

EJA:
diversidade e
contexto histórico

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Luis Inácio Lula da Silva
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Carlos Eduardo Bielschowsky

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Celso Costa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO

REITOR: Vitor Hugo Zanette
VICE-REITOR: Aldo Nelson Bona
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DIRETORA: Maria Aparecida Crissi Knüppel
VICE-DIRETORA: Christine Vargas Lima

COMISSÃO ORGANIZADORA DO LIVRO:

Maria Aparecida Crissi Knüppel
Maria Regina da Silva Vargas
Sandro Aparecido dos Santos

COORDENADOR DO CURSO:

Maria Regina da Silva Vargas

Mariulce da Silva Lima Leineker
Maria Regina da Silva Vargas
Margareth de Fátima Maciel

EJA:
diversidade e contexto histórico



COMISSÃO CIENTÍFICA: Mariulce Leineker, Margareth de Fátima Maciel,
Laurete Maria Ruaro, Raimundo Nonato Junior,
Carlos Eduardo Bittencourt Stange, Michele Tupich

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Raquel Bebici

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO:
Elisa Ferreira Roseira Leonardi
Éverly Pegoraro

Edição e impressão: Premiere
Tiragem: 300 exemplares - 1ª impressão

Catálogo na Publicação
Fabiano de Queiroz Jucá – CRB 9 / 1249
Biblioteca Central – UNICENTRO

L531e

Leineker, Mariulce da Silva Lima
EJA: diversidade e contexto histórico / Mariulce da
Silva Lima Leineker, Maria Regina da Silva Vargas,
Margareth de Fátima Maciel. – – Guarapuava: Ed. da
Unicentro, 2009.
136 p. - (Educação de Jovens e Adultos

Organização da coleção: Jamile Santinello, Darlan
Faccin Weide e Klevi Mary Reale

Bibliografia

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Alfabetização de
jovens e adultos. 3. Escrita. 4. Leitura. I. Título.

CDD 374

Copyright: © 2010 UNICENTRO

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO



UNIDADE 1

Mariulce da Silva Lima Leineker
Maria Regina da Silva Vargas

A apresentação	7
Capítulo 1 - Educação de jovens e adultos na diversidade	9
Capítulo 2 - Direito de aprender na diversidade	31
Capítulo 3 - EJA como espaço facilitador de múltiplas aprendizagens	63
Referências	67

UNIDADE 2

Margareth de Fátima Maciel

A apresentação	71
Capítulo 1 - A educação de jovens e adultos no Brasil	73
Capítulo 2 - A leitura na educação de jovens e adultos	95
Capítulo 3 - A escrita na alfabetização de adultos	111
Referências	133

Unidade 1

APRESENTAÇÃO



Caro aluno,

Estamos iniciando nossos estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos e, para isso, convidamos você para buscarmos juntos conceitos ou definições que nos ajudem a esclarecer quem é o sujeito que não teve na infância a escola como espaço de formação, como é normal para a maioria das crianças. Esse sujeito num determinado momento da sua vida, por motivos mais diversos, descobre que a escola é necessária e então, espera muito dela, espera ser aceito, compreendido, respeitado, ajudado nas suas necessidades.

E quem recebe esse sujeito? Que profissionais estarão esperando um ser humano que traz consigo uma história de vida, na maioria das vezes, cheia de frustrações, decepções, por isso mesmo, sensível, desconfiado, arredio, cheio de auto defesas? Nosso propósito é refletir com você sobre as características do aluno da EJA, pensarmos em como aproveitar sua experiência de vida para promover seu sucesso escolar. Refletirmos em metodologias que

respeitem suas características, aproveitando-as como elementos de construção de um novo conhecimento: o conhecimento sistematizado.

Para nós, professores de EJA, além dos conhecimentos específicos das áreas do conhecimento humano, faz-se necessário uma reflexão a respeito de alguns temas que extrapolam o conteúdo escolar, como: respeito à diversidade, reconhecimento do direito de aprender de todos e de cada um, considerando gênero, raça, etnia, diversidade sexual.

Também importante para o educador de EJA, que se reconheça a escola de jovens e adultos como espaço facilitador de múltiplas aprendizagens, buscando atender às necessidades diversificadas daquele que já desde muito cedo se responsabiliza pela sua manutenção material, outras vezes é o provedor da família, enfim, precisa buscar meios de se manter no mundo do trabalho que exige cada vez mais qualificação do trabalhador. Por esses motivos, preparamos para você, educador de jovens e adultos, textos, frutos de nossas pesquisas, sugestões de leituras e de visitas a sites onde será possível encontrar informações fundamentais ao sucesso do nosso trabalho docente.

Esperamos que nosso trabalho contribua e estimule sua busca por uma atuação profissional cada vez melhor.

Sucesso!

Mariulce da Silva Lima Leineker

Maria Regina da Silva Vargas



CAPÍTULO 1

Educação de jovens e adultos na diversidade



Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (Paulo Freire, 1996, p.60)

Para iniciar propomos algumas reflexões de conceitos sobre educação, cultura e diversidade cultural, vamos lá?

O homem é um ser social, pois vive em uma sociedade tendo poder de agir e interagir sobre ela, é um ser histórico, na interação com outros homens tem a capacidade de transformar-se, transformando o meio em que vive construindo conhecimentos que serão posteriormente usufruídos por seus descendentes. O homem não pode viver só, é nas relações que os

sujeitos constroem conhecimentos, por isso não podemos pensar o ser enquanto ser individual (a não ser quando tratado com exclusividade diante de alguma situação). O homem nasce potencialmente humano, mas somente o que ele traz ao nascer no seu aparato biológico não é suficiente para viver, diferentemente do animal, segundo Saviani (2005, p.225) “o ser do homem, a sua existência, não é dado por natureza, mas é produzido pelos próprios homens”.

Nosso processo de aprendizagem se inicia com nosso nascimento, ainda quando bebês desenvolvemos capacidades de sobrevivência por meio da interação com o outro, nesse processo aprendemos formas de interagir com o meio sócio cultural em que estamos inseridos. Frequentemente identificamos nas crianças expressões, gestos, manias, valores e costumes relativos ao meio cultural em que vivem. A exemplo disso podemos citar as crianças e jovens que participam de grupos folclóricos no município de Guarapuava, eles conservam as tradições e cultura de seus antepassados como: Sonhos de Além Mar - (Português), Odessa – (Ucraniano), Kundun Balê – (Afro).

É por meio dessas relações, culturais e sociais que o homem aprende com o outro e com o ambiente, conhecendo, transformando ou mesmo destruindo, para poder sobreviver. Modificando a natureza e sendo ele mesmo modificado. Segundo Valente, (1999, p. 15)

Na interação com outros homens, com o meio e na própria reflexão sobre a própria vida, o homem tem como condição e produto de sua “natureza humana” a capacidade de transformar-se, transformando o meio, de criar símbolos e de transmitir o conhecimento produzido e acumulado aos seus descendentes.



Esse processo de interação, trabalho coletivo desempenhado pelos homens os levou à necessidade da linguagem. Com o trabalho e a linguagem o corpo foi se modificando, inclusive o cérebro. O sujeito passou a fazer uso do fogo, a domesticar animais, caçar, cultivar a agricultura, e gradativamente aperfeiçoou seu meio de sobrevivência. Quando nos referimos à palavra trabalho, logo nos vem a mente a concepção de produção rentável ou produção de bens, algo braçal, porém precisamos analisar a palavra trabalho como ação transformadora do homem que, segundo Marx, “é o que distingue o homem dos animais” (in SAPELLI, 2008, p.2)

Segundo Engels, é por meio do trabalho que o homem se humaniza, sendo essa condição básica para transformação (humanização). Com todas as transformações internas (corpo) e externas que acontecem, surge a necessidade de algumas mudanças em busca de melhoria na maneira de viver. O homem foi modificando o trabalho e a si mesmo de forma consciente.

Para melhor organização do trabalho coletivo houve divisão de tarefas provocando divisão entre os homens, constituindo assim uma sociedade de classes. O homem se faz pelo trabalho que desenvolve e esse tem característica coletiva, e, coletivamente o homem vai produzindo conhecimento, sendo que esse produto do trabalho humano precisa ser socializado, e isso acontece por meio da educação. É preciso entender educação como socialização de conhecimentos realizada pela sociedade, portanto, não é neutra, mas sim política, situada historicamente, acontecendo de maneira diferente em relação a tempo e espaço. Segundo Meszáros (2005, p.13), “educar não é mera transferência do conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida”.



Esse processo de apropriação e transmissão de conhecimento constitui o processo cultural, pois não podemos compreender o homem isolado da sociedade, da cultura e da educação construídas historicamente por ele mesmo. A diversidade de experiências vividas pelos homens em diferentes meios e condições de sobrevivência faz com que a sociedade, a cultura e a educação adquiram particularidades. Impossível imaginar que de relações diferentes exercidas pelos homens resultem experiências iguais. O desenvolvimento humano se dá a partir de seu cotidiano, de sua história, sendo esse entendido como cultura. Então, a cultura é resultado das várias manifestações que acontecem no cotidiano, manifestações culturais são originárias de um povo que não tem homogeneidade em sua formação, questões essas que devem ser respeitadas nos projetos de educação priorizando o desenvolvimento humano. Segundo Valente, 1999; p.23:

O processo histórico capaz de nos fazer entender o porquê dessa dissociação entre homem e suas obras remonta a épocas imemorais. São as características particulares dessas épocas que fornecem conteúdo a nossas formulações abstratas que definem o homem como ser histórico, social e cultural.

Podemos considerar a vida cotidiana como fonte de aprendizagem como nos diz ParaCelso in Mészáros (2005,p 22), “ A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”, e esta influencia o nosso modo de ser e agir como nos diz Freire(2000,p.77):



Mulheres e homens, somos os únicos seres que historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar.

Diante dessa afirmação não podemos conceber um currículo escolar que trate todos os estudantes da mesma maneira, independentemente da sua cultura, do seu contexto social e outras características que definem quem somos. Cabe aqui lembrarmos de Oliveira (2002, p.7), que diz: “Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra”.

Quando pensamos em um único modelo de sujeito que queremos alcançar, estamos em busca de seres robóticos, onde, como resultado final, obteremos algo uniforme. Muitas vezes os processos escolares estão dissociados dos processos cotidianos, como se fosse possível separar o que somos dentro e fora da escola, na escola o sujeito aprenderia apenas os conteúdos formais, deixando de lado os valores sociais que deveriam também estar presentes no contexto educacional.

Os valores e crenças que adquirimos ao longo dos anos, muitas vezes, surgem em oposição e valores de outras culturas, construímos nossa identidade com base em outros grupos sociais, esses não podem ser responsáveis por promover preconceitos hierarquizando sujeitos e culturas, valorizando princípios um em detrimento de outros.

Paulo Freire (1976) afirma contundentemente que não é possível estar no mundo, como ser humano, sem



estar com ele, e estar com o mundo e com os outros é fazer política, portanto, a educação para ele é um ato político. Ao chegarmos ao século XXI, temos uma herança econômica e cultural que produziu uma enorme dívida social com grande parte da população brasileira, produzindo uma significativa lacuna no campo educacional e hoje, vários projetos de educação tentam supri-lo como uma maneira de reparar um erro do passado. No âmbito do Ministério de Educação, foi constituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD, que busca através de várias ações, superar essa lacuna.

Para saber mais:

Visite o *site*: www.mec.gov.br/secad

A Educação de Jovens e Adultos, um dos temas da SECAD, deve ser entendida sob alguns aspectos relevantes, é importante conceituar a palavra adulto. De forma resumida, segundo Oliveira (Acesso em 27/05/2009, p.6) “[...] seria um indivíduo maduro o suficiente para assumir sua responsabilidade por seus atos diante da sociedade.” Porém, a maturidade adulta apresenta diferenciações dependendo da cultura em que o sujeito está inserido. Existem quatro fatores determinantes para explicar os aspectos da maturidade humana, são eles: sociológico, biológico, psicológico e jurídico.

Sociológico - diz respeito aos padrões exigido pela sociedade para reconhecer a independência do sujeito, assumindo responsabilidades produtivas, relacionando-se ao plano econômico.



Biológico - refere-se à potencialidade de reprodução da espécie, sendo essa fase marcada pela puberdade.

Psicológica - ligada à independência psíquica do indivíduo, caracteriza-se pela competência auto – administrativa, o sujeito consegue responder seus conflitos e aprende a lidar com eles.

Jurídica - relacionada com direitos e deveres de cidadão.

