineficiente e pouco abrangente, e que os sujeitos em potencial não estão sendo alcançados. A partir dessa constatação, indica-se ser necessário identificar os demandantes, saber quem são eles, onde residem no território, o que desejam como formação escolar e profissional para que uma oferta com divulgação mais efetiva possa alterar a situação encontrada.

Identificamos essa situação como parte de um processo que se soma à invisibilidade da Instituição como ofertante de cursos dedicados a esses sujeitos. E essas particularidades vão ocasionar a baixa procura, também potencializada pelos instrumentos de avaliação utilizados

para o acesso (*provas* ou *questionários avaliativos*), considerados inadequados para o público da EJA, cuja vivência escolar é de trajetórias descontínuas. Estes aspectos se relacionam ao *contexto de influência* em nível macro, passando também pela forma de implantação dos cursos nos *campi* até a recontextualização da política no nível micro.

Ao analisar o processo seletivo de maneira mais aprofundada, observamos que no período entre o 2º semestre de 2006, início da oferta do Programa, até o 2º semestre de 2009, a forma de ingresso nos cursos PROEJA desse Instituto Federal simplesmente reproduzia o modelo de processo seletivo de outros cursos técnicos da Instituição, sendo esta a principal característica da *prova de conhecimentos*.

Esse procedimento revelou contradições com relação à concepção de modalidade de ensino proposta pelo Parecer CNE/CEB n. 11/2000, o qual aponta que as modalidades devem apresentar propostas diferenciadas em suas fundamentações e fazeres pedagógicos apropriados ao seu público, que neste caso são jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2000).

Nas entrevistas com gestores, alguns destes declararam ter participado da concepção e do processo de implantação do Programa na Instituição. Entretanto, em nenhum momento foi relatado algum tipo de comentário desses dirigentes sobre a utilização, no período de implementação do PROEJA, de um modelo diferenciado de acesso, mais adequado à modalidade. Sobre esse assunto, ao descrever as ações de um coordenador de

curso no período de implantação do PROEJA, o Gestor 1 demonstrou certa resistência de potenciais alunos ao modelo de processo seletivo utilizado na época. Ao comentar a respeito desse tema, o Gestor 1 descreveu que:

O coordenador chegou a ir nas escolas municipais do entorno pra falar do curso. Eu me lembro que uma vez ele falou assim (todo mundo se animou): “mas existe esse curso? Ótimo, vamos fazer sim!” Era o pessoal que fazia EJA no município, do ensino fundamental. Todo mundo se animou: “mas como faz pra entrar?” “Tem uma prova!” “Ahhhhhh!” Essa é uma das discussões! Uns embates que nós tivemos com os coordenadores dos cursos PROEJA: todos eles eram a favor de prova e a pró-reitoria era contraprova! Só que a pró-reitoria, eu como pró-reitor, nunca quis passar por cima de uma decisão dos coordenadores!

Nesse comentário já se observam embates que ocorriam entre os diversos níveis de gestão e *grupos de interesses* existentes no IF, principalmente as divergências entre as coordenações de curso e os representantes da pró-reitoria. A respeito desse tópico, o Gestor 2 destacou que:

A maioria dos alunos que vem da EJA, eles são meio arredios com provas, avaliações, pelo processo de vida dos caras! Dependendo da situação pode ter fracasso na história do cara! Então, ele não gosta de ser posto à prova, não gosta de fazer concurso e não passar! Então a gente acabou fazendo um modelo híbrido! Isso já amenizava um pouco!

O Gestor 2 em sua fala ressalta que, com base nas discussões realizadas, outras propostas surgiram, apontando a necessidade de mudanças na *prova de conhecimentos*, já que este modelo não alcançara os resultados esperados, conforme exposto quando comparamos as Figuras 2 e 3, entre os anos de 2006 e 2009. Também pôde ser identificado na Figura 2, que a *prova de conhecimentos* foi substituída por outro processo, denominado *palestra e questionário avaliativo*, o qual perdurou do 1º semestre de 2010 até o 1º semestre de 2011, destacado na Figura 2 pela cor marrom.

No ano de 2010, os patamares de inscrições, vagas e ingressantes tiveram níveis semelhantes aos de 2008 e 2009. No entanto, em 2011, devido ao início da oferta do curso PROEJA em um novo *campus*, esses indicadores tiveram aumento súbito, aspecto que se repetiu em 2012, de acordo com informações apresentadas na Figura 3.

Ao analisar as características do processo seletivo realizado por meio de *palestra e questionário avaliativo*,

percebemos que esse modelo consistia da presença obrigatória do candidato em uma palestra sobre o curso, ministrada pelo coordenador e/ou diretor de ensino, no *campus* onde o curso era oferecido. Os concorrentes também deveriam responder um questionário, no qual constavam perguntas que, de maneira implícita, tinham a intenção de avaliar o raciocínio lógico matemático e os conhecimentos de leitura e produção de texto dos candidatos.

De acordo com a fala de alguns gestores, após a mudança no processo seletivo para o acesso aos cursos PROEJA desse IF, outras discussões surgiram, sendo agora feitas críticas por aqueles que defendiam o modelo da *prova de conhecimentos*, que possuía um caráter meritocrático, mais próximo do utilizado pela Instituição para os outros cursos técnicos.

Do 2º semestre de 2006 até o 1º semestre de 2011, a seleção ocorria somente uma vez por ano, ficando os candidatos aprovados na listagem de um cadastro de reserva, que abrangia os dois períodos letivos nos quais o ano escolar é geralmente organizado, já que nesse Instituto Federal a maioria dos cursos é semestral.

No ano de 2011, o processo seletivo ainda ocorreu de forma que a seleção preenchesse as vagas tanto para o 1º quanto para o 2º semestre. Entretanto, não houve esse preenchimento e as vagas para o 2º semestre ficaram ociosas. Diante desse quadro, existiu a necessidade de abertura de outro edital, no intuito de preencher as vagas direcionadas ao 2º semestre. A partir do 2º semestre de 2011 até o edital de 2018, momento de

escrita do presente texto, os processos seletivos têm ocorrido duas vezes por ano, geralmente no final do período, para que o candidato possa ingressar no início do semestre seguinte.

No período entre o 2º semestre de 2011 até o 1º semestre de 2013 foi adotado outro modelo de processo seletivo, caracterizado como *palestra e sorteio público*, que na Figura 2 se encontra destacado na cor amarela. Nesse momento, os indicadores de inscrição, vagas e ingressantes atingiram o maior nível em todo o período estudado, com ápice em 2012, conforme pode ser visualizado na Figura 3, com valores que chegaram a 440 inscrições, 326 vagas ofertadas e 268 matrículas de ingressantes.

Embora existissem alguns gestores que defendessem este modelo, a *palestra e sorteio público* também sofreu diversas críticas. Nesse caso, estes comentários mais exacerbados revelaram um rompimento com as práticas estabelecidas pelos Institutos Federais, herdadas das antigas Escolas Técnicas Federais, que primavam por seus processos seletivos criteriosos. E assim, o modelo de *Palestra e Sorteio Público* representava uma forma de ingresso que desafiava os padrões estabelecidos, porque supostamente ameaçava a manutenção da Instituição como “centro de excelência”. Em momento posterior, o quantitativo das inscrições e matrículas de ingressantes diminuiu e novas mudanças aconteceram, sendo o modelo de *palestra e sorteio público* substituído.

A partir do 2º semestre de 2013 o acesso voltou a utilizar o modelo com *palestra e questionário*

avaliativo, sendo que em 2013 houve um declínio que atingiu, principalmente, os indicadores de inscrições e ingressantes, os quais decresceram para 244 e 129, respectivamente, conforme apresentado na Figura 3. Desse período em diante os indicadores, de maneira geral, se mantiveram em patamares abaixo das expectativas institucionais, já que em 2013 e 2014 o número de inscritos foi inferior à quantidade de vagas, e entre 2013 e 2015 o número de ingressantes não atingiu a metade das vagas ofertadas, deixando ainda mais fragilizado o Programa no IF pesquisado.

Em concomitância a esses movimentos e instabilidades, percebemos, ao longo do trabalho de campo, que essas transformações do processo seletivo causaram discussões sobre quais seriam as formas mais adequadas de ingresso de estudantes nos cursos PROEJA desse Instituto Federal. A respeito dessa temática, o Gestor 3 defendeu que:

Eu não vejo empecilho de fazer uma entrada direta, e fazer esse mapeamento diagnóstico já com os alunos no curso, e se você tivesse o caso de uma procura maior do que o número de vagas, que se fizesse sorteio. Não há porque fazer o processo do jeito que ele é hoje, poderia ser feito um processo somente de inscrição e fazer o diagnóstico no momento da entrada no curso.

No comentário do Gestor 3 observamos que houve a sugestão de outra forma de acesso, a entrada direta dos estudantes, e que somente no caso de um número de inscritos maior que as vagas ofertadas o sorteio seria realizado. Essa proposta de entrada direta, no modelo idealizado pelo Gestor 3, nunca foi colocada em prática no IF pesquisado e, provavelmente, caso se estabelecesse, também sofreria resistências, devido ao discurso da *qualidade* existente na Instituição, com o qual esta proposta não tem consonância. Sobre as diversas transformações ocorridas no processo seletivo, o Gestor 1 apontou que:

Essa era uma discussão anterior à nossa gestão, mas sei que algumas pessoas defendiam entrada direta, outras defendiam que tinha que ter algum tipo de avaliação! Acabou sendo vencedor nesse embate uma avaliação diagnóstica na área de Português e Matemática para ter uma noção dos conhecimentos que os alunos já têm.

O Gestor 1 em sua fala ressaltou a diversidade de opiniões sobre a temática, mas destacou que, no final, a proposta adotada foi um modelo semelhante ao utilizado pelos cursos técnicos *regulares*, mais ameno que a *prova de conhecimentos*, mas que igualmente se pautava em avaliações de Português e Matemática, ainda que fossem realizadas de maneira implícita, como no caso do *questionário avaliativo*.

No grupo focal com estudantes matriculados na etapa final dos cursos, houve alguns discentes que manifestaram opinião sobre o processo seletivo. Inicialmente, identificamos que estes estudantes ingressaram na Instituição no período de utilização do modelo *palestra e questionário avaliativo*. Assim, as percepções desses estudantes abarcaram o período em que possíveis mudanças e aprimoramentos ocorreram na proposta. Ao criticar o *questionário avaliativo*, o Discente 1 afirmou:

O processo seletivo eu acho um pouco desrespeitoso! Assim, é para todo mundo entrar, beleza, mas eu particularmente não gosto! Parece que é tipo: “ah, você vai passar!” Assim que eu entrei eu perdi o respeito pelo curso, por causa desse questionário! Depois a minha ideia mudou, porque fui vendo que a gente aprende. Mas no começo parece: “ah, não é um curso de verdade, porque é tão fácil entrar!” Acho que poderia mudar um pouco o questionário!

O comentário do Discente 1 aponta na direção de um processo que deveria ser mais complexo, próximo do critério utilizado para os demais cursos técnicos, que têm alunos com fluxo contínuo nos estudos. Entretanto, ressaltamos que o perfil do Discente 1 é de um público específico da modalidade EJA, pois se trata daquele estudante mais jovem, com idade entre 18 e 24 anos,

que já havia concluído o ensino médio anteriormente e não trabalhava durante o dia, situação que lhe permitiu ter acesso a bolsas de pesquisa e extensão e, por consequência, ao conhecimento acadêmico que esse tipo de atividade proporciona.

Nesse sentido, observamos que entre os públicos com faixas etárias e perfis específicos contemplados pela EJA, o Discente 1 traz características que devem ser evidenciadas, e assim são refletidas em seu discurso. Com outro ponto de vista, o Discente 2, ao comentar sobre o processo seletivo, destacou que:

Quando eu fiz prova pra cá, na época, eram só as perguntas. As minhas colegas perguntaram como era e eu falei: “respondi as perguntas e consegui entrar!” Quando elas vieram fazer a prova, tiveram que fazer conta, elas quase me mataram: “você falou que era só pergunta, teve conta, teve isso, teve aquilo!” Então quer dizer que mudou, eu passei por uma coisa na minha época, aí depois foi outra.

Os apontamentos do Discente 2 descreveram que o processo, ainda que inserido no modelo *palestra e questionário avaliativo*, também sofreu transformações, fruto de discussões que foram ocorrendo entre os coordenadores e demais gestores que trabalhavam com o PROEJA, na tentativa de aprimorar o processo seletivo. Na fala do Gestor 4, percebemos a tentativa de descrever

a percepção dos estudantes sobre o processo seletivo, ao ressaltar que:

Eu acho que existem alguns problemas institucionais que acabam desmerecendo um pouco o processo seletivo. E aí o aluno acaba achando que aquele curso não é tão importante, porque todos os outros cursos da instituição você precisa pagar uma taxa pra você fazer parte do processo, e você faz uma prova. E no nosso como é só uma inscrição, não tem nem uma taxa simbólica, muitas vezes a gente tem um número grande de inscrições, mas o aluno não vem fazer a prova, porque pra ele, aquilo ali pode esquecer! Não é importante, ele não gastou dinheiro, não pagou! Então ele acha que aquilo não é tão relevante! A gente já escutou isso de alguns alunos!

A fala do Gestor 4 se aproxima à do Discente 1, que tem como critério algo semelhante aos demais cursos técnicos, além de apontar o pagamento da taxa de inscrição como elemento significativo para uma suposta valorização do curso. Ao terminar o comentário, o Gestor 4 indicou a possível relação desses aspectos com a permanência dos estudantes, ao afirmar:

Quando isso tudo passar a acontecer, eu acho que a permanência também será

maior, porque o aluno, ele também já começou de uma maneira diferente. Ele já começou se esforçando um pouco mais, vendo que institucionalmente aquele curso é importante, que tá sendo divulgado, tá sendo tratado como todos os outros cursos da Instituição! Então ele vai ter apego a ficar ali naquele curso, porque é como qualquer outro curso de uma escola federal.

Entretanto, apesar da fala do Gestor 4 e da percepção do Discente 1, os dados mostraram que o período no qual o PROEJA teve o maior número de estudantes ingressantes em valores absolutos foi justamente na época da utilização de um modelo bastante criticado, a *palestra e sorteio público*. Esse ápice no número de ingressantes também ocorreu quando já não havia cobrança de taxa de inscrição, outro aspecto criticado pelo Gestor 4.

Essas possíveis mudanças no processo seletivo ainda continuam a permear as reflexões dos gestores, numa tentativa de encontrar melhores possibilidades de ingresso para o público da EJA nesse IF. Com este pensamento, o Gestor 1 apontou as melhorias no processo seletivo, mas também que outras mudanças deveriam acontecer para potencializar a entrada desses alunos:

[...] a seleção era mais complicada e houve um processo de simplificação, no sentido

que a avaliação diagnóstica melhorou. O processo seletivo ainda é complexo, mas houve uma simplificação! Mas acho que talvez ainda seja insuficiente!

Por outro lado, ao refletir sobre o processo seletivo por meio dos dados produzidos, observações e comentários, avaliamos que, por ser um processo direcionado a um público com trajetórias descontínuas, o caminho utilizado por esse IF, ainda que possua arestas a serem aparadas, teve alterações que caminharam na direção da avaliação diagnóstica, sofrendo modificações que entendemos como positivas. Para chegar a estas considerações, atentamos que os cursos PROEJA demandam maneiras diferenciadas de oferta de processos educacionais e de fazeres pedagógicos, e que devem estar em constante reflexão e redirecionamento, estando inclusas nessa conjuntura as formas de *acesso*.

Considerações Finais

O texto apresentado teve como objetivo compreender algumas particularidades e relações existentes no *acesso* de estudantes jovens e adultos aos cursos do Programa PROEJA em um Instituto Federal. O trabalho apresentou como cerne os processos de constituição de políticas públicas, tanto em nível macro quanto em nível micro, a partir da compreensão de conjunturas abrangentes de formulação de respostas a necessidades

das populações a *contextos da prática*, em que estas políticas se efetivam.

Ao longo da pesquisa percebemos, no nível micro, a necessidade de estabelecer critérios não excludentes de seleção de estudantes desde sua concepção, pelas especificidades da modalidade EJA, que não recomenda reproduzir processos vigentes em outros cursos, ditos *regulares*. Ao utilizar um tipo de proposta seletiva, como no caso da *prova de conhecimentos* ou mesmo de *palestra e questionário avaliativo*, esse IF parece manter a busca, entre os candidatos, daqueles com maiores condições de perpetuar a *qualidade* histórica da Instituição, materializada pelo “aluno ideal”, no dizer de alguns gestores entrevistados. Entretanto, observamos que um dos maiores desafios apresentados à Instituição reside justamente na estruturação de processos seletivos que favoreçam o ingresso de sujeitos excluídos do direito à educação média, para os quais, de fato, o Programa foi idealizado.

Entendemos ser necessário, para potencializar o processo seletivo, estender o debate sobre *acesso* para além de comissões e conselhos já existentes internamente, porque estes permanecem definindo esses processos segundo os paradigmas históricos do IF. A inclusão da participação de instituições parceiras neste debate, como secretarias de educação ou associações de moradores, poderia estimular novas perspectivas de *acesso* e, assim, viabilizar a busca por estudantes oriundos da EJA do ensino fundamental e mesmo dos potenciais jovens e adultos que concluíram essa etapa

da educação básica e se mantiveram afastados da escola e da continuidade de estudos. Encaminhamentos com esta abordagem, se realizados de forma sistemática e contínua, podem se transformar em orientação para o estabelecimento de uma política institucional mais efetiva para o processo seletivo do PROEJA no *contexto da prática*, aproximando-se dos princípios e objetivos propostos pelo Documento Base do Programa.

A escolarização de jovens e adultos que retornam a processos formalizados de ensino, materializada na oferta do PROEJA nesse IF, também indicou, na pesquisa, o quanto é necessário dialogar com espaços institucionalizados, para compreender e reconhecer os limites nos *contextos da prática*, estabelecidos pelos projetos, currículos, estrutura física e material que conformam a *cultura escolar* da Instituição. Verificamos que a recontextualização do espaço escolar, ao romper com a cultura de reprodução de práticas e com a inscrição de novas perspectivas, pode permitir que planejamentos pedagógicos para o PROEJA se efetivem como ambientes de formação e de construção coletiva, expressando assim, no *contexto da prática*, a perspectiva de integração dos espaços de aprendizagem e dos sujeitos.

Como instituição formadora, esse IF, ao reconhecer que muitas ações e procedimentos voltados para o PROEJA são inadequados ou mesmo insuficientes para garantir aos trabalhadores o ambiente de formação a que têm direito, pode avançar no que se tornou o paradigma da sua existência: a *qualidade educacional*. Entretanto,

também percebemos que somente reconhecer lacunas no processo instituído não transformará a realidade existente. Mas caso se materialize o desejo coletivo de assumir um processo permanente de auto avaliação crítica e aperfeiçoamento de um sistema lacunar, esta postura pode ser propulsora da abertura de discussões entre os envolvidos nesse processo, sejam eles gestores, professores, técnicos administrativos, estudantes, secretarias de educação, associações de moradores ou outros sujeitos/instituições que possam dialogar com o PROEJA.

Portanto, ressaltamos que as questões de *acesso* interessam não somente ao nicho da produção acadêmica, mas também aos dirigentes das instituições e aos formuladores de políticas públicas educacionais, na intenção de idealizar e implementar propostas mais adequadas e próximas à realidade de sujeitos jovens e adultos com trajetórias descontínuas, como é o caso da modalidade EJA.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os estudantes, professores, técnicos administrativos e outros colegas que trabalham direta ou indiretamente nos cursos PROEJA dos IFs. A estes somos gratos pela ajuda prestada nesta pesquisa e por compartilharem as alegrias e dificuldades da vida acadêmica. Agradecemos também ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

pela bolsa de pós-doutorado que está viabilizando a continuidade desta pesquisa.

Referências

BALL, S.J. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S; BOWE; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BAUER, Martin. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Martin Bauer & George Gaskell (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Plano de investigação – Estudos de casos. In: Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p. 80-104.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec..> Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

_____. Lei n. 12.677, de 25 de junho 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nos 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

_____. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. 2005a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. Decreto n. 5.840, de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

_____. Parecer CNE/CEB n. 11 de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 dez 2018.

_____. Congresso Nacional. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 fev.2019.

CRESWELL, John W. Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. 2^a ed., Porto Alegre: Artmed, 2007.

GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 41, p. 355-369, maio/ago. 2009.

IVENICK, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevistas e análise documental. In: LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A Pesquisa em educação:

abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996, p. 24-44.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, mai/ago, p. 31-54, 2010.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Proeja: entre desafios e possibilidades. Holos.v. 2, Natal, 2012. p. 105-113.

Capítulo 6

FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Uma Experiência de Leitura com Literatura de Cordel

Francisca Deijacy de Oliveira Gomes

Girlene Marques Formiga

Francilda Araújo Inácio

Introdução

Há cerca de 30 anos, Ziraldo já defendia a ideia de que a Escola não se sentia preparada para a mágica da leitura. Segundo ele, “a tônica da escola deveria ser a leitura, num trabalho que fizesse do hábito de ler uma coisa tão importante como respirar” (ZIRALDO, 1988, p.27). Será que essa concepção ainda hoje se estabelece no universo escolar? A escola, de fato, tem

conseguido demonstrar a importância da leitura para a vida individual, social e cultural do educando? Para Cagliari (1994, p. 25), “o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas, pois, se ele for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa”. Essa seria a responsabilidade fundamental da escola? As discussões empreendidas ao longo deste estudo, certamente, não darão conta dessas questões, mas poderão contribuir para a reflexão acerca do assunto, além de apontar algumas intervenções no que tange ao processo de formação de leitores, notadamente à educação literária.

Com o grande avanço tecnológico atual, o acesso à cultura e, especialmente, a textos literários têm aumentado de forma significativa, conforme defende Zilberman (2008a), em razão das muitas mudanças ocorridas no Brasil ao longo do tempo, como a redemocratização, o neoliberalismo e globalização, que impulsionaram novas formas de financiamento de cultura. Por outro lado, surgiram diversas críticas contra os produtos da indústria cultural, a exemplo dos *best-sellers*, das histórias em quadrinho, da novela de televisão, e contra também as manifestações da cultura popular, como o cordel, o *funk*, e o *rap*.

Mesmo com a grande diversidade de produtos da indústria cultural e das manifestações populares, Gonçalves (2015) afirma que os jovens e adolescentes estão lendo cada vez mais em função da realidade atual, que exige uma nova postura leitora, estimulada

pelas políticas governamentais e não governamentais dos programas específicos de incentivo à leitura e pelo avanço da própria Internet. O autor assegura ainda que a leitura está sendo trabalhada de forma obrigatória nas salas de aula, apenas com propósitos avaliativos, por meio de mecanismos que se tornam muitas vezes repetitivos e maçantes, o que faz com que não alcancem as necessidades dos alunos (GONÇALVES, 2015). Nesse sentido, ao mesmo tempo que o avanço tecnológico possibilita um maior acesso a textos diversos, inclusive aos literários, provoca uma distração aos jovens com a profusão de ferramentas da tecnologia, entre as quais as redes sociais, os videogames e, mais recentemente, os jogos de realidade aumentada.

Nesse contexto, o problema que vai nortear o presente estudo volta-se ao seguinte questionamento: De que forma a leitura literária em sala de aula influencia a formação de leitores? A partir dessa indagação, este estudo propõe-se a discutir como este tipo de leitura na escola pode influenciar na formação de leitores e analisar práticas de leitura no ambiente escolar, a partir do envolvimento e interação dos leitores no tratamento dos textos.

Tendo em vista a problematização acima, este estudo justifica-se por discutir a leitura literária na escola como atividade imprescindível para a formação de uma geração leitora, considerando a necessidade de ampliarmos as metodologias e as abordagens dos textos, de modo a despertar o gosto das crianças e dos jovens pela leitura em sala de aula. Com esse encorajamento de

prática contínua da leitura no universo escolar, o leitor pode perceber que a leitura é capaz de proporcionar uma compreensão melhor dele próprio, de sua relação com mundo a sua volta e com o outro. Esta investigação também se justifica pela sua pertinência na vida prática escolar, uma vez que seus resultados poderão ser aproveitados para fins de intervenção em situações semelhantes.

O presente estudo tem como objetivo central compreender como a leitura literária na escola influencia na formação de leitores, por meio de uma experiência de leitura do cordel **Os animais têm razão**, de Antonio Francisco, realizada em uma turma de 8º ano, modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Aduino Ferreira de Andrade, localizada no município de Santa Cruz, situado no alto sertão do estado da Paraíba.

Metodologia

Quanto aos aspectos metodológicos, optamos pela investigação de natureza qualitativo-interpretativa por ser adequada à análise do objeto investigado, valendo-se, para isso, de fontes bibliográficas para a elaboração do referencial teórico, respaldado em estudiosos da área, notadamente Bordini e Aguiar (1993) e Zilberman (2008a, 2008b), de modo a assegurar respostas ao problema deste estudo.

Quanto ao delineamento, o presente trabalho é classificado como estudo de caso, aspecto que “consiste

no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p. 54) e utiliza-se como técnica de coleta de dados a observação participante, com o objetivo interagir com os informantes, compartilhar suas rotinas, preocupações e experiências de vida.

Para o desenvolvimento deste trabalho, voltamo-nos, inicialmente, às leituras que forneceram um aparato teórico, direcionado às questões atinentes à leitura literária e ao papel da Literatura na escola. Nessas discussões, estão incluídos procedimentos metodológicos para a leitura em sala de aula, com destaque para o Método Receptional, proposto por Bordini e Aguiar (1993). Após a contextualização histórica e a escolha do gênero cordel, apresentamos uma prática de leitura do cordel **Os animais têm razão**, de Antonio Francisco, utilizando o Método Receptional em uma turma do 8º ano da Educação de Jovens e Adultos – EJA do Ensino Fundamental da Escola Adauto Ferreira de Andrade.

Literatura na Escola: Por Que e Como Abordá-la

Os índices de analfabetismo estão diminuindo cada vez mais no Brasil e com isso surge uma nova preocupação para os profissionais da educação: saber ler e escrever não é mais suficiente, já que se faz necessário o uso eficiente da leitura e escrita em quase todas as práticas sociais (LEITE; BOTELHO, 2011). Ao tratar sobre questões atinentes à leitura literária e ao

papel da Literatura na escola, a pesquisadora Zilberman (2008a) defende que a principal tarefa desempenhada pela escola passou da alfabetização para a necessidade de letramento, especialmente no que se refere ao letramento literário.

É sabido que políticas públicas vêm sendo criadas no país para subsidiar a escola no que tange ao incentivo à leitura no processo educativo. No âmbito federal temos duas importantes ações: o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), que visa a contribuir para a ampliação do direito à leitura, de forma a promover o acesso a práticas de leitura e de escrita críticas e criativas; e o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), orientado em sua organização em quatro eixos, a saber: democratização do acesso, fomento à leitura e à formação de mediadores, valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico e o desenvolvimento da economia do livro.

Se implementadas tais políticas, tanto no âmbito estadual quanto no municipal, evidentemente, em uma infraestrutura escolar considerada minimamente adequada, certamente o país seria produtor de leitores e, conseqüentemente, melhorar o desempenho escolar de nossos estudantes. É certo ser difícil formar leitores competentes quando ao professor são atribuídas tarefas diversas a serem exercidas em condições desfavoráveis, conforme Zilberman assinala:

são atribuídas a ele [professor] várias e distintas missões: alfabetizar, facultar o domínio, pelo aluno, do código escrito, formar leitores qualificados de textos literários. Talvez por serem muitas as tarefas e as condições de trabalho provavelmente precárias, escola e professores raras vezes alcançam qualquer um desses resultados, a se acreditar nos testes a que são submetidos os estudantes, quando se revelam pouco aptos aos tipos de leitura indicados (ZILBERMAN, 2008a, p. 15).

Em se tratando da relação entre o universo escolar e a leitura, Lajolo (2009, p. 105) afirma que a escola deve proporcionar experiências de leitura que tenham “como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social”. Isso significa que as práticas sociais de leitura são parte fundamental do cotidiano dos indivíduos, seja para situá-los no espaço geográfico em que se encontram, seja para utilizar as redes sociais, ou até para conhecer os grandes textos da literatura universal.

Ao retratar com propriedade o conceito de Letramento, Angela Kleiman (2004, p.19) o define como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”

Transpondo essa conceituação para o universo da prática escolar de Leitura literária, convém afirmar que cabe à escola ser, de fato, o ambiente perfeito para o incentivo à leitura e ao respeito à diversidade dos gêneros textuais, ofertando aos estudantes ferramentas com as quais eles possam construir uma leitura mais adequada ao contexto escolar, o que inclui a literatura de cordel, uma prática de leitura ainda pouco valorizada por certos discursos que se julgam imperativos no que se refere ao julgamento do conceito (amplo) de literatura.

Nesse contexto de definição de letramento, é lícito esclarecer que, exatamente por se constituir ferramenta fundamental na constituição do leitor, o texto literário não deve ser utilizado como mero instrumento de acesso ao mundo da escrita: essa prática pode reduzir a dimensão do valor sociocultural na formação do indivíduo e a sua capacidade de interpretar e de estabelecer sentidos a partir desse fenômeno. Daí nossa preocupação em pontuar que a abordagem do texto literário junto a turmas excluídas de bancos escolares durante um tempo certo não deve estar adstrito à busca do domínio da escrita, mas deve estar atenta ao letramento, nos termos definidos pela pesquisadora Magda Soares (2006, p. 17), que o define a partir de uma visão que considera, nesse processo, não apenas o saber ler e escrever, “mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Ainda sobre o tema, consideramos relevante a contribuição de Cosson e Souza (2011), quando

defendem uma posição privilegiada da Literatura no processo de letramento, conforme destacam a seguir:

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular. (COSSON e SOUZA, 2011, p. 102)

Sendo uma prática social, o letramento literário constitui-se uma responsabilidade da escola, conforme pontua Cosson (2006b). Segundo o estudioso, cabe à instituição escolar a responsabilidade de inserir o indivíduo em práticas de leitura através do letramento literário, com vistas a direcioná-lo à construção autônoma do conhecimento. Assim sendo, ressaltamos a necessidade da fundamental conexão entre Escola – Professor, no processo de aproximação do estudante dos processos de formação leitora que visualizamos neste estudo.

Ademais, não podemos deixar de citar o tratamento inadequado quanto à abordagem aos textos literários. Segundo Silva e Silveira (2013), no âmbito da sala

de aula, os gêneros literários, em sua maioria, têm desempenhado ainda um papel de pretexto para ensinar os aspectos gramaticais da língua ou como objetos de interpretações prontas, isso quando não são vistos como mero passatempo. A perspectiva do letramento literário tem como foco o aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos, mediante a motivação de quem ensina e de quem aprende, e não apenas a aquisição de habilidades de ler gêneros literários. Para o autor, o leitor proficiente não nasce pronto; “tal condição é consequência da atmosfera leitora reinante no seu contexto social, principalmente, no que diz respeito à escola e, essencialmente, à sala de aula” (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 93).

Dalvi (2013), ao discutir a literatura na educação básica, acredita que a escola deve valorizar o texto literário em sua pluralidade (linguística, histórica, social, política), assim como em suas dimensões (intertextual, transversal, transdisciplinar e intersemiótica), podendo contribuir para a integração de saberes, tendo em vista que:

- a) a escola incentive a leitura de obras clássicas em diálogo com produções contemporâneas, numa abordagem que seja simultaneamente diacrônica e sincrônica;
- b) o aluno possa compreender a literatura como fenômeno cultural, histórico, ideológico, político, simbólico e social, capaz de dar a ver as contradições e conflitos

da realidade; c) o ensino não menospreze o caráter dialético das obras literárias, como produtos de cultura cuja função é, paradoxalmente, abalar ou subverter os consensos instituídos no âmbito da própria cultura; e d) o texto literário seja abordado em diálogo com outros produtos ou artefatos culturais (DALVI, 2013, 130).

Verifica-se, pois, a necessidade de refletir sobre como a Literatura tem chegado às mãos dos estudantes e de que forma é possível desenvolver metodologias que valorizem o texto literário, promovendo sua prática na escola e fora dela. A esse respeito, Martins (*apud* DALVI, 2013, p. 131-32) apresenta algumas sugestões metodológicas a serem utilizadas na sala de aula, tais como: desmitificar o conceito de literatura como aspecto decorativo ou como “a arte de bem escrever”, como modelo de imitação; instigar a leitura de obras e autores que representaram uma época, mesmo não contemplando o denominando cânone literário; reavaliar as abordagens teóricas responsáveis por nortear os textos em sala de aula; não centralizar o trabalho com literatura por meio de fragmentos de textos ou descontextualizados de sua situação de produção; buscar recursos didáticos que diversifiquem as apresentações dos resultados de leituras; desenvolver análises comparativas entre textos; considerar a diversidade de textos tendo em vista os gêneros e épocas diferentes, assim como as leituras produzidas pelos estudantes em contextos não-

escolares; não associar a leitura literária, exclusiva ou prioritariamente, a práticas escolares ligadas a análises gramaticais, estilísticas etc.; diversificar tarefas com textos pertencentes a gêneros e épocas diferentes do ponto de vista didático-pedagógico; realizar comparações entre a leitura literária no espaço cibernético e a leitura do texto impresso; além de valorizar as histórias de leitura dos estudantes.