Considerando esses quatro aspectos, o conceito da palavra adulto sofre alterações, segundo Oliveira : “Adulto é aquele indivíduo que ocupa o status definido pela sociedade, por ser maduro o suficiente para a continuidade da espécie e auto administração cognitiva, sendo capaz de responder pelos seus atos diante dela.” (p.6)

Considerando-se as particularidades que cercam o aluno da EJA, faz-se necessário que as pesquisas a cerca da Educação investiguem quem é o sujeito aprendiz, quais suas características e condições de aprendizagem. A partir dessas pesquisas surgiu uma área de estudos, andragogia que diferentemente da pedagogia ela se propõe a explicar como aprende o adulto, e, em decorrência destas características, propor metodologias apropriadas.

Agora refletiremos um pouco sobre esse estudo muito importante para educadores de jovens e adultos: a ANDRAGOGIA.

Vamos conhecer alguns aspectos desta ciência tão antiga e tão desconhecida! Vamos lá?



1.1 Andragogia- Educação de adultos

A história da humanidade evidencia desde o seu início, fartos exemplos de relacionamento educacional adulto. Os patriarcas, sacerdotes, Confúcio, Sócrates, Cícero e outros tantos, mestres se dedicaram a provocar a reflexão em seus discípulos, e através de uma estruturação mental, esses discípulos buscavam entender as mensagens proferidas pelos sábios. Um clássico exemplo desta metodologia foi Jesus Cristo, o maior educador de adultos de todos os tempos, pois, conseguiu atingir uma clientela rica em diversidade, composta de doutores a analfabetos e seus ensinamentos continuam provocando transformações até os dias atuais atingindo as mais variadas etnias e classes sociais.

A história da Andragogia tem suas raízes na Pedagogia, que desde o século VII tem sido a ciência da educação, porém dedicada à educação de jovens, seu significado etimológico que é de origem grega (*paidos* = criança e *agogus* = educar), remete à formação das crianças. Ainda assim, foi, até o século XX, o modelo de educação que serviu de base organizacional de todo o sistema educacional. Somente após a Primeira Guerra Mundial surgem nos Estados Unidos e Europa concepções diferenciadas sobre as características do aprendiz adulto, pois a experiência cultural e aprendizagem ao longo dos anos enriquecem e diferenciam da aprendizagem para crianças.

Entre os teóricos que contribuíram para dar corpo à pesquisa da educação de adultos estão Eduard C. Lindeman, influenciado por John Dewey, que por sua vez foi influenciado pelas ideias de Hegel. (Página 15 - volume 3 - SESI)



Lindeman afirmava que a educação de adultos deve se dar através de situações e não de disciplinas como propõe o sistema acadêmico convencional. Sendo que deve ser dada importância máxima ao aprendiz.

Esse autor também defendia que o ensino autoritário e fórmulas pedagógicas rígidas não têm espaço na educação do adulto, uma vez que este aprende através do confronto das situações pertinentes, buscando seus referenciais nas suas experiências, antes mesmo do contato com os textos e fontes secundários.

Para Lindeman, numa boa classe de adultos é difícil distinguir quem aprende mais: se o professor ou o estudante, pois na educação do jovem, este se adapta ao currículo, já na educação do adulto, o aluno ajuda na formulação do currículo.

Após Lindeman, vários outros pesquisadores deram continuidade aos estudos, como Edward L. Thorndike, Lawrence P. Jacks, entre outros.

Entre 1940 e 1950 foi possível a elaboração de uma teoria sobre a aprendizagem do adulto, com a contribuição de várias disciplinas das ciências humanas, como a Psicoterapia, por exemplo.

Algumas informações que podem nos ajudar a entender a aprendizagem do adulto:

A educação destinada à criança inicia com seu nascimento, pois são seres indefesos e necessitam cuidado constante do adulto. Na idade escolar, continuam aceitando essa dependência quer dos pais ou professores, a autoridade e a dependência são inquestionáveis.

Na adolescência, o sujeito vai mudando, tudo passa



a ser questionado, cresce a rebeldia e a autoridade dos pais ou do professor não são mais tão respeitadas, assim, as atitudes ou conteúdos são questionados frequentemente. A idade adulta chega junto com a independência, acumulam-se experiências no decorrer dos anos, aprende-se com os próprios erros. Tomam-se decisões, como encontrar uma companheira para casar, escolher uma profissão para exercer selecionando-se criticamente as informações recebidas classificando-as como úteis ou inúteis. Percebem-se no decorrer dos anos mudanças importantes e significativas, porém, a escola geralmente ignora essas mudanças, trata os adultos e crianças como se fossem iguais, ensinando adultos com os mesmos métodos que ensina ao público infantil, a mesma pedagogia que é utilizada para crianças utiliza-se com adultos, esquecendo que até o sentido da palavra pedagogia refere-se à criança- (do grego *paidós* = criança).

Linderman, E.C, em 1926, iniciou nos Estados Unidos uma pesquisa buscando métodos para educar adultos, influenciado por Jonh Dewey, concluindo que:

Nosso sistema acadêmico se desenvolveu numa ordem inversa: assuntos e professores são os pontos de partida, e os alunos são secundários. [...] O aluno é solicitado a se ajustar a um currículo pré-estabelecido. [...] Grande parte do aprendizado consiste na transferência passiva para o estudante da experiência e conhecimento de outrem. (LINDMAN, 1926, apud GIANCATERINO)

[...] a fonte de maior valor na educação de adulto é a experiência do aprendiz. Se educação é vida, vida é educação. Aprendizagem consiste na substituição da experiência e conhecimento da pessoa. A psicologia nos ensina que, ainda que aprendemos o que fazemos, a genuína educação manterá o fazer e o pensar juntos[...] a experiência é o livro vivo do aprendiz adulto.(Lindman, 1926, p. 9).



Ensino autoritário; exames que predeterminam o pensamento original; formulas pedagógicas rígidas- tudo isso não tem espaço na educação de adultos [...] adultos que desejam manter sua mente fresca e vigorosa começam a aprender através do confronto das situações pertinentes. Buscam seus referenciais nos reservatórios de suas experiências, antes mesmo das fontes de textos e fatos secundários. São conduzidos a discussões pelos professores, os quais são, também, referenciais de saber e não oráculos. Isto tudo constitui os mananciais para a educação de adultos, o moderno questionamento para o significado da vida. (Ibid., p.10)

Com bases em seus estudos, Lindman elenca algumas possíveis soluções, afirmando que: “Nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz”. Reforçando, dessa forma, que o aprendizado deve ser centrado no aluno levando em consideração a experiência adquirida no decorrer dos anos, contudo seus estudos ficaram esquecidos durante muitos anos por falta de pesquisadores na área.

No decorrer dos anos 70, Malcon Knowles trouxe à tona as ideias de Linderman, introduzindo e definindo o termo Andragogia como. A arte e Ciência de Orientar Adultos a Aprender.

Kevin Miller afirma que alunos adultos absorvem apenas 10% do que ouvem após 72 horas, contudo, serão capazes de lembrar 85% do que ouvem, vêem e fazem, após o mesmo tempo, sendo as informações mais assimiladas aquelas recebidas nos primeiros 15 minutos da aula, então, para melhor atender esses alunos é preciso criar ou adaptar método de ensino específico.

Segundo Knowles (in OLIVEIRA), à medida que as pessoas vão se tornando adultas vão amadurecendo e se transformando, tornam-se independentes, acumulam



- experiências para serem utilizadas futuramente, focam seus interesses de aprendizagem em áreas específicas, buscam conhecimentos práticos e úteis; aprendem para resolver problemas imediatos, apresentam motivações internas. Compreendendo que o adulto é o sujeito da educação e não objeto da mesma, podemos considerar na construção do conhecimento algumas premissas pedagógicas:
 - Necessidade de conhecer - a aluno adulto sabe a necessidade do conhecimento para o seu dia a dia, saber aplicar na prática é fundamental para comprometimento com o processo.
 - Auto-conceito de aprendiz – Possui capacidade plena de se auto-desenvolver, partindo da necessidade de conhecimento.
 - O papel da experiência – A própria vivência do aluno é eixo central para desenvolver sua aprendizagem, o professor e recursos didáticos pedagógicos são recursos opcionais do educando.
 - Prontidão para aprender – O adulto aprende aquilo que é de seu interesse, sua seleção dos conteúdos acontece de maneira natural e realista, e muitas vezes se nega a aprender o que lhe é imposto.
 - Orientação para a aprendizagem – A aprendizagem acontece quando tem significado para o educando, e aplicação diária, sendo selecionados os conteúdos de acordo com a necessidade diária e não estabelecendo normas programáticas.
 - Motivação – Existe uma motivação interna o interesse parte do aluno e não em estímulos externos, sua aprendizagem esta relacionada com sua vontade.



Partindo desses princípios, em 1980 Brundage e Mackeracher, se dedicaram aos estudos da aprendizagem de adultos e identificaram 36 princípios de aprendizagem, juntamente com estratégias para facilitar a aprendizagem. Os adultos diferem das crianças em aspectos básicos, veremos algumas situações referentes aos adultos.

Uma das grandes distinções entre a educação de adultos e a educação convencional é encontrada no processo de aprendizagem em si mesmo. Nenhum outro, senão o humilde pode vir a ser um bom professor de adultos. Na classe do estudante adulto a experiência tem o mesmo peso que o conhecimento do professor. Ambos são compartilhados par-a-par. De fato, em algumas das melhores classes de adultos é difícil de se distinguir quem aprende mais: se o professor ou o estudante. Este caminho duplo reflete também na divisão de autoridade. Na educação convencional o aluno se adapta ao currículo oferecido, mas na educação de adulto, o aluno ajuda na formulação do currículo[...]Sob as condições democráticas, a autoridade é do grupo. Isto não é uma lição fácil, mas enquanto não for aprendida, a democracia não tem sucesso. (LINDMAN, 1926, p.166 in GIANTERINO)

A relação professor e aluno, se dá por meio da aprendizagem que é centrada no aluno, na sua independência e na auto gestão da aprendizagem, sendo essa essencial ao uso diário, atendendo a prática vivida, pois a experiência que o aluno traz é riquíssima e a troca enriquecedora, como essas experiências são reais, encontrar soluções torna-se um desafio vivido por todos os envolvidos no processo. Segundo Lindeman, (in GIANTERINO, 1926, p.8);

[...] a educação de adulto será através de situações e não de disciplinas. Nosso sistema acadêmico cresce em ordem inversa: disciplinas e professores constituem o centro educacional. Na educação convencional é exigido do estudante ajustar-se ao currículo estabelecido; na educação de adulto o currículo é construído em função da necessidade do estudante. Todo adulto se vê envolvido com situações



específicas de trabalho, de lazer, de família, da comunidade, etc. Situações essas que exigem ajustamentos. O adulto começa nesse ponto. As matérias (disciplinas) só devem ser introduzidas quando necessárias. Textos e professores têm papel secundário nesse tipo de educação; eles devem dar a máxima importância ao aprendiz.

A psicoterapia como já foi dito, foi uma ciência que contribuiu muito para o estudo da andragogia porque os trabalhos desenvolvidos pelos terapeutas abrangem em sua maioria o público adulto. Alguns profissionais se destacaram na contribuição para que esse estudo fosse realizado dentre eles:

Sigmund Freud com seus estudos sobre o subconsciente e comportamento. Seus conceitos sobre ansiedade, repressão, fixação, regressão agressão diferente de agressividade já é a canalização (corporeificação negativa) da libido (thânatos), projeção e transferência, (influenciam na aprendizagem, estimulando ou bloqueando estímulos), por isso tem sido útil na elaboração de hipóteses sobre a aprendizagem.

Carl Jung, com sua visão holística, forneceu suporte ao introduzir a noção de que a estrutura de personalidade humana possui quatro funções, ou quatro maneiras de extrair e se relacionar com informações das experiências para a compreensão de fenômenos e internalização de conceitos: sensação, percepção, pensamento, emoção, sentimentos e intuição.

Erick Erikson estudou o desenvolvimento da personalidade a partir das especificidades inerentes a cada fase da vida. Quando há plenitude no desenrolar de cada idade haverá maiores possibilidades de realização pessoal.



Na EJA os estudos e compreensão que ocorre nas 3 últimas idades: Jovem adulto-(intimidade x isolamento); Adulto (geração x estagnação); Estágio final (integridade x desespero) é de grande relevância.

Abram H. Maslow, deu ênfase ao papel da segurança no processo de crescimento, afirmando que:

A pessoa sadia interage, espontaneamente, com o ambiente, através de pensamentos e interesses e se expressa independentemente do nível de conhecimento que possui. Isto acontece se ela não for mutilada pelo medo e na medida em que se sente segura o suficiente para a interação. (1972, p. 50-51 in OLIVEIRA).