Vimos que existem muitas formas de o professor estabelecer interação entre os estudantes e o texto literário, de maneira a inseri-los no mundo da Literatura. Sabendo do papel da escola na formação do leitor literário crítico e autônomo, cabe a essa instituição proporcionar o acesso a textos literários em sua diversidade plural, tendo em vista métodos e abordagens que aproximem esse leitor ao universo da leitura. Para este trabalho, porém, escolhemos, dentre os vários métodos de abordagem do texto literário (método científico, criativo, comunicacional, semiológico), o Método Recepional, apoiado na teoria da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e sugerido pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Tal estratégia será desenvolvida a partir do gênero cordel, com a obra **Os animais têm razão**, de Antonio Francisco, com vistas a contribuir para o gosto pelo literário e o potencial crítico e reflexivo do leitor.

Como público alvo para adoção dessa abordagem, definimos o Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA – da Escola Adauto Ferreira de Andrade com uma turma do 8º ano.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem a leitura como “o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” (BRASIL, 1998, p. 69). Para a efetivação dessa atividade pela escola, os educadores que lidam com leitura necessitam lançar mão de sua condição de leitor com conhecimentos teóricos e metodológicos com vistas à formação leitora. A respeito dessa questão, Pires e Matsuda (2013, p. 188) asseguram que, para que “o incentivo à leitura seja realizado com sucesso, além de profissionais bem capacitados, os professores precisam de métodos que os auxiliem em sala de aula”.

Como métodos eficazes na promoção da leitura, as autoras Bordini e Aguiar (1993) sistematizam procedimentos didáticos, oferecendo ao professor metodologias que servem para a educação literária do aluno, e defendem a necessidade de adotar um método de ensino para orientar a interpretação e compreensão do texto literário. Entre os métodos elaborados pelas autoras, discutiremos o Método Recepcional, alicerçado na Estética da Recepção, que surge na década de 1960, a partir de estudos relativos à história da Literatura por Hans Robert Jauss. Nesse período, segundo Santos, Cardoso e Nascimento (2013), o leitor tinha papel irrelevante na leitura, motivo pelo qual Jauss criticava os métodos de ensino da época, pois consideravam apenas o texto e o autor numa perspectiva formalista e estruturalista. Nessa concepção, em sendo a leitura

mecânica e unilateral, o leitor não tinha espaço, e o texto era um objeto fixo num dado momento no tempo. A Estética da Recepção, conforme Zilberman (2008b, p. 92), assume “a perspectiva do leitor, portanto, conforme sua denominação sugere, ao considerar que é ele quem garante a historicidade das obras literárias”, sendo o leitor a figura central da pesquisa literária, mantendo uma relação dialógica com a obra e o contexto histórico.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa indicam o Método Recepcional para trabalhar com o ensino de Literatura, devido “ao papel que se atribui ao leitor, uma vez que este é visto como um sujeito ativo no processo de leitura, tendo voz em seu contexto” (BRASIL, 2008, p. 74). Além disso, o método pode proporcionar momentos de debates e reflexões, possibilitando a ampliação dos horizontes de expectativas dos leitores. Embora as Diretrizes Curriculares indiquem este método, Pires e Matsuda (2013) alegam que há carência de livros de qualidade e de quantidade suficiente de exemplares do mesmo título, na maioria das escolas estaduais, dificultando, em razão disso, a sua aplicação em sala de aula. Somadas a essas alegações, existem outras justificativas que comprometem a adoção de tal estratégia de leitura, conforme afirmam as autoras:

O professor de Língua Portuguesa precisa de um apoio teórico e metodológico para que consiga realizar seu trabalho em sala de aula de modo produtivo, alcançando os objetivos da formação do leitor. Então, para que a

literatura cumpra seu papel humanizador, a escola deve ir além da simples leitura de textos como pretexto. É necessário que haja uma escolarização adequada para a literatura, que muitas vezes aparece fora do seu contexto ideal, de agente humanizador. (PIRES; MATSUDA, 2013, p.190)

Assim como qualquer outro conteúdo, a leitura literária deve ser trabalhada em sala com método, comprometimento e planejamento, objetivando formar leitores, principalmente aqueles que se encontram ainda em fase de formação no ensino fundamental.

O Método Recepcional, segundo o modelo proposto por Bordini e Aguiar (1993), é dividido em cinco etapas. A primeira etapa desse método em sala é a *determinação do horizonte de expectativa*, em que se verificam os valores dos alunos, crenças, preconceitos e moral, com o objetivo de prever as estratégias de ruptura e transformação da classe. A segunda etapa consiste no *atendimento do horizonte de expectativas*, na qual o professor deve expor textos que aproximem o conhecimento do mundo dos alunos, atendendo às suas necessidades, tanto do objeto, que são os textos trabalhados, como nas estratégias de ensino. A etapa seguinte diz respeito à *ruptura do horizonte de expectativa*, em que se deve levar os alunos para fora do seu ambiente costumeiro, porém apresentando textos que se assemelhem aos anteriores, seja no tema, na estrutura ou na linguagem. A fase seguinte consiste no *questionamento do horizonte de*

pesquisa, na qual os estudantes fazem uma análise dos diferentes textos apresentados. Por último, tem-se a etapa de *ampliação do horizonte de pesquisa*, em que se discutem as experiências adquiridas com a literatura, buscando novos textos (BORDINI; AGUIAR, 1993).

Contextualizada a literatura na escola, a importância de metodologias na abordagem do texto literário, a prática de leitura em sala de aula por meio do Método Recepcional no Ensino Fundamental, passaremos a seguir para a descrição de uma experiência de leitura em sala com o cordel **Os animais têm razão**, de Antonio Francisco, com uma turma do 8º ano.

Prática de Leitura na Educação de Jovens e Adultos Como o Cordel “Os Animais Têm Razão”, de Antonio Francisco

O experimento de leitura aqui apresentado foi desenvolvido em uma turma da Educação de Jovens e Adultos – EJA, do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Aduino Ferreira de Andrade, localizada na cidade de Santa Cruz, no estado da Paraíba. Tal atividade foi pensada a partir das observações durante o Estágio Supervisionado do curso Licenciatura em Letras, atividade curricular obrigatória para a formação acadêmico-profissional docente. Nessa fase, em que se aplicam os conhecimentos teóricos obtidos durante o curso à prática docente, verificamos alguns descompassos entre os conteúdos vistos nos

componentes curriculares do curso e a realidade das escolas, notadamente no que se refere à literatura. Um exemplo desse descompasso é a pouca diversidade de textos literários, responsável por minimizar o repertório de leitura e acarretar dificuldades na elaboração de atividades em sala que consigam atrair os estudantes para o universo múltiplo dos gêneros textuais.

Com base no perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que atende pessoas que não concluíram o ensino fundamental e/ou o médio na idade apropriada, estabelecemos para aplicação da experiência de leitura o gênero cordel.

Embora a modalidade já tenha sido reconhecida na LDB – e anterior a essa lei a educação como um princípio e uma exigência básica para a vida cidadã tenha se tornado um direito juridicamente protegido pela Constituição de 1988 –, de acordo com as informações constantes do Portal do Ministério da Educação, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada em 2003, divulgou que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos não haviam concluído o ensino fundamental e somente 6 milhões (8,8%) estavam matriculados em EJA.

Os resultados desses dados determinaram ações governamentais para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto. Assim, no ano de 2005, no âmbito federal foi instituído o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478/2005, que instituía, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao

Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Essa determinação legal foi substituída pelo Decreto nº 5.840/2006, cuja finalidade era ampliar novas diretrizes para a Educação Básica que estendem a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, essa modalidade tem como objetivo o “compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual” (BRASIL, 2006, p. 27), devendo fornecer meios de formar indivíduos ativos, críticos, criativos e democráticos. Em sua organização curricular,

conforme descrição do Portal do MEC, o programa da EJA tem “como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante”.

A turma de 8º ano, público alvo a quem se destinaram os procedimentos pedagógicos desta investigação, encontra-se no contexto político social descrito, o que impõe uma construção de formação compatível com a modalidade, a partir da organização curricular integrada, do uso de metodologias, além de mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, dentre outros.

Essa turma integra uma escola situada no município de Sousa no sertão paraibano, onde as turmas de EJA são formadas de estudantes com idade que varia entre 16 e 55 anos. Muitos de seus alunos mais jovens optam por essa modalidade pelo motivo da escola não ofertar o ensino regular no horário noturno, somente a EJA. Já os de idade mais avançada buscam um novo recomeço para os estudos, tendo em vista que, na idade escolar, não tiveram a devida oportunidade de frequentar uma escola. Nesse contexto no qual se insere a turma do 8º ano, o planejamento das ações pedagógicas tenta responder às exigências dos estudantes, de suas aprendizagens considerando o desenvolvimento intelectual, emocional e social. Tal posicionamento baseia-se na concepção de Zilberman (2008a, p. 12) acerca da valorização do conhecimento do leitor, que defende a importância de

“trabalhar com o aluno, seja ele criança ou adulto, a partir de sua própria experiência de leitura, lidando com um universo previamente dominado, desde que o objetivo seja abrir novos horizontes de conhecimento”.

O Cordel “Os Animais Têm Razão” em Análise

Antonio Francisco, autor de **Os animais têm razão**, é um poeta popular que publicou diversos cordéis em folhetos e em livros. A qualidade de sua produção artística já se destaca na história desse gênero literário, haja vista ter se tornado membro da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, ocupando a cadeira, cujo patrono é o poeta cearense Patativa do Assaré.

Além de vários folhetos, o cordelista potiguar reuniu sua produção também em livros, a exemplo de **Dez Cordéis num Cordel Só**, obra que reúne narrativas que retratam a vida cotidiana do homem nordestino descritas em “Meu Sonho”, “Aquele dose de amor”, “O Guarda- Chuva de Prata”, “As seis moedas de ouro”, “Do outro lado do véu”, “A oitava maravilha ou A lenda de Cafuné”, “Os sete constituintes ou Os animais têm razão”, “O feiticeiro do sal”, “A cidade dos cegos ou História de pescador” e “A Arca de Noé”.

A história de **Os Animais têm Razão** também foi publicada em livro pela editora Imeph, com indicação para o Ensino Fundamental 1 e Ensino Fundamental 2, apresentado com as seguintes credenciais: “O autor narra em cordel uma reunião imaginária entre vários

bichos em que a pauta da discussão é o comportamento humano com relação à questão ecológica. Belas ilustrações, texto engraçado e irônico, crítica social contundente sob a musicalidade das rimas e dos versos”. Essa diversidade de suporte (em forma de folheto, em livro agrupado com nove cordéis e evidenciado em um só livro) como a obra foi apresentada ao público leitor sinaliza o destaque desse cordel.

Em um estudo que identifica na literatura de cordel temas ligados à preservação ambiental, Silva, Silva e Costa (2009, p. 167) revelam que o poeta “faz uma leitura do meio ambiente de forma invejável, relata os tipos de vegetação da paisagem natural e descreve com sua poesia inconfundível todo o panorama criando pela natureza em relação às adversidades do clima e do solo”. Esses elementos ambientais são registrados geograficamente no sertão nordestino, reforçados pelo vocabulário da região, como pode ser verificado nos versos introdutórios de **Os Animais têm Razão**:

Quem já passou no sertão
E viu o solo rachado,
A caatinga cor de cinza,
Duvido não ter parado
Pra ficar olhando o verde
Do juazeiro copado.

E sair dali pensando:
Como pode a natureza
Num clima tão quente e seco,

Numa terra indefesa
Com tanta adversidade
Criar tamanha beleza.

O juazeiro, seu moço,
É pra nós a resistência,
A força, a garra e a saga,
O grito de independência
Do sertanejo que luta
Na frente da emergência.

A descrição pormenorizada do “solo rachado”, com uma vegetação da “caatinga cor de cinza”, mas capaz de manter um juazeiro verde, demonstra a sensibilidade do poeta em relacionar metaforicamente a região e seu povo a uma árvore que se mantém vigorosa, mesmo vivendo “*Numa terra indefesa / Com tanta adversidade*”.

Além de tratar dos aspectos relativos à flora do sertão nordestino, o cordel **Os Animais têm Razão** também trata da fauna, ao utilizar animais em uma assembleia na qual discutem como o homem tem lhes tratado, revelando poeticamente os infortúnios sociais que o ser humano transfere ao reino animal, conforme denunciam os versos:

Nos seus galhos [do juazeiro] se agasalham
Do periquito ao canção.
É hotel de retirante
Que anda de pé no chão
O general da caatinga
E o vigia do sertão.

E foi debaixo de um deles
Que eu vi um porco falando,
Um cachorro e uma cobra
E um burro reclamando,
Um rato e um morcego
E uma vaca escutando.

O porco dizia assim:
“Pelas barbas do capeta
Se nós ficarmos parado
A coisa vai ficar preta
Do jeito que o homem vai,
Vai acabar o planeta.

Em uma amostra de união entre os animais que acentua a desumanidade, os bichos dão uma lição de consciência ambiental, social e moral no fazer poético de Antônio Francisco. O recurso estilístico da personificação, utilizado para externar o discurso dos bichos em relação ao comportamento humano (*“eu vi um porco falando, / Um cachorro e uma cobra / E um burro reclamando, / Um rato e um morcego / E uma vaca escutando”*), torna ainda mais expressiva a natureza selvagem do homem.

Os bichos bateram palmas,
O porco deu com a mão,
O rato se levantou
E disse: “prestem atenção”,
Eu também já não suporto
Ser chamado de ladrão.

O homem, sim, mente e rouba,
Vende a honra, compra o nome.
Nós só pegamos a sobra
Daquilo que ele come
E somente o necessário
Pra saciar nossa fome.

No cordel **Os Animais têm Razão**, Antonio Francisco expressa, utilizando-se de uma linguagem ritmada, de fácil compreensão e assimilação, um conhecimento construído a partir de concepções socioculturais e cotidianas de sua região. Tal aspecto da obra já demonstraria razão que justificaria sua leitura, embora existam muitas outras motivações para ler a obra que termina assim:

Hoje, quando vejo na rua
Um rato morto no chão,
Um burro mulo piado,
Um homem com um facão
Agredindo a natureza,
Eu tenho plena certeza:
OS ANIMAIS TÊM RAZÃO

Contextualizada a obra, o que ratifica a nossa escolha pelo cordel em análise, passemos a seguir para a descrição sucinta de uma prática de leitura com o cordel **Os Animais têm Razão**, realizada na turma do 8º ano da escola do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal de Ensino Fundamental

Adauto Ferreira de Andrade, localizada no município de Santa Cruz - PB, utilizando, para tanto, o Método Recepcional, proposto por Bordini e Aguiar (1993).

Uma Proposta de Leitura do Cordel “Os Animais Têm Razão” Para Estudantes do 8º Ano da EJA

A importância de procedimentos metodológicos para a leitura em sala de aula

Foram abordados neste trabalho (seção 2.1), com ênfase no Método Recepcional. Metodologicamente, para o desenvolvimento da prática de leitura com o cordel “**Os animais têm razão**”, utilizamos a abordagem de Bordini e Aguiar (1993), tendo como base as cinco etapas de desenvolvimento do Método Recepcional, no qual “o aluno torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 91).

Partindo da ideia de que o método também requer que o professor deve ter habilidade para selecionar e ofertar textos condizentes à realidade de seus estudantes, levando-os a ruptura dessa realidade, elegemos como metodologia a descrição de cada uma das etapas que constituem o Método Recepcional.

A seguir, apresentamos as cinco etapas do método, em torno da prática de leitura do cordel “**Os animais têm razão**”, de Antonio Francisco, realizada com a turma do 8º ano da EJA, seguida do relato das vivências.

A seguir apresentamos, de forma sucinta, as cinco etapas do método, em torno da prática de leitura do cordel **“Os animais têm razão”**, de Antonio Francisco, realizada com a turma do 8º ano da EJA, seguida do relato das vivências.

1) Determinação do horizonte de expectativa:

Nesta primeira etapa, foi realizada uma discussão com os estudantes, obedecendo aos seguintes questionamentos orais: Como você definiria a relação entre o homem e os animais? Quais atitudes devem ser melhoradas? Qual a importância do homem e dos outros seres vivos para a preservação do meio ambiente?

Houve consenso nas respostas, ao afirmarem que, na relação homem e animal, o homem sempre se sentiu superior, atitude que precisava ser revista e melhorada para que o convívio se tornasse harmonioso, principalmente no que refere ao respeito ao lugar e papel de cada um no meio ambiente.

No decorrer da discussão, foram sendo anotadas no quadro palavras que surgiram para definir a relação homem/animais, como maus-tratos, esquecimento, abuso. E, em seguida, foram anotadas atitudes que poderiam minimizar esses atos, como adoção de animais perdidos, criação de locais para animais abandonados, fiscalização de maus-tratos, a fim de minimizarem o peso de carroças, entre outras.

2) Atendimento ao horizonte de expectativa:

Foram apresentadas à turma legislações acerca da defesa ao meio ambiente e proteção aos animais, a exemplo da Lei Nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998,

que dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, observando os atos que são considerados maus-tratos e as formas de denunciá-los. Foi discutido ainda o papel da Polícia Militar no que se refere à atuação em casos de denúncias de maus-tratos contra animais.

Em seguida, foram expostas fotos em que animais eram maltratados e questionados aos alunos quais sentimentos suscitados a partir delas.

Em resposta, ao observar a primeira imagem, um dos estudantes afirmou presenciar casos semelhantes às imagens exibidas cotidianamente na cidade, embora tenha confessado que nunca tinha percebido o sofrimento dos animais. Diversos alunos manifestaram igual posicionamento e foram unânimes no tocante à existência de diversas situações ao acreditarem não se tratar de maus-tratos, mas alegando naquele momento o equívoco da circunstância. A discussão voltou-se também em torno da negligência das autoridades, como a Polícia Militar, na proteção dos animais nestas situações e no cumprimento das leis que asseguram o bem-estar do animal. Como resultados, os alunos observaram que as sanções não são aplicadas com rigor, procedimento que reconheceram como instrumento para minimizar o abuso ou crueldade contra os animais.

3) Ruptura do horizonte de expectativa:

Nessa etapa, foi realizada uma discussão acerca do que cada aluno conhecia do gênero cordel e sobre fábula. Depois, foi entregue o texto **Os Animais têm Razão**, de Antonio Francisco, e realizada uma leitura

silenciosa. Em seguida, apresentado o vídeo **Antonio Francisco - Cordelista Potiguar**, com o intuito de mostrar um pouco sua biografia, bem como o vídeo **Antonio Francisco - Os Animais têm Razão**.

Após as leituras e apresentação dos vídeos, foi realizada uma discussão sobre o autor, a época que foi escrito o texto, as atitudes do ser humano que os animais relatam no cordel. Questionou-se ainda se os alunos concordavam ou não com a opinião dos bichos, e se os animais tinham razão afinal na problematização de suas reivindicações.

4) Questionamento do horizonte de expectativa:

Nessa etapa, foi solicitado que os alunos, em equipe, pesquisassem notícias de atos de maus-tratos, novas leis, vídeos de conscientização, outros gêneros textuais que tratem sobre a relação homem/animais. Foi feita ainda uma pesquisa livre com o objetivo de verificar se os alunos se interessaram pelo tema e pela leitura.

Como resultado, os alunos apresentaram pesquisas diversas, alguns escolheram vídeos e leis, porém, em sua maioria, buscaram outros cordéis do autor, como **A Casa que a Fome Mora e Aquela Dose de Amor**; ou textos de outros escritores sobre o assunto, como o conto **Os Animais e a Peste**, de Monteiro Lobato.

5) Ampliação do horizonte de expectativa:

Na última etapa, foi realizada uma nova discussão sobre o que os estudantes aprenderam sobre o tema e sobre o gênero cordel. Foi realizada a leitura da crônica **Da Utilidade dos Animais**, de Carlos Drummond de Andrade, e o **Soneto ao meio ambiente**, de Rodrigo

Costa. Foi também apresentado o livro **Dez Cordéis num Cordel Só**, de Antonio Francisco, livro do qual foi extraído o cordel estudado, como sugestão para outras leituras.

Com base na experiência em sala de aula, foi possível acompanhar de perto o desenvolvimento do gosto pela leitura. Na turma analisada, foi identificado que, em sua maioria, os alunos já possuíam certa prática em ler textos no seu cotidiano, como livros de receitas e jornais, porém, no tocante ao ambiente escolar, se sentiam retraídos, tendo em vista que as experiências relativas ao de ler visavam ao atendimento de atividades avaliativas. No decorrer das atividades em sala, o cordel foi apresentado de diversas formas, por meio de slides, áudios, abordando os aspectos orais, rimas e ritmos, com o intuito de atrair a atenção dos educandos e incentivar outras leituras, incluindo a diversidade de gênero.

Foram realizadas discussões acerca do que cada aluno conhecia sobre o gênero cordel que revelaram ser extremamente ricas e proveitosas, uma vez que a turma era composta por indivíduos com diferentes idades, experiências, valores e visões diversas do mundo. Verificou-se que, apesar de alguns não conhecerem a nomenclatura, afirmaram que o cordel sempre esteve presente em sua infância e adolescência, em histórias contadas pelos mais velhos e em rodas de conversas nas calçadas de suas casas.

A escolha do gênero literário cordel, portanto, foi feliz, uma vez que faz parte da cultura da região, e os

alunos, assim, tiveram a oportunidade de perceber que a leitura de texto literário pode ser prazerosa e proporcionar um ganho ainda maior de conhecimento do mundo que os cerca. A esse respeito, Conforme assegura Dalvi (2013), a escola tem o papel de valorizar o texto literário em todas as suas dimensões, de modo que o aluno compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico, simbólico, político e social.

Ao final das atividades relacionadas à leitura do gênero, percebeu-se uma aceitação maior a outros gêneros, como conto, fábula e poema, apresentados em sala em aulas posteriores, causando uma desmistificação de que a leitura de textos literários na escola é meramente avaliativa. Para que essa concepção prevaleça, conforme defendem Bordini e Aguiar (1993), é imprescindível que o professor tenha comportamento leitor e adote fundamentação teórica e metodológica adequada ao processo de formação leitora da obra literária.

Considerações Finais

A partir deste estudo, concluímos que, para se desenvolver o gosto pela leitura literária de forma crítica e reflexiva na escola, sobretudo em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário que os textos literários sejam apresentados de maneira que desperte a curiosidade dos alunos e estreite a relação texto-realidade. Demonstrando que é possível visualizar muito mais do mundo que cerca o leitor sob diferentes

óticas, a literatura permite demonstrar que a leitura de um texto em sala é uma atividade que extrapola as atividades avaliativas de sala de aula. Para tanto, um dos procedimentos considerados eficazes por muitos estudiosos, entre os quais incluem Bordini e Aguiar (1993), é a disponibilização de recursos que possibilitem incentivos voltados a uma melhor atuação do professor em sala, com vistas a executar práticas de leitura que formem leitores.

Em geral, na sala de aula, os gêneros literários têm se tornado pretextos para o estudo de aspectos gramaticais e interpretações prontas, porém se faz necessário conceber a leitura também como prática social indispensável no cotidiano dos indivíduos. Em razão disso, as práticas de leitura no âmbito escolar devem ser contínuas e capazes de proporcionar interação entre os leitores e os textos, possibilitando uma melhor compreensão de si mesmo, do próximo e do mundo que o cerca.

Tendo em vista que o letramento literário ocorre com mais frequência no contexto escolar, este deve ser um ambiente adequando ao incentivo à leitura e à oferta de diversos gêneros, entre os quais a Literatura de cordel.

A experiência com o cordel **Os animais têm razão**, de Antonio Francisco, na sala de aula foi extremamente rica, possibilitando uma grande interação entre os alunos, uma vez que na turma de EJA mostrou-se campo fértil para esse gênero. Constatamos que a heterogeneidade da turma possibilitou a aplicação dessa experiência, pois foi possível observar alunos que

conviveram com o cordel durante grande parte de suas vidas, nas rodas de conversas nas calçadas de casa, onde os vizinhos se reuniam para contar histórias. Tal vivência compartilhada na turma estabeleceu laços mais estreitos entre os estudantes, principalmente com os mais novos.

As concepções da realidade sociocultural impregnadas em **Os animais têm razão** e a forma poética como foram abordadas certamente instigaram o interesse da turma do 8º ano da EJA para a leitura do cordel, revelando que estratégias e metodologias podem contribuir, sim, para desenvolver o potencial crítico e reflexivo do universo da literatura. Assim sendo, podemos confirmar que fizemos um percurso satisfatório no tocante a compreendermos como a leitura literária na escola influencia na formação de leitores a partir da análise da prática de leitura na escola, a partir do envolvimento dos discentes com a atividade, nosso objetivo primeiro com esse estudo. Convém ainda registrar que este estudo, ao lidar com a leitura em sala de aula do gênero Cordel, ainda cioso por ocupar um lugar de mais destaque na academia, traz no bojo um forte viés de promoção da Leitura, o que vem atender um compromisso fundamental da Escola: a democratização dos diferentes saberes e suas diferentes formas de construção.

Agradecimentos

Agradecimentos ao Curso de Letras do Instituto Federal da Paraíba e aos gestores e estudantes da Escola Adauto Ferreira de Andrade que possibilitaram o desenvolvimento deste estudo.

Referências

ABREU, Márcia. Histórias de cordéis e folhetos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

BARROS, Aidil; LEHFELD, Neide. Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL, Decreto nº 519 (1992), que institui O Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União, de 13.05.1992.

BRASIL. Decreto nº 24.645 (1934), que estabelece medidas de proteção aos animais. Publicado no Diário

Oficial da União, Suplemento ao número 162, de 14.07.1934, Rio de Janeiro.

BRASIL. Lei nº 5.197, de 3 de janeiro de 1967, dispõe sobre a proteção à fauna e dá outras providências (Código de Caça). Publicada no Diário Oficial da União, de 5 de janeiro de 1967.

Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Secretária de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Portuguesa. Paraná, 2008.

BRASIL, Secretária de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Língua Portuguesa. Paraná, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. Literatura: a formação do leitor– alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. UNESP, Agosto-2009. In Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2 Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2018.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013.

FRANCISCO, Antonio. Dez cordéis num cordel só. 11 ed. Fortaleza: Imeph, 2012.

FRANCISCO, Antonio. Dez cordéis num cordel só. 8 ed. Mossoró: Queima-bucho, 2006.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Fábio. Com quantos livros se faz um leitor? Novos desafios em literatura, leitura e formação do leitor. *Revista Língua & Literatura*. v. 17. n. 30. p. 321 – 334. Entrevista concedida a Alexandre Manoel Fonseca. 2015.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). *Leitura e escola: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

LEITE, Josieli Almeida de Oliveira; BOTELHO, Laura Silveira. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*. Curso de Pedagogia - N. 10, JAN/JUN 2011.

PIRES, Alaine Cássia da Cunha; MATSUDA, Alice Atsuko. Formação Do Leitor: Dificuldades E Desafios. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013.

SANTOS, Ana Claudia Custódio dos; CARDOSO, Tânia Dolores Pires; NASCIMENTO, Thayane Olívia Detone do. O método recepcional e sua aplicação no ensino fundamental. In: X Seminário de Iniciação Científica Sóletras - Estudos Linguísticos e Literários. 2013. Anais. UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná –

Centro de Letras, Comunicação e Artes. Jacarezinho, 2013. p. 426 – 435.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

Revista Eletrônica de Educação de Alagoas. Volume 01. 1º Semestre de 2013.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. Revista Via Atlântica, Brasil, n. 14, p. 11-22, dez. 2008a. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. Alea, Rio de Janeiro, vol.10, n.1, p.85-97, 2008b.

ZIRALDO. A escola não está preparada para a mágica da leitura. Revista Nova Escola, São Paulo: Abril. n. 25. p.26-29. out 198

Capítulo 7

JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO INES

Giselly Peregrino
Ronaldo Gonçalves
Alessandra Gomes

Para Início da Costura a Três

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é o único instituto federal que tem, majoritariamente, matriculados estudantes surdos, da Educação Infantil ao Ensino Superior. No âmbito da Educação Básica, o instituto oferece, no seu Colégio de Aplicação, aulas nos turnos matutino e noturno. Neste, em especial, são contemplados jovens, adultos e idosos surdos, dentre os quais a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é, em larga escala, a primeira língua e a Língua Portuguesa,

a segunda. Atentos a isso e na seara de uma educação que se quer bilíngue, respeitando a legislação vigente (lei n.º 10.436/2002), os professores de todas as disciplinas fazem, em suas aulas, duas línguas circularem pelo menos (há professores de línguas estrangeiras, como Inglês e Espanhol, que podem fazer três línguas circularem). Existem, contudo, especificidades a serem apreciadas e pensadas nesse cenário que é permeado, ainda, por preconceitos referentes à questão da surdez, da língua de sinais e da própria matrícula no turno da noite, que engloba alunos, historicamente, excluídos da educação formal dita regular e privados, não raro, do uso da Libras.

Cumpramos esclarecer que, no caso do INES, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino ainda está em processo de discussão e será uma das pautas urgentes nos próximos anos, integrando, inclusive, o plano gestor da chapa eleita para a gestão de 2019 a 2022 do Instituto. No momento, o que temos é um turno noturno com ensinamentos fundamental e médio, destinado aos jovens, adultos e idosos, geralmente trabalhadores, como diferença marcante em relação aos turnos matutino e vespertino. Até 2018, planos de curso específicos para esse alunado não estavam oficializados no INES e um espaço-tempo mais flexível ainda estava em fase de construção, embora alguns docentes, sensíveis às classes em que estão inseridos, já se valessem de planos e estratégias pedagógicas diferenciadas. Por exemplo, nossa equipe – de Língua Portuguesa e Literatura – constantemente elabora

metodologias de ensino próprias e, desde 2016, tem planos de curso específicos para o trabalho com o público que frequenta a escola à noite.

Aqui almejamos discutir as especificidades de se trabalhar com jovens, adultos e idosos que são surdos e utentes da Libras, a partir dos pontos de vista e experiências de três professores não surdos de Língua Portuguesa e Literatura que lidam com esse alunado no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, há quase uma década, no contexto do INES. Assim, o texto está escrito a três em uma costura que mescla seus relatos de experiência e observações no turno da noite do INES, em que estiveram matriculados, no ano de 2018, mais de 90 alunos – dentre jovens, adultos e idosos – na Educação Básica.

Experiências e Saberes com Jovens, Adultos e Idosos Surdos no Ines

Ingressamos no INES, na primeira década do século XXI, por meio de concurso público que não nos exigiu conhecimentos profundos sobre a língua de sinais do Brasil, de modo que muito aprendemos depois que adentramos essa esfera educacional. Já fomos introduzidos diretamente no contexto do bilinguismo como filosofia educacional para surdos. A lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o decreto que a regulamenta, o n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005,

já estavam em vigência, ainda que não completamente atendidos em âmbito nacional.

Movidos por sonhos diferenciados, chegamos ao Instituto com o enorme desafio de ensinar, na esteira do bilinguismo, uma língua passando por outra, ou melhor, ensinar nossa primeira língua como segunda, passando por uma segunda, que era a primeira dos alunos. Estes não dominavam a nossa língua e nós não dominávamos a língua deles. Tal movimento nos lembra dos desafios de uma educação emancipatória (Rancière, 2007), que não mais vê o aluno como mero aluno ou como menos que o professor. O desafio era grande, mas possível de ser enfrentado, pois dos dois lados havia afeto, consideração, empatia e interesse.

O respeito à primeira língua do aluno, a Libras, e sua utilização como língua de instrução é algo que já marca contundentemente nossa experiência docente. A Língua Portuguesa que ensinamos é entendida e respeitada como segunda língua e é, no nosso contexto escolar, ensinada exclusivamente na modalidade escrita, o que implica afirmar que não ensinamos nossos alunos a falarem oralmente, mas a lerem e escreverem melhor. Todavia, não é o objetivo deste artigo tecermos longos comentários e discutirmos largamente sobre nossas metodologias de ensino do português como segunda língua, mas focarmos nas especificidades de experimentar a sala de aula com estudantes jovens, adultos e idosos surdos que são usuários da língua de sinais.

Ensinar a jovens, adultos e idosos suavizou, desde o início, o desafio de serem surdos e nós não, pois, em geral, eram trabalhadores como nós, já conheciam bastante da vida do lado de fora dos muros escolares e já tinham, infelizmente, variadas experiências com preconceitos contra a identidade e cultura surda e contra a Libras (Peregrino, 2018). Os alunos surdos do turno da noite, especialmente, costumam ser bastante receptivos aos seus professores, o que facilitou enormemente o início da nossa trajetória no INES, ainda que nós três tenhamos começado a lecionar à noite em anos diferentes. Esses estudantes já sabiam, em especial, como negociar linguisticamente com ouvintes, pois o mundo fora do Instituto tem muito mais pessoas falando língua portuguesa e sem noções de língua de sinais brasileira – e nossos alunos surdos têm clara ciência disso. Integram uma das minorias linguísticas dentro de uma pátria que fala uma língua outra, hegemônica, o português. Destarte, podem ser produzidos, no seio da sociedade, estereótipos – matéria-prima e expressão do preconceito (Peregrino, 2018) – que mantêm e reforçam as diferenças. Para Skliar (1997, p.33), os sujeitos surdos “não são reconhecidos nos diferentes e múltiplos recortes de sua identidade, linguagem, raça, gênero, idade, comunidade, culturas, etc.”, sendo reduzidos, assim, frequentemente, ao fato de não ouvirem. Isso nos remete, ainda, ao estigma da surdez, que é fenômeno interacional, construção social, envolvendo pessoas que avaliam e julgam os estigmatizados, que igualmente se

avaliam e se julgam, em descrédito ou menosprezo à condição surda (Peregrino, 2018).

Vale uma breve reflexão sobre a complexidade linguística vivida pela pessoa surda sinalizante – usuária da Libras como primeira língua – em confronto direto com não surdos desconhecedores da Libras. O surdo, mesmo que ao longo da vida tenda a encontrar caminhos para o confronto linguístico a que se expõe pela necessidade social da interação comunicativa, pode viver situações graves de exclusão social, já que há dificuldade do elemento desencadeador das trocas languageiras, a língua, produtora de subjetividade e de compartilhamento cultural. Dessa maneira, o processo de exclusão social não se dá apenas pela privação da frequência a determinados espaços sociais, mas, acima de tudo, pela constatação do próprio sujeito de que aquele espaço não lhe pertence; é o não pertencimento, talvez, a forma mais grave da exclusão, posto que compromete a autossignificação do sujeito em sua relação com o outro e com a sociedade em que se insere. Todo esse processo pode acarretar comprometimentos psicossociais que, possivelmente, limitam esse sujeito surdo o conduzindo à autoexclusão simbólica, pela ausência das vivências culturais compartilhadas. Esse fenômeno tem também importância ao avaliarmos como esses sujeitos percebem os ouvintes à sua volta, pois, não raro, captam situações corriqueiras e julgam-nas como ilustrativas de preconceito, apoiados em gestos, semblantes, meneios corporais, etc., sem terem certeza declarada do que se está passando (Peregrino, 2018).

O jovem, o adulto e o idoso surdo vivem imersos em uma sociedade cujos indivíduos vivem e compartilham a cultura preestabelecida. Em virtude de se configurarem como elementos de um grupo minoritário dentro dessa cultura majoritária, os surdos podem tornar-se marginais a partir da falta de compreensão do culturalmente estabelecido. Eles são, geralmente, bilíngues e biculturais, caso daqueles que temos como alunos no INES. Bilíngues, porque, em tese, se comunicam pela língua natural, a língua de sinais, e pelo registro escrito da língua portuguesa (referimo-nos a surdos sinalizantes, vale repetir). Biculturais, porque compartilham a cultura dos não surdos pela língua portuguesa e a cultura surda, pela língua de sinais e pelos movimentos e associações de surdos brasileiros. Entretanto, o bilinguismo paira ainda no campo do desejado, sendo considerado, por vezes, incipiente no momento atual. Ressaltamos que o fato de um indivíduo ser considerado alfabetizado nos moldes mais tradicionais, ou seja, ter aprendido a reconhecer letras, uni-las, formar palavras, frases e textos, não significa que seja letrado, ou melhor, proficiente em determinada língua e apto a locomover-se em diferentes gêneros textuais socialmente reconhecidos e de circulação livre. É verdade que isso vale tanto para surdos quanto para não surdos. Contudo, no caso específico dos nossos alunos, encontramos um embate sério: a língua primeira deles é de modalidade visuo-espacial, ao passo que a segunda, de modalidade oral-auditiva. Tal realidade linguística não bloqueia o aprendizado da segunda língua, mas, a

depender do momento em que eles têm consolidada sua primeira língua, o aprendizado da segunda pode revelar-se mais difícil do que o comum. Este é o caso da maioria de nossos alunos jovens, adultos e idosos, privados precocemente de usufruir de uma língua que lhes seria a primeira. Não raras vezes, esses estudantes só vêm a conhecer a Libras em idade já avançada, por motivos variados, dentre os quais, destacamos o preconceito linguístico da família (Peregrino, 2018).

Vivenciamos no turno da noite do INES situações bastante graves do ponto de vista do processo de aprendizagem do jovem, adulto e idoso surdo. Em nosso cotidiano docente, detectamos com frequência um possível *déficit* trazido pelo aluno de suas vivências anteriores, que podem afetar, inclusive, a cognição. Poderíamos listar como elementos dificultadores do desenvolvimento cognitivo aspectos relacionados à construção do processo de linguagem nos primeiros anos de vida, acolhimento e afeto dos primeiros interlocutores, obstrução do acesso à língua de sinais pela ausência de políticas públicas que viabilizem diagnósticos precoces da surdez e ingresso tempestivo aos programas de educação de surdos. Há, pois, que se considerar a vida pregressa do jovem, adulto e idoso surdo para que não se caia no imediatismo da rotulação, da multiplicação de estereótipos e do reforço do estigma de considerá-lo um sujeito incapaz, de menor importância, anormal ou doente.

Tivemos diversos casos de estudantes jovens, adultos e idosos surdos que apresentavam notas

baixas e prognósticos de aprovação desesperançosos. Embora muitos já possuíssem a maioria civil, não se emanciparam socialmente. Por esse motivo, familiares continuavam sendo convocados à escola para esclarecimentos. Indagamos, geralmente, sobre a estrutura da família: quantas pessoas viviam juntas, se todos eram ouvintes ou se havia mais algum surdo, como era a comunicação com os familiares, em que momentos os componentes da família se encontravam, etc. Nas visitas à escola, os familiares, quando atendiam à convocação, demonstravam certo incômodo com as perguntas e tristeza pelas respostas que dariam, demonstrando, não raro, inquietação frente à infeliz constatação de não conseguirem comunicar-se com o sujeito surdo em casa, devido ao desconhecimento parcial ou total de sua língua, o que inviabilizava a interação social e causava exclusão no próprio lar.

Em comentários de familiares, não é incomum tomarmos ciência de casos em que os alunos não se comunicam com ninguém fora do ambiente escolar. Na sala dos professores e mesmo em conselhos de classe, os docentes costumam comentar situações familiares de alunos com problemas escolares e que não têm quaisquer diálogos em casa, em função de ninguém saber Libras. Considerando que essa é a língua de comunicação no espaço escolar do INES, podemos inferir que esses alunos só conseguem comunicação efetiva no espaço escolar – ou em contextos em que haja outros surdos, como em associações, por exemplo. Entendemos, assim, muitas das reações dos jovens, adultos e idosos surdos

em sala de aula e procuramos encaminhar os casos dentro das possibilidades da escola da melhor maneira possível, mas resta-nos geralmente a frustração de não podermos ir além, de não podermos intervir para que se efetive o diálogo em casa para além da escola.

Alguns detalhes do que já afirmamos podem chamar a atenção, dentre eles, a necessidade de se convidarem à escola familiares de surdos jovens, adultos e até mesmo idosos para elucidação de sua história de vida, não por considerarmos que o sujeito surdo não possa ele próprio narrar seu passado, seu presente ou seus sonhos de futuro. No entanto, essa narrativa, não raras vezes, é obstaculizada por fortes comprometimentos linguísticos, dada a não constituição significativa de sua primeira língua na idade própria. Não são todos os alunos que apresentam essa dificuldade, vale destacarmos, mas não é raro estarmos diante de jovens, adultos ou idosos surdos com sérios e graves obstáculos à comunicação, mesmo em língua de sinais.

No INES, lidamos, majoritariamente, com estudantes surdos sinalizantes, embora nos cheguem alunos com fluência maior ou menor em Libras, em diferentes fases da vida, com etiologias diferenciadas da surdez e com distintos níveis de conhecimentos, saberes e experiências. Entretanto, os alunos jovens, adultos e idosos, que já resolveram diversas questões sociointeracionais para estarem no mundo, como já expomos, carecem não só de profissionais que atentem à condição surda bilíngue-bicultural e à sua faixa etária, mas carecem também de uma didática própria que lhes atenda às necessidades

educacionais, considerando as leituras de mundo já realizadas por um jovem, adulto ou idoso, com o propósito de compreendê-las melhor, ressignificá-las e acolhê-las sempre. Sabemos que esse sujeito que, hoje, frequenta o turno noturno do INES é detentor de inúmeros conhecimentos, tem diferentes ângulos de visão – que, inclusive, nos escapam com frequência e nos chega já com uma vasta bagagem. Buscamos trabalhar com esses saberes trazidos para propiciar a esse aluno, dentre outras conquistas, a possibilidade do pensamento crítico. Para tanto, o compreendemos como alguém cujo processo de comunicação, expressão, realização e pensamento pode constituir-se de maneira diferenciada.

Segundo Skliar (1998), a escolarização da pessoa surda deve ser pensada pelo que esse indivíduo tem de positivo, que contribua com o seu próprio aprendizado. Nessa perspectiva, considerando o processo pedagógico educacional do surdo, a surdez não precisa ser desconsiderada, mas precisa ser despatologizada, o que significa que o sujeito surdo se torna detentor de saberes, construções e identidades: aspectos que o fazem um sujeito complexo, como qualquer outro. Para Skliar (1998), o surdo possui identidades, língua sinalizada, história, tradições, valores e traços culturais: elementos que constituem o arcabouço para fazer-se um povo, uma nação. Por esse olhar, qualquer pedagogia que se proponha à educação de surdos deve ocorrer a partir da perspectiva da diferença, que deve ser o elemento central para uma pedagogia surda.

Assim, é imperativo que pensemos o sujeito surdo do turno da noite do INES como alguém capaz, no processo de ensino-aprendizagem, de adquirir novos conhecimentos e de oferecer seus saberes e experiências como contribuição a esse mesmo processo. Nessa esteira, a formação de turmas no Colégio de Aplicação do INES, com número máximo de 15 alunos, é-nos propícia, uma vez que, ao adotarmos uma pedagogia que considera as especificidades desses sujeitos, com vistas a um atendimento mais personalizado, a possibilidade de chegar com maior propriedade à complexidade trazida por nossos estudantes é bem maior. Assim, características estruturais do INES acabam tornando o processo de ensino e aprendizagem bastante específico no tocante ao trabalho com os nossos alunos jovens, adultos e idosos. Outro exemplo é a organização das salas de aula, que possuem cadeiras dispostas em formato de semicírculo para que os alunos possam ver a atuação do seu professor e também dos demais colegas, já que a Libras é uma língua visuo-espacial.

Além disso, o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua acabará por se refletir durante toda a escolarização desses indivíduos, uma vez que a linguagem escrita permeia as demais disciplinas do currículo escolar. Também exigirão do profissional estratégias diferenciadas para esse trabalho as atividades escolares, sobretudo, voltadas para o ensino fundamental. Elas acabam dialogando diretamente com questões do cotidiano desses sujeitos, que, muitas vezes, chegam à escola com dúvidas práticas, do

dia a dia. É comum que os alunos jovens, adultos e idosos surdos tragam demandas das diferentes esferas sociais, desde a dificuldade do acesso à informação, com dúvidas referentes ao mundo do trabalho, a questões sobre comportamentos, entre outras necessidades. Desse modo, lidar com temas do cotidiano e, mais especificamente, com alguns gêneros textuais que circulam socialmente como notícias, avisos, currículos, fichas de cadastro, etc., é bastante comum em nossa prática, mesmo nas diferentes disciplinas, já que os alunos podem buscar informações junto a professores em quem confiam ou com quem possuem maior contato. Há vários exemplos de discentes que chegam com jornal, ou outros gêneros textuais, querendo validar uma informação ou buscando conhecer o conteúdo daquele texto. Veem a foto da reportagem, acionam conhecimentos prévios, reconhecem algumas palavras do título, criam hipóteses sobre a informação veiculada e chegam a conclusões que nem sempre se confirmam. Como essa prática de leitura, pela necessidade de estar no mundo, muitas vezes, é desenvolvida pelo próprio aluno, faz parte do cotidiano do surdo jovem, adulto ou idoso, a insegurança no que diz respeito àquilo que lhe chega como informação. Os estudantes do noturno do INES interagem em vários espaços sociais, entre esses, os laborais, e, apesar de todo esforço do próprio aluno e de seus professores, ele finda por desenvolver um elemento psicolinguístico que afeta o seu processo comunicacional: o receio da falta de proficiência

pragmática da língua que influi diretamente em seu processo de recepção.

Gilles Thérien (1990, p.1-4, apud Jouve, 2002, p.17) vê a leitura como processo que transversaliza o sujeito em seus diversos aspectos componentes. Afirma, sob orientação da Semiótica, que a leitura é um processo com cinco dimensões: neurofisiológica, que aponta para questões ligadas ao biológico; cognitiva, ligada à compreensão, à produção de sentido, às relações sócio-históricas; afetiva, ligada ao envolvimento emocional com o que se lê, a uma vulnerabilidade emocional-afetiva; argumentativa, ligada à organização do texto que pretende, propositalmente, agir sobre o leitor; simbólica, ligada àquilo que se representa a partir do que se lê, às relações cujo símbolo é deflagrado pelo mecanismo da cognição. O estudante do noturno do INES transita no universo social em que se insere alheio a algumas dessas dimensões, o que o torna vulnerável diante da escrita de sua própria língua, ou melhor, diante da escrita da língua de seu país. Para Jouve (2002), o processo de leitura deve considerar um olhar interdisciplinar – Linguística e Psicanálise –, posto que essas ciências dialogam na construção das estratégias de recepção.

Assim, palavras que dão conta de conceitos bastante socializados no cotidiano de nossa cultura, para o estudante surdo, são desconhecidas. Não raras vezes, como se trata de alunos jovens, adultos e idosos, frequentemente, já inseridos no mercado de trabalho, desconhecem conceitos de questões práticas que afetam diretamente suas vidas laborais. Em determinada aula

em que pretendíamos trabalhar o gênero “texto de opinião”, levamos para a turma, como texto motivador, a opinião de determinado político sobre a obrigatoriedade que têm as empresas do pagamento do 13º salário. Como são estudantes trabalhadores, qual não foi a nossa surpresa ao constatar o desconhecimento do referido termo! Ao proceder à leitura do texto, logo no título da reportagem – tratava-se de uma matéria de jornal –, percebemos que o termo “13º salário” não estava sendo compreendido. Como prática constante desenvolvida com esse alunado, interrompemos a leitura e partimos para o esclarecimento. Constatamos que os alunos tinham conhecimento de que, no último mês do ano, recebiam um acréscimo em seu salário. Segundo eles, em dezembro, seus salários aumentavam, entretanto, desconheciam o porquê. Viam com normalidade o fato de terem dois salários nessa época do ano, mas não faziam ideia do motivo. Indagando-lhes sobre uma justificativa para que as empresas pagassem o 13º salário, alguns acreditavam que se tratava de um presente, em virtude da proximidade do Natal. Outros acreditavam que pagar o 13º era uma prerrogativa que tinham por trabalharem naquela empresa específica, ou seja, desconheciam a obrigatoriedade trabalhista.

A discussão requereu o restante de uma aula de dois tempos de 45 minutos cada. Ainda assim, não se esgotou naquela aula. Na seguinte, como recurso didático, trouxemos um calendário anual e solicitamos que cada estudante marcasse nele o dia em que recebia o seu salário. Pedimos, ainda, que cada um contasse

quantos dias tinha cada mês. Com essa atividade, acrescida de muitas dúvidas e esclarecimentos, conseguimos fazê-los compreender o conceito aplicado ao pagamento do 13º salário. Além da compreensão do conceito, precisamos associá-lo ao seu referente escrito. Solicitamos, para a aula seguinte, que trouxessem seus contracheques referentes ao último mês de dezembro, para que pudéssemos localizar nesse documento o registro do pagamento. Mais impressionante do que todos os recursos didáticos para a apreensão do conceito e de seu referente foi constatar a descoberta de algo novo que fazia parte de suas vidas, mas com cujo conceito não possuíam nenhuma familiaridade.

Vale ressaltar que se trata de alunos em fase produtiva de trabalho. Alunos que trabalham sob a consolidação das leis trabalhistas, usufruem de seus direitos e deveres, porém, seus processos semânticos e lexicais encontram-se, de alguma maneira, atravessado pelo distanciamento social impresso pela surdez. Somente após a apreensão do conceito e seu referente, pudemos dar continuidade à leitura do texto motivador e sua discussão.

Refletindo sobre o caso, nos reportamos a uma das premissas da educação de jovens, adultos e idosos. Trata-se das três funções dessa modalidade: função reparadora, função qualificadora e função equalizadora. Assim, respectivamente, temos uma dívida social que precisa ser reparada, a necessidade de qualificar esse sujeito para o mercado de trabalho e a busca pela

redução das desigualdades sociais por meio do acesso à educação.

Uma característica marcante do INES é que possuímos recursos suficientes com os quais podemos contar em todo o processo de desenvolvimento de novas tecnologias educacionais. Há televisões e computadores conectados à internet em quase todas as salas de aula da educação básica. Também são comuns o uso de salas específicas para cada disciplina, além dos laboratórios de informática e equipamentos multimídias como Data Show. Tais equipamentos tornam-se relevantes ao pensarmos que, além da língua de sinais ser considerada como língua de instrução desses alunos, uma segunda mudança significativa nesse processo diz respeito ao uso das tecnologias da comunicação e informação em nosso contexto. Com efeito, a imagem torna-se um recurso bastante potente para o ensino dos alunos surdos, valorizando sua experiência visual – a partir da língua de sinais, mas não somente, utilizando-se ainda de diferentes recursos, como fotografias, vídeos, esquemas, gráficos, entre outros materiais possíveis. Com isso, o investimento em diferentes linguagens torna-se uma alternativa para que esse processo de ensino-aprendizagem ocorra de modo produtivo.

Além disso, sabemos que, infelizmente, não é novidade a escassez de material didático próprio para o público de jovens, adultos e idosos em contexto escolar. Em nosso caso, a carência de material bilíngue para o cotidiano com esses alunos dificulta nossa prática. Desse modo, produzimos grande parte do material

que utilizamos em nossas aulas. As especificidades linguístico-culturais do surdo não são levadas em consideração nos materiais didáticos que circulam pelas escolas, ainda mais envolvendo os interesses e as necessidades de jovens, adultos e idosos. Buscamos também, nessa produção nossa, um olhar especial para os textos que tematizam a própria surdez em diferentes linguagens e campos de atuação, sobretudo, literatura, pintura, cinema, teatro, para que tenhamos outras possibilidades de representação dos próprios surdos, contribuindo para a desconstrução de estereótipos, estigmas e preconceitos sobre esses sujeitos. Assim, percebemos que representações discutidas no decorrer de todo o texto aparecem também na sala de aula e interferem no modo como nossos alunos são expostos a diferentes experiências pedagógicas, quais serão mais valorizadas pela escola e quais estarão menos presentes. Pensando em uma escola bilíngue, reconhecemos que tais reflexões devem ser frequentes para que nossos alunos tenham um contato mais significativo com diferentes experiências formativas, inclusive artísticas, que formam nossos aparatos educacionais.

Chegamos, então, a um outro entrave no trabalho com tais sujeitos: a acessibilidade. No caso dos surdos, pensamos tanto no acesso a diferentes espaços formativos como a produções culturais/artísticas. Fala-se, por exemplo, de acessibilidade cultural, equipamentos culturais e ambientes culturais. Desse modo, acreditamos que:

[...] todo cidadão brasileiro tem o direito de participação livre na vida cultural de sua comunidade, bem como de fruir das artes e das ciências e produzi-las, sendo assegurada a proteção de seus interesses morais e materiais vinculados a essas produções intelectuais (GRAEFF et al., 2013, p.119)

Os autores nos alertam para a necessidade de se pensar como passar das políticas de compensação para as de emancipação dos grupos atendidos. Isso porque demanda “a tomada de consciência não apenas dos direitos de acesso, fruição e criação da cultura, mas do aspecto cidadão que implica o reconhecimento intersubjetivo do outro e das diferenças culturais” (GRAEFF et al., 2013, p.122). Com efeito, podemos perceber que nem sempre foi possível ou desejável que a experiência estética estivesse disponível para grupos antes pouco habituados a essa possibilidade. Museus, bibliotecas e vários espaços considerados artísticos culturais são quase inacessíveis para determinados grupos sociais, infelizmente, ainda nos dias de hoje, seja como fruição, seja como produção. Torna-se premente expandir essa possibilidade de experimentação cultural. No caso dos estudantes jovens, adultos e idosos do INES, tem-se uma preocupação coletiva de tentar propiciar momentos externos de aprendizado, fora do contexto escolar. Isso porque sabemos que nem sempre nossos alunos tiveram oportunidades de frequentar, por

exemplo, exposições de pintura ou escultura, teatros e até mesmo cinema.

Com isso, advogamos que seria imprescindível a real transformação do que conhecemos como acessibilidade cultural para uma “cultura do acesso” (GRAEFF et al.,2013), em que os modos de subjetivação das pessoas “com deficiência” fossem levados em consideração. Mais que a garantia ao acesso, há uma necessidade de uma incorporação desses sujeitos no circuito cultural:

[...] a possibilidade de formação de uma cultura do acesso onde as diferenças sejam parte integrante do cotidiano da cidade, criando uma visão automática no desenvolvimento de ações e estruturas acessíveis em uma sociedade democrática e completamente inclusiva, independente de capacidades físicas, intelectuais, econômicas ou sociais (GRAEFF et al., 2013, p.133)

Reafirmamos, assim, a necessidade de mecanismos que garantam a acessibilidade, sem que as diferenças sejam vistas como faltas ou falhas, e, sim, como formas específicas de se estar no mundo. Cabe a reflexão de como as línguas e linguagens existentes podem ser pensadas de forma a incluir modos distintos de subjetividade e de experiências estéticas compartilhadas. No caso da comunidade surda, há várias reivindicações, dentre as quais, as principais são: a presença de intérpretes/

tradutores de Libras/Português nesses espaços e, além disso, uma qualificação das pessoas que terão contato com esse público de modo a conseguirem se comunicar, solicitar e responder informações básicas em Libras. Reivindica-se também a presença de mediadores surdos, que proponham atividades para esse público em espaços como museus e bibliotecas, tais como contações de histórias em língua de sinais, entre diversas outras possibilidades. Há, por fim, a solicitação rotineira de legendas em língua portuguesa ou em Libras para a produção audiovisual brasileira que, ainda hoje, acaba inacessível aos surdos. Tais vivências culturais são fundamentais para a construção da cidadania do surdo e a escola se torna um espaço privilegiado, muitas vezes o único, para que tais alunos tenham contato com diversificadas produções artísticas. Sem contar que nossos alunos são pais, mães, responsáveis, chefes de família, que deveriam ter autonomia para frequentar esses espaços formativos.

Posto isso, podemos dizer que sempre nos chamou a atenção a dificuldade linguística poder gerar uma dificuldade de acesso a todo um repertório artístico cultural. São exemplos bem simples que marcam nossa atuação como professores de Língua Portuguesa e Literatura de jovens, adultos e idosos no INES. Uma situação inusitada e, por isso mesmo marcante, aconteceu ainda em 2010, durante o período da Copa do Mundo, na África do Sul. A questão é que, sendo a primeira copa do mundo em território africano, discutimos amplamente notícias referentes a esse continente, como Nelson

Mandela, o *apartheid* (segregação racial vivenciada naquele país), a importância da cultura africana, do esporte, entre outros temas que julgamos relevantes. Em um jogo eliminatório, o Brasil foi derrotado e deixou o mundial. Entre as notícias do jogo de nossa seleção, houve a publicação de uma charge do então técnico Dunga, com mais o desenho de seis anões, tecendo intertextualidade evidente com a narrativa da “*Branca de Neve e os sete anões*”. Alguns alunos do primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano) noturno chegaram com essa charge à escola. Eles estavam rindo, mas queriam saber o motivo de terem desenhado os anões. Em uma conversa com eles, percebemos que eles não conheciam a história da “*Branca de Neve*” e, muito provavelmente, desconheciam outras narrativas comuns ao universo infantil. A professora da disciplina Libras, comum no currículo dos alunos surdos durante toda a educação básica, se voluntariou a resgatar tais narrativas em suas aulas, por meio de material didático com contações de histórias em língua de sinais.

Outro exemplo, agora em uma turma de 6º ano, que possui como conteúdo curricular o gênero “*tiras em quadrinhos*”: quando mostramos uma imagem com vários personagens da Turma da Mônica e perguntamos se eles sabiam quem eram e os seus respectivos sinais em Libras (cada pessoa e, mesmo personagens, recebem um sinal na comunidade surda, a partir de alguma característica, geralmente, física), os alunos não identificaram quase nenhum dos personagens, incluindo o personagem surdo chamado Humberto.

Um último exemplo ocorreu em uma aula de Literatura para uma turma de 1ª série do ensino médio. Trabalhamos os textos literários com base em temas e gêneros. Nesse caso, abordamos o gênero dramático, com especial atenção para os textos tidos como clássicos. Começamos com uma conversa sobre as histórias de amor mais conhecidas por eles e foram mencionados vários filmes, como, por exemplo, “Titanic” (1997), “A culpa é das estrelas” (2014), entre outros. Explicamos sobre o texto dramático e chegamos a Shakespeare, com “Romeu e Julieta”. Uma observação é que, por vezes, os alunos surdos jovens, adultos e idosos trazem expectativas sobre o que consideram ser uma escola. Nesse contexto, muitos acabam ansiosos por atividades mais tradicionais, o que faz parecer que os textos literários sejam lidos unicamente para os trabalhos escolares, como questionários e outros exercícios de fixação de conteúdo.

Cientes dessa nuance, costumamos mostrar a quantidade de material produzido a partir daquela narrativa como forma de demonstrar o alcance de uma determinada história, especialmente, “Romeu e Julieta”. Para isso, selecionamos alguns materiais de livre circulação pela Internet e montamos a seguinte proposta: mostramos uma coletânea de capas de algumas publicações de “Romeu e Julieta”, selecionando apenas obras em língua portuguesa escrita; depois, expomos algumas produções audiovisuais baseadas na mesma; por fim, exibimos algumas imagens de adaptações cinematográficas nacionais. Os alunos ficaram bastante

interessados e surpresos pela quantidade de produções com base na história. Vários fotografavam os slides para conferirem os filmes posteriormente. Algumas produções já eram conhecidas; outras, eles mesmos descobriram em sites da Internet, como o Youtube. Houve um grande interesse em conhecer as produções, ainda que não fosse necessariamente obrigatório, já que buscávamos apenas comparar alguns trechos em duas produções audiovisuais e o texto escrito. Assim, o contato com os alunos jovens, adultos e idosos surdos do INES nos permite dizer que podem possuir um vasto conhecimento de mundo. Ultrapassadas as barreiras linguísticas e com estratégias de ensino variadas, tais discentes são capazes de aprender também os mais diferentes conteúdos curriculares. Uma lição para nós, professores, seria a de não subestimar o potencial de nossos alunos e sua capacidade de aprender. Por outro lado, não podemos pressupor que um conhecimento, por mais banal que possa parecer, não precise ser explicado, esclarecido, discutido com esses mesmos discentes na escola.

Com este relato de experiência, portanto, pretendemos colaborar na construção de uma pedagogia mais atenta às necessidades e interesses de nossos alunos. Esperamos, com isso, encontrar pistas que possam ajudar os educadores de jovens, adultos e idosos em geral e, sobretudo, de surdos nos processos de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Os estudantes com que lidamos, diariamente, em nossas salas de aula são não apenas jovens, adultos e idosos com bagagens de vida marcadas por exclusões variadas e com acentuadas experiências com o preconceito social, que resvala, não raramente, para discriminação e intolerância de todo tipo. Nossos estudantes são pessoas surdas, além de jovens, adultos e idosos. Ou seja, somados ao imaginário excludente que tatua esse alunado que frequenta o turno da noite, temos ainda os estereótipos e estigmas que envolvem o ser surdo em nosso tempo. Indo um pouco além, estamos ante o ser surdo que usa uma língua outra, desconhecida pela maioria da população, a Libras, que vem adentrando, por força da lei, os espaços que, até então, eram de circulação exclusiva da língua majoritária, mesmo com suas variações.

Vale destacar que lidamos com sujeitos jovens, adultos e idosos que, por razões óbvias, não são marcados pela homogeneidade. Ao contrário, há diversidade, mesmo na seara da surdez: dentre nossos alunos, também temos surdos com implante coclear, surdos com aparelhos auditivos, surdos oralizados e que não dominam a língua de sinais, surdos negros, surdos pardos, surdos homossexuais, surdocegos, surdos com comprometimentos visuais ou físicos, surdos com autismo, surdos com paralisia cerebral, etc. Isso evidencia que, mesmo sendo um instituto federal destinado a surdos, o INES se abre à inclusão

educacional, não sendo uma instituição que dificulte ou mesmo bloqueie a matrícula de pessoas que tenham outras diferenças.

Como docentes, preocupa-nos bastante o fato de que o surdo e, particularmente, o surdo jovem, adulto e idoso, não seja proficiente na língua portuguesa, língua que o insere em uma sociedade de maioria não surda, pouco interessada no aprendizado da língua de sinais. Como esse indivíduo transita em um universo que o exclui facilmente, já que não existe o compartilhamento de um código possível de estabelecer a comunicação, pensar necessidades básicas e até mesmo vitais causa determinada inquietação nos profissionais que lidam com essa realidade cotidianamente. Por isso, é urgente o estabelecimento de uma atenta pedagogia, didática e metodologia, construídas a partir da necessidade de se viver em sociedade – com todas as implicações que isso possa ter – e de objetivos claros – demandados por esse público específico – daquilo que nós, docentes, pretendemos atingir.

O movimento de construção da educação de jovens, adultos e idosos e adaptação à didática e metodologia que a sustentam, para os estudantes surdos do turno da noite do INES, é necessário e urgente em nossa escola. Caminhamos nessa direção e almejamos essa construção, que, necessariamente, deve contar com a participação dos atores envolvidos. Os surdos nos oferecem subsídios para o desenvolvimento dessa caminhada. Nós, docentes, precisamos acolher esses saberes e as diferentes demandas que nos trazem os

discentes para considerar a especificidade do jovem, adulto e idoso surdo na constituição dessa modalidade educacional no nosso Instituto.

Este trabalho se articula, pois, com o nosso compromisso ético e social para uma escola que privilegie a democratização dos conhecimentos científicos e artísticos produzidos coletiva e historicamente por diferentes grupos sociais. Não fosse assim, não daríamos conta de acolher, respeitar e integrar as questões linguístico-identitário-culturais da comunidade surda.

Agradecimentos

Agradecemos ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), nosso local de trabalho e de pesquisa.

Agradecemos ao atual Chefe do Serviço de Ensino Fundamental Noturno, Sidnei Reis.

Referências

GRAEFF, L.; FERNANDES, M. C.; CLOSS, A. C. Acessibilidade em Ambientes Culturais: Explorando o Potencial Cidadão do Plano Nacional de Cultura. SER Social, Brasília, v.15, n.32, p. 117-140 jan/jun.2013.

JOUVE, Vincent. A leitura. Tradução de Brigitte Hervott. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

PEREGRINO, G. dos S. Preconceito e educação: desafios à escolarização de surdos no século XXI. Curitiba: CRV, 2018.

RANCIÈRE, J. O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lílian do Valle. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. – (Coleção: Educação: Experiência e Sentido, 1).

SKLIAR, C. A educação para os surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. In: Anais do Seminário Desafios e possibilidades na Educação bilíngüe para surdos, INES, 1997.

_____. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Dimensão; 1998.

Capítulo 8

SENTIDOS E PERCEPÇÕES DA PERMANÊNCIA DE JOVENS E ADULTOS NO PROEJA

Helen Wanderley do Prado
Jupiter Martins de Abreu Júnior

Introdução

Nos últimos anos tivemos no Brasil avanços significativos no campo educacional, entre eles: a universalização do ensino fundamental, a ampliação das vagas nas instituições públicas de ensino, o aumento da escolaridade dos jovens, a expansão do ensino médio e a possibilidade de oferta do ensino médio integrado para jovens e adultos.

No âmbito da Educação de Jovens Adultos, historicamente marcada pela oferta de programas e políticas aligeiradas e incipientes, merece destaque a

possibilidade do ensino médio integrado para jovens e adultos, materializada no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que integra a Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional.

O PROEJA busca atender aos jovens e adultos excluídos do direito à educação, promovendo além da elevação de escolaridade a possibilidade de formação profissional. Contudo, pesquisas sobre o PROEJA nos Institutos Federais mostram que o Programa possui elevados índices de evasão, o que tem como consequência a baixa conclusão. Todavia, é relevante enfatizar que mesmo diante de vários desafios, alguns jovens e adultos permanecem e concluem o curso.

De modo geral, essas pesquisas focalizam os motivos da evasão dos alunos, sendo ainda incipiente o número de pesquisas que apontam os sentidos da permanência na EJA, que representa um grande desafio para as políticas educacionais, ainda que seja um direito constitucional e que reconheçamos que permanência é um conceito em disputa e que pode apresentar múltiplos sentidos.

Ao contextualizar temáticas relacionadas à permanência, percebemos que a universalização da educação não vem atendendo aos valores e princípios constitucionais que a apresentam como direito. Observamos que a ampliação do acesso à escola é condição necessária, porém, não suficiente para garantir esse direito, principalmente quando se trata dos jovens

e adultos da EJA. Assim, pensar a permanência escolar exige compreender o seu papel na garantia do direito à educação desses sujeitos. Nesse sentido, este estudo apresenta a seguinte questão: quais os sentidos e percepções da permanência para os diferentes atores envolvidos com o PROEJA?

Neste trabalho buscamos compreender os fatores que contribuem para a permanência de estudantes jovens e adultos dos cursos do PROEJA de ensino médio no Instituto Federal do Rio de Janeiro a partir das percepções dos gestores, docentes e estudantes. Partimos do pressuposto que focar na permanência é reconhecer o seu papel estratégico na garantia do direito à educação para todos e em qualquer tempo da vida.