Carl Rogers, talvez o profissional que tenha fornecido maiores subsídios para a educação de adultos, enfatizou que terapia é um processo de aprendizagem. Desenvolveu dezenove proposições para a teoria da personalidade e comportamento tendo como base terapia realizada com adultos. Para ele, "Não podemos ensinar diretamente outra pessoa; podemos apenas, facilitar sua aprendizagem". (1951, p.132, in OLIVEIRA).

Alguns princípios que são importantes para a andragogia e precisam ser respeitados:

- O adulto é dotado de consciência crítica e ingênua, sua postura diante das situações reflete sua consciência predominante.
- A troca de experiências é fundamental para reforçar aquilo que já conhece ou aprender com as experiências dos outros, pois é por meio das relações que a aprendizagem se efetiva.



- Facilitador (professor) e aprendiz (aluno) trocam experiência num clima de cumplicidade e amizade.
- A negociação para participar de atividades é a chave para sua motivação leva-lo a entender que ele também é um agente transformador e que sua motivação maior seja o de agir “Não apenas como objeto da história, mas como seu sujeito não para adaptar-se mas para mudar” (FREIRE 2000,p.79)
- O centro de interesse do adulto é a aprendizagem e nunca o ensino.
- O adulto é quem decide o que irá aprender, devido a bagagem que ele traz. Automaticamente ele seleciona o conteúdo que desperte sua atenção e que tenha um real significado.
- Aprender significa adquirir: conhecimento, habilidade, atitude. Aprendizagem é um conjunto das três.
- Existe um processo a ser percorrido pelo adulto durante a aprendizagem: sensibilização (motivação); pesquisa (estudo); discussão (esclarecimento); experimentação (prática); conclusão (convergência); compartilhamento (sedimentação).
- A experiência é o melhor motivador do aluno, é na troca que a aprendizagem se estabelece.
- O diálogo é a essência do relacionamento e consequentemente da aprendizagem.
- A práxis educacional é baseada na reflexão e ação, portanto aquilo que é discutido deve ser colocado em prática para não cair no ativismo, refletindo sempre sobre suas ações. Como bem explica Freire (2000, p. 24): “A reflexão critica sobre a pratica se torna exigência da relação Teoria/pratica sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo.”



- Quem tem a função de ensinar um adulto por meio de seus escritos é Deus e isso depende de fé, se você não tem essa capacidade divina melhor não tentar pode ser frustrante.
- O professor com características tradicionais prejudica o desenvolvimento do aluno, reforçando sua submissão e atitudes reativas ele precisa ter características democráticas. Segundo Freire (2000, p. 28): «[...] na sua prática docente, deve reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão», deixar o aluno participar ativamente do processo de aprendizagem.
- O professor que exerce a educação «bancária» cria situações em que o educando se sente oprimido, influenciando negativamente o comportamento do seu aluno para o resto da vida.

1.2 Educação e Cidadania

Para iniciarmos essa discussão é necessário compreendermos o termo cidadania, e o conceito de cidadão que no passado era sinônimo de membro respeitável da comunidade, com direito à participação política, à influência, à vez e voz.

Contemporaneamente o termo “cidadania” expandiu-se e passou a compreender todo o membro da comunidade humana, com direitos e deveres pessoais universais, indisponíveis, inalienáveis, naturais, transculturais, trans-históricos e transgeográficos. Alguns desses deveres estão sintetizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Cidadão é o sujeito da história, de sua própria história e, com outros cidadãos da



história de sua comunidade, de sua cidade, de sua nação, de seu mundo, é aquele que se eleva em dignidade e direitos por sobre as instituições e estruturas, é todo homem e toda mulher, sem discriminação etária.

Nos dias de hoje homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que não tiveram seus direitos de cidadão respeitados na faixa etária adequada, procuram a educação de jovens a adultos. Na maioria absoluta, pertencem a uma mesma classe social: são pessoas de baixo poder aquisitivo que vivem apenas com o básico para se manter, água, luz, alimentação. Muitos contam com benefícios vindos do governo, o lazer é realizado em encontros com vizinhos, parentes, festas na comunidade a qual participam, geralmente ligadas a igrejas ou associações. Seu entretenimento principal é a televisão, apontada como fonte de lazer e informação; quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior a sua, diante disso Paulo Freire compreende que o analfabetismo não é só uma questão pedagógica e, sim, social e política.

Esses sujeitos geralmente tratados como massa de alunos, sem identidade, qualificados de qualquer rótulo, relacionados diretamente ao “fracasso escolar”. Arroyo (in ANDRADE, 2001) chama a atenção para o discurso escolar que os considera como repetentes evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de lado a condição humana, básica para o processo escolar. Processo esse, garantido por lei.

A Constituição Federal de 1988, junto com as demais legislações brasileiras vem reforçando o conceito de educação como direito de todos, crianças, jovens, adultos e idosos, tentando superar o analfabetismo.



Sendo que o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 09/01/2001) estabelece entre suas metas o estabelecimento de programas “visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo”.

No Brasil vêm sendo realizadas campanhas efetivas de alfabetização de Jovens e Adultos desde a década de 1940 com o objetivo de combater o analfabetismo. Hoje os números de analfabetos atingem 16,2 milhões da população brasileira com 15 anos ou mais. 33,2 milhões têm menos de quatro anos de estudos e 65,9 milhões não concluíram o ensino fundamental.

O analfabetismo produz graves conseqüências para a vida social, pois, impede a participação efetiva na sociedade, limita a liberdade plena das pessoas, afeta a auto estima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar, sendo esse um impedimento concreto ao exercício da cidadania.

Na sociedade moderna o padrão de educação recebido pelo sujeito passou a ser determinante para sua inserção social, cobra-se muito do cidadão qualificação e efetivação dos conhecimentos, sendo esses decorrente da formação escolar, sobrando para escola em sua função social ensinar. Nessa perspectiva, as populações não escolarizadas são as que mais sofrem. Diante disso a escolarização passa a ser apontada como elemento essencial na busca por uma cidadania ativa e participativa, essa realidade fez com que a escola seja desejo de todos, independente de gênero, raça, etnia, cor, idade ou classe social. Para o jovem e adulto, a escolarização passou a ser uma possibilidade de aquisição de conhecimentos para a busca de melhores empregos.



A escola destinada a esse público possui características diferentes, pois ela precisa ser reparadora, equitativa e qualificadora:

Reparadora quando nos referimos a superar uma injustiça praticada historicamente ao longo dos anos, excluindo alguns cidadãos o direito de frequentar a escola, pois, muitos alunos que chegam à escola hoje revelam ter uma auto imagem fragilizada, expressando medo e insegurança frente a novos desafios. Esse alunos carregam cicatrizes imensas deixadas na história de sua pequena vida escolar por meio dos bancos escolares, quando professores, familiares, colegas os taxavam de burros, lentos, deficientes, preguiçosos, cujos títulos causam efeitos terríveis para auto estima atual.

Equitativa quando nos referimos à necessidade de oferecer estratégias diferenciadas de aprendizagem, buscando métodos e recursos diferenciados suprimindo assim a lacuna deixada pelo tempo, proporcionando maior oportunidade a quem necessita, isso porque os alunos não são iguais, possuem tempo de compreensão diferenciado no processo de assimilação.

Qualificadora quando nos referimos à qualidade; surge aí um dos maiores questionamentos da escola hoje, pois a qualidade demanda esforço de todos os segmentos envolvidos no processo. A escola por si só tem na sua função social a função qualificadora, os conteúdos ministrados, as situações criadas para favorecer a aprendizagem, as concepções teóricas utilizadas e a própria administração da escola resulta na sua qualidade, para isso é preciso que os profissionais que nela atuam sejam comprometidos com a



causa, buscando diariamente aperfeiçoamento e estratégias para alcançar a tão almejada qualidade. Segundo Caldart (2003, p. 72):

Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas.

Os alunos freqüentadores das escolas na modalidade de EJA possuem algumas particularidades em comum, geralmente são trabalhadores precoces, assumindo as responsabilidades domésticas quando seus pais saíam para trabalhar, bem como o cuidado com os irmãos mais novos que recaíam sobre o filho mais velho, embora esse também se encontrasse em idade escolar. Quando atingia a idade da pré adolescência essa ainda criança precisava ajudar no orçamento da casa realizando alguns trabalhos como cuidar de carros, distribuir panfletos, fazer entregas, cuidar de crianças, dentre outros.

No campo essa situação ainda é mais agravante, pois muito cedo o trabalho com a lavoura, o cuidado com animais, os afazeres domésticos realizados por crianças acompanhadas por seus pais, era ou é bem comum. A vida no campo depende de vários fatores naturais como tempo, período de colheita, chuva, seca, difícil acesso, fazendo com que o acesso a escolarização se torne mais complicado e precário.

Esses alunos que não tiveram acesso à escola em idade própria, quando voltam aos bancos escolares, trazem suas particularidades. A EJA conta hoje com os mais diversos tipos de alunos, alunos trabalhadores que chegam



à escola depois de um dia exaustivo de trabalho, desempregados, muitas vezes por falta de escolarização reforçando sua baixa auto estima.

Quando pensamos na EJA não podemos dissociá-la do trabalho. Muitas vezes o trabalho realizado por esse público é cansativo, repetitivo e pouco valorizado, contudo, a quantidade de saberes que cada um destes alunos possui com base nas atividades que realizaram ou realizam é imenso, saberes não escolares, adquiridos ao longo dos anos por meio das experiências de vida. Como afirma Paulo Freire, (2005, p. 114), " O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca." Com base nisso vejamos alguns desafios encontrados hoje no que diz respeito à educação para a diversidade.



CAPÍTULO 2

Direito de aprender na diversidade



2.1 Educação de Afro-brasileiros e Quilombolas

Alguns dados estatísticos com que nos deparamos nos colocam diante de desafios inesperados frente à questão de alfabetização de jovens e adultos. Como indicador a ser analisado, citamos a taxa de analfabetismo das pessoas com mais de 15 anos no ano de 2001 que era de 12,4%, considerando-se esse índice por cor ou raça, a população negra atingiu 18,2%, enquanto a população branca atingiu um percentual bem menor de 7,7%.

Esses números revelam a dificuldade do povo negro em encontrar emprego em uma sociedade ativa profissionalmente. Não nos esqueçamos que todos são “iguais” perante a lei e têm os mesmos direitos enquanto cidadãos. No ano de 2001, o número de

indivíduos com idade acima de 25 anos, economicamente ativos que estavam procurando emprego sem êxito era de 5,6% para brancos e 7,5% para um negro, e esse, quando encontra um emprego, é em condições menos favoráveis que o branco. Em outros aspectos pesquisados como moradia, saúde, saneamento básico, educação, a população negra sempre fica em desvantagem, segundo Soares (in JATOBA 2000, p.25): “O restante do preço da cor é pagamento pela discriminação sofrida durante os anos formativos – é na escola, e não no mercado de trabalho, que o futuro de muitos negros é selado”.

A diferença revelada pela cor é tão significativa quanto a discriminação por gênero sexual, pois o trabalho desenvolvido pelo homem branco é 50% mais rentável do que as mulheres brancas, contudo, elas apresentam 59% maior rentabilidade que os homens negros e esses obtêm rendimentos 40% maiores que as mulheres negras. Soares (2000, p.27, in JATOBÁ) menciona que:

As mulheres negras arcam com todo o ônus da discriminação de cor e de gênero e ainda mais um pouco, sofrendo a discriminação setorial – regional – ocupacional mais que os homens da mesma cor e as mulheres brancas. Sua situação dispensa comentários.

Outro desafio para que a educação se efetive de maneira não discriminatória e unitária é a escolarização dos quilombolas. A oferta da educação formal para esse público revela possui várias dificuldades, entre elas a localização dos quilombos, geralmente afastados dos centros, como relata Vendramini (2000, p.99-100).



O que sabidamente caracteriza a vida das populações que trabalham e vivem nas zonas rurais é um relativo isolamento social, no próprio processo de trabalho, na escassez de meios culturais, de comunicação e educação escolar, e também em termos geográficos, o que se reflete na sua visão de mundo e nos seus comportamentos.

É elevado o número das áreas de Quilombo no país. A Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura indica 743, porém esse número pode chegar a 900, somando-se o movimento social negro. Os números educacionais são alarmantes, faltam escolas, professores qualificados, material didático adequado, sendo rara a oferta de ensino fundamental e praticamente inexistente o ensino médio.