Desta forma, acreditamos que este trabalho trará possíveis contribuições para o campo da educação e da EJA, visto que ao enfatizarmos a temática da permanência assumimos um compromisso ético e social para a construção de uma escola que privilegie a democratização dos conhecimentos produzidos coletiva e historicamente por diferentes grupos sociais, entendendo-a como uma condição necessária para a garantia do direito à educação.

Com o intuito de evidenciar como o Programa vem ocorrendo na prática de um Instituto Federal, procuramos caracterizar o perfil dos estudantes a partir das motivações que levaram esses sujeitos a retornarem aos estudos e ingressarem no PROEJA. A pesquisa também teve como meta verificar impressões e expectativas dos estudantes sobre os cursos e sobre

a Instituição; conhecer as percepções de professores e gestores a respeito da permanência dos discentes, além de identificar que condições e motivações levaram os estudantes a permanecerem no PROEJA.

Como referencial teórico, para tratar do conceito de permanência nos baseamos em Reis (2009, p. 68), que a define como processo de duração, relatando que “a mudança que se opera não se refere ao tempo em si, mas aos fenômenos do tempo [...] a mudança é, pois, um modo de existir que resulta num outro modo de existir, do mesmo objeto”. Assim, a autora afirma que permanência se refere não só ao ato de continuar, à constância dos indivíduos, mas também à possibilidade de existência com seus pares. Deste modo, permanecer não pode ser compreendido somente como ato de persistir, apesar de todas as adversidades, mas igualmente, às formas de se continuar dentro, de estar junto.

Tal concepção considera que o conceito de permanência também está associado ao sentimento de pertencimento dos sujeitos, ou seja, “se sentir parte”, o que está ligado diretamente ao reconhecimento social. Nesse sentido, além desses sujeitos terem acesso à escola, eles precisam se sentir parte dela. Consideramos que não basta apenas este aluno estar na escola, é necessário considerar as condições dessa presença, tendo em vista proporcionar a conclusão desse processo com êxito, e não uma permanência fadada à evasão em qualquer tempo, ainda que reconheçamos o peso das desigualdades sociais nesse processo.

Por meio dessa associação entre permanência e reconhecimento social, Reis (2009) propõe a primazia da relação de coexistência dos pares sobre a existência individual, vislumbrando a proposição dos termos permanência simbólica, compreendida por meio das possibilidades que os sujeitos têm de se identificar com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele; e permanência material, relacionada às condições financeiras de frequentar a instituição de ensino (REIS, 2009).

Carmo (2010) adota a teoria do reconhecimento social, do filósofo alemão Axel Honneth (2003). Segundo ele, a concepção de Honneth (2003) pretende ser um modelo explicativo do processo de transformações sociais do mundo contemporâneo. Em concordância com Carmo (2010), entendemos que atribuir à permanência na EJA significados de resistência, insistência ou sobrevivência é mais adequado e coerente com a realidade que vivem jovens e adultos na instituição escola, pelas experiências de trajetórias interrompidas e de interdição do direito à educação vivenciados.

Nesse sentido, consideramos relevante relacionar a permanência na escola ao reconhecimento social que os sujeitos passam a desfrutar quando vivenciam a experiência da escolarização. Portanto, a partir da aproximação da teoria do reconhecimento social com a EJA, este trabalho aproximou-se da realidade do IF pesquisado, na perspectiva de compreender as múltiplas relações que favorecem ou não a permanência dos estudantes nos cursos PROEJA nessa Instituição.

Metodologia

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Rio de Janeiro, nos seguintes campi: Duque de Caxias, Nilópolis, Pinheiral e Rio de Janeiro. Utilizamos como procedimento metodológico a proposta de investigação sequencial *quanti=>quali*, método que combina procedimentos das pesquisas quantitativas com métodos qualitativos (CRESWELL, 2007). Do ponto de vista metodológico, a abordagem *quanti =>quali* foi determinante para o trabalho, pois enquanto dados quantitativos ajudaram a compor o perfil dos estudantes e dos cursos, colaborando para a discussão relacionada à permanência material, os dados qualitativos, pautados em entrevistas e grupos focais, nos auxiliaram na análise da permanência simbólica.

Uma das formas de produção de dados quantitativos utilizados nesta pesquisa foi a aplicação de questionários. Assim, a partir da leitura de referenciais teóricos de metodologia da pesquisa, como Ivenicki e Canen (2016) e Creswell (2007), além de outros específicos sobre o PROEJA e a EJA, como Moura (2012) e Haddad (2009), elaboramos diferentes questionários para professores/gestores atuantes no Programa e para os estudantes.

O questionário dos professores abarcou informações sobre o perfil desses docentes, formação acadêmica, regime de trabalho, experiência profissional, além de conhecimento e caracterização do PROEJA, com foco na permanência dos alunos no Programa. Já o questionário dos estudantes envolveu o perfil geral, questões

socioeconômicas, nível de escolaridade, interesse pelo curso, relação professor-aluno, além de atividades que potencialmente estariam relacionadas à permanência desses estudantes no curso.

A pesquisa contemplou ainda entrevistas semiestruturadas com coordenadores de curso, diretores de ensino, coordenadores do setor técnico-pedagógico, e pró-reitores. Por opção metodológica e garantia da preservação do anonimato dos participantes, todos esses sujeitos foram identificados como gestores no âmbito da pesquisa. É importante ressaltar que muitos dos gestores no momento da pesquisa atuavam como docentes do PROEJA, tendo por esse motivo uma relação mais estreita com o curso e, por consequência, com os estudantes.

Após um estudo sistemático sobre abordagens qualitativas, com o objetivo de aprofundar algumas temáticas com os estudantes utilizamos a técnica do grupo focal. O critério estabelecido para a escolha dos estudantes que participariam do grupo focal foi a proximidade do término do curso. O roteiro do grupo focal foi fundamentado em perguntas semiestruturadas, possibilitando que os estudantes esclarecessem seus posicionamentos com liberdade de expressão, utilizando as justificativas que considerassem necessárias.

Ao utilizar a proposta *quantitative => qualitative*, por meio da aplicação de questionários, entrevistas e grupo focal, além dos dados quantitativos obtidos, utilizamos a análise de conteúdo para desenvolver o tratamento de material. De acordo com Bauer (2002, p. 191), a análise

de conteúdo é uma técnica para “produzir inferências de um texto focal para o seu contexto social de maneira objetivada”, tendo em vista sua inserção em uma conjuntura mais ampla.

Após a transcrição dos materiais coletados classificamos os depoimentos, organizando-os por conteúdo das mensagens, como um sistema de categorias relacionadas aos objetivos do trabalho. Ressaltamos que essas categorias emergiram do material recolhido, a partir de certas convergências nos depoimentos, o que permitiu separá-las ou agrupá-las, de acordo com os pontos em comum ou aspectos contrários.

Desenvolvimento

Nos questionários destinados aos estudantes procuramos saber os motivos que mais contribuíram para a permanência desses sujeitos, já que os resultados dessa pergunta ajudariam a esboçar as questões que seriam abordadas posteriormente nas entrevistas e grupos focais. Com este intuito o Gráfico 1 mostra os seguintes resultados:

Gráfico 1: Que motivos mais contribuem para sua permanência no curso?



O Gráfico 1 mostra que as respostas sobre os motivos que mais contribuem para a permanência com maior incidência entre os estudantes foram “a perspectiva de conseguir um diploma de curso técnico”, com 20% e “o fato de estudar numa instituição federal”, com 19%, além do “estímulo dos professores”, com 18% e “incentivo de amigos e familiares”, com 15%. Essas respostas demonstraram que as metas de grande parte dos discentes dos cursos PROEJA estão relacionadas à realização pessoal e às possibilidades profissionais que estes cursos podem proporcionar a esses sujeitos e o reconhecimento social que obter a certificação de uma instituição federal representa.

Na visão dos docentes, em relação aos fatores que mais têm contribuído para a permanência dos discentes, se destaca a bolsa auxílio do PROEJA. Em segundo lugar, os docentes ressaltaram o interesse pessoal, a determinação e a vontade dos alunos de concluírem o curso como importantes fatores para a permanência, conforme as transcrições abaixo:

Interesse pessoal. Na verdade, todas as ajudas são importantes, mas o interesse do aluno é fundamental (Docente 1).

Acho que todas as alternativas acima contribuem, mas incluo na lista o próprio desejo do aluno de chegar ao fim (Docente 2).

A vontade de concluir o curso, como forma de melhoria profissional (Docente 3).

Força de vontade e determinação pessoal (Docente 4).

Alguns depoimentos dos discentes também enfatizaram a determinação, força de vontade e dedicação como aspectos relevantes para a permanência dos estudantes, na medida em que representaram o diferencial entre aqueles que desistiram e outros que, apesar de todas as dificuldades, conseguirão concluir

o curso. Sobre esse aspecto, o Discente 1 e a Gestora 1 afirmaram:

Se você não tiver força de vontade e não tiver um pingão de dedicação, você não vai conseguir concluir o curso e não vai conseguir fazer nada! Se você não tiver aquela perseverança ali, não adianta, porque todo mundo aqui tem um problema! As duas aqui têm filho, eles têm problemas, no caso com família, doenças! Todo mundo tem problema! Mas a gente também tem que dar oportunidade pro estudo, que é muito importante, porque sem estudo não tem nada! (Discente 1)

Vontade de concluir o ensino médio, a vontade de chegar até o fim, mesmo que não seja só pelo ensino médio! Que seja pela formação profissional, mas eles querem chegar até o fim, eles querem! É como se isso aqui representasse um sonho e o sonho maior é que eles conseguissem chegar até o fim, não basta eles terem conseguido esse acesso! Também tem a determinação de poder ter uma profissão, isso pra eles é muito importante! (Gestora 1)

Os comentários do Discente 1 e da Gestora 1 destacaram alguns dos possíveis empecilhos existentes

ao longo do curso, mas também apontam o desejo de concluir como algo fundamental para motivar a permanência, obtendo assim uma formação profissional que permitisse a eles maior reconhecimento social e possibilidades econômicas; além de vislumbrarem a valorização do estudo como algo perdido em momento anterior da vida e que, posteriormente, diante da possibilidade de estudar nessa Instituição.

Por outro lado, como grande empecilho na questão da permanência os docentes ressaltaram o fato de muitos alunos terem que conciliar estudo e trabalho como um dos fatores que mais desmotiva os alunos a permanecerem no Programa, devido a difícil jornada diária enfrentada por muitos alunos que afeta diretamente o desempenho acadêmico desses sujeitos. Tal aspecto também é mencionado por muitos discentes que relataram a dificuldade dos alunos em conciliar escola e trabalho como principal motivo da evasão dos alunos da sua turma inicial.

Entretanto, deve-se considerar também que tendo em vista a realidade de vida de vários estudantes da EJA, o retorno aos estudos muitas vezes só é possível em virtude do fato de estarem trabalhando. Nesse sentido, o trabalho ganha dupla dimensão: é um grande dificultador e ao mesmo tempo é o que viabiliza, muitas vezes, o retorno dos estudantes da EJA à escola, assim como a permanência.

Um aspecto que merece destaque é que a maioria dos estudantes afirmou que nunca desistiria do PROEJA, quando perguntados sobre um possível motivo que

os faria desistir do curso, o que demonstra grande determinação e interesse pessoal em busca do objetivo de conclusão do curso. Tal constatação tensiona o mito de que os alunos da EJA estão fadados a evasão.

Muitos alunos ressaltaram a sua satisfação em estar no PROEJA pela oportunidade de aprender cada vez mais e ampliar a sua visão de mundo. A escolarização, neste contexto é vista como um caminho possível para superação de defasagens no conhecimento e para a melhoria das competências para a vida produtiva. O prazer de estudar, de obter conhecimentos e de continuar aprendendo são explicitados pelos discentes nas seguintes transcrições:

Abriu a minha visão para o mundo, através do conhecimento que adquiri (Discente 2).

É muito bom aprender (Discente 3).

O prazer de estudar, me sinto muito bem na escola, se possível gostaria de continuar estudando (Discente 4).

Pois além de mais conhecimento, pude me animar em prosseguir com os estudos para assim poder galgar uma melhor colocação no mercado de trabalho (Discente 5).

Motivação de continuar estudando até alcançar meus objetivos profissionais. Antes

era totalmente desinteressada em adquirir conhecimento com estudos (Discente 6).

A maneira de pensar em relação ampla da dificuldade para uma boa qualificação e o quanto é importante o conhecimento na vida de qualquer cidadão (Discente 7).

É importante destacar que muitos alunos sinalizam o interesse de dar continuidade aos estudos, o que mostra que “estar no PROEJA” despertou possíveis motivações para a realização e a busca por novos projetos de futuro relacionados a escolarização. Para muitos desses sujeitos a escola é considerada porta fundamental para o alcance dos seus objetivos profissionais.

A grande maioria dos alunos admitiu a existência de fatores que contribuem para a permanência no PROEJA, dentre eles os mais citados foram: os professores e o Programa de Assistência Estudantil (PAE), que tem como finalidade assistir estudantes em situação de vulnerabilidade social, contribuindo para seu acesso, permanência e êxito. Assim, também destacamos, em consonância com a fala de Carmo (2010), que permanecer traz o sentido de coexistir, de existir e conviver com seus pares. Por isso, as respostas que incluem o estímulo dos professores, dos amigos e familiares, de estar em uma instituição federal podem ser indicadores de como se constitui a permanência, especialmente quando se observa que auxílios materiais não aparecem em primeiro lugar na ordem de importância para esses

estudantes. Em concordância com esses aspectos, o Discente 8 apresentou alguns motivos que o fizeram permanecer:

Os professores me fizeram permanecer, porque teve um período em que eu fui reprovado. Eu achei injustiça na reprovação e ia abandonar o curso, mas tive dois professores que, nesse momento, para mim, não foram professores, foram amigos! Me incentivaram e deram muita força para permanecer. É muito ruim você começar uma caminhada, uma batalha, e desistir no meio do caminho. Então, depois do conselho que eles me deram, eu falei: eu vou permanecer até o final!

[...] Falando em família, minha esposa ficou muito feliz por eu ter optado pelo curso, meu filho de 12 anos também! Ele fala muito quando eu chego em casa: qual foi a aula que o senhor teve hoje? Aí eu explico a ele. [...] Eu tô terminando o curso agora, mas depois eu vou tentar ir pra faculdade, eu quero fazer Direito. Então pra mim, a vinda pra cá foi excelente, me fez ter uma visão diferente da vida, abriu um leque de oportunidade na minha vida. (Discente 8)

O Discente 8 destacou inicialmente a importância dos professores nas relações com os estudantes, descrevendo a situação em que uma reprovação o teria motivado a desistir. No entanto, a relação mais próxima com esses dois professores, materializada pelo incentivo à permanência, o fez repensar a decisão primeira de abandonar o curso. Assim como no caso relatado pelo discente, as reprovações são apontadas pelos estudantes do PROEJA como um dos principais fatores que desmotivam a permanência no curso, principalmente no caso específico do público da EJA, quando se trata de sujeitos que já vivenciaram inúmeras exclusões.

No comentário seguinte, o Discente 8 revelou a importância da família no processo da permanência: a satisfação da esposa, o interesse do filho em saber que conteúdos estava estudando — aspectos que potencializaram o reconhecimento social de retornar à escola e também ser valorizado pela família. No trecho em que o estudante afirmou “vou tentar ir pra faculdade”, visualizamos novamente o interesse de dar continuidade aos estudos, o que caracteriza os aspectos destacados por Reis (2009), que relacionou possibilidades e/ou desejo de continuidade a potencialização da permanência.

Nesses relatos, identificamos a importância de o estudante reconstruir sua trajetória de uma maneira distinta de experiências anteriores, já que dessa vez era possível unir incentivo dos docentes e apoio da família, o que contribuía para que o discente construísse seu próprio conhecimento, ampliando e transformando a sensação de autoestima proporcionada pelo retorno à

escola. Para muitos alunos o fato de estar no PROEJA contribuiu para melhorar a sua autoestima, visto que antes muitos estavam desmotivados, acreditavam serem incapazes de aprender e com idade avançada para retornar os estudos.

Não me vejo trabalhando diretamente na área, mas me sinto mais segura naquilo que falo e faço, antes nem sabia como ligar e desligar o computador, hoje até monto e instalo alguns programas, estou mais determinada a fazer concursos e melhorar cada vez mais (Discente 9).

O aumento da autoestima por ter capacidade de identificar o defeito no computador, eu já tive essa experiência e foi muito bom (Discente 10).

Mais ânimo de viver, de conversar. O diálogo, ocupar a mente, aprender novos conhecimentos (Discente 11).

Melhorou a minha comunicação, deixou menos temida a cada dia. Creio que ao terminar este curso serei uma nova pessoa apesar de ter 58 anos (Discente 12).

Pois eu achava que estava com uma idade elevada para voltar a estudar e me abriu várias outras possibilidades (Discente 13).

O convívio social também é citado como um ponto relevante do retorno aos estudos no PROEJA, possibilitando a interação com um público mais velho e disposto a aprender. Para muitos destes sujeitos, que por muito tempo e por diversos motivos foram excluídos da sociedade, o PROEJA se apresenta como possibilidade de reconhecimento social.

É uma oportunidade muito boa, pois você desenvolve seus conhecimentos, volta ao reconhecimento social, faz novas amizades, e se capacita profissionalmente. (Discente 14).

Com certeza me tornei uma pessoa mais disposta ao conhecimento e mais social (Discente 15).

Em relação ao aspecto do convívio social a gestora 2 faz alusão à importância do relacionamento e do apoio mútuo entre os estudantes como aspecto fundamental para a permanência dos discentes, o que remete os estudos de Mileto (2009) que nomeia seu trabalho a partir da importância dessas relações interpessoais.

Eu já pesquisei, já fiz uma entrevista com quatro alunos de uma turma que começou com trinta e dois em 2010, e em dezembro de 2013 e se formou com quatro alunos, e eles me disseram que à medida que eles conseguiam passar de um período para o outro, eles viam que o tempo estava mais perto, eles acabavam dando aquele fôlego, um apoiava o outro e isso ficou muito nítido nas quatro entrevistas que eu fiz! Quando há um isolamento ou quando um aluno não consegue se inserir no grupo, não fazem elos, é mais fácil de ir embora! Então, assim, uma vontade grande de ter o curso técnico, de ter o diploma, de ver que está ficando cada vez mais perto... e a união entre eles! Quando eles se unem, eles conseguem mais! (Gestora 2)

Em “No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir”, Mileto (2009) enfatiza o impacto que essa reciprocidade tem como ferramenta para que esses sujeitos se identifiquem como pertencentes ao mesmo grupo, e em decorrência desse fato possam se ajudar. Foi possível perceber que a existência de elementos comuns nas trajetórias escolares e de vida dos estudantes, como, por exemplo, o fato de terem interrompido os estudos, estarem muito tempo afastados da escola e de terem vivenciado inúmeras exclusões favorece o sentimento de pertencimento a um mesmo grupo social, o que

se reflete positivamente na permanência. Da mesma forma, algumas expectativas comuns, seja a busca por melhores condições de vida, entre outros aspectos, também fortalece o sentimento de pertencimento a um mesmo grupo.

É relevante ressaltar que a valorização da possibilidade de estudar em uma escola técnica federal considerada de excelência representa para muitos desses sujeitos a realização de um sonho, visto que nem sempre as camadas populares tiveram acesso a essas instituições.

Me sinto feliz por ter a oportunidade de estudar ainda mais. Fazer um curso de Informática era tudo o que eu queria e não conseguia fazer por ser caro demais. Agora estou realizando uma grande vontade, e mais, em uma Instituição Federal (Discente 16).

O Instituto é muito bom, estar aqui dentro é como se eu estivesse... eu posso classificar assim: uma escola do primeiro mundo! Realmente, o Instituto é sensacional! (Discente 17).

Assim, observamos a consonância com os comentários apresentados e o destaque para outras perspectivas presentes no conceito de permanência simbólica (REIS, 2009). O fato de retomar os estudos em

uma instituição federal de ensino contribuiu para elevar a sua autoestima. Percebemos através de algumas falas que antes do PROEJA muitos estavam desmotivados, até mesmo em função de considerarem sua idade avançada para retomar os estudos e acreditavam serem incapazes de aprender e adquirir novos conhecimentos, até mesmo em relação ao mundo do trabalho.

Não me vejo trabalhando diretamente na área, mas me sinto mais segura naquilo que falo e faço, antes nem sabia como ligar e desligar o computador, hoje até monto e instalo alguns programas, estou mais determinada a fazer concursos e melhorar cada vez mais (Discente 18).

O aumento da autoestima por ter capacidade de identificar o defeito no computador, eu já tive essa experiência e foi muito bom (Discente 19).

Mais ânimo de viver, de conversar. O diálogo, ocupar a mente, aprender novos conhecimentos (Discente 20).

Pois eu achava que estava com uma idade elevada para voltar a estudar e me abriu várias outras possibilidades (Discente 21).

Apesar de a permanência ter como foco principal os estudantes, percebemos ao longo desse trabalho o impacto que uma possível mudança de concepção do corpo docente e dos gestores pode ocasionar na decisão

do discente permanecer, o que pode ser percebido a partir da fala do Gestor 3:

Tem aquele dilema, eu posso dar um diploma de técnico em informática pra alguém que não sabe ligar o computador? Esse diploma não vai ajudar esse aluno! É um engano, é um equívoco achar que um diploma vai ajudar um aluno de curso técnico!

Alguém virou pro aluno e falou: “como você fala!” E ele virou e falou uma frase que ninguém nunca esqueceu, ele falou: “eu aprendi a falar sendo aluno do PROEJA!” Ele disse que era calado, “eu aprendi a falar!” Essa frase diz tudo e não precisa mais nada, ou seja, o nosso papel! E aí a gente fica pensando assim: passa a ser menos importante você querer ser técnico disso ou daquilo! Só esse resgate, esse rapaz, esse aluno já é um homem feito! Só esse resgate dessa pessoa pra ele se colocar melhor, falar melhor, conversar com o chefe, com o vizinho! Só isso já vale à pena! (Gestor 3)

A primeira fala do Gestor 3 demonstrou o quanto são baixas as expectativas sobre os alunos do PROEJA, o que pode estar relacionado ao fato de historicamente a própria modalidade EJA ter sido considerada inferior no âmbito das políticas públicas, o que torna os seus

sujeitos desvalorizados, portadores de estigmas e representações sociais. Além da preocupação com o fato dos diplomas, muitos docentes apontam a incerteza quanto ao futuro profissional desses alunos e ao êxito da sua atuação enquanto técnicos após a conclusão do curso.

O Gestor destacou ainda o sentido da formação profissional, a importância de se construírem práticas pedagógicas que possibilitem a conclusão do curso com a qualidade esperada e, nesse sentido, esse relato deve representar uma orientação permanente: buscar a qualidade em seus diversos planos e dimensões (formação dos gestores e dos docentes, acesso, permanência e êxito dos estudantes, infraestrutura física e material, entre outros).

Na segunda fala, o Gestor 3 descreveu o trecho de uma reunião em que estavam presentes discentes, docentes e gestores na qual, entre diversos assuntos, um fato se apresentou de maneira mais efetiva: a possibilidade de transformação do estudante mediante sua trajetória no curso PROEJA. Nesse caso, observamos o reconhecimento do próprio Gestor ao admitir que “não precisa mais nada” e que essa mudança seria “o nosso papel”, além de, em oposição ao discurso anterior, refletir que “passa a ser menos importante você querer ser técnico disso ou daquilo”.

É possível perceber a existência de um paradoxo: ainda que sejam baixas as expectativas sobre os estudantes do PROEJA, é reconhecido o valor social do curso para o estudante, que passou a se reconhecer como

sujeito na sociedade, o que fica claro na transcrição “eu aprendi a falar sendo aluno do PROEJA”, o que mostra que a formação possibilitou não apenas o conhecimento técnico, mas o reconhecimento de princípios de cidadania, passo fundamental para a emancipação dos sujeitos.

Um outro aspecto relevante destacado pelos gestores, no tocante a estratégias institucionais realizadas para contribuir na permanência dos estudantes, foi o chamado acolhimento, atividade que ocorre no início dos semestres letivos. Ao descrever como vêm acontecendo essas atividades, a Gestora 4 destacou:

Há dois períodos são feitos acolhimentos no campus para todos os cursos. E a gente tenta fazer um acolhimento voltado pro curso PROEJA. Eu peço a um pesquisador, a um professor de uma outra instituição vir aqui e dar uma palestra motivacional aos alunos, apresento alguns depoimentos de alunos já formados que estão na faculdade ou estão em grandes empresas, tudo tentando atingir o lado motivacional dos alunos! A gente tenta sempre fazer isso junto com um lanche, todo mundo junto, todas as turmas ao mesmo tempo, não só o primeiro período, pra que eles também passem as suas experiências! Os alunos veteranos tentando sempre motivar pra que ele chegue aqui e permaneça. (Gestora 4)

A respeito do acolhimento, percebemos que alguns gestores apresentaram estratégias que reuniam ações de cunho mais técnico e outras mais gerais, como atividades culturais e esportivas. Assim, a palestra de um professor especialista ou mesmo de ex-alunos que conseguiram concluir o curso são apresentadas aos recém-chegados, visando que o ingressante possa se motivar por esses exemplos e tenha uma visão melhor quanto as perspectivas do curso no qual está se inserindo. Aspectos complementares, como o lanche e o ambiente de socialização proporcionado aos colegas de turma e de curso também contribuem para potencializar o acolhimento e, em consequência, o desejo de permanência. O comentário da Gestora 5, ao falar da atividade, ratificou esses encaminhamentos:

Essa ação de acolhimento... a gente quer fazer com que o aluno se sinta um pouco parte da escola, se sinta realmente inserido, integrado e de certa forma proporcionar pra ele o conhecimento, uma visão geral dos setores, a quem ele pode recorrer, em que setores ele pode encontrar determinadas informações, uma visão geral do curso, a realidade do mercado de trabalho, além de atividades mais dinâmicas como apresentações culturais, gincanas, projetos esportivos! Essa ação de acolhimento é uma ação muito importante, que tem um

impacto muito positivo na permanência dos alunos! (Gestora 5)

Nas considerações dos estudantes, a importância do acolhimento foi citada, tanto no aspecto de ser recebido quanto de acolher outras turmas, conforme as considerações da Discente 22:

Quando nós fomos recepcionados, a turma estava falando sobre o curso e tal, e eu tinha acabado de fazer um cursinho aqui, que foi onde eu fiquei sabendo do PROEJA! Então eles me deram a palavra e eu falei que eu estava estudando aqui, porque aqui eu encontrei excelentes profissionais na área da educação, eu tive o prazer de estudar talvez com os melhores de todos!

A gente tá saindo, mas tem duas turmas aqui que a gente recebeu! Aliás, eu achei que a recepção foi muito boa, a recepção foi muito bacana! A gente pôde estar dando boas vindas pra eles! E foi muito bom! (Discente 22)

Os comentários da Discente 22, que abarcaram dois momentos distintos, deixaram transparecer recordações da chegada à instituição, o momento do acolhimento, o orgulho de ter estudado com professores qualificados, assim como a satisfação de receber turmas

ingressantes e, de certa forma, retribuir o acolhimento que anteriormente lhe foi proporcionado.

As atividades de acolhimento podem caracterizar o que Mileto (2009) identificou como “tática do abraço”, que consistia em momentos de aproximação entre discentes de diferentes gerações por meio de eventos diversos. Por outro lado, também percebemos a possibilidade do acolhimento se reduzir a uma atividade formal, visando somente à apresentação de setores e pessoas, o que pode não obter os resultados esperados, como observamos nos discursos do Gestor 5:

Existe o acolhimento no campus. É feito pela direção de ensino e pela direção geral! É lógico que é muita informação, e a gente já tá pensando em um material resumido para ser entregue! Nem todos vêm no primeiro dia de aula, não tem uma adesão muito grande, mas o acolhimento é feito sim!

Fazer com que eles tenham um ambiente adequado para ter as aulas tanto teóricas quanto práticas! Isso eles têm! Ter professor alocado nas turmas, não ter falta de professor! Isso a gente faz! É... fornecer toda a estrutura necessária, todo o amparo para que eles possam se sentir acolhidos e se reconhecer como parte da instituição de ensino. (Gestor 6)

Em comparação aos outros depoimentos que abordaram o tema acolhimento, percebemos que a primeira fala do Gestor 6 destacou aspectos formais, como a presença das direções e apresentação de setores, além de revelar algumas lacunas na atividade, visíveis no trecho “é lógico que é muita informação”, e ao ressaltar que a atividade “não tem uma adesão muito grande”. Apesar desses percalços, o gestor fez questão de ratificar que o acolhimento era realizado, minimizando esses entraves. Entretanto, a partir dos comentários do Gestor é possível perceber que grande parte dos discentes não comparece à atividade de acolhimento, o que enfraqueceria a efetividade da proposta.

Na segunda fala do Gestor 6, visualizamos o destaque na estrutura física e de recursos humanos, com a confirmação do cumprimento dessas obrigações, materializados nos trechos “isso a gente tem!” e “isso a gente faz!” A ênfase apresentada nesses fragmentos suscitaram outras reflexões sobre as possíveis lacunas do acolhimento ou da Instituição como um todo, por ficar reduzido a informações, sem promover inter-relações entre estudantes veteranos e calouros, ou mesmo entre professores e novos estudantes, resumindo-se a um momento burocrático para enunciar regras e anunciar procedimentos a serem cumpridos.

Ainda que contemple em sua estrutura uma parte mais burocrática e informativa, percebemos a importância fundamental de momentos de socialização na proposta do acolhimento, que é um entre os diversos fatores já mencionados que contribuem para melhor

compreensão da proposta da modalidade EJA pelos seus sujeitos e para o reconhecimento social dos jovens e adultos do PROEJA, tendo assim, impacto relevante na permanência.

Considerações Finais

Diante do exposto, percebemos que a permanência no PROEJA está diretamente relacionada, entre outros fatores, a possibilidade de reconhecimento social de sujeitos que se encontravam excluídos do sistema educacional. Como fatores relevantes para a permanência dos alunos no PROEJA podemos destacar: o convívio entre os pares e o incentivo do grupo, a autoestima, o fato de estar em uma instituição federal de ensino, a determinação e o desejo de concluir o curso e ter uma formação profissional.

Um outro aspecto que merece destaque é a importância das relações estabelecidas entre os professores e os estudantes. Nessas relações o professor é visto como uma figura central de apoio na retomada da jornada escolar na vida desses estudantes. Contudo, ainda que sejam considerados fundamentais no processo educativo, os docentes ressaltam a falta de base dos alunos decorrente do ensino fundamental como um dos principais problemas enfrentados no PROEJA, revelando o descompasso entre o grau de escolaridade e o domínio do conhecimento. Na visão de muitos docentes a difícil

tarefa de conciliar estudo e trabalho também impacta negativamente a permanência de muitos alunos.

O Programa de Assistência Estudantil aparece também como suporte fundamental na permanência dos estudantes. Todavia, constatamos a necessidade de contemplar aspectos relacionados não somente à concessão de bolsas e auxílios financeiros, mas, para além disso, a realização de um acompanhamento pedagógico e social mais efetivo dos estudantes, como relatado por alguns gestores sobre o período de implantação do Programa no IFRJ.

O acolhimento dos alunos também pode ser considerado uma importante estratégia que impacta diretamente na permanência, na medida em que promove momentos de socialização, conhecimento e aproximação entre os discentes e a dinâmica da escola. Percebemos que o acolhimento permite que o aluno desenvolva o sentimento de pertencimento à escola, fundamental para a sua permanência.

Enfatizamos que ações como essas são relevantes na medida em que potencializam o pertencimento a um novo grupo social, estabelecido pela existência de elementos comuns em relação à trajetória escolar e de vida dos sujeitos, confirmando Honneth (2003) e as constatações empíricas de Carmo (2010) e Reis (2009). Verificamos ainda, que esses eventos também foram citados pela possibilidade oferecida de fortalecer os vínculos afetivos entre os sujeitos, aproximando os mais jovens dos mais velhos e, de acordo com os relatos apresentados, uns e outros destacaram a valorização

dessa convivência, ratificando a permanência por meio da coexistência entre diferentes gerações.

Percebemos que os aspectos que envolvem principalmente a “permanência simbólica” (Reis, 2009), são considerados de grande relevância para os jovens e adultos do PROEJA, favorecendo de forma significativa a permanência dos estudantes, devido à participação em redes de solidariedade e cooperação, compartilhando com seus pares o sentimento de pertença e de estarem juntos para enfrentar as mesmas dificuldades.

Por outro lado, constatamos que a visão de baixo valor social em relação aos alunos da EJA e baixas expectativas sobre eles são elementos que impactam negativamente na permanência dos jovens e adultos no PROEJA. Sendo assim, consideramos que apenas a partir da mudança dessa perspectiva e da busca e estímulo a práticas que fortaleçam a permanência escolar, o PROEJA pode se constituir um espaço de efetivação e garantia de direitos, potencializando ações que minimizem as desigualdades educacionais e que privilegiem a democratização dos conhecimentos científicos produzidos coletiva e historicamente por diferentes grupos sociais.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os participantes da pesquisa e “sujeitos do PROEJA” no Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ (estudantes, docentes e gestores), que

contribuíram de forma efetiva para o êxito deste trabalho e que a cada dia constroem e reconstroem o PROEJA em busca da garantia de uma educação de qualidade para os jovens e adultos das camadas populares.

Referências

BAUER, Martin. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Martin Bauer & George Gaskell (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Plano de investigação – Estudos de casos. In: Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p. 80-104.

CARMO, Gerson Tavares do. O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva do reconhecimento social. Tese (Doutorado em Sociologia Política). Universidade Estadual do Norte Fluminense: Campos dos Goytacases, 2010.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cintia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. In: Arquivos

Analíticos de Políticas Educativas. Vol. 22, n. 63. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II, 2014, p. 1-45.

CARMO, Gerson Tavares do. Estatística qualitativa e testes de significância: aspectos de uma investigação sobre evasões e retornos na EJA. In: PAIVA, Jane; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA: ações plurais, sentidos singulares. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2011.

CRESWELL, John W. Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. 2^a ed., Porto Alegre: Artmed, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro, 2005.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 41, p. 355-369, maio/ago. 2009.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

IVENICK, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

LIMA, Carlos Márcio Viana. Roteiro para ensaio filosófico sobre a permanência na educação: perspectivas de sua construção coletiva com base no exercício da paciência do conceito. In: CARMO, Gerson Tavares do (Org.). Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 221-244. No prelo.

MILETO, Luís Fernando Monteiro. “No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir” – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2009.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Proeja: entre desafios e possibilidades. Holos. V. 2, Natal, 2012. p. 105-113.

PAIVA, Jane. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. In: Debates em Educação Científica e Tecnológica, ISSN 2179-6955, v.01, n. 1, p. 14-23, 2011.

REIS, Dyane Brito. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (Doutorado). UFBA. Salvador, 2009.

Capítulo 9

QUANDO A ESCOLA CONSENTE: Formação dos Sujeitos do Proeja Para o Mundo do Trabalho Precário¹

Fernanda Paixão de Souza Gouveia

Introdução

(...) a formação daqui não é formação para você ser empregado e sim para você montar o seu próprio negócio. Se você fosse ver todo o currículo seria para

¹ Este artigo expõe, parcialmente, um conjunto de reflexões que compõe a tese submetida por esta autora ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/ UERJ) em agosto de 2018, intitulada Proeja e mundo do trabalho: inserção, reinserção e horizonte precário, sob a orientação do Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto.

you ser empreendedor e não you ser empregado de alguém (Discente do Proeja/IFRJ).

Abrimos nossas reflexões com as palavras de um dos discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) matriculado em um dos cursos que compõe a oferta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Nestas palavras se expressa determinado horizonte de formação profissional que orienta os cursos voltados para os sujeitos jovens e adultos no IFRJ. A nosso ver, tal horizonte reforça a lógica subordinada do trabalhador ao capital e o educa ao consentimento da precarização da vida social e do mundo do trabalho do tempo presente. A este respeito, o artigo problematiza a formação de nível médio ofertada aos sujeitos desta realidade, considera as mudanças significativas no mundo do trabalho frente ao processo de reestruturação produtiva e da crise do capital e defende que a instituição educacional pesquisada tem consentido ao projeto do capital em (re)produzir sujeitos trabalhadores *competentes, empregáveis e empreendedores*.

O campo empírico em que suportamos nossas análises se compõe da experiência de cinco campi do

IFRJ ofertantes do Proeja, a saber: Arraial do Cabo², Duque de Caxias, Nilópolis, Pinheiral e Rio de Janeiro. Para consubstanciar nosso argumento debruçamo-nos sobre alguns instrumentos: a) nas matrizes dos cursos de Proeja³; b) da análise das ementas das disciplinas de gestão, observando a existência ou não de algum tensionamento acerca do conceito de empreendedorismo; c) a análise das entrevistas com os gestores (coordenadores) na resposta à questão se o “curso objetiva formar empreendedores?”; d) nas ideias emanadas pelos egressos na experiência dos grupos focais.

Valemo-nos das categorias centrais do materialismo histórico e de algumas categorias de conteúdo, tais como: *competências, empregabilidade, empreendedorismo, inserção profissional, precarização social e do trabalho*. Alguns autores ganham centralidade teórica em nosso debate, a saber: Canário (2008), Druck (2011), Frigotto

2 O campus Arraial do Cabo cessou a oferta de vagas no segundo semestre de 2015. Em 2017.2 a sua última turma, composta por dois alunos, integralizou a sua carga horária de seis semestres.

3 Não há Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos do Proeja de Manutenção e Suporte em Informática e de Agroindústria disponibilizados na página institucional do IFRJ, apenas as matrizes curriculares e as ementas de cursos. Desde 2013, no último encontro de Imersão do Proeja (evento em que, grosso modo, reúnem os educadores atuantes no Proeja e onde se fazem reflexões acerca das práticas pedagógicas do curso, desafios e revisão curricular) que os PPCs passam por reformulação e não foram finalizados até o presente momento. A nosso ver esta situação revela certo descuido institucional com seus os cursos, em especial nos cursos da EJA, secundarizando a construção de documentos primordiais de referência

(2009, 2010, 2013), Tavares (2018), Valentim e Peruzzo (2017).

Para dar clareza ao trabalho dividimos o texto em mais duas partes, quais sejam: *Alternativa ao desencanto da promessa integradora*, onde falamos brevemente sobre as mudanças do modelo de acumulação do capital que tem imposto novas ideologias para a conformação do trabalhador em tempos de desconstrução da promessa de integração social e da ilusão do progresso; num segundo momento, *Consentimento da escola ao projeto do capital de precarização do trabalho*, onde apresentamos o debate da precarização e os sinais do consentimento ativo do IFRJ ao projeto do capital, mesmo que consideremos as resistências e as contradições.

Alternativa ao Desencanto da Promessa Integradora

Qual o sentido da ideia de educação e formação para a empregabilidade, requalificação e reconversão profissional, dentro de uma realidade endêmica de desemprego estrutural, trabalho supérfluo em massa e evidências empíricas que mostram que há hoje, mediante a incorporação da tecnologia, aumento de produtividade, crescimento econômico sem

aumento do nível do emprego? (FRIGOTTO, 2013, p. 46)

Temos nos preocupado ao longo de nossa análise com os elementos falseadores da realidade, que enviesam os motivos estruturais produtores das desigualdades sociais. E afirmamos que o capital se vale de novas promessas e estratégias para sua reprodução, sem poupar simbologias e violência ideológica.

Na citação em destaque, Frigotto (2013) lança uma questão fulcral que, grosso modo, assim se resume: qual o sentido histórico da formação para empregabilidade se não há emprego? Qual seu propósito? Formar cidadãos passivos, “não mais trabalhadores”, que deixam de ser vítimas do sistema de exclusão para virarem “algozes de si mesmo”? De outra forma, por não se inserirem no mercado de trabalho ou dele serem expulsos, os trabalhadores seriam os incapazes na escolha da profissão ou verdadeiros incompetentes (FRIGOTTO, 2013, p. 46).

Tal sentido carrega a violência presente no modelo neoliberalismo e na atual fase de desenvolvimento do modo de produção do capital, pois o Estado não nega o acesso à formação ou à qualificação dos trabalhadores, do contrário propõe mesmo uma profusão de cursos em instituições públicas ofertantes - e privadas, usufruindo largos recursos públicos⁴-, mesmo que sejam cursos de

4 Nascimento e Cruz (2016) destacam experiência do Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) como fenômeno da transferência de recursos públicos

curto prazo, fragmentados e de qualidade questionável. A perversidade está em ofertar mais com qualidade de menos, obliterando a realidade do desemprego, responsabilizando os sujeitos por sua capacidade ou incapacidade de se inserir ou reinserir no mundo do trabalho, assim como na estratégia de produzir diferentes e precárias formas de exploração do trabalho, que para o capital significa retomar suas elevadas taxas de lucro.

É bom destacar que a atual fase do modelo capitalista resulta de um fim de um ciclo orientado pela “ilusão do progresso”, da “sociedade da abundância”, marcantes nas nações centrais do capitalismo que experienciaram o Estado Social, nos termos de Boschetti (2016), em maior plenitude. Mas a partir dos anos 1970, este modelo converge para outro sentido, da austeridade, da retirada dos direitos duramente conquistados pelos trabalhadores, pelo princípio do Estado Mínimo. No caso brasileiro, apesar de sua condição capitalista periférica e dependente, foi possível identificar avanços no processo de ampliação de direitos sociais e do acesso à educação pública, o que produziu no senso comum a crença em um tempo de promessas à integração social. Tomando Canário (2008, p. 74) e a ideia da “euforia das três promessas” irradiadas na Europa (do desenvolvimento, da mobilidade social e da igualdade) sabermos que

para grupos educacionais privados e observam que 70% do total operado de 2011 a 2014 correspondem aos repasses públicos para o Sistema S. (conjunto de instituições de interesses de categorias profissionais estabelecidas pela Constituição Brasileira) Cf.: <file:///C:/Users/user/Downloads/68634-290951-2-PB.pdf>. Acesso em maio de 2018.

também repercutiu na periferia no mundo o otimismo e a crença no desenvolvimento, mesmo que tardio.

As décadas mais recentes, contudo, têm demonstrado o esgotamento da capacidade civilizatória e integradora do capitalismo que fez a periferia acreditar. O impulso incontrolável do capital para expansão impescinde do desperdício e da destruição, sem se arrefecer com o trabalho supérfluo que produz, o que nos faz compreender que o objetivo deste sistema não é civilizar ou humanizar a exploração. Os anos recentes têm demonstrado também que a ilusão da periferia nunca foi alcançada, explicitando a desonestidade em fazer crer que todos poderiam chegar ao nível equivalente do capitalismo europeu, conforme salientava Altvater (1995).

No que concerne à escola também vai ficando evidente que a ampliação de vagas não generalizou o “bem-estar”, não fez ascender ao primeiro mundo os países mais pobres convictos de que bastava investir na educação para alcançar o desenvolvimento. A partir dos anos 70, quando o capitalismo passou a enfrentar crise severa de acumulação e conseqüente reestruturação da produção, quando as condições de desigualdade sociais se mantiveram abismais no mundo, o desencanto com a promessa integradora representada na escola passou a indicar que não se tinha a muito mais a se oferecer para o futuro das próximas gerações, principalmente ao segmento juvenil, visto vivenciarmos um tempo de “incertezas” com fortes objetivos e subjetivos, conforme destaca Canário:

O desencanto com a escola amplificou-se durante o último quartel do século XX, em resultado das mudanças que afetaram os setores econômico, político e social. Este conjunto de mudanças profundas afetou a juventude de forma muito particular, nomeadamente, no que diz respeito à natureza de sua relação, quer com a escola quer com o mercado de trabalho, passou-se de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza. Esta situação, se, por um lado, é objetiva, é, por outro lado, vivida subjetivamente com sofrimento, uma vez que a incerteza é o mais difícil de todos os estados psicológicos (...) (CANÁRIO, 2008, p.76).

Muitos pesquisadores já citados, além de Canário (2008), apontam para este desencanto e a mudança da função econômica da escola e de sua capacidade integradora (ANDRADE, 2011; FRIGOTTO, 2009; GENTILI, 2013, SOUSA JR, 2014). Assim como a perda de sua coerência com a mudança do papel do Estado-nação, já que o compromisso político com o bem-estar se desintegrou e os sistemas de ensino concebidos num quadro nacional tornaram-se obsoletos. “A finalidade de construir uma coesão nacional cede, progressivamente, o lugar à subordinação das políticas educativas a critérios

de natureza econômica (...) num quadro de um mercado único” (CANÁRIO, 2008, p. 77).

As alternativas de superação deste desencanto têm se materializado em ideologias, não necessariamente “novas”, que passam a responder às novas promessas de integração social ao mundo do trabalho, na vida social e cidadã. Mas a nosso ver, traduzem-se em ideologias que reforçam processos privados e individualizados em detrimento das relações coletivas e tradicionais dos trabalhadores. Em Valentim e Peruzzo (2017), uma dessas novas promessas é da *ideologia empreendedora*, com presença marcante nos espaços escolares e nas políticas de governo.

Essa “novidade”, orquestrada pela ilusão da autonomia do trabalho, foi ampliando o seu grau de abrangência e convocando cada vez mais trabalhadores para se tornarem patrões, fosse de alguém ou de si mesmos. À medida que a terceirização foi se espalhando mundialmente e em diferentes ramos da economia, a proposta de autonomia foi dando lugar ao que passou a ser conhecido como empreendedorismo, tornando-se imperativo convencer o trabalhador de que, para sobreviver, ele não precisava mais se subordinar ao capital (TAVARES, 2018, p. 112).

À luz da especificidade dos sujeitos da EJA este quadro histórico se potencializa, não apenas por representarem boa parte da população brasileira trabalhadora mais pobre, cujos direitos são negados reiteradamente, ainda por serem os mais vulneráveis ao processo de precarização, constituindo a superpopulação relativa necessária à reprodução do capital. Para estes sujeitos afirma-se um modelo de educação que busca adaptar os trabalhadores às novas formas precárias do trabalho, apagando, paulatinamente, as experiências mais consistentes e minimamente civilizadas do trabalho. E para nós, a maior expressão desta realidade é a ideologia empreendedora e como ela tem sido absorvida pelos espaços formativos que chegam nossos discentes trabalhadores.

Tal ideologia tem ocupado cada vez mais espaço nas políticas educativas, enfatizando conteúdos e metodologias centrados no desenvolvimento de características individuais, alinhados ao fenômeno da flexibilização e todo seu arcabouço: inovação, criatividade, proatividade, empregabilidade, entre outros. A ideia é formar indivíduos competentes, que tracem suas trajetórias profissionais e oportunidades no mundo do trabalho de forma autônoma, produzindo renda e passando ao largo das experiências do trabalho assalariado e emprego formal (VALENTIM; PERUZZO, 2017).

Assim sendo, torna-se importante observar como este modelo se materializa na experiência educativa do Proeja no IFRJ, especificamente por seus sujeitos

jovens e adultos constituírem a superpopulação relativa e por sua formação estar carregada dos sentidos da precarização.

Consentimento da Escola ao Projeto do Capital de Precarização do Trabalho

Importante salientar que a precarização social e do trabalho são próprios do capitalismo, asseverados no contexto mais recente frente à crise de acumulação deste sistema e tornados cada vez mais regra que exceção. No quadro de ofensiva neoliberal, suas marcas centrais se expressam na destituição e desregulamentação de direitos sociais considerados até então estáveis pela herança do modelo fordista, na desorganização coletiva tradicional e na permanente condição de reserva da força de trabalho.

Assim como muitos intelectuais do campo da sociologia crítica, Druck (2011) trata a precarização como uma estratégia de dominação do capital. Tratamento similar encontramos na abordagem de Vasopollo (2005) quando o mesmo afirma que a precarização é um elemento estratégico determinante do capital. Para Druck a precarização do trabalho apesar de ganhar forma em diferentes momentos do processo de acumulação do capital, está no centro da dinâmica do capitalismo flexível, intensificando formas vis de exploração e intensificando a função política do exército industrial de reserva. Nas condições cada vez mais

indignas de reprodução da existência impostas, o uso da força e do consentimento tornam-se instrumentos fundamentais para convencer os explorados ao “novo espírito do capitalismo”.

(...) força e consentimento são os recursos que o capital se utiliza para viabilizar esse grau de acumulação sem limites materiais e morais. A força se materializa principalmente na imposição de condições de trabalho e de emprego precárias frente à permanente ameaça de desemprego estrutural criado pelo capitalismo. Afinal, ter qualquer emprego é melhor do que não ter nenhum. Aplica-se aqui, de forma generalizada, o que Marx e Engels elaboraram acerca da função política principal do “exército industrial de reserva”, qual seja: a de criar uma profunda concorrência e divisão entre os próprios trabalhadores e, com isso, garantir uma quase absoluta submissão e subordinação do trabalho ao capital, como única via de sobrevivência para os trabalhadores. O consenso se produz a partir do momento em que os próprios trabalhadores, influenciados por seus dirigentes políticos e sindicais, passam a acreditar que as transformações no trabalho são inexoráveis e, como tal, passam a ser justificadas como resultados

de uma nova época ou de um “novo espírito do capitalismo” (DRUCK, 2011, p. 41)

Os impactos desta realidade sobre a escola e a formação dos trabalhadores são imensos, principalmente quando a escola consente a este projeto e não produz espaços potentes de contra-hegemonia. Na realidade do IFRJ, mesmo que existam resistências uterinas na luta pelo direito à educação básica e pública, bem como pela institucionalização da EJA, reconhecemos que são predominantes práticas produtivas para uma escola improdutiva, conforme as análises de Frigotto (2010) nos permitem afirmar. Grosso modo, interessa ao capital a escola que consente. Sua produtividade consiste em sua improdutividade na construção de projetos e sujeitos autônomos.

Apesar das contradições existentes nestes processos, visto que o Proeja se apresenta com características distintas, seja pelo pretense discurso do trabalho como princípio educativo e da formação humana presentes em suas bases norteadoras, há elementos que apontam que sua proposta pedagógica afirma (e mesmo aprofunda) a lógica da flexibilização e da precarização. O incentivo à formação para empregabilidade e ao empreendedorismo, onde se apoiam boa parte dos projetos pedagógicos destes cursos, é tomado aqui como expressão deste fenômeno.

No ano de 2018, o IFRJ passou a integrar o programa *Células Empreendedoras Institutos Federais 2018*. Sob a coordenação nacional da SETEC/MEC, o Projeto foi

lançado em abril deste mesmo ano no Instituto Federal de Goiás (IFG), contando com a participação de seis outros IFs: além do IFRJ e do IFG, o Instituto Federal do Paraná (IFPR), de Rondônia (IFRO), da Paraíba (IFPB) e de Pernambuco (IFPE).

Conforme descreve a página do Programa Células empreendedoras (2018), o mesmo nasceu da iniciativa do Prof. Genésio Gomes, em 1998, da Universidade Federal de Pernambuco, que buscava responder ao desafio de integrar a demanda dos alunos e do mercado. Grosso modo, o Programa buscava estimular práticas para a construção de um ecossistema da educação empreendedora. Seu slogan principal é “Uma educação transformadora torna ideias em negócios criativos”.

Entre os seus princípios centrais encontramos: o **sentido do ser** (que deve explorar a capacidade de adaptabilidade dos sujeitos e o gosto pela atividade praticada); o **espírito empreendedor** (onde é preciso aprender a fazer para acontecer); o **social** (que compreende as crises e os problemas como oportunidades); a **ecologização do saber** (que pretende integrar os diferentes saberes para empreender); a **coletividade** (a valorização do trabalho em rede, várias células em conjunto); a **ação dialógica** (busca de soluções sem hierarquias ou distinção de tratamento, todos teriam a mesma importância).

O Programa sintetiza um conjunto de elementos criticados nesta pesquisa e, mais centralmente, a noção de empreendedorismo. Chama atenção, contudo, que os princípios do Programa Células Empreendedoras

não só realçam o *saber fazer* do empreendedor, mas constrói um roteiro social: é preciso ter a capacidade de se adaptar às novas realidades do trabalho, potencializar as crises como oportunidades e apagar as relações de poder. O trabalho em células seria a alternativa para a transformação do mundo, visto ser inevitável e insuperável o modelo capitalista.

Chama-nos a atenção também, a valorização do princípio das células e do local como espaço cada vez mais disputado pelo capital para garantir sua reprodução. Brandão (2007) e Harvey (2005) indicam esta necessidade do capital sobre o local, visto que a valorização do âmbito local oblitera os fatores que são exógenos, como as distintas formas de poder e da macroeconomia. É preciso dimensionar seu lugar pela lente da história, compreender que a produção social do espaço deve a divisão social do trabalho como categoria explicativa, pois “(...) permeia todos os seus processos, em todas as escalas” (BRANDÃO, 2007, p. 69).

E este Programa chega à Rede Federal (e no IFRJ) em 2018, expondo entre seus objetivos:

(...) desenvolvimento de uma Tecnologia Educacional, Portal do Ecossistema Empreendedor do IF, para educar, integrar e disseminar as atividades empreendedoras dos IF, impulsionar medidas de estímulo à atividade criativa por parte de servidores e alunos dos IF, desenvolver a competência empreendedora nos educadores e alunos

dos IF, de modo a estimular a criação e desenvolvimento de empreendimentos escaláveis em áreas prioritárias dos Estados, promover ações que contribuem para formação do ser humano na busca da realização de seus sonhos com visão social, resgatando assim a cidadania, sustentabilidade ambiental e redução das desigualdades sociais, entre outros (CÉLULAS EMPREENDEDORAS IFs-2018, texto em *html*).

O interesse de destacar tal Programa ganha relevância por dois motivos: primeiro para explicitar a afinidade da instituição com o projeto hegemônico do capital, sem que se apresentem disputas contrárias e organizada a este projeto educacional. Segundo, porque embasam nossa tese de que há uma disponibilidade institucional à ideologia empreendedora que se coaduna com a precarização proposta na formação dos sujeitos do Proeja, não existindo rivalidades de projetos neste sentido, as práticas institucionais acompanham esta lógica. O conteúdo de suas *promessas* são orientadoras dos cursos de formação e qualificação profissional e mediam os objetivos da relação da escola e o mundo do trabalho contemporâneo.

A exemplo, se partimos das matrizes dos cursos do Proeja ofertados no IFRJ, reconhecemos no perfil do profissional que se deseja formar e a presença de noções que temos dedicado atenção por compor o discurso

da nova morfologia do trabalho e na educação dos trabalhadores, tais como competências e autonomia.

O técnico em Manutenção e Suporte em Informática é o profissional com **competências** em operação, hardware e software, com **habilidades** para realizar instalação em manutenção de equipamentos de informática e **com atitudes para intervir criticamente na sociedade** (IFRJ, 2013, grifos nossos).

O técnico em Agroindústria atua operacionalizando o processamento de alimentos nas áreas de laticínios, carnes, bebidas, frutas e hortaliças, panificação, beneficiamento de mel e de ovos; auxilia e atua na elaboração, aplicação e avaliação de programas preventivos, de higienização e sanitização da produção agroindustrial; atua em sistemas para a diminuição do impacto ambiental dos processos de produção agroindustrial; implementa e gerencia sistemas de controle de qualidade; identifica e aplica técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos, **podendo trabalhar de forma autônoma** ou **como empregado no comércio** ou escolas, hospitais, indústrias e outras empresas que trabalhem com a manipulação, beneficiamento e o

processamento de alimentos de origem animal e vegetal (IFRJ, 2013, grifos nossos).

Na primeira descrição do perfil profissional destaca-se certo esforço de pensar o sujeito numa forma mais integrada, que aja e intervenha no mundo, mesmo que prevaleça a ideia de competências. Reparemos que comparado à descrição do segundo perfil (do curso de Agroindústria) está ausente no primeiro o campo de trabalho em que este profissional da Manutenção e Suporte em Informática deve atuar, talvez por sua grande abrangência. Mas no segundo perfil, destaca-se que além das diferentes possibilidades de postos de trabalho, a forma autônoma aparece como opção de campo de trabalho e geração de renda. Distinta da primeira matriz, a segunda não se atém a formação crítica do discente, somente em sua formação profissional, obliterando a noção de ensino integrado ao menos como campo conceitual.

Nas matrizes dos cursos identificamos a oferta de disciplinas na área de gestão ou de fundamentos administrativos. No curso de Manutenção e Suporte em Informática, os discentes têm três disciplinas de Gestão (I, II e III), totalizando 81 horas, distribuídas no 4º, 5º e 6º períodos. No curso de Agroindústria, a disciplina Fundamentos da Administração é ofertada no 3º e último ano do curso, com carga horária de 54 horas.

Ressalta-se no quadro seguinte a descrição das ementas e seus objetivos:

QUADRO 1 - Disciplinas de Gestão (I, II e III) e Fundamentos da Administração Cursos do Proeja de Manutenção e Suporte em Informática e Agroindústria.

Gestão I	<p>Descrição: Formar o cidadão – o aluno concluinte dos cursos profissionais do IFRJ - que, ao longo de sua formação escolar profissional e independentemente do curso que elegeu, saberá e terá como prioridade o usufruto do conhecimento em empreendedorismo. O curso pretende acrescer à figura paradigmática do aluno de escola técnica o senso de cidadania, de modo a promover o exercício de atitude profissional no sentido mercadológico.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promover a apreensão da legislação, como elemento motor da organização social do trabalho, delineando o perfil do cidadão-empendedor. -Analisar a legislação pertinente, contextualizando, no conceito de empreendedorismo, com características próprias na sua aplicação. -Viabilizar a conscientização da importância do domínio teórico dessa legislação, de sua aplicação e práticas, para o sucesso profissional; -Avaliar o impacto social da gestão do empreendedorismo
Gestão II	<p>Descrição: Formar o cidadão – o aluno concluinte dos cursos profissionais do IFRJ - que, ao longo de sua formação escolar profissional e independentemente do curso que elegeu, saberá e terá como prioridade o usufruto e o cumprimento de seus direitos, deveres e obrigações trabalhistas. O curso pretende acrescer à figura paradigmática do aluno de escola técnica o senso de cidadania, de modo a promover o exercício autônomo e a reivindicação consciente de direitos, deveres e obrigações de caráter administrativo e orçamentário e contábil.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promover a apreensão da legislação, como elemento motor da organização social do trabalho, delineando o perfil de “cidadão-trabalhador”; -Analisar a legislação pertinente, contextualizando sua aplicação e as práticas administrativas e orçamentárias, de modo a ensinar o aluno “a pescar seu próprio peixe”; -Viabilizar a conscientização da importância do domínio teórico dessa legislação, de sua aplicação e práticas, para o sucesso profissional; -Avaliar o impacto social da gestão cidadã na administração e no orçamento público.

Gestão III	<p>Descrição: Formar o cidadão – o aluno concluinte dos cursos profissionais do IFRJ - que, ao longo de sua formação escolar profissional e independentemente do curso que elegeu, saberá quais tipos de empresas que rolam pelo mercado, seja ele formal ou informal. O curso pretende acrescer à figura paradigmática do aluno de escola técnica o senso de cidadania, de modo a promover o exercício da cidadania.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promover a apreensão da legislação, como elemento motor da organização social de todos os tipos de empresas. -Analisar a legislação pertinente, contextualizando sua aplicação e as práticas, abalizando o mercado de trabalho. -Viabilizar a conscientização da importância do domínio teórico dessa legislação, de sua aplicação e práticas, para o sucesso profissional; -Avaliar o impacto social nos aspectos relevantes de planejamento e controle de produção.
Fundamentos da Administração	<p>Descrição: Proporcionar ao educando os conhecimentos necessários à compreensão da dinâmica empresarial e do processo empreendedor com base em ferramentas básicas para a avaliação de negócios, apontando a possibilidade de desempenhar atividade autônoma na área de Agroindústria.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conhecer os princípios gerais da Administração e do funcionamento básico de uma organização. -Compreender a ideia central do Empreendedorismo enquanto uma possibilidade de atuação profissional. -Desenvolver as competências necessárias aos empreendedores. -Aplicar os conhecimentos adquiridos na disciplina por meio da confecção de planos de negócios.

Fonte: GOUVEIA, 2018, p. 166. Grifos nossos. Baseado nas informações extraídas do sítio eletrônico do IFRJ. Cf.: < <http://www.ifrj.edu.br/node/146>>. Acesso em abril de 2018.

Aprendemos do quadro algumas questões, quais sejam: a) a centralidade do conhecimento sobre o empreendedorismo como caminho para a cidadania; b) o objetivo de dar instrumentos aos discentes para que se tornem autônomos, não à toa o conhecimento sobre a legislação do trabalho e da formalização das

empresas; c) a adoção de expressões próprias da área de gestão que sintetizam a linguagem e as noções presentes na nova morfologia do trabalho, tais como: cidadão-trabalhador e competências; d) expressões que deixam bem claro a intenção da perspectiva empreendedora, “pescar o próprio peixe”, além da relação entre o empreendedorismo e sucesso profissional individual. Em síntese, um conjunto de elementos que compõem a ideologia empreendedora e seus elementos de adaptação ao mundo do capitalismo flexível.

Reconhecendo que a proposta curricular pode não se manifestar na prática educativa, ou seja, a ementa não necessariamente orienta o trabalho docente, nos interessamos em perguntar aos discentes concluintes e coordenadores se há uma preocupação no curso em formar empreendedores. A resposta assertiva dos discentes foi bem significativa.



Os discentes concluintes respondentes que afirmaram que o curso não objetivava formar empreendedores, não justificaram sua opção. Contudo, àqueles que afirmaram que sim, indicaram que há um incentivo para que pensem no empreendedorismo como alternativa e julgam o mesmo importante. Observemos que 23% dos concluintes dizem serem incentivados ao longo do curso, 31% atribuem às disciplinas do curso a responsabilidade por acreditarem neste objetivo. 15% indicam que o empreendedorismo é uma alternativa para sobreviver, principalmente por reconhecerem as dificuldades de (re) inserção no mundo do trabalho.

DISCENTES CONCLUINTES DO PROEJA-IFRJ (2017)
POR QUE ACREDITA QUE O CURSO OBJETIVA FORMAR
EMPREENDEDORES?



Fonte: GOUVEIA, 2018, p,156.

Os gráficos dão clareza da força da ideologia empreendedora no processo formativo e como a escola acaba por corroborar com o projeto do capital

em incentivar o individualismo, a competitividade, o consentimento dos mais pobres ao desemprego e o apagamento do conflito de classe, pois a sociedade do trabalho se esfacelou, e enfrentar o desemprego não é mais uma questão coletiva, é uma questão “de saber desenvolver competências empreendedoras e autoempregar-se” (VALENTIM; PERUZZO, p. 122).

Nas transcrições abaixo, extraídas dos grupos focais, é possível identificar que os egressos também expressam que os cursos alinham-se a esta ideologia.

Então, isso foi muito bem trabalhado pelos professores, estimulado pelos professores, a fazer a gente pensar e tentar construir a nossa vida. **Porque a proposta do curso é que nós fossemos pessoas independentes, já que a gente está passando por um estado, uma situação do país, às vezes não tem mercado de trabalho a gente tem que ser um grande empreendedor,** nós sermos um empreendedor e para sermos empreendedor temos que ter um conhecimento geral sobre a sociedade e a política e os professores acho que eles conseguiram dar esse recado aqui para a gente e estimulou sim, com certeza a gente, eu acho importante (D4, grifo nosso).

Cabe ressaltar das palavras destacadas dos egressos dois elementos: de que o empreendedorismo produz

a independência dos trabalhadores no sentido de ser *patrão de si mesmo* e que a escola cumpriu bem esta função, “dando o recado” e o caminho para superar o cenário de instabilidade econômica e política que afeta o mundo e o Brasil. E ainda, nas palavras da entrevista D9, o currículo deixa claro que sua intenção é formar sujeitos aptos a criar suas próprias oportunidades no mercado, ou seja, expostos às relações precárias de trabalho.

No que concerne aos coordenadores de curso, apesar de não haver unanimidade na questão, quatro dos cinco entrevistados corroboram com a ideia de que o empreendedorismo é uma alternativa importante para os sujeitos do Proeja. A pergunta foi similar: *O curso tem a preocupação de formar empreendedores?*

Não há preocupação, mas isso acontece. Eu acho que a disciplina de gestão que dá um conhecimento forte para ele partir de empreendedorismo. Acaba plantando uma sementezinha para eles para que isso aconteça (CC2).

Tem, tem a preocupação! Principalmente nos últimos períodos eles têm disciplinas, eles tratam disso. Inclusive quando o curso foi pensado, Manutenção e Suporte foi pensando também aquela pessoa que termina o curso e quer montar a sua pequena empresa (CC3).

Então para ele ter essa visão de empreendedorismo, de ser um futuro empreendedor, essa é uma das metas do curso até pelas características dos alunos que às vezes tem esse dificultador de inserção no mercado de trabalho (CC4).

Deveria ter, até porque nós temos disciplinas voltadas para o empreendedorismo, mas eles (os alunos) não dão valor. Eles já falaram para o professor de Gestão que aquela disciplina não tem importância e eu acho que mais uma vez vai ter mudar a abordagem para mostrar para esses alunos que saber a questão de gestão, de empreendedorismo é importante (CC5).

Notemos que nas palavras dos entrevistados a formação de empreendedores perpassa o curso fortemente. Na fala do entrevistado CC3 e CC4 afirma-se que o curso foi pensado com base nesta ideologia, principalmente pelas dificuldades de inserção no mundo do trabalho. Defendemos o objetivo não é só plantar uma semente, apesar da resistência dos alunos que não se interessam pela disciplina (conforme destaca o entrevistado CC5), mas produzir a adaptabilidade dos sujeitos ao mundo do trabalho flexível e desregulamentado. O efeito mais devastador é a quebra das relações de solidariedade, de luta e resistência, pois

promove a exacerbação do individualismo e coloca os trabalhadores em disputa.

Valentim e Peruzzo (2017) assim sintetizam:

A funcionalidade do empreendedorismo na contemporaneidade está, portanto, na sua capacidade de produzir um apagamento dos conflitos entre capital e trabalho e das contradições do sistema capitalista de produção no que se refere ao desemprego enquanto condição estrutural deste modo de produção. Ao mesmo tempo, busca camuflar as relações entre capital e trabalho, empregado e empregador, transformando-as, aparentemente, em relações entre empreendedores. Assim, a aparente transformação de trabalhadores em empreendedores implica na ampliação substantiva da polivalência do trabalhador, que passa a ser operário, gerente e proprietário ao mesmo tempo (VALENTIM; PERUZZO, 2017, p. 123).