No município de Guarapuava, distrito de Entre Rios, existe a comunidade de Quilombo “Invernada Paiol de Telha”, onde os alunos que estão em idade escolar estudam no Colégio Estadual D. Pedro I, localizado na Colônia Vitória. Os alunos utilizam o transporte escolar para chegar à escola, contudo, na comunidade ainda há crianças e jovens sem escolaridade, que estão fora da faixa etária por vários motivos, especialmente a discriminação e a situação sócio-econômica que os impede de estudar.



Para saber mais:

Site do Observatório da Educação, nos links:

http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?searchword=o+negro+e+a+eja&searchphrase=all&option=com_search

http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=6&Itemid=2

Nos dois *links*, pesquisadores fornecem mais informações sobre a escolarização do negro, ou as consequências da falta dela, desde a educação infantil.

Boa navegação !

Sugestão de visita: Acampamento Invernada Paiol de Telha, Distrito de Entre Rios – Guarapuava.

Atividade: Pesquise sobre os Quilombo Paiol de Telha e escreva sobre ele.



2.2 Os Povos Indígenas

A leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele. Paulo Freire.(1996)

A população indígena atual no Brasil é constituída por 210 povos, gerando uma diversidade cultural riquíssima, influenciando diretamente na maneira de construir os conteúdos a serem desenvolvidos pela escola.

Diversos são os desafios quando se fala de educação de indígenas, especialmente ao se tratar de jovens e adultos, pois, compreender o que é educação indígena bem como construir uma educação voltada a eles é um constante desafio, especialmente quando se dispõe respeitar a diferença. Segundo Vendramini (2000, p. 167):

A adequação da escola e das práticas pedagógicas às condições de aprendizagem e de vida das crianças implica o respeito aos calendários, aos ritmos e às práticas sociais dos grupos aos quais pertencem as crianças.

Os povos indígenas valorizam muito a questão oral, pois por meio dela é possível compreender o próprio mundo e o mundo do próximo, esse conhecimento de mundo vai além de ler, escrever e calcular. Os povos que pertencem a estas comunidades possuem uma bagagem de conhecimentos culturais que dispensam letramento. A alfabetização é apenas uma ferramenta que contribui para que os ensinamentos indígenas sejam repassados de pai para filho, contudo, a oralidade não perde sua importância nessa cultura. Essas situações fazem com que o currículo e



os objetivos da alfabetização sejam discutidos junto com a comunidade, respeitando suas características. Para a Declaração de Hamburgo (1997), a Educação de Jovens e Adultos é um processo que acontece no decorrer da vida e,

[...] engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade.

Nas comunidades indígenas encontra-se bastante resistência quando se trata de alfabetização de adultos e idosos, pois esses acreditam desnecessário o mundo das letras num contexto que só a oralidade é suficiente. Já entre os adolescentes e jovens, o interesse pela alfabetização é claro e perceptível, variando de comunidade para comunidade, isso deixa claro que não pode haver homogeneização da educação para os povos indígenas. Pela diversidade de línguas faladas, é preciso deixar que a comunidade escolha em que língua seu povo deve ser alfabetizado, tendo o cuidado de não menosprezar nenhuma delas, ressaltando a importância de se conhecer o português para poder participar ativamente da construção e compreensão do Estado Nacional em que vivem podendo assim participar como cidadão brasileiro exercendo seus direitos e deveres junto a Constituição Federal.

Para que haja construção de conhecimento, a educação indígena ultrapassa as quatro paredes da escola, o aprendizado acontece em todos os momentos de maneira formal ou informal, num espaço em que o educador muitas



vezes vira educando, pois a bagagem cultural que os alunos carregam é rica e diferenciada. A alfabetização para eles é movimento, é estar se preparando para viver e descobrir o desconhecido e isso acontece pela interação em um processo contínuo por meio das relações sociais, na comunidade, nas reuniões comunitárias, nos momentos de lazer ou de trabalho, enfim, em todos os momentos de interação social. Diante dessa situação todos os detalhes são decisivos e influenciam na aprendizagem. Isso justifica a preparação pedagógica e cultural do educador, para que possa desenvolver metodologias adequadas às características da comunidade, com isso, alfabetizar ganha um sentido real de construção do conhecimento.

2.2.1 A educação escolar indígena em Guarapuava

O Colégio Estadual Visconde de Guarapuava-Pr oferece o curso de Magistério Indígena visando preparar professores para atuarem na comunidade em que residem. Atualmente o curso atende 85 cursistas e 29 alunos já formados das etnias Kaingang e Guarani de todo estado do Paraná.

O curso atende a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96. As atividades acontecem no Faxinal do Céu, de forma semi-presencial, com regime de funcionamento em alternância com professores do Colégio e convidados pela SEED. São ofertadas duas modalidades: Integradas, com duração de 4 anos, organizado em 13 etapas e Aproveitamento de Estudos, 2 anos, em 5 etapas. A avaliação é processual, diagnóstica e contínua, também servirá de instrumento de avaliação o trabalho de conclusão



de curso. Segundo Paulo Freire (1974, p. 90). “Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta.”

Para saber mais:

Sugerimos aqui também alguns *links* que expõem a temática da educação indígena:

<http://www.diaadia.pr.gov.br/dedi/ceei/> (no *site* do Governo do Estado do Paraná, este *link* trata das questões da educação indígena e as políticas estaduais pertinentes)

http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=678%3Aformacao-do-professor-indigena-pesquisador&option=com_content&Itemid=37 (este *link* está abrigado no *site* do Observatório da Educação, portanto, independente das políticas públicas para educação indígena)

Sugestão de Filme: A Missão.

Atividade: Pesquise sobre os índios que estudam no Faxina do Céu. Sua tribo, língua, grau de instrução entre outros.



2.3 Educação do Campo

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. Mészáros (2005)

Em meados de 1910 iniciou-se um período de preocupação com a educação do campo devido ao aumento do processo migratório, com o objetivo de promover a fixação do homem no campo, enfatizando uma educação para o trabalho e a abertura de escolas agrícolas. Em 1937 foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, tendo como objetivo a difusão ideológica, disciplina e civismo, educação voltada à capacitação profissional. Em 1948, foi criada a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), mais tarde EMATER. Em 1950 houve a implantação da Campanha Nacional de Educação Rural e do Serviço Rural. Na lei de Diretrizes e Base da Educação 4024/61 não foi citada a educação do/no campo. Com base na metodologia de Paulo Freire a esquerda criou centros Populares de Cultura, mais tarde Movimentos de Educação de Base, relacionados à luta pela Reforma Agrária. Com a Lei de Diretrizes e Base da Educação 5692/71, surge o treinamento técnico rural para o mercado de trabalho e na década de 1970 aconteceu a municipalização da educação do/no campo.

A partir de 1985 houve uma organização para uma proposta de educação para as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos buscando, com equidade, manter níveis de aprendizagem e desenvolvimento.



Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96, são indicados elementos significativos para a educação do campo como: calendário escolar próprio, adaptações curriculares e estruturais para atender as necessidades do campo. Segundo Vendramini (2007, p. 167); A adequação da escola e das práticas pedagógicas às condições de aprendizagem e de vida das crianças implica o respeito aos calendários, aos ritmos e às práticas sociais dos grupos aos quais pertencem as crianças.

Em 1997 movimentos sociais discutem a educação do campo no I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA). Em 1998 o Ministério do Desenvolvimento Agrário, criou o programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA.

As pessoas que residem no campo cada vez mais despertam a preocupação de estudiosos e defensores de uma educação de qualidade no campo, porém, não se tinha uma política pública efetiva para resolver tal embate, como nos diz Vendramine (2007, p.123), “É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social.”

Em 1998 foram realizadas diversas conferências sobre a temática em âmbito estadual e nacional, sendo que a primeira aconteceu em Luziânia (GO) “Por uma Educação Básica do Campo” promovida pelo Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), UNICEF, UNESCO, CNBB E UnB, citado por Sapelli (S/A, p.13), essa conferência foi pioneira na discussão por políticas públicas efetivas para a educação do campo, não menosprezando as pessoas que



lá residem, mas valorizando o trabalho por elas desenvolvido. A partir desse momento passou a se reconhecer a importância de construir uma legislação específica para a educação do campo. Em 2001 houve uma conquista significativa, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº1/2002 do Conselho Nacional de Educação), que passariam a definir a identidade do homem do campo e conseqüentemente a educação (escola). Em 2004 em Luziânia (GO) aconteceu a II Conferência sendo essa, ponto de partida para as discussões da construção de Políticas Públicas Educacionais para o Campo.

Faz-se necessário situar a educação do campo hoje. Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, parecer CNE/CEB nº3/2008, a escola do campo é aquela que atende a categoria de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampamentos da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, assalariados rurais e outros; dependendo da região em que estejam localizados e suas particularidades.

A educação do campo visa a libertação dos sujeitos, para que possam atuar de maneira concreta na formação humana, sendo capazes de ultrapassar as barreiras da desigualdade constituindo uma nova sociedade. Na história do Brasil a educação sempre esteve nas mãos da classe dominante, pois essa sabe a necessidade de manter a educação sob controle e assim exercer o poder, mesmo assim ainda existe a necessidade de frequentar os bancos escolares para capacitação da mão de obra assalariada.



No campo essa situação é ainda mais agravante e visível, pois cruelmente criou-se a cultura de que para executar o trabalho na roça, carpir, não precisava escolarização, quando o cidadão queria sair do campo em busca de “melhores condições” de vida é que surgia a necessidade de estudar reforçando o estigma que a cidade possui maior desenvolvimento que o campo.

Com a preocupação estabelecida pelo êxodo rural, diversos segmentos da sociedade se mobilizaram em prol de soluções para qualidade de vida no campo, em 1998 acontece a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, tendo como organizadores MST, UNICEF, CNBB, e UnB, contando também com a participação de outros segmentos da sociedade como ONGs, sindicatos, associações. Debateu-se a realidade vivida no campo, entre eles alguns referentes a instituição escola. Dez compromissos foram assumidos, no que diz respeito à educação foram elencados cinco empenhos:

1. Valorizar as culturas do campo;
2. Fazer mobilizações em vista de conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo;
3. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização;
4. Formar educadores e educadoras do campo;
5. Produzir uma Proposta de educação básica do campo.

Assim, a educação é pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos. Nesse projeto as políticas educacionais são vistas como políticas para a formação humana.



A identidade sociocultural nos é dada por meio do conceito de cultura, pois no campo há produção de cultura. É um espaço rico que precisa ser respeitado e valorizado.

Precisamos deixar de lado um estigma que nos acompanha há anos, que é a visão do homem do campo comparado ao “Jeca Tatu”, das histórias de Monteiro Lobato, que vive num espaço inferior, atrasado, para quem qualquer educação, ainda que barateada, serviria.

A educação do campo merece respeito, é necessário superarmos a visão que para morar e trabalhar no campo não há necessidade do mundo das letras. Esse é um fator de exclusão e, segundo Gentili (1995, p. 29),

Se a exclusão é realizada pelas escolas, ela, certamente, ocorre, em boa parte, através daquilo que os/as professores/as fazem. Podemos não querer culpar os/as, mas não podemos ignorá-los/as. A educação como um empreendimento cultural constitui-se em e através de seu trabalho. Esse trabalho é a arena onde se condensam as grandes contradições em torno da educação e da justiça social.

Romper com esses desafios tem sido a luta do povo que busca igualdade e que gradativamente sai da condição de público para assumir uma postura de povo buscando uma implementação de projeto de educação básica no campo de qualidade, mas para isso a escola, espaço de formação humana, precisa conhecer e respeitar a história de seus educandos, pois essa é uma das características da educação do campo, ser feita por sujeitos, respeitar a diversidade, deixar cair a máscara que muitas vezes camufla e oprime. Arroyo (2004 p.75) menciona que



O movimento no campo não é só de homens. Ele é de todos: mulheres, homens, crianças, jovens integrados nesse movimento social, constituindo-se como sujeitos de direitos. Acordando e lutando. A escola reconhecendo a história concreta de cada educando, do coletivo, da diversidade dos gêneros, das raças, das idades[...].

Esse mesmo autor traz alguns princípios que são básicos para essa efetivação:

- Papel da escola. Compromisso ético/moral; Intervenção social e compromisso com a cultura do povo do campo.
- Processo de gestão da escola. Ampliação (quantitativa e qualitativa) do acesso às escolas; Maior participação da população na tomada de decisões; Maior participação dos aluno/das alunas na gestão do cotidiano escolar; Criação de coletivos pedagógicos.
- Pedagogia escolar.
- Currículos escolares.
- (Trans) formação dos educadores/das educadoras desta escola.

Segundo Paulo Freire (1987, p. 49);

[...] Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar de decidir, de optar.