Considerações Finais

Diante destes relatos e dados perguntamos: E agora? Qual futuro se lega a estes homens e mulheres do Proeja? Observamos que em seu percurso, o Programa não produziu, necessariamente, a conquista

pelo emprego ou mudança da condição laboral. Do contrário, são as marcas da precariedade de um tempo flexível que aporta na escola e dela se reproduz em suas práticas, dialogando com o projeto hegemônico do capital, que produz e marginaliza uma grande massa de trabalhadores para quem a educação não garante a superação das condições de vida.

Como já dissemos, embora seja a escola um dos espaços a serviço da reprodução social o sistema do capital, nela o capital encontra dificuldade para manter o controle absoluto. É um espaço onde há correlação de forças e antagonismos de classe e, como afirma Frigotto (2010, p 251), a classe trabalhadora é dotada de saber e de consciência, ambos potencializados no processo de luta por seus interesses.

O ideário pedagógico que orienta a educação básica e profissional se ampara na realidade de uma sociedade de *insegurança* (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.10), revitalizando a promessa integradora pela via do trabalho amesquinhada, que não garante a igualdade de oportunidade e nem a real democratização da educação. Outrossim, corroboramos com Sousa Jr quando afirma que a “refundação do trabalho e do Estado, como pilares dos ideais democráticos e progressistas, só será possível como ruptura com o capital” (2014, p.261).

O falseamento da realidade é necessário para a reprodução de um sistema em severa crise, crise esta que afeta o sistemas em diferentes âmbitos, do econômico às bases de sua sociabilidade. O reconhecimento de nossa realidade nacional e das características de nossa

condição dependente é fundamental para compreender porque é necessário pensar a relação da educação e do desenvolvimento em outros parâmetros.

No que tange às políticas de educação para jovens e adultos, exemplificadas aqui na prática educativa do Proeja no IFRJ, a realidade desta dependência se expõe na acentuação da dualidade da educacional, na degeneração e deslocamento da promessa burguesa da integração social pela via da escola, no alijamento da população mais pobre do processo de escolarização e/ou a potencialização da precarização da formação, no atendimento mínimo de uma massa supérflua vulnerável ao momento regressivo-destrutivo do capital.

Os dados apresentados até aqui confirmam o que temos debatido e explicitam que programas como o Proeja respondem, predominantemente, ainda que não só, às finalidades de interesse da recomposição do capital. Em um cenário de desemprego estrutural e crescente desregulamentação das leis do trabalho, uma formação assentada nos princípios da flexibilização produz sujeitos adaptáveis á nova realidade do mundo do trabalho e perversamente destituídos de identidade de classe. Mas crentes na capacidade da escola de construir caminhos na contramão da hegemonia dominante, continuaremos a disputar os projetos por uma escola livre, gratuita, pública, laica, com qualidade e pertencente ao trabalhador.

Agradecimentos

Por fim, cabe lembrar que este artigo é uma síntese de um longo trabalho de investigação sobre a relação dos sujeitos do Proeja e o mundo do trabalho. A estes sujeitos dedico o resultado desta pesquisa e a todos os trabalhadores mais pobres, exauridos pela exploração de seu trabalho e que continuam a sonhar com um mundo menos desigual.

Referências

ALTVATER, E. O preço da riqueza. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.

ANDRADE, J. Educação de jovens e adultos diante das (in) certezas de nosso tempo. In ANDRADE, J; PAIVA, L. As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições. Juiz de Fora, MG: Editora /UFJF, 2011, pp. 222-236.

BRANDÃO, C.. Território e desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global. São Paulo, Campinas: Editora Unicamp, 2007.

BRASIL. MEC. PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC, agosto 2007.

BOSCHETTI, I. Assistência social e trabalho no capitalismo. São Paulo; Cortez, 2016.

CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. Educação Unisinos, v.12, n. 2, pp.73-81, maio/agosto, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/5309-16751-1-SM.pdf. Acesso em fevereiro de 2018.

CÉLULAS EMPREENDEDORAS – INSTITUTOS FEDERAIS 2018. O Programa. 2018. Disponível em: <https://celulasempreendedorasif.com.br/sobre/>. Acesso em maio de 2018.

NASCIMENTO, M.L.O.; CRUZ, R. E. Financiamento e gestão do PRONATEC. Fineduca. Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 6, n. 11, 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em maio de 2018.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? Caderno CRH, Salvador, v. 24, número especial 01, p. 35-55, 2011.

FRIGOTTO, G. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In CANÁRIO, R. e RUMMERT, S. (orgs.).

Mundos do trabalho e aprendizagem. Lisboa: Educa, 2009, pp. 61-77.

_____. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista (9ª ed.). São Paulo; Cortez, 2010.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In FRIGOTTO, G (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século (9ªed.). Petrópolis: Vozes, 2013, pp. 76-99.

GOUVEIA, F.P.S. Projeção e mundo do trabalho: inserção, reinserção e horizonte precário. 2018. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

IFRJ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Portal IFRJ. 2019. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br>. Acesso em junho de 2019.

HARVEY, D. A produção capitalista do espaço. São Paulo: Annablume, 2005.

SOUSA JR, Justino. Educação e desenvolvimento. A reprodução social da ordem regressivo-destrutiva do capital. In Trabalho e Educação. Belo Horizonte, MG: FaE/UFMG, v. 23, n.1, jan./abr. 2014, pp. 239-264.

TAVARES, M. A. O empreendedorismo à luz da tradição marxista. Em Pauta. Rio de Janeiro. 1º Semestre de 2018 - n. 41, v. 16, p. 107 – 121. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/36687>. Acesso em novembro de 2018.

VALENTIM, E.C.R.B; PERUZZO, J.F. A ideologia empreendedora: ocultamento da questão de classe e sua funcionalidade ao capital. Temporalis, Brasília (DF), ano 17, n. 34, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17914/pdf>. Acesso em fevereiro de 2018.

Capítulo 10

COMPETÊNCIA LEITORA E ENSINO DE LEITURA NO PROEJA

Claudia de Souza Teixeira
Ana Lídia Gonçalves Medeiros

Introdução

De acordo com o *Parecer CNE/CEB 11/2000*, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, ou seja, trata-se “de um modo de existir com característica própria.” (BRASIL, 2000b, p. 26). Uma das suas peculiaridades é o atendimento e a integração, no mesmo espaço escolar, de indivíduos de diferentes faixas etárias, experiências de vida, visões de mundo, entre outras diferenças. Nesse contexto, torna-se essencial, para um processo educativo que atenda às necessidades

dos seus alunos, que a escola conheça e considere as características/especificidades deles.

Essa heterogeneidade também deve ser levada em conta quando se objetiva o desenvolvimento das competências linguísticas do alunado. A esse respeito, a *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos* afirma que alunos “com pouca familiaridade com a linguagem escrita se mesclam com outros que já a dominam.” (BRASIL, 2002, p.22). Isso significa que, numa mesma turma de EJA, pode haver indivíduos com diferentes níveis de alfabetização (habilidade de codificação e decodificação da língua escrita) e/ou letramento (domínio das práticas sociais da leitura e da escrita).

É esperado que os jovens e adultos já tragam para o espaço escolar, conhecimentos e concepções em relação à escrita e à leitura uma vez que, numa sociedade letrada, os indivíduos são cercados por materiais escritos. De acordo com Soares (2003), mesmo os que não estão plenamente alfabetizados atingiram algum grau de letramento no convívio com os textos, ou seja, alguns conhecimentos sobre a forma como os gêneros textuais se organizam.

Com relação à leitura, foco deste trabalho, o alunado da EJA deve ser levado a associar suas experiências de vida, sua leitura de mundo, com as ideias do texto, de forma a torná-lo mais significativo. Como afirma Freire:

E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes

de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. [...] A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada. (FREIRE, 2001, p. 261)

Os alunos da EJA, em geral, tiveram contato com a leitura em diversas situações ao longo de sua vida, já utilizaram diversas estratégias a fim de driblar os desafios do cotidiano nos quais a leitura era necessária, logo, essas experiências precisam ser consideradas no trabalho pedagógico. Para Souza, “[...] temos que pensar na leitura como processo dinâmico de construção de sentidos, que leve em conta as experiências de vida, os conhecimentos de mundo e enciclopédico do sujeito leitor, bem como suas leituras prévias, suas intenções e necessidades.” (SOUZA, 2012, p. 1433).

Portanto, é necessário que os professores entendam, também, essas intenções e necessidades. Isso porque a leitura “possui uma função social, que tem, como uma de suas especificidades, atender às necessidades e exigências das pessoas que vivem em determinado momento histórico.” (SOUZA, 2012, p. 1434). Assim,

o ensino de leitura e a formação de leitores precisam relacionar-se com as práticas sociais e devem envolver mais do que simplesmente decodificar o que está escrito.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP)* do Ensino Fundamental,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. [...] O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 69,70)

Assim, o leitor proficiente/competente é aquele que não só decodifica, mas também atribui sentidos ao texto, mobilizando um conjunto de saberes ou conhecimentos prévios. Lembram Santos, Riche e Teixeira (2012) que estes podem ser de cinco tipos: linguísticos, textuais, enciclopédicos, intertextuais, contextuais.

O Quadro 1 apresenta, com base nas autoras citadas, explicações sobre esses tipos de conhecimentos:

Quadro 1: Conhecimentos prévios para leitura

Conhecimento linguístico – refere-se aos recursos da língua, às relações entre os elementos linguísticos no nível morfofossintático e no semântico.
Conhecimento textual – relaciona-se às formas como se organizam/ estruturam os textos, ou seja, à organização típica dos gêneros textuais.
Conhecimento enciclopédico – envolve os conhecimentos gerais sobre o mundo.
Conhecimento intertextual – permite que o leitor reconheça relações entre textos.
Conhecimento contextual – diz respeito à associação do texto com seu contexto de leitura e de produção.

Fonte: Das autoras

É importante destacar, ainda, o caráter interacional (dialógico) da leitura uma vez que ocorre um processo de interação autor-texto-leitor. Tanto autor quanto leitor são sujeitos ativos no processo, e os sentidos textuais são construídos na relação entre eles através do texto (KOCH; ELIAS, 2010). Nesse processo dialógico, o leitor lança mão de estratégias cognitivas. Os especialistas não chegaram a um consenso quanto à classificação destas, diferenciando-se quanto à quantidade e aos tipos. Os *PCN-LP* destacam quatro:

Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão,

avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69.)

A partir de Kleiman (2000), podemos definir as quatro estratégias da seguinte forma:

(a) Seleção – o leitor se atém aos dados textuais úteis, desprezando os irrelevantes;

(b) Antecipação – suposição do que virá, em seguida, no texto;

(c) Inferência – dedução do que está implícito. É “ler nas entrelinhas”;

(d) Verificação – confirmação ou não das especulações realizadas.

Para a autora, devido à importância dos conhecimentos prévios, faz-se necessário “que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado.” (KLEIMAN, 2000, p. 51). Dessa forma, as estratégias serão utilizadas na leitura de diferentes gêneros, e será cada vez mais fácil para os alunos dominá-las e automatizá-las.

Ensinar a ler, segundo Freire, implica fazer o aluno compreender o texto ao ponto de adotar uma postura crítica diante dele:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou de estar sendo

sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido [...]. (FREIRE, 2001, p. 261)

Portanto, o leitor crítico consegue construir significado(s) para o texto, mas vai além, porque é capaz de reagir, questionar, problematizar e apreciar com criticidade (SILVA, 1986). Então, se o objetivo do ensino de leitura é formar leitores competentes e críticos, é preciso desenvolver um trabalho que permita “ao aprendiz a compreensão da palavra escrita, a fim de funcionar plenamente na sociedade que impõe a cada dia mais exigências de letramento, isto é, de contato e familiaridade com a escrita para a sobrevivência.” (KLEIMAN, 2000, p. 12).

Segundo Gallart (s.d.), formar leitores envolve três dimensões: ensinar e aprender a ler, a desfrutar da leitura, e a ler para aprender. Em todos os momentos das experiências pedagógicas destinadas a desenvolver a capacidade para ler, essas dimensões precisam ser consideradas, pois estão coerentes com o que se entende atualmente sobre a competência leitora. Para que isso aconteça, conforme os *PCN-LP* (BRASIL, 1998), é preciso considerar a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade, assim como a diversidade de tratamento que cada gênero exige.

Na sociedade contemporânea, as pessoas estão rodeadas de textos escritos, dos mais simples aos mais

complexos, veiculados em diferentes suportes (jornais, revistas, embalagens, avisos, *sites*, etc.). A diversidade dos gêneros textuais relaciona-se aos diferentes objetivos de quem os escreve e de quem os lê (por diversão, para aprendizado, etc.). Por isso, a escola deve escolher adequadamente as práticas e os materiais adotados para o ensino de leitura e a formação de leitores de acordo com as necessidades dos educandos.

Esta pesquisa concentrou-se na competência leitora, não ignorando, porém, que a escuta de textos (orais), a produção textual e a análise linguística também são práticas de linguagem que integram o ensino de língua. Segundo Santos, Riche e Teixeira, “espera-se que os alunos construam um conjunto de conhecimentos sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos [...] e reconheçam as especificidades das variedades do português.” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 75).

Levar em consideração essas variedades, na escola, é importante, principalmente na EJA, pois, em geral, os alunos originam-se de diferentes regiões e de classes populares. Contudo, como afirma Domingues,

Não se está sugerindo, é claro, que a escola abandone o estudo da norma urbana de prestígio em função da variante do aluno. A norma tão exigida e ensinada nas escolas tem sua importância e seu valor indiscutivelmente relevante, pois é através dela que o aluno transitará entre ambientes

linguísticos mais formais e é através dela que ele se posicionará socialmente nas situações exigidas. Entretanto, como Paulo Freire [...] sabiamente questiona “por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. (DOMINGUES, 2015, p. 17)

Apesar do grande número de pesquisas e publicações sobre leitura e do reconhecimento da importância da escola na formação de leitores, de acordo com Bridon e Neitzel, “as políticas de avaliação nacionais têm mostrado o baixo nível de adequação à aprendizagem dos alunos em compreensão leitora da escola básica no Brasil.” (BRIDON; NEITZEL, 2014, p. 438). Uma dessas avaliações é o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

O Saeb é composto por três avaliações realizadas por amostragem (INEP, 2017):

(a) a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb (bienio), em que são aplicadas provas objetivas (de múltipla escolha) de leitura e matemática e questionários com perguntas pessoais a estudantes do quinto e do nono anos do ensino fundamental regular e do terceiro ano do ensino médio das redes pública e particular;

(b) a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (bienio), conhecida como Prova Brasil, da qual participam alunos do quinto e do nono anos do ensino

fundamental regular, matriculados em escolas públicas com pelo menos 20 alunos. São aplicados os mesmos tipos de instrumentos de avaliação da Aneb;

(c) a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (anual).

A partir de 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixarão de existir e todas as avaliações passarão a ser chamadas de Saeb. Deve-se destacar, ainda, que os alunos da EJA não são avaliados.

No portal do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), explica-se o que é o SAEB:

[...] é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

Por meio de provas e questionários, aplicados periodicamente pelo Inep, o Saeb permite que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, de modo a oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências. (INEP, 2017)

O Sistema tem passado por modificações, desde sua criação, em 2009. Por exemplo, até 2015, avaliava-se o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio. Em 2017, foi incluída a educação infantil. A partir de 2019, para os alunos do 9º ano em diante, as provas conterão, além de questões de língua portuguesa e matemática, também de ciências da natureza e ciências humanas. Em 2013, em caráter experimental, já havia sido aplicado um pré-teste com questões de ciências da natureza, história e geografia, cujos resultados não foram considerados nas estatísticas divulgadas (INEP, 2017).

Para organizar uma escala de desempenho de alunos em Língua Portuguesa, o SAEB estabelece, como parâmetro para avaliação de cada ano escolar envolvido, uma matriz de referência com as seguintes características:

[...] subdividida em tópicos, cujos títulos já sinalizam para os conhecimentos de leitura; implicações de suporte, do gênero e do enunciador na compreensão do texto; relações entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido; variação linguística. (MARCUSCHI, 2006, p. 65)

A cada edição do SAEB, é estabelecido um determinado índice médio de desenvolvimento baseado

nos referenciais do Movimento Todos pela Educação (TPE). O TPE é uma organização sem fins lucrativos, fundado em 2006, e possui, dentre outras ações, o acompanhamento de metas educacionais propostas pelo próprio TPE. Uma delas estabelece que “até 2022, 70% ou mais dos alunos tenham aprendido o adequado para o ano/série que estão cursando.” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, p.38, 2015).

O TPE definiu, já em 2013, que o adequado para o 9º ano do ensino fundamental, em língua portuguesa, era os alunos atingirem 350 a 400 pontos (equivalente aos dois níveis finais – 7 e 8 – para esse ano escolar) na escala de proficiência do SAEB (os valores das questões não são revelados, e os resultados não são divulgados por aluno, mas por escola e município). No entanto, apenas 29% ficaram acima da meta estabelecida. Em 2013, a média nacional foi de 246 pontos; em 2015, de 252; e, em 2017, de 258 (BRASIL, 2018). Ou seja: cinco anos passados, a pontuação ainda não foi atingida.

Esse resultado demonstra o que já afirmavam Bridon e Neitzel em 2014:

Os alunos do 9º ano encontram-se nas portas do Ensino Médio, e, ainda, faltam, a muitos deles, desenvolver competências em leitura importantes para seguir a caminhada, a saber: estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; inferir informações; distinguir fato de opinião; diferenciar

partes principais de secundárias; localizar a informação principal do texto; identificar efeito de sentido; identificar tese e argumentos presentes em um texto; reconhecer posições distintas em relação a um tema; comparar textos que tratem do mesmo tema. (BRIDON; NEITZEL, 2014, p. 452).

Considerando essa análise, entende-se que, se a maioria dos alunos não adquiriu competências esperadas para iniciar o ensino médio, o desenvolvimento nesse nível também poderá ser comprometido. Bridon e Neitzel apontam que “A diferença maior entre um nível de escolaridade e o outro é o nível de complexidade dos textos. Dessa forma, competências em leitura não adquiridas no Ensino Fundamental será o calcanhar de Aquiles do Médio. [...]” (*Ibidem*, p.16).

Essas conclusões podem servir como ponto de partida para pensarmos a respeito do ensino de leitura e da formação de leitores na escola. Apesar de esta pesquisa não objetivar o estudo de questões relativas às avaliações educacionais em larga escala, como as do SAEB, não nega a importância de a escola considerar os resultados delas. Compreende-se que é necessária maior reflexão não só sobre como tornar os alunos leitores competentes, mas também como avaliar, de forma adequada, o desenvolvimento deles quanto à competência leitora. Neste trabalho, esta é tomada como a competência para compreender textos e refletir a

partir deles com vista a atingir objetivos específicos (GALLART, s.d). É constituída por habilidades ou capacidades que dão conta das etapas ou processos envolvidos na leitura.

Sabendo-se que os alunos da EJA do ensino médio (assim como os do ensino regular) precisam ter desenvolvido habilidades linguísticas que os permitam lidar com as exigências desse nível de ensino, é importante perguntar: Os alunos que ingressam no ensino médio, na modalidade EJA, possuem a competência leitora esperada para essa etapa de ensino? Como ajudá-los a desenvolver essa competência?

A partir dessas questões, a pesquisa aqui relatada, de base documental e quantitativa, buscou, inicialmente, analisar, em 2016, a competência leitora de alunos de uma turma de 1º período de um curso noturno do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) de ensino médio, de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro localizado na Baixada Fluminense, verificando quais habilidades de leitura esses alunos dominavam.

Partindo de um levantamento bibliográfico acerca de questões referentes ao PROEJA, à competência leitora, à sua avaliação e ao ensino de leitura na EJA, foram analisados os resultados de uma prova com questões objetivas (modelo SAEB) aplicada pela professora regente da turma, no início do semestre letivo, aos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, foi possível não só identificar

dificuldades deles quanto à leitura, como também, ao final, apresentar propostas para um ensino de leitura mais produtivo e adequado.

Para não tomar muito tempo das aulas da turma, as pesquisadoras optaram pela aplicação da prova. No entanto, entende-se que apenas esse tipo de instrumento, comum à maioria dos concursos e avaliações educacionais de larga escala, não é o ideal para avaliar a competência leitora. Conforme defende Buzen,

Ao realizar uma prova de leitura em um concurso público, nossos objetivos de leitura já estão previamente determinados. A prova procura avaliar nossa interpretação, ou seja, precisamos mostrar que lemos os textos selecionados e que compreendemos as informações e as mensagens explícitas e implícitas. A leitura nos concursos, diferentemente de outras situações da vida, é compreendida como uma competência que pode ser medida através de uma prova com respostas de múltipla escolha. (BUNZEN, 2010, p. 4, citado em MENDONÇA; BUNZEM, 2015, p.).

De qualquer forma, a pesquisa é relevante para todos os envolvidos com a EJA (professores, alunos, gestores, pesquisadores), pois é necessário refletir sobre dificuldades dos alunos a fim de encontrar caminhos

que ajudem a promover a formação integral deles e a sua maior participação na sociedade. Concorda-se com Silva quando diz que

A leitura (ou a resultante do ato de se atribuir um significado ao discurso escrito) passa a ser, então uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita; a experiência dos produtos culturais que fazem parte desse mundo só é possível pela existência de leitores. (SILVA, 2002, p. 64)

Com base nos *PCN-LP* (BRASIL, 1998), é possível afirmar que, ao final do 9º ano, os educandos devem ser capazes de selecionar os gêneros textuais de acordo com seus interesses e necessidades – mas estando aberto a textos que extrapolem suas expectativas –, de lê-los de forma autônoma, de compreendê-los plenamente, de compartilhar impressões sobre eles e de assumir posições em relação às ideias defendidas.

Partiu-se da hipótese, no entanto, que os resultados da prova aplicada aos sujeitos da pesquisa mostrariam que muitos não alcançaram o nível desejado para o final do 9º ano do ensino fundamental em relação à capacidade leitora. Isso seria consequência não só das trajetórias educacionais interrompidas, comuns aos sujeitos da EJA, mas também das falhas da escola, em

geral, em formar leitores competente, como apontam os resultados dos programas ou sistemas de avaliação das competências e habilidades linguísticas. Eles revelam que os alunos, normalmente, “apresentam problemas para compreender, interpretar, estabelecer relações entre os textos etc.” (MENDONÇA; BUNZEN, 2015, p. 28)

O desenvolvimento dessas habilidades, que tornam os indivíduos aptos a participar das práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita, ou seja, de atingir certo grau de letramento, pode acontecer em quaisquer situações em que a escrita esteja presente, e não apenas na escola. Pode-se falar, então, em letramentos, que estão relacionados à vida diária, aos “eventos de letramentos” (circunstâncias que requerem a leitura e/ou a escrita) do cotidiano, como ao se interpretar sinais de trânsito, folhear revistas, etc. (STREET, 2014). Muitas pessoas vão além do contato com mensagens mais corriqueiras e simples e conseguem compreender textos maiores, como o de livros, revistas, jornais, artigos, etc. Quanto mais leem, mais facilidade têm para realizar essa atividade. No entanto, a escola ainda é considerada a mais importante das agências de letramento (KLEIMAN, 2008) e não pode se eximir de promovê-lo da melhor forma possível.

Deve-se, mencionar, no entanto, que alguns estudiosos, como Kleiman (2008), criticam o letramento escolar que só prepara os alunos para o sucesso e a promoção na própria escola e não se constitui em uma prática social. Street (2014), por sua vez, defende que a supremacia e a autoridade do letramento escolar, na verdade, pode levar à inferiorização das outras práticas

de letramento e até à dificuldade de “reconhecer que, na maior parte da história e em grandes setores das sociedades contemporâneas, as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais.” (STREET, 2014, p. 123).

Dessa forma, é necessário que os professores de língua portuguesa analisem com seus alunos os mais variados gêneros textuais que circulam na sociedade, partindo daqueles que fazem parte do cotidiano dos educandos, mas ampliando o conhecimento destes sobre outros com os quais precisarão ler também fora da escola. No entanto, considerando que os sujeitos da EJA, normalmente, já tiveram muitas oportunidades de contato com os textos escritos, convém que, no início do trabalho pedagógico, os professores façam um diagnóstico do nível de desempenho em leitura com suas turmas para escolher as estratégias e os gêneros mais adequados.

Metodologia

Faz parte da história da EJA a descontinuidade de políticas públicas e ações governamentais frágeis e insuficientes (BREZINSKI; RAMOS, 2014). Ao longo dessa história, no entanto, decisões, de certa forma, ajudaram a fortalecer a luta pelos direitos dessa modalidade, e uma delas foi a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

(PROEJA), que atende alunos a partir de 18 anos. O PROEJA possibilita a integração da educação básica à educação profissional na EJA. Não se trata, porém, de qualificação como treinamento, mas sim formação global humana. Conforme preconiza o “Documento Base” do PROEJA (BRASIL, 2007):

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007, p. 13)

A escola em que foi realizada esta pesquisa oferece, no PROEJA, o curso técnico de Manutenção e Suporte em informática (MSI). Ela é um dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ). De acordo com o *Catálogo dos Cursos Técnicos do IFRJ* (2011):

[...] oferecido nos Campi Nilópolis, Maracanã, Duque de Caxias e Arraial do

Cabo, o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática é uma formação profissional integrada, dentro do PROEJA. O curso é integrado ao ensino médio e adota a Pedagogia de Projetos como metodologia de ensino aprendizagem. Ele forma profissionais com atitudes para intervir criticamente na sociedade; com competências em operação, hardware e software de computadores; com habilidades para realizar instalações e manutenção de equipamentos de informática e dar suporte ao usuário final. (IFRJ, 2011, p.10)

O MSI organiza-se em seis períodos com disciplinas relativas à formação propedêutica e à profissional, incluindo estágio supervisionado. O processo seletivo para esse curso, na época desta pesquisa, ocorria duas vezes por ano e consistia em duas atividades: o candidato precisava participar de uma palestra sobre o curso e responder a um “questionário” (na verdade, uma prova) com cinco questões de língua portuguesa e cinco de matemática cujo objetivo era “avaliar o interesse, as expectativas e a capacidade de leitura e de expressão escrita do candidato, bem como a forma de selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas.” (IFRJ, 2016, p. 5). A classificação dos candidatos era realizada com base na nota obtida por eles (de 0 a 10) até o preenchimento de todas as vagas (em geral, de 35 a 40 por semestre).

Esta pesquisa, documental e quantitativa, envolvendo 27 alunos de uma turma de 1º período do curso em questão, procurou avaliar, através de uma prova objetiva, a competência leitora de alunos que tinham, então, recentemente passado pelo processo seletivo. Uma vez que precisavam ter terminado o ensino fundamental, os parâmetros para análise das respostas foram os listados na Matriz de Referência para o 9º ano do SAEB (INEP, 2011), apresentada no Quadro 1. Os descritores especificam o que cada habilidade implica. Representam uma associação entre os conteúdos escolares e as operações mentais (INEP, 2015).

Quadro 1: Matriz de Referência – Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental

Objetos do conhecimento	Descritores
Tópico 1 - Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Tópico 2 - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico 3 – Relação entre Textos	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Tópico 4 - Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções.
Tópico 5 – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
Tópico 6 – Variação Linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: INEP (2011, p. 1 e 2)

Em relação a essa Matriz, cabe ressaltar, entretanto, como o INEP já havia alertado em 2002, que

[...] revela-se inevitavelmente reduzida em relação à multiplicidade de competências e habilidades que serão desenvolvidas pelo aluno durante sua vida escolar. O contexto em que ela se aplica é, por si só, restritor de

suas abrangências, porquanto não há como avaliar todas as habilidades pressupostas como desejáveis no aluno. (INEP, 2002, p. 18)

A prova em questão foi aplicada pela professora de língua portuguesa da turma, como uma avaliação diagnóstica, no primeiro dia de aula. Era composta por 19 questões de interpretação de texto retiradas do arquivo “*Exemplos de provas: 9º ano do ensino fundamental - língua portuguesa*”, do INEP (2015b). As questões, de múltipla escolha, eram baseadas em diferentes gêneros textuais, como reportagem, poema, crônica, entre outros.

A intenção inicial era aplicar um teste de interpretação de texto com respostas discursivas elaborado pelas pesquisadoras/autoras e um questionário para conhecer o perfil leitor dos alunos, mas o período longo de greve na instituição, na época, impossibilitou a utilização desses procedimentos de coleta de dados.

A partir da análise da quantidade e dos percentuais de acertos e erros, chegou-se a algumas conclusões quanto às habilidades já atingidas pelos alunos e quanto às que ainda precisavam ser desenvolvidas. Deve-se frisar, porém, que os resultados não podem ser tomados como definitivos uma vez que apenas uma prova foi aplicada e havia uma só questão referente a cada uma das habilidades (descritores) considerada.

Resultados e Discussão

A quantidade e os percentuais de erros e acertos dos 27 sujeitos da pesquisa, na prova, em relação aos descritores, constam na Tabela 1. A correlação entre as questões e os descritores são explicitadas pelo próprio INEP (2015c). Para complementação das informações, a título de exemplo, serão mostradas e comentadas algumas questões da prova.

Tabela 1: Resultados da avaliação de leitura

QUESTÕES	DESCRITORES	ACERTOS		ERROS	
1	D1	19	70,3%	8	29,7%
2	D3	7	25,9%	20	74,1%
3	D4	17	62,9%	10	37,1%
4	D6	20	74,1%	7	25,9%
5	D14	19	70,3%	8	29,7%
6	D5	17	62,9%	10	37,1%
7	D12	14	51,8%	13	48,2%
8	D21	11	40,7%	16	59,3%
9	D2	18	66,6%	9	33,4%
10	D7	15	55,6%	12	44,4%
11	D8	15	55,6%	12	44,4%
12	D9	10	37,1%	17	62,9%
13	D11	12	44,4%	15	55,6%
14	D15	12	44,4%	15	55,6%
15	D16	14	51,8%	13	48,2%
16	D17	8	29,7%	19	70,3%
17	D18	9	33,4%	18	66,6%
18	D19	12	44,4%	15	55,6%
19	D13	11	40,7%	16	59,3%

A partir dessa tabela, foi possível chegar às seguintes conclusões:

(a) das dezenove questões, oito (42,1%) tiveram suas respostas identificadas pela maioria (mais de quatorze alunos), a saber: **D1** - localizar informações explícitas em um texto; **D2** - estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; **D4** - inferir uma informação implícita em um texto; **D5** - interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.); **D6** - identificar o tema de um texto; **D7** - identificar a tese de um texto; **D8** - estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; **D14** - distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

A Figura 1 apresenta uma das questões com alto percentual de acertos:

gêneros e **D16** - identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

A Figura 2 apresenta a questão 7, referente ao descritor D12:

Figura 2: Questão 7

Mente quieta, corpo saudável	
5	<p>A meditação ajuda a controlar a ansiedade e a aliviar a dor? Ao que tudo indica, sim. Nessas duas áreas os cientistas encontraram as maiores evidências da ação terapêutica da meditação, medida em dezenas de pesquisas. Nos últimos 24 anos, só a clínica de redução do estresse da Universidade de Massachusetts monitorou 14 mil portadores de câncer, aids, dor crônica e complicações gástricas. Os técnicos descobriram que, submetidos a sessões de meditação que alteraram o foco da sua atenção, os pacientes reduziram o nível de ansiedade e diminuíram ou abandonaram o uso de analgésicos.</p> <p style="text-align: right;">Revista Superinteressante, outubro de 2003</p>
<hr/> <p>000 II_032999</p> <p>O texto tem por finalidade</p> <p>(A) criticar. (B) conscientizar. (C) denunciar. (D) informar.</p>	

Fonte: INEP, 2015b

14 alunos marcaram a resposta correta (d); no entanto, uma vez que o texto se refere a uma indicação de tratamento para doenças, é provável que a maioria dos alunos que erraram a resposta tenham pensado que a finalidade era a conscientização, comum em mensagens sobre saúde.

(c) As respostas a nove questões (47,3%) não foram identificadas por mais da metade da turma (mais de quatorze alunos): **D3** - inferir o sentido de uma palavra ou expressão; **D9** - diferenciar as partes principais das secundárias em um texto; **D10** - identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; **D11** - estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; **D13** - identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto; **D15** - estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções; **D17** - reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; **D18** - reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; **D19** - reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

A Figura 3 mostra a questão com menor quantidade de acertos (7), referente ao descritor **D3**.

Figura 3: Questão 2

O Pavão	
5	<p>E considerei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.</p> <p>Eu considerei que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.</p> <p>Considerarei, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e espande e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.</p>
10	

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 120.

000 IT_028849

No 2º parágrafo do texto, a expressão ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES significa o artista

- (A) fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.
- (B) conseguir o maior número de tonalidades.
- (C) fazer com que o pavão ostente suas cores.
- (D) fragmentar a luz nas bolhas d'água.

Fonte: 2015a

Essa questão, cuja resposta era a opção (b), exigia dos alunos a compreensão do sentido da expressão. É possível que o fato de o texto ser literário tenha dificultado mais a inferência. Além disso, muitos alunos poderiam não saber o significado da palavra “matizes”.

É possível perceber que, no geral, houve pouca diferença entre a quantidade de questões que foram respondidas corretamente e as que receberam respostas erradas. Levando em conta apenas esse dado, pode-

se afirmar que a turma, como um todo, demonstrou, aproximadamente, a metade das habilidades de leitura exigidas.