Um dos grandes desafios da EJA, é alcançar os sujeitos que residem no campo e ainda têm muito enraizado os conceitos de homem do campo, construir escolas do/no campo que pensem e respeitem o sujeito com características suas e não um sujeito descontextualizado.



A realidade do campo foi e é preocupante, pois a maioria de jovens e adultos que lá residem não concluíram o ensino fundamental e uma grande parte sequer se alfabetizou. Sem escolarização, foram e serão excluídos, reafirmando a posição da escola, como fator de exclusão social.

E educação tem por objetivo proporcionar conteúdos que significam algo para a existência dos sujeitos e que trabalhem com a emoção, considerando-se a emoção como um dos fatores que possibilitam a aprendizagem. Pois, conforme Freire (2000, p.19)

Como eu, o analfabeto é capaz de sentir caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta.

Pela educação o ser humano se desenvolve integralmente e aprende a se conhecer ao interagir e interpretar o universo cultural, expressando-se através da linguagem. Entretanto, por não saber ler, escrever e analisar a realidade de forma crítica, o analfabeto faz parte do mundo e ao mesmo tempo não o faz, pois não consegue interagir com ele podendo transformá-lo acaba aceitando tudo pacificamente.



Para saber mais:

Mais uma visita ao *site* do Observatório da Educação vai trazer mais informações no *link*:

http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=678%3Aformacao-do-professor-indigena-pesquisador&option=com_content&Itemid=37

No *site* <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> – do Governo do Estado do Paraná, é possível encontrar no *link*: <http://www.diaadia.pr.gov.br/dedi/cec/>, vários conteúdos referentes à Educação do Campo, faça uma visita!

Do *site*: [ww.scielo.br](http://www.scielo.br), sugerimos três leituras que discutem a temática:

- Antonio, Clésio Acilino and Lucini, Marizete Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Cad. CEDES, Ago 2007, vol.27, no.72, p.177-195. ISSN 0101-3262
- Teixeira, Edival Sebastião, Bernartt, Maria de Lourdes and Trindade, Glademir Alves Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Educ. Pesqui., Ago 2008, vol.34, no.2, p.227-242. ISSN 1517-9702
- Vendramini, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cad. CEDES, Ago 2007, vol.27, no.72, p.121-135. ISSN 0101-3262

Atividade: Com base na leitura acima escreva um texto de 1 lauda sobre educação do e no campo.



2.4 Educação para pessoas privadas de liberdade

As soluções não podem ser apenas formais, elas devem essenciais. José Martí

O Brasil hoje possui a quarta maior população carcerária do mundo, aproximadamente 336.358 mil pessoas estão privadas de sua liberdade. A reincidência entre adultos egressos atinge números dramáticos. Pelos dados percebemos que o simples encarceramento não tem sido suficiente para recuperar esses sujeitos, necessita-se de um programa sócio educativo, pois, por meio dele acredita-se na recuperação efetiva. A ausência de uma política efetiva de carcerária aumenta o ônus de reincidência criminal para a sociedade, além de potencializar as precárias condições humanas em que vivem esses sujeitos.

A função social que o sistema carcerário deveria oferecer aos detentos está distante do que proporcionam hoje os presídios e penitenciárias: a ressocialização que, de acordo com Capeller (in JULIÃO 1985, p.129), o conceito ressocialização “ Surgiu com o desenvolvimento das ciências sociais comportamentais, no século XIX, e é fruto da ciência positivista do direito, refletindo com clareza o binômio ideologia/repressão.” A ressocialização precisa ser o objetivo a ser atingido pelos sujeitos privados de liberdade, e a educação exerce uma função determinante para isso, pois:

A educação pode preponderantemente assumir papel de destaque, pois, além dos benefícios da instrução escolar e de formação social, o preso pode vir a participar de um processo de modificação de



sua visão de mundo, contribuindo para a formação de senso crítico, melhorando o seu comportamento na vida carcerária. (JULIAO, 2006, p.74)

O primeiro Congresso da ONU sobre Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente, acontecido em Genebra no ano de 1955, teve como objetivo a reabilitação, sendo considerado esse um marco na história carcerária. Nesse encontro determina-se que a finalidade da detenção é: "Utilizar a assistência educacional, moral e espiritual no tratamento de que se mostre necessitado o interno, de modo a lhe assegurar que, no retorno à comunidade livre, esteja apto a obedecer às leis". Percebemos que as prisões hoje estão longe de cumprir sua função social, pois, segundo Foucault (2000, p.20): "As prisões não se destinam a sancionar a infração, mas a controlar o indivíduo a neutralizar a sua periculosidade, a modificar as suas disposições criminosas".

A população carcerária atual é muito diversificada, pois as regiões do Brasil possuem particularidades e sua população é diferente, com hábitos e costumes que variam; contudo, em alguns aspectos elas se assemelham a maioria dos detentos constituem-se de pobres e negros, com uma enorme defasagem na sua formação escolar, estavam desempregados quando foram presos e viviam em situação de miséria em suas cidades por isso cometiam delitos para buscar sobrevivência.

2.4.1 Educação e Trabalho - ressocialização

Para as políticas de execução penal as atividades de cunho profissionalizante e as de cunho educacional são



essenciais no processo de ressocialização. No artigo 83 da Lei de Execução Penal brasileira consta que o “estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva”.

No decorrer dos anos prevaleceu a ideia de que somente por meio da ocupação profissional do detento, este conseguiria a sua reinserção social, assim, a legislação Penal brasileira, nº7.210/84, que vigora hoje reconhece no artigo 126 a remição da pena apenas por meio do trabalho. Após algumas discussões realizadas por criminalistas passa-se a cogitar a ideia de se reconhecer que “ a postulação de remição de pena pelo estudo também se mostra juridicamente possível”. A remissão por estudo já está sendo implantada em alguns Estados, embora não esteja presente no Código Penal.

A atual legislação prevê que a assistência educacional compreende a instrução escolar e formação profissional. Instituído como obrigatório o ensino fundamental, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa. Já o ensino profissionalizante será ministrado em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico.

Verifica-se que as unidades penais ainda não possuem ações regulares de ensino, posto que o maior interesse dos internos está no trabalho, pois, além do incentivo financeiro ele visa o abatimento de dias na sua pena, e a educacional em diversos lugares não auxilia na redução da pena.

No estado do Paraná a escolarização dos presos é uma ação parceria entre a Secretaria de Educação e a Secretaria do Estado da Justiça e da Cidadania. Sendo a escolarização básica ofertada nos níveis Fundamental –



Fase I e II e Médio, em estabelecimentos criados nas dependências das prisões – CEEBEJAs, criados com infraestrutura de escola, por meio do parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) e resolução Secretarial de Autorização de Funcionamento - ou por meio de ações pedagógicas descentralizadas – APEDs. O Paraná no ano de 2006 contava com 4 CEEBEJAs (Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos) em prisões do Paraná e atendendo 23 turmas de APEDs (Ações Pedagógicas descentralizadas). O Estado do Paraná possui uma população carcerária de aproximadamente 11000 pessoas em penitenciárias, deste universo estão sendo atendidos 3912 alunos, envolvendo 191 servidores públicos da educação.

Desde 2006, a rede estadual de educação paranaense trabalha com uma única Proposta Pedagógica – Curricular de EJA, tanto para as unidades prisionais quanto para as demais escolas. Esta proposta foi construída coletivamente, com base nas Diretrizes Curriculares de EJA e nos eixos da cultura, tempo e trabalho. Ela possibilita a flexibilização de horários e a organização do tempo escolar, levando em consideração o perfil do educando e os saberes apropriados ao longo de sua vida. Possui carga horária de 1200 horas ou 1440 horas /aula para cada nível de escolarização (Ensino Fundamental e médio).

Os detentos passam por processos de classificação: avaliação de conhecimentos adquiridos, para indicar, na matrícula, a carga horária e os conteúdos que o educando deverá cursar na disciplina. Ou reclassificação: avaliação de conhecimentos adquiridos no decorrer do processo, para reposicionar os educandos já alunos, na carga horária e nos conteúdos da disciplina.



Para saber mais:

Sugestões de *links*:

http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=718:onu-divulga-relatorio-sobre-condicoes-da-educacao-em-sistemas-prisionais-&catid=64:eja-e-educacao-nas-prisoas&Itemid=102

Obs.: neste *link* você tem disponível o relatório elaborado por pesquisadores da ONU. Embora esteja em espanhol, é possível fazermos uma leitura esclarecedora da realidade vivida pela educação no sistema penitenciário.

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/29/rdt04_29.pdf

Neste *link* encontramos as discussões feitas pela pesquisadora Ana Lúcia Gomes da Silva, em sua tese de doutorado, a cerca do assunto.

Atividade: Pesquise como acontece a educação no Presídio mais próximo da sua cidade.



2.5 Pescadores na EJA

Disse-lhe Jesus: Vinde após mim, e eu vos farei pescadores de homens. Marcos 1:17

A pesca é uma das atividades mais antigas no mundo do trabalho humano, na bíblia encontramos vários relato e passagem que se reportam a pesca como trabalho e como meio de sobrevivência.

Nos dias de hoje em meio à globalização e com toda dificuldade ocasionada pelos efeitos catastróficos da intervenção abusiva do homem na natureza, existe um encantamento que nos remete aos tempos bíblicos. A pesca traz histórias misteriosas, histórias de fé, dotadas de uma sabedoria e dignidade construídas com coragem e trabalho.

Atualmente em lugar do encantamento os pescadores guardam suas histórias de desencanto, desesperança, lutas e desafios para manter sua atividade ativa, mantendo com ela o seu sustento e de sua família.

Falaremos aqui de pescadores artesanais e não de grandes navios pesqueiros. Diegues,(in COSTA e Benicio 1988), nos traz uma definição interessante de pescadores artesanais.

[...] consideramos a pesca artesanal como aquela que os pescadores autônomos sozinhos ou em parcerias participam diretamente da captura, usando instrumento relativamente simples. A remuneração é feita pelo sistema tradicional de divisão da produção em "partes", sendo o produto destinado preponderantemente ao mercado. Da pesca retiram a maior parte de sua renda, ainda que sazonalmente possam exercer atividades complementares. No entanto, eles se distinguem dos pescadores/ agricultores ou de subsistência, cuja atividade principal é a agrícola e pescam principalmente para o consumo familiar.



Os pescadores artesanais são para o mercado considerados os mais fracos por não possuírem aparato tecnológico e nem poder econômico. Trata-se de um trabalho árduo, que exige resistência e paciência, utilizando a sabedoria e persistência que lhes são próprias. Em alguns momentos acreditou-se na extinção da pesca artesanal, mas os números surpreendem, hoje 50% da produção de um milhão de toneladas de pescado produzido no Brasil é oriundo da pesca artesanal.

Não se tem exato o número de pescadores no Brasil, acredita-se em um milhão de trabalhadores divididos em todas as regiões, porém, aqueles considerados profissionais, que possuem registro nos órgãos federais competentes são apenas 500 mil. Se a quantidade de pescador é grande, os dados sobre a escolaridade desse público são alarmantes: cerca de 79% são analfabetos ou têm baixa escolaridade. Pelo menos 48%, mais de 100 mil trabalhadores, recebem o benefício do governo, Seguro Defeso (Salário que os pescadores recebem do governo nos períodos de reprodução de algumas espécies, quando ficam proibidos de trabalhar), são comprovadamente analfabetos (dados de 2006). Conhecendo-se esses dados, aumenta a responsabilidade da EJA frente a estes cidadãos.

No início da colonização a história dos pescadores foi marcada pela exploração e marginalização. Essa exploração inicia-se no século XVI, quando o governo de Portugal introduziu o dízimo do pescado, a cada 10 peixes pescados, um seria entregue à coroa portuguesa, mais tarde, no império, os pescadores eram recrutados ao trabalho para a marinha, muitas vezes de forma violenta mesmo sendo contra sua vontade.



Em 1919, foram criadas as primeiras Colônias de pescadores, cujas finalidades eram: “ a nacionalização”, a “defesa nacional” e a “industrialização da pesca”. Nesse período o comandante Frederico Vilar fundou escolas para pescadores em todas as Colônias existentes. Essas escolas ensinavam a ler, escrever, realizar as quatro operações matemáticas e a disciplina militar.

Em 2003, o governo federal cria a Secretaria Especial de Aquicultura (designa atividade referente ao cultivo de espécies aquáticas, como: camarões, mariscos, ostras, entre outras) e Pesca-SEAP. A SEAP tem procurado implementar e incentivar ações de educação e de organização dos pescadores. Em relação à educação, foi criado, em 2003, o Programa Pescando Letras, direcionando à alfabetização de adultos e curso preparatório para formação de professores. O curso aconteceu no Rio de Janeiro e dele resultou na publicação da revista “Rede de Saberes”, esta tinha como objetivo sistematizar a experiência de formação apontando elementos para a construção de uma metodologia de alfabetização para as comunidades pesqueiras. O grande projeto tinha o intuito de alfabetizar setenta mil pescadores no período de um ano. Tentativa frustrada, pois, o projeto ousado não se efetivou por falta de incentivo, recurso e pessoas dispostas a aprender.

No final de 2004 foi proposto um caminho para a educação dos pescadores, realizando uma aproximação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade - Secad, visando integrar as populações pesqueiras ao Programa Brasil Alfabetizado contemplando turmas de pescadores. Nesse contexto uma das primeiras



providências foi a elaboração de uma proposta pedagógica própria para o programa Pescando Letras, O SAPÉ- Serviços de Apoio e Pesquisa em Educação sendo elaborado por pescadores e aqüicultores de todo país.

A educação de jovens e adultos pesqueiros que pode ajudar a superar os problemas existentes, consistirá em praticar um currículo que inclua a história e as discussões que permeiam o dia a dia desses trabalhadores, possibilitando que eles se apropriem do conhecimento científico e da visão política dos problemas que enfrentam. Esses conhecimentos não podem ser dissociados da prática e dos conhecimentos que construíram no decorrer dos anos. Segundo Costa e Benicio, (2006):

Valorizar a produção dos saberes da experiência á fundamental se o que pretendemos é construir uma nova relação entre homens e natureza, que signifique maior sustentabilidade e maior qualidade de vida para essas pessoas, sendo assim, a alfabetização de jovens e adultos do setor pesqueiro não pode se contentar com pouco, ou fazer uma educação puramente livresca, modelada pela tradição escolar. Ela precisa alfabetizar além das letras. Precisa ser uma formação cujos conhecimentos produzidos possam se tornar ferramentas para os pescadores nas suas ações de organização e intervenção na sua realidade local.

A proposta do programa Pescando Letras é flexível, deixando a cargo dos Estados e municípios o desafio de construir suas propostas pedagógicas bem como a maneira de desenvolvê-las. A partir disso busca-se respeitar as experiências acumuladas na área, sendo ressignificados os conceitos, os sentidos, o tempo e o uso da leitura, considerando o contexto dos sujeitos, e a educação continuada como um direito garantido na legislação. Outra



questão relevante a ser considerada nessa categoria é a questão tempo, sendo esse diferenciado dos trabalhadores que atuam no campo, na cidade, ele é marcado pelos ventos e marés, tendo influência dos astros. Pensar na escola para eles é pensar professores, currículos, espaços e tempos flexíveis, respeitando mais uma vez o que prevê a lei.

Pensar na EJA para pescadores deve ir além dos currículos e propostas fechadas, precisa valorizar o conhecimento desse cidadão, se queremos mudança na vida do pescador, por meio do mundo das letras, precisamos formar leitores do mundo e dos livros, não podemos aceitar e nos conformar com os modelos impostos pelos sistemas e sim buscar o melhor para nossos educandos, pois, segundo Costa e Benicio “Do mar pode soprar um vento novo.”

2.6 Educação para igualdade de gênero

Vivemos, na contemporaneidade, um reconhecimento crescente dos fatos da diversidade social e sexual, tanto no universo privado como na arena pública. Até o momento, porém, esse reconhecimento tem nos mantido na inquietude, uma vez que “bem pouco tem se transformado numa aceitação da diversidade e do pluralismo moral”. (WEEKS, 1999).

O Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia”, é uma das bases fundamentais para ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania no Brasil.



O termo homofobia apareceu na década de 1970 do século XX, nos estudos de George Weinberg, nos Estados Unidos, para definir um medo e/ou aversão irracional sofrido por alguns à homossexualidade. O homófobo tem tanto medo de homossexual que ataca para se defender. Isto não significa dizer que a prática de violência contra os sujeitos tenha sido inaugurada nesse tempo.

O Plano Plurianual - PPA 2004-2007 definiu, no âmbito do Programa Di-reitos Humanos, Direitos de Todos, a ação denominada Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Para real efetivação da proposta, a Secretaria Especial de Direitos Humanos lança o Brasil Sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual, com o objetivo de promover a cidadania de *gays*, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais.

A criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, em outubro de 2001, foi uma das primeiras medidas adotadas pelo governo brasileiro para tentar combater esse tipo de preconceito. Entre as vertentes temáticas tratadas pelo CNCD está o combate à discriminação com base na orientação sexual. Representantes de organizações da sociedade civil, dos movimentos de *gays*, lésbicas e transgêneros integram o CNCD e, em 2003, criou-se uma Comissão temática permanente para receber denúncias de violações de direitos humanos, com base na orientação sexual. Em novembro de 2003, o CNCD criou um Grupo de Trabalho



destinado a elaborar o Programa Brasileiro de Combate à Violência e à Discriminação a Gays, Lésbicas, Travestis, Transgêneros e Bissexuais (GLTB) e de Promoção da Cidadania Homossexual, que tem como objetivo prevenir e reprimir a discriminação com base na orientação sexual, garantindo ao segmento GLTB o pleno exercício de seus direitos humanos fundamentais.

Pesquisas recentes revelam dados significativos em relação à discriminação sofrida por homossexuais em diferentes contextos sociais. No que se refere ao ambiente escolar, não se pode deixar de registrar alguns dados pesquisados pela UNESCO, envolvendo estudantes brasileiros do ensino fundamental, seus pais e professores, e revelando que os professores não apenas tendem a se silenciar frente à homofobia, mas, muitas vezes, colaboram ativamente na reprodução de tal violência, pois involuntariamente muitas vezes ainda tem preconceitos.

Uma pesquisa, realizada em quatorze capitais brasileiras, revelou que mais de um terço de pais de alunos não gostaria que homossexuais fossem colegas de escola de seus filhos, revelando assustadoramente o freqüente preconceito sofrido por essas pessoas.

O governo brasileiro vem desenvolvendo algumas ações para o combate a esse preconceito dentre elas ações para o campo educacional.

– Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual

- Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual.



- Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;
- Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;
- Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;
- Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
- Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;
- Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB.
- Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas.

Para compreendermos quem são esses sujeitos que nos referimos precisamos falar um pouco sobre identidade. De acordo com Serres (in CAVALEIRO, 1995, p.171), a identidade pode ser compreendida como uma complexidade, uma formação em permanente redefinição, “numa multiplicidade de experiências e jogos relacionais, dos quais os sujeitos participam e que os posicionam na situação de viver simultaneamente múltiplas pertinências”. Desde a fundação do mundo percebemos uma clara discriminação de gênero, a construção de identidades, concebida como um processo histórico, social e



politicamente negociado, remete à premissa básica de sua produção e reprodução no interior das relações de gênero da sociedade contemporânea, estruturando posições sociais ocupadas por homens e mulheres de forma desigual e hierárquica, isto é, marcada pela dominação.

Dominação esta que sempre existiu em nossa sociedade, e agora isso reflete diretamente as pessoas que fazem opções sexuais diferentes dos padrões impostos pela sociedade. Nas escolas essa preocupação é ainda maior pelo grande número de adolescentes e jovens que lá se concentram diariamente, informações que circulam nos meios escolares indicam a preocupação frente às inúmeras “fórmulas” das receitas homofóbicas: desde piadas, agressões físicas, rejeição, ridicularização e constrangimento. Para mais detalhes, basta consultar o periódico Revista EDUCAÇÃO, publicado em agosto de 2004, no artigo que se abre com o título “O inferno são os outros”, relatando que “na escola, os homossexuais são alvo de agressões e piadinhas homofóbicas, por vezes, ignoradas pelos professores”.

A escola como uma instituição cultural, local de aprendizagem, troca, elaboração de conhecimentos sistematizados, entre outras funções se vê impregnada por conflitos e tensões, em que os indivíduos agem em meio a práticas discriminatórias por meio das relações de poder, que rejeitam, produzem e compartilham significados, segundo Moreira & Candau, in CAVALEIRO, 2003),isso implica reconhecer um movimento que busca instituir novas práticas e superar aquelas tradicionalmente instituídas. Implica, portanto, compreender que a escola não é apenas um efeito, somente reprodução; no seu interior pode perceber embates entre discursos que não se



pode desconsiderar, como aqueles que afirmam o direito da escola para todos, a educação para a igualdade, aquele que se recusa a aceitar os diferentes e as diferenças que há no interior desse coletivo, e aquelas práticas discursivas que trazem adolescentes e jovens sobre as possibilidades de haver amor, desejo, paixão e cumplicidade entre sujeitos do mesmo sexo.

Hoje, em pleno século XXI, esse assunto passa a ser tratado como uma diversidade cultural que merece respeito, pois há alguns anos esse era motivo de vergonha e muitas vezes desistência dos sujeitos em idade escolar. Atualmente, esses alunos retornam à escola na categoria de EJA, tentando recuperar o tempo que foi perdido por preconceito, falta de respeito, aceitação entre os seres humanos ou muitas vezes a vergonha fez com que esses sujeitos abrissem mão ou desistissem de seus sonhos, mas com a dignidade que lhes é cabível retornam para completar seus estudos, suprimindo uma lacuna deixada pelo preconceito e falta de compreensão.



CAPÍTULO 3

E JA como espaço facilitador de múltiplas aprendizagens



Não há saberes melhores ou piores e sim saberes diferentes. Paulo Freire (1996).

As relações existentes entre educação e mundo do trabalho são hoje bastante complexas. É pelo trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meio de vida em busca de qualidade e melhores condições de sobrevivência. Mas não fazem isso apenas de maneira repetitiva. Ao transformar a natureza, homens e mulheres acumulam conhecimentos simultaneamente e esses interferem diretamente na transformação mudando, assim, sua forma de produzir os meios de sua própria vida e sua relação com a natureza.

Ao longo de sua existência, a escola como instituição educacional tem assumido diferentes

papéis na formação humana, no que diz respeito ao mundo do trabalho, assume funções de ser uma simples fornecedora de mão-de-obra adestrando e preparando o sujeito, tornando-se um espaço destinado à educação integral, ou, ainda, atendendo à montagem de um sistema dual de formação: o ensino profissionalizante aos menos favorecidos que precisam de formação para desempenhar suas funções profissionais básicas e o propedêutico destinado a atender a elite.

Considerar e entender a trajetória do trabalho ao longo dos anos, pode ajudar a compreender as diferentes concepções das relações por ele estabelecida, a valorização ou rejeição do trabalho como componente central do processo educativo.

O trabalho como elemento criador perde sua existência com o surgimento do trabalhador assalariado tal como o conhecemos, invenção do capitalismo e da modernidade: “a racionalização econômica capitalista exige que o trabalhador adentre ao processo produtivo despojado de sua personalidade e de sua singularidade, de seus fins e de seus desejos próprios, como simples força de trabalho, intercambiável e comparável a qualquer outro trabalhador, servindo a fins que lhe são estranhos e indiferentes” (GORZ in KRUPPA, 2003, p. 19-29).

Os cursos profissionalizantes ministrados pela escola são visto como caminho ao emprego, em especial, para as populações trabalhadoras, oportunidade de emprego com maior facilidade. No Brasil, nos anos 1940 surge o SENAI, local público de qualificação profissional, oferecendo cursos profissionalizantes para capacitar os sujeitos na inserção do mercado de trabalho, sob a ótica e gerenciamento empresarial.



A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um projeto cultural que pode e deve se comprometer com o processo de busca de desenvolvimento do sujeito que não teve acesso a escolarização em idade adequada, pois, como advertiu Paulo Freire, se a educação não pode sozinha transformar a vida, a transformação da vida não se fará sem ela. Além do mais, é fato notório que as razões de sobrevivência como já observamos no texto acima, são uma das principais causas da evasão dos alunos, hoje freqüentadores da EJA.

Propõe-se, então, que educadores e alunos de EJA mergulhem suas atividades num processo voltado ao mundo do trabalho e a formação pessoal sendo essas modificações necessárias ao desenvolvimento humano, que deve ser levado a toda a comunidade na qual se insere a escola. Obviamente isso supõe mudanças nos tempos e organização escolares que precisam ser tomadas como desafio pelos educadores, esses precisam estar comprometidos com seu trabalho.

A educação destinada a jovens e adultos é um processo prático, pois, realiza-se no enfrentamento dos problemas reais e cotidianos resolvendo as questões, dúvidas, anseios a medida em que esses vão surgindo no decorrer do processo. Nessa evolução, instituições deverão surgir, as quais as salas de EJA devem se integrar e/ou se relacionar, posto que se espera que a comunidade se organize para promover o seu desenvolvimento.