Considerando ainda os resultados, convém observar que as questões com menor percentual/quantidade de acertos testam habilidades relacionadas a inferências sobre os sentidos das palavras/expressões (**D3**) e aos efeitos de sentido da pontuação (e outras notações) e das palavras (**D17** e **D18** respectivamente). Segundo o CAED (2013), para dominar essas atividades, o indivíduo precisa ter desenvolvido “habilidades que, em grande parte das vezes, funcionam juntas, isto é, o leitor as mobiliza e agencia a fim de compreender um texto e perceber os sentidos pertinentes ou os efeitos propostos pelo autor/narrador/eu lírico.” (CAED, 2013, p. 10).

A habilidade representada por **D13**, outra menos demonstrada por grande parte da turma, também diz respeito a marcas linguísticas. Essa habilidade é importante para compreensão de quem fala no texto e a quem ele se destina (INEP, 2015d).

Depreender partes/elementos constitutivos dos textos (**D9** e **D10**) e relações de sentidos estabelecidas (**D11** e **D15**) também foram deficiências detectadas com a pesquisa. Elas denotam dificuldades de identificar aspectos relacionados à articulação entre os elementos dos textos, ou seja, à coerência e à coesão textual. As competências relativas a esses aspectos “exigem que o leitor compreenda o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um

conjunto harmonioso em que há laços, interligações, relações entre suas partes.” (INEP, 2015d).

Embora não definitivos, os resultados sinalizam alguns conteúdos que ainda precisam ser trabalhados pelo professor da turma para desenvolver melhor as habilidades de leitura dos alunos, não esquecendo a relação com as demais práticas de linguagem. *A Proposta Curricular para a EJA* apresenta, como orientação, que os professores de Língua Portuguesa devem “permitir que os alunos consigam ampliar sua experiência com a linguagem ao longo da escolaridade: escutando, lendo ou produzindo textos orais ou escritos de diferentes gêneros, além de refletir sobre os usos da língua.” (BRASIL, 2002, p.32).

De acordo com esse documento, os alunos precisam estar em contato com diversos gêneros textuais, os quais precisam ser trabalhados em função de seus diversos modos de ler e de suas características. As estratégias pedagógicas adotadas devem, portanto, constituir-se em um projeto de letramento, que, segundo Kleiman, é “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (KLEIMAN, 2000, p.238, citado em KLEIMAN, 2008, p. 509.).

Dessa forma, considerando a realidade específica dos sujeitos da pesquisa, podem ser propostos encaminhamentos que visem ao desenvolvimento da

competência leitora deles, em que o professor de LP é o mediador da leitura. Seguem duas propostas para auxiliá-lo a atingir esse objetivo:

a) tendo em vista que, no PROEJA do IFRJ, se adota a Pedagogia de Projetos (IFRJ, 2011), a disciplina de língua portuguesa poderia dar grandes contribuições para o trabalho com os projetos, quaisquer que fossem os temas escolhidos. Variados gêneros textuais poderiam ser analisados (com toda a turma ou em pequenos grupos, mas sempre com o incentivo à participação de todos os alunos) - envolvendo leitura, debate, atividades de identificação dos elementos constitutivos dos textos, etc - em termos de conteúdo e composição, integrando a disciplina com as outras e ajudando os educandos a elaborarem seus trabalhos. Isto criaria maior interesse pela leitura dos textos selecionados pelo professor e por outros que os alunos pudessem trazer para as aulas. Um tema como “redes sociais”, por exemplo, poderia ser explorado através de charges, artigos de opinião, crônicas (narrativas e argumentativas), artigo de divulgação científica, entre outros.

Mesmo em escolas em que não são desenvolvidos projetos interdisciplinares, o professor de LP pode realizar leitura e análise de textos de diferentes gêneros textuais a partir de temas geradores. Melhor seria que estes partissem de sugestões e interesses dos próprios alunos.

b) considerando que os sujeitos da pesquisa demonstraram dificuldades em atentar para os usos dos recursos linguísticos que estabelecem a coesão e a

coerência textuais, o professor poderia adotar também a perspectiva da “análise linguística” nas aulas de leitura. Mendonça, refletindo sobre a prática de AL no ensino médio, define essa proposta: “O termo análise linguística [...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2009, p.205).

Baseadas em Mendonça (2006), Santos, Riche e Teixeira concluem que, em termos gerais, as características da análise linguística são as seguintes:

- integração da análise linguística com a leitura e a produção de texto;
- trabalho de reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos a partir da análise de casos particulares identificados em textos;
- ênfase nos efeitos de sentidos associados aos gêneros textuais;
- associação entre habilidades epilinguísticas (reflexão sobre o uso) e metalinguísticas (reflexão voltada para a descrição). (SANTOS, RICHE E TEIXEIRA, 2012, p. 77)

Em seu livro, as autoras apresentam alguns exemplos de sequências de atividades de análise linguística. Uma deles é a seguinte:

O livro inclinado, de Peter Newell

Tradução de Alípio Correia de F. Neto.
Editora Cosac Naify, 48 páginas

Ao encontrar numa livraria um exemplar de *O livro inclinado*, de Peter Newell, recém-lançado pela Cosac Naify, o leitor ficará encantado, em primeiro lugar, com o formato inusitado da obra, autoexplicativo. Embora as prateleiras dedicadas à área infanto-juvenil estejam abarrotadas de edições sofisticadíssimas visualmente, “*O livro inclinado*” ainda se destaca com charme irresistível.

Ao abrir o exemplar, outro encantamento: a confusão provocada por um carrinho de bebê desgovernado ladeira abaixo e contada num texto leve, acompanhado de lindíssimas ilustrações (também do autor), que revelam um perfeito casamento entre forma e conteúdo.

A maior surpresa, porém, virá ao final do volume, onde está impressa a data original de publicação da obra: 1910. A ousadia gráfica de *O livro inclinado* hoje pode ser considerada corriqueira num mercado que valoriza cada vez mais (ainda bem) o design adequado ao texto, mas na época foi festejada como um marco da indústria editorial. E a obra, um dos primeiros livros-objeto de que se têm notícia, já nasceu um clássico da literatura infanto-juvenil.

A história de Newell (1862- 1924) gira em torno do bebê Bobby, que mora no alto de uma ladeira. Um dia sua babá se descuida e lá se vai o pimpolho destrambelhado dentro do carrinho. O que poderia ser até aflitivo para os leitores vira um passeio divertido e antropológico, já que Bobby atravessa cenários e personagens típicos de uma cidade do início do século XX.

Em 2009, a Cosac Naify publicará do mesmo autor *O livro do foguete*.

(MILLEN, Mimya. Inovação tecnológica que resiste e ainda encanta. *O Globo*, Rio de Janeiro, 20 dez. 2008, Prosa e Verso, p. 5)

Questões:

1. O texto anterior é uma resenha em que o autor apresenta informações e opiniões sobre um livro. Identifique os termos utilizados pelo autor para caracterizar os seguintes elementos relacionados à obra:

- a) formato;
- b) texto;
- c) ilustrações;
- d) “casamento” entre forma e conteúdo;
- e) design;
- f) passeio do protagonista.

2. Qual a importância dos adjetivos para a construção da resenha?

3. Foram também relacionados substantivos abstratos ao livro: “charme”, “encantamento”, “ousadia”. Qual a relação dessas palavras com os adjetivos?

4. Que sentido o sufixo “íssim(o)” acrescenta aos adjetivos em “sofisticadíssimas” e “lindíssimas”?

5. No título da resenha, há duas orações que também qualificam/caracterizam (“que resiste e ainda encanta”). Haveria mudança no sentido se elas fossem substituídas por adjetivos (resistente e ainda encantadora)? Explique.

6. Releia a frase “A história de Newell (1862-1924) gira em torno do bebê Bobby, que mora no alto de uma ladeira” e responda:

a) Que efeito de sentido provoca o uso da vírgula separando a oração “que mora no alto da ladeira” da anterior?

b) Compare essa oração com a do título da resenha: “Inovação gráfica que resiste e ainda encanta”.

7. Os parênteses, dentre outras funções, podem separar uma observação mais emocional, estabelecendo “maior intimidade entre o autor e o seu leitor” [...]. Indique em qual das ocorrências no texto isso acontece.

8. O que anunciam, por duas vezes no texto, os dois pontos (:)?

() Uma enumeração.

() Uma citação.

() Um esclarecimento.

() Uma síntese.

() Uma consequência

(SANTOS, RICHE E TEIXEIRA, 2012, p. 86-87)

Esses tipos de atividades levam os alunos a pensar sobre a língua, sobre o uso dos recursos linguísticos em consonância com as características dos gêneros textuais e às intenções dos autores, promovendo o desenvolvimento consciente das habilidades de leitura.

Atualmente, podem ser encontradas muitas propostas de projetos e atividades em periódicos (acadêmicos e pedagógicos) e livros sobre leitura e seu ensino. Aliando essas propostas à sua criatividade, experiência e conhecimento, além do incentivo para os

alunos lerem, fora da escola, os mais variados gêneros sobre temas de interesse, os professores tornarão os sujeitos da EJA leitores cada vez mais competentes.

Por fim, deve-se ter em mente que o desenvolvimento da competência leitora, importante para os indivíduos entenderem melhor o mundo e desenvolverem outras competências, envolve um processo de aprendizagem ao longo de toda a vida, que, conforme afirma a UNESCO (2010), é um *continuum* que engloba a aprendizagem formal (escolar), a não formal (de espaços educativos além da escola) e a informal.

Considerações Finais

Os alunos da EJA, ao ingressarem no ensino médio, chegam com muitas experiências e concepções. Estas também se relacionam à leitura, por isso, é importante que os professores saibam que habilidades esses alunos (não) dominam e, a partir daí, adequem os objetivos e os conteúdos a fim de “proporem estratégias mais direcionadas a ampliar a competência leitora entre os alunos partindo-se do nível em que cada um se encontra.” (FORMIGHERI; LORENSATTI, 2014, p. 12).

A pesquisa aqui relatada objetivou diagnosticar a competência leitora de alunos do 1º período do ensino médio de uma turma do PROEJA e propor alguns encaminhamentos para desenvolvê-la. A respeito da avaliação diagnóstica, Rocha afirma que

[...] a *avaliação diagnóstica* pode ser entendida como aquela que verifica se o aluno aprendeu aquilo que lhe foi ensinado, a fim de identificar dificuldades de aprendizagem a serem superadas. Assim dimensionada, a *avaliação diagnóstica* (formativa) tem a função de orientar o ensino, o (re) planejamento do trabalho desenvolvido em sala de aula, com foco na aprendizagem do aluno. (ROCHA, 2014, s.p.)

Entretanto, segundo Luckesi (2005), qualquer prática avaliativa pode ser considerada diagnóstica, independentemente do momento em que ocorra. Nesse sentido, qualquer atividade avaliativa de leitura pode ter o objetivo de investigar o desempenho dos alunos nessa atividade a fim de promover uma intervenção e, com isso, redirecionar a ação.

Com relação, de maneira específica, ao ensino de língua portuguesa na EJA, Silva Junior destaca que:

[...] deve ser feito de acordo com a realidade escolar, dentro das limitações e disponibilidades, através de propostas que agucem o prazer pela leitura no indivíduo que já carrega tantas vivências e ideias. Deverá haver uma interação entre o professor e os alunos, para que, assim, seja possível estabelecer um trabalho produtivo

que não gere apenas uma avaliação com notas e conceitos, mas sim algo que permita ajudar o aluno a tornar-se um cidadão crítico, formador de opinião, conhecedor de diferentes gêneros textuais. [...] A tão conhecida interpretação de textos pode ser trabalhada nas aulas, desde que de forma construtiva, possibilitando ao aluno expor suas opiniões, não prevalecendo apenas a “resposta ideal” do livro didático e/ou do professor. (SILVA JÚNIOR, 2009, p. 6)

Portanto, o professor não pode deixar de considerar o texto como unidade de ensino e de trabalhar a diversidade de gêneros textuais. Segundo Santos, Riche e Teixeira (2012), assim, será possível colaborar de fato para desenvolver as competências linguísticas dos educandos, objetivo principal do ensino de língua portuguesa.

Por fim, deve-se destacar que a leitura possui um importante papel na sociedade. Em relação aos alunos de EJA, em especial, é possível pensar que

[...] a leitura proporciona maior possibilidade de crescimento pessoal e profissional, pois dá acesso a uma diversidade de informações relevantes que ampliam o nível de conhecimento e as experiências já adquiridas, permitindo uma reflexão crítica sobre questões diversas, que envolvem a

coletividade e auxiliam o leitor a interagir socialmente através da constituição de uma rede de sentidos compartilhada socialmente. (SOUZA, 2012, p. 1432)

Dessa forma, o texto deverá ser o ponto de partida e de chegada do ensino de língua materna, e o contato com os diversos gêneros textuais deverá ser uma prática constante. Não se pode esquecer, no entanto, que o desenvolvimento da competência leitora é resultado de um processo longo e contínuo (e não somente mediado pelo professor de português) e que a reflexão a respeito das questões discutidas neste trabalho será sempre necessária.

Agradecimentos

As pesquisadoras agradecem à professora Viviane Soares Fialho de Araújo, que, gentilmente, se propôs a ajudá-las e aplicou a prova aos sujeitos da pesquisa, e ao IFRJ, em especial, à Especialização em Educação de Jovens e Adultos do *campus* Nilópolis, que possibilitou a realização deste trabalho.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB: Evidência da edição

de 2017. Brasília: INEP, ago. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94161-saeb-2017-versao-ministro-revfinal&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA: Educação Profissional Técnica de Ensino Médio: Documento Base. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, ago. 2007.

_____. Ministério da Educação. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução. Brasília, v.2, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf> Acesso em: 05 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação: CNE / CEB 11/2000, de 7 de junho de 2000. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União. Seção 1e, p. 15, 09 jun. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 05 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental-língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 20 maio 2018.

BREZINSKI, M. A. S.; RAMOS, E. E. L. O PROEJA. In: BREZINSKI, M. A. S.; RAMOS, E. L. (Orgs.). Legislação educacional. 2. ed. Florianópolis: IFSC, 2014. p. 47-71. Disponível em <http://www.ifsc.edu.br/arquivos/ead/PROEJA_LegisEdu.pdf> Acesso em: 22 set. 2018.

BRIDON, J.; NEITZEL, A. A. Competências leitoras no SAEB: qualidade da leitura na educação básica. Educ. Real, Porto Alegre, v. 39, n.2, p. 437-462, ab./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362014000200006&script=sciarttext>>. Acesso em: 31 jun. 2018.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAED). Caderno de pesquisa 2013. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, v. 6, 2013. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2014/09/CADERNO-DE-PESQUISA-WEB.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2018.

DOMINGUES, Diego. Reflexões sobre a variação linguística na alfabetização de jovens e adultos. 2015.

56f. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2015.

FORMIGHERI, R. K. E.; LORENSATTI, J. C. Compreensão leitora na EJA: um exercício constante e desafiador. In: AGLIARDI, D. A.; LORENSATTI, E. J. C.; STECANELA, N. S; (Orgs.). Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea. Caxias do Sul: EDUCS, 2014. 415p. p. 201-222. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ler_escrever_o_mundo_EJA.pdf> Acesso em: 24 ago. 2018.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados, n. 15 (42), p. 259-268, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

GALLART, I. S. Competência leitora e aprendizagem. Escola da Vida. s.d. Disponível em: <http://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/16_Isabel_sol%E9.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). Edital nº 64/2016 - Processo seletivo para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nilópolis,

RJ: IFRJ, 2016. Disponível em: <<http://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/Edital%2064.2016%20-%20PROEJA%202017.1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Catálogos de cursos técnicos. Rio de Janeiro: IFRJ, 2011. Disponível em: <<http://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/Cat%C3%A1logo%20de%20cursos%20t%C3%A9cnicos%20IFRJ%20-%202014-2015.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). SAEB. Brasília: INEP, jun. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

_____. Matrizes e escalas. Brasília: INEP, 2015^a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

_____. Instrumentos de avaliação: exemplos de provas. 9º do ensino fundamental - língua portuguesa. Brasília: INEP, 2015b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/exemplos_de_questoes/9ano_SITE_LP.pdf> Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Matriz de Língua Portuguesa de 8ª série: comentários sobre os tópicos e descritores: exemplos de itens. Brasília: INEP, 2015c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

_____. Instrumentos de avaliação. Gabaritos e comentários. Brasília: INEP, 2015d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao>. Acesso em: 19 fev. 2017.

_____. Matriz de Referência: Língua Portuguesa – 8ª série do ensino fundamental. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-de-referencia>>. Acesso em: 16 maio 2016.

_____. SAEB 2001: novas perspectivas. Brasília: INEP, 2002a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2017.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

_____. Oficina de leitura: teoria e prática. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, I. V. ; ELIAS, V. Ler e compreender o texto. São Paulo: Contexto, 2010.

LUCKESI, C. C. Perguntas e respostas: Faz sentido, no contexto da avaliação, servi-nos do termo “avaliação somativa”? Cipriano Luckesi (site oficial), Salvador, 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/pergunta_e_respostas_questao_11.htm>. Acesso em: 5 out. 2016.

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). Português no Ensino Médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 57-82.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

_____; BUNSEN, C. Letramentos em espaços educativos não escolares: os jovens, a leitura e a escrita. São Paulo: Ação Educativa, 2015.

ROCHA, G. Avaliação diagnóstica. In: CEALE. Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. Análise e produção de textos. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, E. T. da. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Leitura na escola e na biblioteca. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.

SILVA JUNIOR, M. G. da. Dificuldades de leitura dos alunos da EJA. 2009. 10 f. Monografia (Especialização em PROEJA) - Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação de Jovens e Adultos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, RJ, 2009.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, A. C. A leitura no PROEJA: espaços, objetos e modos de ler. Cadernos do CNLF, Rio de Janeiro, v. XVI, n. 04, p. 1429-1441, 2012. Disponível em: <<http://>

www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_2/127.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

STREET, Brian V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. 5 Metas - Meta 3: desempenho. In: _____. Indicadores da Educação. 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-daeducacao/5metas?task=indicador_educacao&id_indicador=15#filtros>. Acesso em: 23 nov. 2018.

UNESCO. Marco de Ação de Belém. Brasília: Unesco/MEC, 2010.

Capítulo 11

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR: Legado, Apontamentos e Contribuições Para a Rede Pública Federal

Rony Pereira Leal
Renato Pontes Costa

Introdução

No Brasil, o trabalho com grupos populares de jovens e adultos que retomam seu processo de escolarização vem assumindo nuances distintas e heterogêneas ao longo da História. De práticas totalmente extraescolares no início dos anos 1960 até as mais enraizadas no contexto da escola, atualmente uma gama muito

grande de experiências vêm sendo experimentadas e implementadas junto a essa população. Isso faz com que, na atualidade, seja muito comum se utilizar como sinônimos os termos Educação de Jovens e Adultos - EJA e Educação Popular - EP. Mas será que é da mesma coisa que estamos falando quando utilizamos essas expressões? Que aproximações e distanciamentos existem entre um e outro?

Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos são, hoje, dois campos de conhecimento plenamente estabelecidos e com um acúmulo de reflexões que lhes garante identidades próprias. Ao mesmo tempo, temos que reconhecer que esses dois campos possuem uma intrínseca relação histórica que não nos permite pensá-los separadamente. É necessário, portanto, discutir-se alguns dos principais marcos históricos e conceituais que apontam princípios e práticas identitárias desses dois campos, visando a se estabelecer uma reflexão acerca da correlação histórica existente entre os mesmos.

A EJA, entendida aqui como modalidade da Educação Básica, se coloca hoje como um dos grandes desafios a serem enfrentados na rede pública federal. A despeito do atendimento atualmente feito às camadas populares nessa rede, não se pode perder de vista de que estamos nos referindo a uma população economicamente ativa inserida em múltiplas situações de exclusão. Por meio de uma reflexão qualitativa, subsidiada, prioritariamente, pela pesquisa bibliográfica acerca do tema e pelo estudo de documentos de referência, este trabalho se propõe a investigar sobre a possível incorporação dos

princípios ético-epistemológicos da Educação Popular nos processos de elaboração e implantação das ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), por meio do Proeja.

A principal pergunta a ser enfrentada com essa reflexão é: que lições as experiências da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos nos deixam para pensarmos hoje o sentido da educação como fenômeno multidimensional, ou seja, humano, técnico, político e cultural? (CANDAUI, 2012).

Não se trata, no entanto, de se tentar construir uma “definição” de EJA ou de Educação Popular, mas de se pensar algumas dimensões que caracterizam esses campos. O esforço dessa reflexão é, então, perceber como esses dois campos – EJA e Educação Popular – se relacionam e se interpenetram, e que lições tiramos dessa aproximação para pensar o tempo presente e reafirmar a escola de EJA que acreditamos e que queremos construir. Por isso, o texto busca identificar as características aqui discutidas em experiências de escolarização de jovens e adultos na rede federal de educação, tentando entender que lições aprendemos na prática com a chegada da EJA aos Institutos Federais de Educação.

A fim de discutirmos mais propriamente de cada um desses campos, partiremos de três constatações preliminares:

- A primeira delas é reconhecer que Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular são **campos de conhecimento em movimento** que se estruturam e se reconfiguram de maneiras distintas em diferentes momentos, frente aos desafios de cada tempo histórico. Por esse motivo eles não têm uma definição fechada e única.

- A segunda constatação importante é de que Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular têm nos **sujeitos** que fazem parte das suas experiências e na relação com a **produção/transmissão de conhecimento** a constituição de suas identidades. Isso significa dizer que o que caracteriza fortemente cada um desses campos é a diversidade e a heterogeneidade dos seus sujeitos e os saberes que eles agregam ao conhecimento socialmente transmitido pelas experiências escolares.

- Por fim, a terceira constatação é reconhecer que EJA e EP são **espaços de reflexão, de práticas e de experimentação da/sobre Educação**. Espaço de expressão dos sujeitos e de reflexão permanente sobre as práticas implementadas. São, portanto, lócus de produção de uma educação outra, assentada em outras bases e apostando em novas relações com o conhecimento.

Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: Identidades Próprias e Inter-Relações Possíveis

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

No sentido mais amplo, apesar de ter uma longa história, a EJA ganha maior espaço e fortalecimento a partir dos marcos legais dos anos 1990. O final da década de 1980 e a década de 1990 foram marcados por uma série de conquistas para o campo da Educação de Jovens e Adultos que a constituem hoje como um direito e uma modalidade da Educação Básica no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 coloca a Educação como um direito público subjetivo e reconhece que a oferta seja *assegurada inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso na “idade própria”*. No início da década de 1990, a EJA é um dos eixos de discussão da Conferência Internacional de Educação para Todos. Em 1997, realiza-se em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos que, entre outras coisas, reconhece a enorme presença da juventude nas experiências de Educação de Adultos ao redor do mundo e discute com maior cuidado a noção de “educação continuada ao longo da vida”. Em 1996, a LDBEN 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a EJA como modalidade da Educação Básica, reconhecendo suas especificidades. Nesta mesma linha, o Parecer 11/2000, do CNE/CEB, discute as Diretrizes Nacionais para Educação de

Jovens e Adultos e apresenta, entre outras coisas, as três funções da EJA, a saber: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora.

Ao refletir sobre esse momento, em que a EJA passava por um cenário de muitas mudanças, Paiva (2005) aponta que:

Pós-Hamburgo, duas importantes vertentes consolidam a educação de jovens e adultos: a primeira, a da *escolarização*, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da *educação continuada*, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui as ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processo de aprendizagem.

Essa identidade/visibilidade se concretiza nas lutas pela escolarização, pelo acesso e pela construção de políticas que garantam o direito à educação para jovens e adultos que a desejarem. Nesse contexto, as lutas da sociedade civil e a produção teórica são muito marcadas pela discussão em torno da EJA como direito de todos/

as e da questão do acesso e permanência de jovens e adultos à escolarização, ocupando seu lugar de direito nos espaços formais de oferta da educação – a escola pública.

Conforme afirmado anteriormente uma característica marcante da EJA enquanto campo de atuação é a centralidade nos sujeitos. Essas experiências estão relacionadas ao seu público e à diversidade encontrada nessas salas de aula da EJA: sistema prisional, ribeirinhos, pescadores, LGBTTT, dentre outras possibilidades identitárias, individuais e coletivas. Nas redes públicas, a EJA se constitui em espaço de experimentação de práticas e reflexões que interpelam e desafiam a forma escolar e a estrutura das escolas, relativizando tempos e conteúdos formativos, como nos lembra Arroyo (2008, p. 230): “As riquíssimas experiências de EJA, que na atualidade continuam se debatendo com essas inquietações, merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos excluídos à educação”.

Educação Popular (EP)

Para falar de EP é preciso voltar no tempo e fazer algumas reflexões que estão sendo afirmadas mais recentemente sobre esse campo tão vasto. Há um discurso, muito recorrente, de se entender a educação popular somente a partir de Paulo Freire e das experiências

vivenciadas no Brasil no início dos anos 1960. Essa é uma visão possível, mas, atualmente, alguns autores como o colombiano Marco Raul Mejía, por exemplo, têm nos mostrado que educação popular é um campo de conhecimento bastante antigo e plenamente estruturado na América Latina. Segundo Mejía (2013, p. 370-371), além de Freire existem pelo menos outros quatro troncos históricos que deram origem ao que hoje reconhecemos como educação popular.

De acordo com Mejia (op. Cit.) o primeiro desses troncos encontra-se nos escritos de Simón Rodríguez (1769 – 1854), mestre de Simón Bolívar. Rodrigues já afirma a identidade americana diferenciada dos padrões europeus e já preconiza a autonomia dos sujeitos nas experiências educativas.

Um segundo tronco poder ser localizado na primeira metade do século XX, com a construção de universidades populares em El Salvador, Peru e México. Essas universidades se ocupavam da educação de operários e adequavam seus currículos às necessidades e especificidades desse público. Nessa mesma linha, um terceiro tronco de experiências educativas na América Latina, pode ser identificado com as experiências de construção de escolas baseadas nos saberes tradicionais – Aimara e Quéchuá, como por exemplo: a Escola Ayllu de Warisada, na Bolívia, criada por Lizardo Pérez (1962). O quarto tronco está ligado às experiências promovidas, principalmente pela Igreja, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, diretamente destinadas aos grupos mais excluídos da sociedade e preocupadas em

enfrentar o problema da desigualdade e promover a transformação social.

Neste mesmo período, surge um quinto tronco histórico que, de certa forma, funciona como uma espécie de síntese de todo esse percurso, e do qual Paulo Freire é o representante mais reconhecido. Esse é o tronco que conhecemos e que nos deixa alguns legados sobre a Educação.

De acordo com Mejía (2013) duas constatações são derivadas dessa história: a primeira é que a Educação Popular é um campo de conhecimento com um acúmulo próprio, construído com uma identidade própria na América Latina. Ela não é uma assimilação mecânica de paradigmas europeus: francês, alemão e anglo-saxão. A segunda que existe um “paradigma latino-americano”, forjado nas lutas e na realidade histórica vivida neste continente. Esse paradigma se caracteriza basicamente pelo **diálogo**, pelo **confronto de saberes** e pela **negociação cultural**, como eixos de sua proposta metodológica. (MEJÍA, 2013, p. 369)

Perdas e ganhos nos processos de institucionalização da EJA como modalidade de ensino: a importância de reafirmar o legado da Educação Popular nas práticas de EJA.

De acordo com Bezerra e Rios (1995), no Brasil, no contexto dos anos 1960, havia três âmbitos institucionais que se destacavam na atuação junto aos grupos populares:

- **O movimento estudantil** (universitário, mas também o nível secundário), responsável por toda uma discussão em torno da democratização da cultura e da valorização e aproximação da cultura popular;

- **Os partidos políticos de orientação socialista**, que faziam toda uma análise da conjuntura política do país; e

- **As igrejas** (sobretudo a Igreja Católica), sobretudo na representação dos movimentos de juventude católica, que vinham no bojo da Ação Católica discutir a doutrina social da igreja, preocupados em construir um espaço concreto de atuação e transformação da realidade social. A presença dessa juventude entusiasmada, que buscava um modo de se fazer presente no enfrentamento das questões que afligiam o país, caracterizou em grande parte a experiência brasileira em Educação Popular no período dos anos 1960.

Essa juventude, presente na Igreja e no movimento estudantil, mergulhada na discussão em torno da cultura, da cultura popular e da democratização da cultura, se coloca no enfrentamento de um dos maiores problemas do Brasil - **o analfabetismo**. Talvez a alfabetização de adultos seja o campo de trabalho mais comum em que historicamente a EJA e a educação popular estiveram envolvidos.

Alguns autores, como Freire (1989), Beisiegel (1974) e Paiva (1973), nos mostram como o analfabetismo é uma das maiores questões da educação brasileira e tem suas raízes desde os tempos coloniais. Contudo,

apesar dessa amplitude histórica, os mesmos estudos nos mostram o quanto o processo de escolarização da população brasileira foi longo, excludente e tratado como privilégio. É na raiz de um problema mais amplo – a democratização do ensino no Brasil – que podemos perceber a origem do analfabetismo como fenômeno que conhecemos e enfrentamos até os dias atuais, como nos diz Freire (1989. p. 57):

Uma estrutura social que “não podia” privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com “sistema” esfacelado de “aulas avulsas”, fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor x escravo); de economia “agrícola-exportadora-dependente” (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela.

O combate ao analfabetismo era uma grande bandeira, porque colocava em cheque a democracia, já que os analfabetos não votavam. Enfrentá-lo era uma exigência e uma urgência. A partir das experiências de alfabetização que se constroem no Brasil, algumas das reflexões mais importantes que caracterizam o legado da

educação popular no país são forjadas. Discutimos aqui três ideias-chave que estão na base das experiências em curso nesse período.

Alfabetização de adultos como espaço de expressão e intervenção do outro

As primeiras experiências de educação popular nos anos 1960 se realizaram na área da alfabetização de adultos. Elas foram responsáveis por uma mudança na concepção de alfabetização de adultos, que buscou reverter um preconceito histórico contra os analfabetos construído e difundido desde o início do século XX. Apostar com radicalidade no outro como sujeito de conhecimento significava reconhecer seus saberes de origem e apostar na sua autonomia. Essa aposta se concretizava nas relações de poder presentes nas experiências educativas. Isso implicava reconhecer que a ação pedagógica é, o tempo todo, permeada por uma relação de poder e que isso influencia a produção-/elaboração de conhecimento.

Pensar a educação como espaço de expressão do outro traz à tona, também, a reflexão sobre o lugar do educador nas experiências educativas e a dimensão do poder na relação pedagógica. O poder não entendido na sua forma opressora e violenta, mas como algo que acontece nas microrrelações, no cotidiano, no dia a dia da sala de aula. Reconhecer a existência dessa relação revela a necessidade de se criar espaços de expressão

do saber do outro como forma de enfrentamento do lugar de poder.

Reconhecimento da cultura popular como conteúdo pedagógico

A cultura popular, entendida de forma ampla e mais geral como: modos de agir, de pensar, de fazer, de se expressar dos grupos populares, foi assumida como conteúdo pedagógico em contraponto com a noção de cultura erudita, acadêmica e científica. Isso coloca em jogo a sempre existente tensão entre o erudito e o popular, entre o saber acadêmico/científico e o saber popular e, conseqüentemente, questiona a hierarquização desses saberes.

Assumir a cultura popular como conteúdo pedagógico implica pensar que na cultura do outro está a chave, a maneira dele próprio produzir sua aprendizagem.

A dimensão política do processo educativo

Afirmar que nenhuma educação é (ou pode ser) neutra significa criar uma postura educativa que vai além da escolarização simplesmente. Implicava pensar numa educação que constrói uma consciência e um comprometimento com a realidade do país e promove o cidadão crítico e atuante nessa realidade.

Essa educação é, portanto, um processo de formação pessoal e comunitário no sentido em que o aluno não

é entendido como um sujeito único e isolado, mas, sim, coletivo. Aquilo que ele sabe, o que aprende, o que descobre na experiência educativa serve a esse coletivo e à construção de uma sociedade mais igual e justa para todos.

EJA na Rede Federal: Indícios de Mudanças na Cultura Institucional?

Os processos de integração entre a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Podemos dizer que o entrelaçamento entre as narrativas historiográficas da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é recorrente desde os primeiros momentos da colonização, uma vez que, para assegurar a submissão da força de trabalho população indígena, a atividade jesuítica sempre priorizou o ensino de artes e ofícios como estratégia coercitiva. No entanto, para o atendimento aos objetivos deste estudo, tomaremos como ponto de partida alguns fatos históricos considerados emblemáticos para a implantação e a consolidação das políticas que possibilitaram o surgimento da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, com destaque à aprovação dos marcos legais, bem como às lutas e debates que os antecederam.

Iniciado ainda na primeira metade do século XX, com a criação das Escolas de Jovens Artífices, o processo

de institucionalização da modalidade assumiu seu ápice apenas algumas décadas depois, por meio das campanhas de alfabetização. Estas, ao se apropriarem das mídias disponíveis à ocasião – sobretudo o rádio – buscaram, por meio da alfabetização e da difusão ideológica de cunho conservador e moralizante, investir na geração de grandes contingentes humanos para as linhas de produção. Tais sujeitos, ao receberem uma formação de cunho acrítico e instrumentalizante, eram programados para se comportar de maneira produtiva e não reativa ao contexto de perdas de direitos trabalhistas e sociais no qual estavam inseridos. Em simultâneo, a experiência dos movimentos de educação popular e sua abordagem com relação à educação de jovens e adultos construíram algumas alternativas que visavam à desnaturalização e consequente subversão de algumas das lógicas nas quais o modelo de EJA até então se sustentava.