Sabemos que nos mais diversos Estados do país sujeitos são frutos de particularidades específicas, mas essas diferenças se unem nas salas da EJA, trabalhadores temporários ou informais, desempregados, mas com um



único objetivo melhorar sua condição humana, contudo vale lembrar que o trabalho que conhecem geralmente é cansativo, repetitivo e pouco engrandecedor. Apesar de tudo vale destacar os conhecimentos que esses alunos – trabalhadores trazem consigo, não são saberes escolares, mas são saberes, e a partir desses, novos podem ser adquiridos. Visto que nos grandes centros para a realização do trabalho formal a escolarização básica é condição mínima para inserção no mundo do trabalho, ao preencher fichas de entrevistas os que não possuem escolaridade são excluídos do processo de seleção.

O certificado escolar ou profissional não garante aos cidadãos trabalho, uma vez que existem muitos profissionais formados sem emprego ou atuando em outras áreas. A escola ajuda a desenvolver habilidades que contribuam para uma atuação mais eficiente nesse universo competitivo e diversificado, uma vez que a troca de experiências, conteúdos científicos e a vontade de vencer e recuperar o tempo perdido é uma forte característica dos alunos da EJA.



REFERÊNCIAS



ARROYO, Miguel Gonzalez; Caldart, Roseli Salette; Molina, Mônica Castagna. (org). *Por uma Educação do Campo*. 2ed. Petrópolis. RJ Vozes, 2005.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos da EJA. In *Educação na Diversidade*. Mídia CD ROM. s/d.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Número 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. *Código de Processos Penal*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

BRASIL. *Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária*. Regras mínimas para o tratamento de presos no Brasil. Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 1995.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. 21ed. ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.

BÍBLIA. Português. *Bíblia de Estudos de Genebra*. Tradução João Ferreira de Almeida. São Paulo: Cultura, 1999.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento sem terra*. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. *A escola do Campo em Movimento*. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 09 de abril de 2009.

CAVALEIRO, M. Cristina. *A escola em Movimento: Feminilidades Homossexuais, Identidades, Pertencimento e Exclusão*. Disponível em www.anped.org.br. Acesso em 06/07/2009.

COSTA, Renato Pontes; BENICIO, Maria Luiza Tavares. *Vamos Jogar a Tarrafa*. Educação de Jovens e Adultos Pescadores. Alfabetização e Cidadania, Brasília, n.19, p. 87-100, Julho.2006.

Educação de Jovens e Adultos em Prisões. Disponível em: www.redlece.org/IMG/pdf/EJA

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários prática educativa*. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. *Pedagogia da Indignação - Cartas Pedagógicas e outros escritos*. 5ed. São Paulo : UNESP, 2000.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

JATOBÁ, Ana Lucia. *Novos desafios na alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas*. In Educação na Diversidade. Mídia CD ROM. s/d.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Educação e Trabalho como Propostas Políticas de Execução Penal*. Alfabetização e Cidadania, Brasília, n.19, p. 74-84, Julho.2006.



MÉSZÁROS, István. *A Teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____, István. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Ari Batista de. *Andragogia*. Disponível em: www.serprofessoruniversitario.pro.br. Acesso em 27 de maio de 2009.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. *Reflexões sobre a Proposta Curricular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Paraná*. Guarapuava: 2008 (mimeo).

_____; Gatti, S; Napoli, A.P. *Pedagogia do Campo a serviço de quem?* Cascavel: 2005 (mimeo).

SGARBI, P; Oliveira, Inês Barbosa (orgs). *Redes Culturais diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VARGAS, Maria Cristina. *Uma história em construção: EJA no campo*. In Educação na Diversidade. Mídia CD ROM.s/d.

VALENTE, Ana Lucia. *Educação e Diversidade Cultural*. Um desafio da atualidade. São Paulo: Moderna, 1999.



Unidade 2

APRESENTAÇÃO



Caro aluno,

Você está recebendo textos relativos ao componente curricular “A educação de jovens e adultos no Brasil e o processo da leitura e da escrita” que subsidiarão nosso diálogo sobre o processo histórico e de alfabetização da educação de jovens e adultos.

Este material traz um contexto histórico da EJA no Brasil desde o período colonial passando o império e a república até os dias atuais quando fazemos referência a alguns dados estatísticos e aos programas mais recentes nessa modalidade.

O processo de alfabetização que envolve a leitura e a escrita está dividido em duas partes, pois apresentam peculiaridades diferenciadas uma do outro e, assim, permitem detalhar melhor cada uma e ampliar os elementos que constituem a sua especificidade, embora ambos estejam intrinsecamente relacionados. A oralidade é outro

aspecto mencionado na unidade II como parte fundamental tanto na leitura quanto na escrita, por isso é discutido separadamente, para destacar sua importância em ambos os processos.

Esperamos que esta proposta venha proporcionar um novo olhar sobre a EJA a partir do conhecimento histórico e da análise do processo de alfabetização, e seja vista como um convite permanente para continuar aprendendo e aprofundando conhecimentos nessa área. Além disso, esperamos que a fundamentação teórica apresentada forneça subsídios significativos sobre o tema para empregá-la como ferramenta de experimentação na melhoria de seu trabalho nas instituições educacionais de EJA.

Saudações a todos e bom estudo!

Margareth de Fátima Maciel



CAPÍTULO 1

A educação de jovens e adultos no Brasil



Nesta unidade se iniciam as discussões sobre a educação de jovens e adultos em sua perspectiva histórica, a partir da qual podemos inferir que, na atualidade, essa modalidade de ensino começa muito tímida, e não menos ideologicamente, a assumir características diferenciadas de outros momentos da história em que a desvalorização do popular estava em oposição ao letrado/educado/escolarizado. Essa situação é, ainda, revestida de propostas discriminatórias e contraditórias.

A história da EJA no Brasil revela uma trajetória de preconceitos e marginalização em relação aos analfabetos que perdura até nossos dias e merece uma reflexão séria no sentido de levantar propostas que efetivamente, valorizem e impulsionem um trabalho competente cujos resultados levem a formar um cidadão crítico, responsável e solidário.

1.1 A era da globalização e a educação de jovens e adultos

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que vem abrindo oportunidades e melhores condições de vida para muitas pessoas impossibilitadas de concluir seus estudos em período regular. As causas podem ser das mais variadas. A questão é que a escolaridade, hoje, é uma exigência cada vez mais presente para o indivíduo poder participar de modo mais efetivo na sociedade, como por exemplo, o acesso ao mercado de trabalho, ao conhecimento e à compreensão das mudanças econômicas e políticas, bem como, para utilizar a tecnologia presente no cotidiano.

A escolaridade passa a ser o ponto fundamental que distingue um cidadão autônomo de outros, viabilizando as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento crítico, possibilitando a análise de novas propostas e de novas situações e buscando alternativas para as dificuldades do presente. Quem a ela tem acesso, tem uma visão maior de sua realidade e de sua atuação na sociedade.

Mas, ao contrário, ao analfabeto, não lhe é possível por si só, atingir o nível do conhecimento elaborado.

A própria palavra analfabeto define a pessoa por uma carência (a falta de alfabeto), associada, por sua vez, a ignorância e a qualificativos e analogias recorrentes (cego, réu cultural, etc.), que evocam a imagem de um deficiente ou de um inválido e não de uma pessoa normal, cuja característica específica é simplesmente não saber ler nem escrever. (QUIAQUIL, *apud*. TORRES, 1989, p. 19)



Ao mesmo tempo em que o Estado repassou à sociedade a imagem de anormais, reprimindo durante muitos anos a participação efetiva dos analfabetos nos grupos sociais e inibindo os mesmos de se arriscarem a concorrer com outros a uma vaga aos cargos públicos pela exigência escolar, utiliza-os como meio de promoção política concedendo-lhes o direito de voto embora facultativo.

Longe está a condição de integrar os analfabetos à sociedade a fim de eliminar o analfabetismo ou, a princípio, reduzir o elevado número de analfabetos existentes no país, visto que os mesmos podem ser facilmente manipulados; ao contrário da pessoa alfabetizada que, segundo Silva (1983, p. 36)

A pessoa alfabetizada dentro dos *padrões críticos* tem muito mais possibilidade de participação social e de melhorar sua condição de ser humano. Enquanto o analfabeto somente atua nos limites do ler e escrever, restrito em termos de tempo e espaço, a pessoa alfabetizada tem a oportunidade de atingir os horizontes da escrita, isto é, aumentar as suas percepções da realidade cultural e histórica através dos registros escritos e ampliar as suas visões sobre os problemas e desafios sociais. (grifo nosso)

Os países desenvolvidos e em desenvolvimento têm vivido constantes mudanças em vários setores especialmente na economia, que afetam diretamente a classe trabalhadora, mas que não oferecem melhores condições de vida e de trabalho, de posição social, de equilíbrio e estabilidade financeira.

O ano de 1990, Ano Internacional da Alfabetização, propôs projetos e programas com a finalidade de promover a frequência de analfabetos às escolas, investindo em novas salas, em recursos materiais, em professores, mas não



facilitou esse acesso à escolaridade exigindo das empresas e indústrias privadas o funcionamento de uma classe de alunos nos setores onde o analfabetismo estava presente. Os programas direcionados à EJA repercutiram, mas não o bastante para preencher as vagas nas salas de aula, nem o suficiente para garantir a possibilidade de continuidade e aprofundamento. A história da educação de jovens e adultos é marcada pela descontinuidade das políticas públicas que, ainda hoje, é tema de muitas reflexões, críticas e discussões.

As campanhas de alfabetização, em sua maioria, estavam sempre direcionadas ao fenômeno do analfabetismo, mas não ao combate às suas causas e, a cada ano, novas propostas foram apresentadas para revestir a situação.

Uma mudança na concepção da educação de jovens e adultos implica uma mudança na qual “estamos entendendo a transformação histórica qualitativa pela qual passa uma sociedade alterando a relação entre os homens na direção de maior justiça, de verdade, de sentido ético, estético e de maior liberdade.” (Almeida, 1999, p. 51)

Grande parte desse processo de mudança é gerado pela forma como concebemos nossa finalidade na realidade social e as condições em que a sociedade se encontra, além de evidenciar com o que estamos contribuindo para promover a vida, o desenvolvimento e o bem estar de todos, ou ao contrário, se estamos revelando apenas nossa omissão no processo.

Para Freire (1996, p.88), “a mudança no mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.”



Essa visão parece modificar a importância da educação na sociedade.

Para Almeida (1999, p.52), a mudança na escola está relacionada a “ensinar a pensar e criticar as realidades opressoras; educar para autonomia; partir das reais necessidades dos alunos; instrumentalizar a todos para participarem dos benefícios produzidos pela sociedade, isto é fazer uma educação para a mudança.”

Na leitura de Arroyo (1999), as contradições que existem no sistema escolar inibem essas mudanças. Apresenta o autor que a inovação educativa representa a ideia de que as decisões sobre a escola vêm de fora para dentro, comprovando que essas decisões não se efetivam no âmbito escolar porque a ação pedagógica é outra. Por outro lado, há canais que pretendem facilitar a participação dos professores, mas que são insuficientes, pois os professores não têm em suas condições de trabalho como acompanhar as mudanças e, ao mesmo tempo, estarem preparados para enfrentá-las. Nesse sentido, vemos como prioritário o interesse e o investimento de órgãos públicos na capacitação de professores, desde o ensino fundamental aos cursos de pós graduação, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino enfocando áreas que abrangem a educação de jovens e adultos de modo mais efetivo.

1.2 A educação de jovens e adultos no Brasil Colônia

No período do Brasil colônia, a educação dos adultos era mais de cunho religioso do que educacional e aconteceu de uma forma mais assistemática. Os jesuítas, que dominaram a educação por longo período, procuraram



propagar e difundir o catolicismo entre as crianças e adultos indígenas e os filhos dos colonos portugueses e mestiços que frequentavam as escolas de ordenação fundadas pelo Padre Manuel da Nóbrega. Os filhos da elite portuguesa recebiam formação humanística nos colégios “que articulava um curso básico de Humanidades com um de Filosofia seguido por um de Teologia que, a depender dos recursos, culminava com uma viagem de finalização à Europa”. (SANTOS, *online*, p. 01) Além dessa população, os jesuítas atenderam, posteriormente, os escravos e um grupo muito pequeno de mulheres que chegou a aprender a ler e escrever.

Os jesuítas, por muito tempo ficaram responsáveis pela educação no Brasil. Chegaram a ter em funcionamento, no século XVIII, um número significativo de colégios e seminários, residências e missões em quase todo o território nacional.

Assim, a educação no período colonial que iniciou em 1549, com a vinda da Companhia de Jesus e permaneceu até 1822 com a constituição do império por D. Pedro I, teve influência marcante do pensamento político e pedagógico francês no qual era fundada a educação dos padres jesuítas (SAUNER, 2003).

Podemos dizer que a educação de adultos, nesse período, caracterizou-se como uma ação evangelizadora e cristã, pois ensinar os adultos a ler e escrever ao lado de uma intensa influência dos dogmas católicos contemplava os interesses políticos da época que era manter a ordem e a subserviência da população. A catequese, então, passou a ser prioritária no trabalho dos jesuítas para que o processo de colonização lograsse êxito.



Entendemos que, a omissão do Estado, nesse processo, estava em considerar a educação distante do sistema produtivo e, a forma de ação jesuítica de doutrinação religiosa, correspondia à manutenção da ordem, o que ocasionou a dizimação das culturas existentes e a implantação de um estado de subserviência forçada.

Por outro lado, os jesuítas deixaram um legado cultural, literário e humanístico riquíssimo que influenciou por longo período a história do Brasil, muitos desses ensinamentos perduram até os dias de hoje.

Segundo Sauner (2003, p. 50), “na fase de organização e consolidação político-educacional, a educação passou a refletir a tradição clássico-humanista por influência da *Ratio Studiorum*.” Ou seja, os jesuítas desenvolveram primeiro o Plano Nóbrega e posteriormente a formação da elite tendo como método o verbalismo, estratégia que permaneceu até a sua expulsão em 1759, pelo Marquês de Pombal.

A Reforma Pombalina não trouxe muitas novidades ao processo educacional uma vez que a influência jesuítica era ainda forte, pois aqueles que assumiram a responsabilidade pela educação foram formados nos únicos colégios que existiam na época e pertenciam à Companhia de Jesus. Assim, a educação continuou sendo elitista.

Influenciados pelo período do despotismo europeu e pelo enciclopedismo francês, Portugal pretendia evitar que outros países de sua dominação tivessem o atraso que tiveram e, procurou direcionar o ensino para um estilo mais prático e útil, incentivando, desse modo, a procura pelos cursos superiores.



Obteve destaque, nesse período, as ciências exatas como a matemática, a física e a química e as ciências naturais como a zoologia e a botânica.

Porém, na Colônia havia os mestres leigos e professores religiosos que ministravam aulas de forma desarticulada e que não demonstraram capacidade de incorporar as idéias pombalinas.

Durante treze anos, procurou-se organizar uma educação diferenciada dos jesuítas, mas foi a partir de 1722, que o sistema educacional jesuítico começou a ser substituído pela diversidade de disciplinas isoladas e, teve seu fim “por meio de uma ordem régia, em que as aulas de primeiras letras ficaram para o nível mais elementar do ensino, e as de humanidades para o nível médio, compreendendo gramática, latim e grego. Os estudos superiores continuaram sendo providos pela Universidade de Coimbra e, parcialmente, pelos seminários.” (LOMBARDI, 2004, p. 17)

O Estado passou a subsidiar o ensino, porém teve que conviver com as idéias da educação religiosa que impregnava a formação dos mestres-escola, mestres leigos e professores das escolas régias. Permanecia a ação pedagógica jesuítica com “os mesmos objetivos, os mesmos métodos, a permanência do apelo à autoridade e à disciplina; o combate à originalidade, à iniciativa e à criação individual.” (OLIVEIRA, 2004, p. 947)

Podemos dizer que, com a saída dos padres jesuítas se estabeleceu o sistema educacional público no Brasil. Porém, no período que se segue “parece não se ter conhecimento de experiências sistemáticas e significativas



em relação à alfabetização de adultos. A ênfase pombalina estava no ensino secundário, organizado através do sistema de aulas régias.” (STEPHANOU *apud* SANTOS, *online*, p. 02)

Em ambos os períodos – jesuítico e pombalino – o Brasil não teve uma educação considerada formal.

1.3 A educação de jovens e adultos no Brasil Império

Com a vinda da família real ao Brasil, em 1808, a educação passou por algumas reformas significativas.

A educação superior que estava sob a responsabilidade de Portugal, passou a ser prioridade para formar profissionais que atendessem às necessidades da corte portuguesa e, assim como as escolas de ensino médio, ofertavam cursos profissionalizantes e militares. Houve modificações administrativas e a inserção de atividades culturais que antes não existiam ou eram reprimidas.

No período, denominado Joanino (de D. João VI), foram instituídas as seguintes mudanças para atender as expectativas de um governo imperial “a Imprensa Régia, a Biblioteca, o Jardim Botânico do Rio de Janeiro, o Museu Real, a Missão Cultural Francesa, a Academia Real da Marinha, os Cursos Médicos-cirúrgicos, os Cursos avulsos de Economia, Química e Agricultura,” (ARANHA, 2006, p. 221). Foi fundada também uma escola onde se ensinava o português e o francês como línguas obrigatórias e, ainda a Retórica, a Aritmética, o Desenho e a Pintura. Esse tipo de ensino atendia as classes sociais da aristocracia rural que formou no campo educacional os primeiros engenheiros civis, médicos, militares e, no campo das artes, desenvolveram a pintura, escultura, desenho e arquitetura.



Durante o Império havia uma preocupação com a educação de adultos que ficou conhecida como a reforma educacional proposta por Couto Ferraz que previa instrução primária, mas essa reforma não teve continuidade pela falta de professores e escolas adequadas.

Outra proposta veio com Paulino de Souza, a criação de escolas noturnas, nas fábricas, aos domingos e extensiva ao maior número de pessoas adultas, do sexo masculino e livres. Estes cursos funcionavam apenas no Município onde estava instalada a Corte Imperial. Os professores recebiam uma gratificação e os alunos eram obrigados a frequentar as aulas.

A proposta começou a declinar pelo fato de se realizarem avaliações muito difíceis, utilizarem a mesma proposta do ensino diurno sem levar em conta as especificidades e associar o conhecimento adquirido à garantia em conquistar um cargo público.

A educação popular encontrava-se abandonada pelas autoridades, o que levou o Regente Feijó a baixar um decreto instituindo o Ensino Primário. Para a sociedade elitizada não havia necessidade de uma educação primária, visto que iniciavam seus estudos na escola superior. “Assim, o descaso pela educação do povo e a falta de escolas para preparar profissionais para o trabalho com alfabetização resultou no analfabetismo da população em geral.” (SAUNER, 2003, p. 51)

O ensino foi estruturado em três níveis sendo o primário (elementar), o secundário e superior. O ensino primário era responsável apenas pelo aprendizado da leitura e da escrita. O secundário manteve as aulas régias e



refletia os interesses no acesso aos cursos superiores e o ensino superior mantinha-se como privilégio da burguesia. As camadas populares ficavam à margem do processo educacional chegando a atingir o índice de 85% de uma população analfabeta.

Podemos dizer que, os dos primeiros níveis apresentavam dificuldades de sistematização, devido ao fato de que a maioria da população era da área rural, e não havia interesse da sociedade agrária pela educação popular.

Ao final desse período, a educação conta com alguns cursos técnicos em nível superior e inicia a fase da independência destituída de qualquer forma de organização escolar.

Essa situação persistiu até o início da República a qual manteve um sistema educacional elitizado, priorizando a formação de intelectuais e literatos.

A Constituição de 1824 criou as escolas de instrução primária e gratuita para todos e a lei de 1827 estendeu a criação de escolas de primeiras letras para todas as vilas e lugarejos do território. Ambas fracassaram por diversos motivos.

Foi em 1834 que houve a descentralização do ensino, destinando o ensino superior ao governo central e o ensino primário e secundário às províncias. Porém, prioritariamente eram atendidas as necessidades das escolas superiores, “o problema da instrução popular deveria esperar o tempo necessário para ser resolvido satisfatoriamente.” (ARANHA, 2006, p. 222).

Embora a Corte não demonstrasse preocupação com essa situação,



Grande parte das províncias formulou políticas de instrução para jovens e adultos. O documento da Instrução Pública do período faz várias alusões a aulas noturnas ou aulas para adultos em várias delas, a exemplo do Regimento das Escolas de Instrução Primária em Pernambuco, 1885, que traz com detalhes as prescrições para o funcionamento das escolas destinadas a receber alunos maiores de quinze anos. O ensino para adultos poderia ser ministrado pelos professores que se dispusessem a dar aulas noturnas de graça, fazendo parecer que este era uma missão; foi criada uma espécie de rede filantrópica das elites para a regeneração do povo. “Pretendia-se, através da educação, civilizar as camadas populares, vistas como perigosas e degeneradas.” (SANTOS, *online*, p. 02)

O método empregado nas escolas denominava-se de ensino mútuo ou método Lancaster propagado pelo pedagogo francês Joseph Lancaster que consistia, segundo Oliveira (2004), em um aluno treinado chamado de decurião que ensinava um grupo de dez alunos denominados de decúria vigiados por um inspetor. Objetivava instruir o maior número de alunos e com o mínimo de gastos.

Esse método foi adotado em muitas escolas até meados de 1850, mas aos poucos fora sendo mesclado com outros métodos e posteriormente esquecido. Seu abandono se deveu a várias causas entre elas a falta de estrutura adequada das escolas para seu funcionamento. A partir da segunda metade do século XIX, o método intuitivo tomou lugar nas discussões.

Esse método veio da França e tinha como fundamento as idéias “dos empiristas Locke e Condilac e consistia na defesa da razão sensitiva de Rousseau e na valorização da educação popular de Pestalozzi, que defendia o desenvolvimento espontâneo do aluno, baseando-se na intuição psicológica (...).” (ARANHA, 2006, p. 232)



O Império apenas reforçou as instituições públicas para a formação das elites agrárias, propôs a criação de um sistema de ensino para a educação popular de forma a considerá-la fundamental para o desenvolvimento, vindo a ser proclamada, mas não realizada, o contrário dos projetos de criação de Universidades

A contradição era marcante em relação à educação popular, cujo descaso demonstrado pelo poder central fez com que a maioria das escolas secundárias ficasse a cargo das igrejas e particulares e o ensino elementar completamente abandonado.

Segundo Sauner (2004, p. 52), “durante o império houve crescimento econômico e relativa tranquilidade política. Mas, apesar desse contexto favorável, a educação popular permaneceu estagnada, sem privilegiar os segmentos oprimidos (os índios, os negros, as mulheres), favorecendo desta forma o crescimento do analfabetismo.” Ao final do império vemos duas situações opostas. De um lado, a Lei Saraiva (1881) que restringiu o voto dos analfabetos concebendo-os como ignorantes e incapazes.

Para Rodrigues (*apud* SANTOS, *online*, p.02) até esse momento “não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto, já que era essa a condição da maioria da população, inclusive das elites rurais. A partir desse momento começaram a circular discursos identificando o analfabeto à dependência e incompetência para justificar o veto ao voto do analfabeto.”

A própria Constituição de 1891, denominava os analfabetos de mendigos, excluindo-os do processo eleitoral.

De outro lado, tem-se, com o desenvolvimento industrial, uma nova perspectiva da educação de jovens e



adultos, que enfatiza “a valorização do domínio da língua falada e escrita, visando ao domínio de técnicas de produção, a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social; a alfabetização de adultos vista como meio de progresso do país, a valorização da alfabetização de adultos para a ampliação da base de votos.” (PORCARO, *online*, p. 01)

Esses dois posicionamentos levam a crer que a educação popular poderia reduzir o analfabetismo se a reforma do ensino contemplasse uma proposta adequada às exigências da época.

Com o advento da república vamos perceber sucessivas reformas de ensino e uma mobilização intensa da sociedade, mas que ainda não chegam a reconhecer e a concretizar propostas que revelem a importância da educação popular para o desenvolvimento do país. Enquanto isso o número de analfabetos chegou a 80% da população brasileira em 1890.

1.4 A educação de jovens e adultos no Brasil República

Na República veremos que as propostas educacionais que passaram o século XIX, demonstraram a necessidade de efetivamente criar uma escola pública, gratuita e obrigatória. Foram a revolução industrial e o crescimento populacional os principais fatores que evidenciaram essa necessidade.

A expansão dos três níveis de ensino aconteceu devido à industrialização e ao comércio que cresciam no país, bem como as profissões especializadas que surgiram decorrentes do desenvolvimento econômico. E, estando



em pleno crescimento, o país encontrava-se numa contradição social, em que mais