Com o término do regime militar, as diferentes forças atuantes no cenário político nacional se coligaram em torno da aprovação de uma assembleia constituinte, à qual caberia a promulgação de uma nova Constituição. Esta, dada a fragilidade do recém-instituído regime, assumiu caráter emergencial e estratégico para a consolidação das instituições democráticas.

O processo, que contou com a participação de diferentes setores da sociedade, propunha a construção de diferentes espaços-tempo a fim de se debater os rumos da educação nacional, bem como seus desdobramentos para as diferentes modalidades a serem abrangidas.

Neste contexto, “a construção de uma legislação educacional, mais que um imperativo democrático, consubstanciava-se na materialização de um projeto em curso, uma vez que significava o controle de uma instituição disciplinar com profundas intercessões no tecido social” (LEAL, 2014, p. 48).

Já em relação à educação profissional, enquanto na arena pública se multiplicavam os debates, que, a despeito das divergências, visavam à superação da lógica vigente, na esfera governamental o tema era tratado de maneira monocrática, sendo as ações ministeriais marcadas pela desarticulação entre os ministérios envolvidos, sobretudo os da Educação e Cultura, e do Trabalho.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 teve importância histórica, a partir do reconhecimento da obrigatoriedade da oferta da educação. Além disso, foi também apontada sua competência como articuladora dos mecanismos de regulação da educação em âmbito nacional. Outros avanços, ainda que discretos, puderam ser observados com relação às diferentes modalidades previstas:

A Educação de Jovens e Adultos passou a ser contemplada com a fixação de metas para a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, em todos os níveis, além do reconhecimento do direito à educação básica para jovens e adultos

como um dever do estado, estabelecendo legalmente sua obrigatoriedade e gratuidade.

Com relação à educação profissional, não houve um reconhecimento explícito da necessidade de sua oferta pelo Estado, estando apenas prevista, no artigo 205, a qualificação para o trabalho como uma das prerrogativas da educação. No entanto, é sabido que tais garantias são direitos assegurados por normas internacionais do trabalho, definidas pela Organização Internacional do Trabalho – OIT e por Constituições nacionais de vários países (MACHADO, 2008), cabendo, pois, ao Estado subsidiar os meios para a sua efetiva viabilização. (LEAL, 2014, p. 50)

A interseção entre os dois campos, ainda que fragmentada historicamente, fortaleceu as lutas pela garantia do direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, suscitando a coligação de diversos movimentos organizados de profissionais da educação em todo o país. Tais entidades tiveram participação destacada no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, garantindo a incorporação ao texto aprovado de importantes bandeiras de luta da categoria. Dentre elas, destaca-se o reconhecimento da EJA como modalidade pertencente à educação básica, o que possibilitou com que assumisse

corporeidade como constituinte do sistema educacional brasileiro. Sua incorporação baseou-se no princípio da aprendizagem por toda a vida, o que a coloca na contramão dos pressupostos históricos das correntes mais conservadoras da psicologia da aprendizagem.

Abreu Jr. (2017) aponta a tendência observada, sobretudo nos “anos FHC”, em se ratificar a dualidade estrutural historicamente recorrente no contexto educacional brasileiro por meio da adoção de dispositivos legais, subsidiados pela aprovação de leis e decretos e a consequente implantação de reformas que lhe dessem a devida corporeidade.

Aprovada quase uma década após a Constituição de 1988, a LDB 9394/96 foi marcada, em seu processo de tramitação, por profundos embates e controvérsias. Nestes se encontravam em jogo não apenas a demarcação de posições ideológicas associadas a grupos políticos e econômicos antagônicos, como também os esforços em prol da consolidação de uma nova ordem social.

No que se refere às modalidades da educação aqui abordadas, a Lei reproduz, em sua estrutura organizativa, a mesma disposição da Carta Magna, o que se mostra inegavelmente sintomático. Ou seja: ao alocar textualmente a EJA e a Educação Profissional em seções dissociadas, a LDB ratifica a concepção neoliberalizante na qual a legislação aprovada neste período histórico vinha se pautando.

Contudo, o discurso governamental, até bem recentemente, possuía uma interpretação diametralmente oposta, entendendo o papel desta iniciativa como o de

minoração das desigualdades com vias de promoção da justiça social, na medida em que estaria

superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. (BRASIL, 2008, p. 5)

Esta tendência regressiva no que tange à integração, ou mesmo à articulação, entre educação básica e educação profissional, foi ratificada por meio da aprovação do Decreto 2208/97, relegando esta última, e em assonância, as instituições públicas que a ofertavam, ao exercício marginal de suas atividades, concentradas, sobretudo, na oferta de cursos subsequentes. Com relação aos cursos concomitantes, foi observada expressiva evasão, dada a inexistência de recursos logísticos e materiais para a manutenção destes sujeitos. Deste modo,

conclui-se que a opção do governo FHC em investir em um formato de educação profissional dissociado da formação básica imprimiu a esta um caráter fragmentário, no qual a instrumentalização da mão-de-obra visava atender aos novos

arranjos produtivos e as prescrições dos organismos internacionais. Tal escolha reforçou o dualismo estrutural, inserindo os estabelecimentos de ensino, sobretudo as escolas federais, em um processo de estagnação que as colocou em uma posição muito próxima da extinção. (LEAL, 2014, p. 50)

Ramos (2011b, p. 83) destaca que os anos de gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) à frente da presidência da República podem ser caracterizados como um período de forte valorização da educação profissional, no qual se contou com um expressivo conjunto de contribuições acadêmicas, institucionais e comunitárias na formulação das políticas educacionais, sobretudo para a educação profissional.

A primeira medida tomada foi a publicação do Decreto nº 5.154/2004 como substituto ao Decreto nº 2.208/97, o que implicou no restabelecimento, conforme previsto na LDB, da integração curricular da educação básica com a educação profissional, ainda que tenham sido mantidas as possibilidades de oferta desta última nas modalidades concomitante e subsequente. Ramos (2011a) propõe a seguinte síntese de seus principais eixos de ação:

A partir deste contexto, novos desafios se postularam, dentre eles a formação docente para os novos desafios profissionais; a

construção de diretrizes que norteassem a construção de currículos integrados e a participação da comunidade escolar nos processos decisórios. Como meta, buscava-se a superação da dualidade historicamente construída, de caráter assistencialista/compensatório, em favor de ações que possibilitassem ao indivíduo o seu desenvolvimento nas diversas dimensões do fazer humano.

Outra importante medida para o fortalecimento da modalidade consistiu da criação e consequente maximização da rede federal de educação tecnológica, por meio da promulgação da Lei nº 11.892/2008. Deu-se, assim, início ao processo popularmente conhecido como “ifetização”, por meio do qual foram ampliadas as atribuições das instituições federais de educação básica, que passaram a ofertar o ensino superior em seus diferentes níveis, fortalecendo suas atividades nas áreas de pesquisa e extensão. Além disso, os recém-criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) adotaram o ensino integrado como sua principal modalidade de ensino, por meio da obrigatoriedade de se ter, no mínimo, 50% das vagas alocadas nesta modalidade.

Gouveia (2011, p. 30-31) destaca que, a despeito do papel estratégico que o processo de consolidação da rede federal ocupa para a compreensão do momento atual da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica brasileira,

a produção científica sobre o tema ainda é bastante incipiente. Isto faz com que os Institutos Federais – e, por conseguinte, a tarefa do entendimento dos impactos que sua implantação causou sobre as instituições que a eles se agregaram; da sua condição de instituição de nível superior, com as marcas da flexibilização do ensino; bem como do perfil laboral dos profissionais de ensino que neles atuam – se constituam em tema de difícil compreensão, sobretudo aos que não conjuguem da sua realidade cotidiana. Deste modo, tal tarefa vem sendo delegada a poucos pesquisadores dedicados ao tema. Segundo ela,

a trajetória de constituição dos Institutos Federais se caracterizou por desconfianças, frustrações e euforia por parte das instituições federais convocadas à construção do projeto de integração da Rede Federal, (...) pois a transformação em Instituto Federal poderia trazer vantagens e desvantagens, dependendo da condição de cada instituição.

Ressalta a autora que, embora a proposta integracionista que a Rede Federal representava significasse, em termos gerais, um avanço no status destas instituições, seja pela elevação de categoria, seja pelo caráter de emancipação subjacente, o fato é que algumas instituições não se sentiram contempladas com o arranjo apresentado, sendo os casos mais

emblemáticos referentes aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Abreu Jr (2017, p. 85-86) traça importantes considerações acerca de seu processo de institucionalização, que nos ajudam a compreender o lugar de primazia em que tais estabelecimentos julgavam ocupar:

Em 1978, durante o governo militar de Ernesto Geisel, foram criados os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (BRASIL, 1978). A Lei n. 6.545/1978 transformou inicialmente três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em CEFETs e, por meio dessa mudança, essas instituições passaram a oferecer também o ensino superior (graduação e pós-graduação), principalmente na área de Engenharia, além de licenciatura curta e cursos de aperfeiçoamento.

Conforme aponta Neves (2008), a criação dessas instituições foi idealizada com base em um acordo entre o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o governo brasileiro, [e seu modelo] tinha ênfase na formação para a indústria, com a finalidade de integrar verticalmente todos

os níveis de ensino, além de propor maior interação com o setor produtivo”.

Nestes termos, tais instituições, por já possuírem a oferta do ensino superior, almejavam sua conversão em Universidades Tecnológicas, a exemplo do ocorrido no Paraná, em 2005. No entanto, com a mudança das políticas para a educação técnica e tecnológica, ao término do primeiro mandato do presidente Lula, e que implicaram na criação da Rede Federal, os CEFETs do Rio de Janeiro e Minas Gerais declinaram da adesão, alegando que “a aceitação da proposta governamental seria um retrocesso de seu grau de desenvolvimento institucional, principalmente porque teriam que ofertar obrigatoriamente 50% de suas vagas para o Ensino Médio/ Técnico” (GOUVEIA, 2011, p. 33).

Em uma perspectiva mais ampla, observou-se que parte da resistência com relação à proposta também estava relacionada à obrigatoriedade em se ministrar cursos de formação inicial e continuada aos trabalhadores jovens e adultos, uma vez que eram poucas as experiências na modalidade em âmbito federal.

Com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), presentes em seu relatório final submetido ao MEC pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2003, constatou-se a recorrência de um quadro histórico no que se refere à escolarização de jovens, adultos e idosos. Segundo o relatório, 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores

brasileiros com mais de 15 anos não concluíram o ensino fundamental. Destes, apenas 8,8% (cerca de 6 milhões) estariam matriculados na EJA.

A fim de se dirimir, em caráter emergencial, o quadro apresentado, ao mesmo tempo em que se propunha a coligação entre as ações que visavam ao aumento de escolaridade e as destinadas ao provimento da educação profissional, optou-se pela incorporação do conjunto das escolas técnicas federais. Como prova de viabilidade, foram mencionadas as escolas que, até aquele momento, vinham pioneiramente ofertando a modalidade em suas unidades. Assim, por meio da promulgação do Decreto nº 5.478/2005, foi instituído o Proeja.

Contudo, a provisão legal com relação ao tema já existia desde 2005. Inicialmente apontada na Portaria nº 2.080, de 13 de junho, que estabelecia a oferta de 10% das vagas das escolas federais para a Educação de Jovens e Adultos, em 2006, e 20%, em 2007, foi ratificada, poucos dias depois, por meio do Decreto 5478, que implantou oficialmente o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

De abrangência nacional, e inicialmente circunscrito à autarquia federal, o programa teve seu plano de execução elaborado em conformidade com o previsto no Decreto nº 5.154/2004. Nestes termos, normatizava a articulação da Educação Profissional (técnica ou de formação inicial) à Educação Básica no Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, que

poderia ser ofertada nas modalidades concomitante ou integrada. Para isto, deveriam ser avaliadas as condições estruturais, bem como as diretrizes político-pedagógicas de cada uma das instituições executoras, o que, em linhas gerais, pressupunha, não apenas o reconhecimento das diversidades presentes nestes espaços formativos, como também os diferentes processos de formação das identidades institucionais.

Em 2006, o decreto que havia instituído o Proeja recebeu um substitutivo (Decreto nº 5.840), por meio do qual ampliou-se o alcance do programa para o público do ensino fundamental, além de possibilitar que os demais sistemas de ensino pudessem pleitear a sua oferta. Como política pública, tinha como meta contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural dos jovens e adultos que não concluíram seu ciclo de escolarização na educação básica, visando sua inserção qualitativa, por meio da profissionalização, no mundo do trabalho. Assim, buscava

a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do

estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros. Assim, essa nova possibilidade educativa considera as especificidades do mundo do trabalho, mas não se restringe a elas. (Projeto Proeja FIC, p. 20.).

Saraçol, Lima e Galiazzi (2014, p. 22) ressaltam que as bases do que veio a se tornar o Proeja já vinham sendo gestadas desde o início do governo, através de algumas experiências pioneiras que tiveram o papel de assegurar sua implantação de maneira gradual.

O curso pioneiro nesse programa foi oferecido em 2003 pelo atual Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, na cidade de Bananeiras, em Pernambuco, com formação em Agropecuária. Outro curso pioneiro foi o Técnico em Edificações, oferecido em 2005 pelo atual Instituto Federal de Roraima, na cidade de Boa Vista.

Silva (2010) menciona quatro instituições federais que desenvolveram iniciativas de escolarização voltadas para a EJA em momentos anteriores à implantação do Proeja pelo Governo Federal.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, quando ainda se denominava Cefet Campos, desenvolveu, com base nas diretrizes constantes em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI,

projetos de inclusão social relacionados à educação. Dentre eles, merece destaque o Programa de Educação para Jovens e Adultos, cujas ações, da parceria com a rede estadual, englobavam a Alfabetização Solidária e o Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos, com o objetivo de “oferecer à clientela do ensino supletivo oportunidade permanente de estudo através da utilização de metodologias diversas, emprego da tecnologia educacional e atendimento individualizado”. (SILVA, 2010, p. 73)

A instituição destacou, em seu relatório de gestão apresentado em 2016, a importância das ações desenvolvidas para a verticalização da oferta educacional e como facilitadoras do processo de implantação do Proeja.

Segundo um dos gestores, “O Proeja se tornou uma possibilidade porque mesmo o Naces pega do [...] sexto ano, [...] mas o Proeja não. Então, se tornou uma possibilidade. A gente tem vários alunos que terminaram o Naces fazendo a prova de seleção para o Proeja” (G7/RJ in SILVA, 2010, p. 74).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) já havia previsto em seu Projeto Político Institucional – PPI, desde 2009, a realização de atividades relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, nas quais seriam contemplados “os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica”, por meio de

[...] experiências inovadoras, utilizando estratégias diversas, bem como [da implementação de] ações em modalidades diferenciadas de ensino, tais como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação a Distância, a Educação Especial, de modo que possa ampliar seu alcance, atendendo aos grupos sociais desfavorecidos em termos educacionais e aos portadores de necessidades educativas especiais. (PPI do IFSC, 2009b, p. 9 In: SILVA, 2010, p. 75)

As atividades relacionadas à EJA, foram, então, desenvolvidas a partir de 2003, no âmbito do projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos – EMJA. Este teve como justificativa “o compromisso social da instituição para com a parcela da sociedade que tinha dificuldade de acesso e permanência na educação formal e o aproveitamento do espaço físico e de pessoal no período noturno” (SILVA, 2010, p. 75).

No IF Sul-rio-grandense, as atividades voltadas para a Educação de Jovens e Adultos foram desenvolvidas desde 1999, no então Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET/RS). Ao partir da premissa de que a EJA se constituía em uma modalidade da Educação Básica, e que, assim, apresentava suas especificidades, viu-se a necessidade de se desenvolver um modelo pedagógico próprio, por meio de um trabalho pedagógico que fosse capaz de incorporar uma reflexão sobre a realidade dos alunos:

O projeto inicial denominou-se “Ensino médio para Trabalhadores Excluídos do Ensino Regular” e tinha como objetivo de possibilitar a “qualificação” do quadro de funcionários de empresas, com aulas desenvolvidas em seus locais de trabalho (...) A partir do ano de 2003, por iniciativa do Cefet RS, o projeto foi transformado em Ensino Médio para Adultos – EMA, com o objetivo de assegurar a jovens e adultos trabalhadores uma oportunidade educacional de ensino médio e desenvolver uma experiência pedagógica, tendo como base uma concepção de educação que forme um cidadão crítico, autônomo e com capacidade de ação social. (SILVA, 2010, p. 79)

Por fim, destaca a autora que o processo de implantação do Proeja no IF Sul-rio-grandense se deu por meio da transformação da oferta do EMA (Ensino Médio para Adultos) em Proeja. “As turmas de ensino médio para adultos deixaram de existir e o curso Proeja em Manutenção de Computadores passou a fazer parte da oferta institucionalizada do campus Pelotas”. (SILVA, 2010, p. 79)

A última experiência relatada por Silva apresenta uma importante distinção com relação às demais. Implantada antes mesmo da publicação do Decreto

nº 5.840/06, ela previa, já na fase de elaboração, a correlação entre a educação profissional e a EJA. Além disso, houve a preocupação, por parte dos gestores, em adequar a oferta às demandas apresentadas pela comunidade local:

O primeiro curso que nós ofertamos foi experimental. Ainda antes de a Setec ter publicado a sua política, [...] nós tomamos aqui a iniciativa de partir pra fazer um experimento. Tanto é que, esse curso ele teve uma estruturação curricular organizada com uma carga horária que, depois que foi regulamentado pela Setec o Programa e regulamentada pelo parecer do CNE, o nosso curso teve que ser adequado, pois estava com uma carga horária bem acima daquilo que estava regulamentado (G1/RR In: SILVA, 2010, p. 82)

Optou-se, com base na consulta realizada, pela oferta de um curso na área da Construção Civil (edificações), tendo sido estabelecida uma comissão, composta pela coordenação pedagógica e profissionais da área da construção civil, para a construção do currículo.

É importante ressaltar que houve, por parte da instituição, a preocupação em se implementar atividades de formação continuada junto aos profissionais que atuariam no curso. Com este objetivo, foram desenvolvidas oficinas, cuja problematização maior

era a construção de princípios didáticos e a proposição de estratégias pedagógicas voltadas para os jovens e adultos.

Desafios para a consolidação da EJA na Rede Federal

Dentre os principais desafios encontrados nos primórdios da implantação do Programa, merece destaque a pouca receptividade dos estabelecimentos de ensino aos sujeitos jovens e adultos, constituídos pela diversidade de seus percursos formativos e existenciais, o que fez com que se experimentasse “um choque inicial entre as concepções do Proeja, (...) suas propostas pedagógicas inovadoras e, sobretudo, sua composição eminentemente popular” e o perfil conservador das instituições. “Em decorrência, observase uma segregação discriminatória e explícita dos sujeitos da EJA, que aliada aos altos índices de repetência já no primeiro semestre, acarretou num percentual de evasão superior a 50%”. (LEAL, 2014, p. 71)

Outro importante entrave para o desenvolvimento do Programa, já em sua fase inicial, foi a resistência dos professores em atuar na docência nesta modalidade. Corolários do discurso de excelência que sempre caracterizou estas instituições, eles defendiam a tese de que os institutos federais não eram o lugar “daquela gente diferenciada”. Sua postura intransigente, bem como a recusa em participar dos espaços formativos destinados a sensibilizá-los para a docência neste novo

cenário, se constituiu em um dos mais significativos entraves para a universalização e a institucionalização da modalidade na rede federal.

Contudo, para além de uma ruptura paradigmática, o que se obteve de fato foi uma grande vitória no sentido da elaboração e da implementação de políticas públicas que buscassem incluir e (re)integrar ao ambiente escolar os sujeitos a quem este direito vinha sendo historicamente negado. Para tal, partia-se do seu reconhecimento como sujeitos do conhecimento, capazes, portanto, de construir seu itinerário de aprendizagem em uma perspectiva dialógica.

Desta forma, a educação de jovens e adultos, cuja origem e experiências mais exitosas remontam às práticas em ambientes não-formais de aprendizagem, apresentava-se como um campo rico em multiculturalidade, permeado pelos diferentes matizes culturais que a atravessam.

Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos seria um horizonte muito interessante para a EJA. Superar a idéia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos freqüentam a EJA. O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres. Que coletivos são esses? É muito diferente pensar um currículo para indivíduos, para corrigir

percursos tortuosos individuais, do que pensar em um currículo para coletivos. Pensar em conhecimentos para coletivos, em questões que tocam nas dimensões coletivas, pensar na história desses coletivos. (...) O que hoje existe de mais rico são essas lutas coletivas, essas lutas pelos direitos coletivos, essa cultura coletiva. O que isso poderia significar para um currículo da EJA? (ARROYO, 2007, p. 17-8)

No entanto, é ainda bastante prevalente, sobretudo nos sistemas regulares de ensino, uma visão subalternizadora da EJA: os alunos que devem adaptar-se à escola, e não esta que necessita repensar-se em termos de metodologias, saberes, tempos e espaços para acolher e possibilitar o pleno desenvolvimento destes sujeitos. Nesse contexto, é comum a adoção de práticas que buscam sublimar tais características, reproduzindo concepções e práticas advindas do ensino regular, quando não da educação infantil, nas classes de alfabetização e nas séries iniciais. Tal negação, além de se constituir em uma inabilidade em lidar com as necessidades específicas destes sujeitos, se apresenta como uma interdição permanente de sua potência instituinte e da capacidade de construírem, eles mesmos, modos diferenciados de educar(-se).

Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste

saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992, p. 70-71).

Não obstante, a participação do país na V CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos proporcionou importantes avanços para o setor nas últimas décadas, observando-se o realinhamento das políticas em âmbito federal. Este movimento, iniciado pela implantação do FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica em substitutivo ao FUNDEF, possibilitou a inclusão da EJA e da educação infantil entre as modalidades que passaram a contar com o provimento específico de recursos, assegurando, ainda que com proventos bastante incipientes, a sua institucionalização.

No que tange ao aspecto epistemológico, a aprovação do Decreto 5.154/04 permitiu que se pensasse a educação básica em uma perspectiva integrada. Nela, a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de projetos e ações integradas, bem como a articulação com a educação profissional, técnica e tecnológica, suscitaram a construção de políticas que visassem à ruptura dos paradigmas disciplinares vigentes, e que fomentassem

a inserção qualitativa dos sujeitos da EJA no mundo do trabalho.

Para garantir a sua viabilização, em um primeiro momento, o governo utilizou-se das instituições federais que ofertavam a educação básica (os então centros federais), considerando o fato de que alguns deles já vinham incorporando de maneira pioneira o ensino de adultos entre as iniciativas integradas. Tais experiências, aliadas às demandas de grupos da sociedade civil organizada, apontaram novos rumos para a Educação de Jovens e Adultos e para a Formação Profissional, propiciando o surgimento do Proeja, bem como de outros programas e projetos que tinham como foco a profissionalização de jovens e adultos, integrada ou articulação à escolarização básica.

Longe de se constituírem em consenso, essas políticas foram objeto de profundas críticas por parte de alguns setores, dadas a transitoriedade com que eram implementadas, bem como devido ao seu viés compensatório e/ou assujeitador:

Assim, embora tenha ocorrido a ampliação do acesso, a política educacional para a EJA tornou-se ainda mais fragmentada e sobreposta. Ela é fruto, basicamente, de um processo de “democratização” que prioriza o alargamento de programas e projetos de baixa institucionalidade, ofertados para o público da EJA (com particular ênfase, a juventude) e vinculados (direta ou

indiretamente) à escolarização e/ou a algum tipo de educação profissional. Este quadro pouco tem contribuído para a construção, no âmbito nacional, de oferta significativa de educação escolar regular para jovens e adultos. (VENTURA, 2008, p. 159).

A despeito disto, alguns setores ainda acreditam que, não obstante sua fragilidade constitutiva enquanto programa, o Proeja reúne um conjunto de características capazes de promover uma educação emancipatória e que considere as diferentes realidades como constituintes e contribuintes, não apenas da prática educativa, mas do todo social.

Deste modo, sob uma perspectiva inclusiva, na qual a inclusão é concebida como uma construção “que leva em conta a pluralidade e as variações sociais e políticas” (MAIA; HERDY, 2014, p. 159), se faz possível o esboço de uma proposta pedagógica para a EJA que assumisse uma perspectiva multicultural, ao incorporar os saberes, as experiências de vida e o lócus em que vivem seus sujeitos aos conhecimentos academicamente instituídos, o que demanda “uma ruptura de paradigmas, conceitos e preconceitos e a realização de transformações na escola (ideológicas, pedagógicas, filosóficas e estruturais) e nos educadores”. (WERNECK, 2007 apud CANEN; XAVIER, 2012, p. 322). Essa concepção se mostra alinhada com a legislação que prevê a oferta do ensino integrado e com seu objetivo básico, “a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos

científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo e compreender-se no mundo”. (CRUZ, E. et al., 2012, p. 89)

Assim, se faz necessária a viabilização de canais de interlocução entre escola e sociedade, o que deve ocorrer não apenas por meio de um conjunto de ações pontuais, mas pela formulação de uma proposta pedagógica que possibilite aos sujeitos serem protagonistas de sua própria aprendizagem, construindo, a partir dela, bases para o exercício de sua cidadania.

Para além de um novo *modus operandi*, tal movimento tende a se constituir em um novo paradigma social, uma vez que pode vir a romper com os antigos valores defendidos pelo mercado em favor de uma lógica pautada pelo afeto e pela solidariedade, e que proponha um repensar das práticas educativas vigentes.

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos

populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (FREIRE, 2008, p. 15-16)

Entende-se, pois, que a superação deste quadro demanda a modificação nas culturas e padrões identitários, sobretudo no espaço escolar, o que implica em um processo de reeducação que deve se iniciar pela própria escola: a instituição teria de adaptar-se a uma pedagogia pautada no diálogo e na amorosidade, valores quase sempre distanciados das salas de aula e gabinetes de direção, onde são reproduzidas as relações verticais de poder da sociedade.

Essa reeducação coletiva representa um desafio pedagógico, pois se trata de passar a cada membro do grupo outra visão (...), que não pode ser formulada e transmitida em termos teóricos, mas apenas em linhas gerais e abstratas. O verdadeiro aprendizado dá-se com a prática, pois o comportamento solidário só existe quando é recíproco. Trata-se de grande variedade de práticas

de ajuda mútua e de tomadas coletivas de decisão, cuja vivência é indispensável para que os agentes possam aprender o que deles espera-se e o que devem esperar dos outros. (SINGER, 2005, p. 16)

Considerações Finais: Da EJA Que Temos à EJA Que Queremos na Rede Federal

A aproximação desses dois campos se constitui em um importante exercício do nosso tempo, marcado pelo neotecnicismo, pela padronização da aprendizagem, pela avaliação em larga escala e pela meritocracia. Ela nos faz pensar o sentido da relação que queremos construir nas experiências educativas da Educação de Jovens e Adultos. Na perspectiva da Educação como direito fundamental, que inclui não só a luta por acesso, mas também pela permanência e pela qualidade no ensino, torna-se cada vez mais importante problematizar a escola e a educação que temos, seja no ensino regular ou em outras modalidades. Assim, se faz cada vez mais necessário se produzir uma crítica ao modelo instituído que aponte outros caminhos possíveis, para a educação do nosso tempo.

Nestes termos, Leal e Abreu Jr. (2018, p. 107-108) destacam a necessidade em se considerar um conjunto de variáveis nos processos de oferta e viabilização da EJA que, segundo os autores, estão imbricados em sua gênese pré-institucional, e que possibilitam, por sua vez,

que se dirija um olhar sensível e multirreferenciado a seus sujeitos:

Tais questões se tornam ainda mais prementes ao considerarmos que a EJA como uma modalidade que, ao privilegiar em sua oferta o atendimento aos jovens, adultos e idosos que não tiveram o acesso prévio à escolarização, ou que tiveram sua trajetória interrompida, necessita não apenas reconhecer, mas privilegiar e incorporar a diversidade desses sujeitos em seus processos formativos. Isso implica não apenas a disposição política para tal, mas a conjugação das dimensões técnica, estética e, sobretudo, ética para o seu desenvolvimento em parâmetros minimamente aceitáveis. Esse quadro, embora pudesse ser observado em algumas iniciativas na educação popular no que se referia às redes de ensino, ainda se situava no campo das utopias no que se refere aos seus processos de institucionalização.

Assim, é importante que o legado histórico da Educação popular seja sempre revisitado para que a Educação de Jovens e Adultos não se perca no mar da escolarização. No Brasil, algumas experiências de educação popular ao longo da história (em grande parte ligadas à alfabetização de adultos) foram responsáveis por uma convocação a esse pensamento insurgente e comprometido, e que fez avançar a crítica aos modelos instituídos, levando a se pensar a educação em outras bases, a partir de outros questionamentos e opções. Deste modo, tornou-se possível se pensar no crescimento

da EJA de maneira efetivamente inclusiva, promovendo, assim, modos mais fraternos de vida e de ação cotidiana.

Referências

ABREU JR., J. M. de. Os processos de acesso e permanência nos cursos Proeja do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ARROYO, Miguel. E educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: VOVIO, Claudia Lemos e IRELAND, Timothy Denis. Construção Coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. – (Coleção educação para todos; 3).

BEISIEGEL, Celso de Rui. Política e Educação Popular: a teoria de Paulo Freire no Brasil. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEZERRA, Aída e RIOS, Rute. La negociación: una relación pedagógica posible. In: DAM, Anke van; MARTINIC, Sergio e PETTER, Gerhard (orgs.) Cultura y Política en Educación popular: principios, pragmatismo y negociación. La Haya: Centro para el Estudio de la Educación Popular en países en vías de desarrollo

(CESO), 1995 – (CESO – paperback: n° 22) – versão em português (mimeo).

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: 2008. In: http://www.agenda2020.org.br/arquivos_PropostaAnexos/93Arquivo_EDUC_15_Educacao_Profissional.pdf. Acesso em 08 mar. 2014.

CANEAU, Vera Maria Ferrão. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: Vera Maria Candau. (Org.). Rumo a uma nova Didática. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 49-55.

CANEN, A.; XAVIER, G. P.. Gestão do Currículo para a Diversidade Cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores, Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 2, 2012, p. 306-325.

CRUZ, E.; GONCALVES, M. R.; OLIVEIRA, M. R.. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: políticas e práticas. Revista Educação Pública. Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-5, 2012.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez;

Brasília: INEP, 1989. – (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.4).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E.. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2008.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. Caminhos e descaminhos da implantação da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu (RJ): 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

LEAL, R.P.. Formando os formadores: sobre a capacitação docente e seus impactos laborais. Rio de Janeiro/ RJ. Dissertação. Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

LEAL, R.P.; ABREU JR., J. M. de. O Estado do Conhecimento do Proeja: apontamentos do período

entre 2007 e 2011. In: BOMFIM, A. M. do; E. D. MAIA (orgs.). Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e seu autorretrato: a reflexão de seus próprios pesquisadores. João Pessoa: IFPB, 2018, p. 107-137. (Série Reflexões, v. 3)

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A Carta de 1988 e a educação profissional e tecnológica: interpretação de um direito e balanço aos vinte anos de vigência. Competência: Revista da Educação Superior do Senac-RS, v. 1, p. 11-28, 2008.

MAIA, Maria Vitória C. M. Criar e brincar: o lúdico no processo de ensinoaprendizagem. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

MEJÍA, Marco Raúl. La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo e ESTEBAN, Maria Tereza (orgs.). Educação Popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos: direitos, concepções e sentidos. Tese de Doutorado. PPGE/UFF – Universidade Federal Fluminense. 2005.

PAIVA, Vanilda. Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

RAMOS, M. N.. Políticas e diretrizes para a educação profissional no Brasil. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011. v. 1. 92p.

_____. Educação profissional: História e legislação. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011. v. 1. 124p.

SARAÇOL, P. V.; LIMA, C. A.; GALIAZZI, M. DO C. A oferta de cursos técnicos pelo Proeja na Rede Federal na região Sul do Brasil. Revista de Educação Popular, v. 13, n. 1, p. 19-35, 25 jun. 2014.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. A implementação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: visão dos gestores. Brasília/DF. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, 2010.

SINGER, Paul. A economia solidária como ato pedagógico. In: KRUPPA, Sonia M. Portella (org.). Economia solidária e educação de jovens e adultos. Brasília: Inep, 2005. p. 13-20.

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 302 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

A “Série Reflexões” veio com o objetivo de nos colocar como protagonistas de estudos e pesquisas sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Queremos acrescentar os nossos resultados ao que já encontramos na literatura e nos relatórios de pesquisa, exatamente sobre esse objeto em que estamos inseridos integralmente, para conferir novos confrontos teórico-metodológicos e mais elementos às questões político-filosóficas.

Neste livro encontraremos autores – professores-pesquisadores – diretamente envolvidos com Institutos Federais (IF), trazendo reflexões que mesclam experiência, pesquisa e análise. A maior parte fez seus capítulos em parceria; ao todo somos dezenove autores (somando a nós, os organizadores), representando vários IF (IFAM, IFRN, IFRJ, IFES, IFG, IFF) e apresentando textos com resultados sistematizados de nossas investigações.



INSTITUTO FEDERAL
Paraíba



INSTITUTO FEDERAL
Rio de Janeiro



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS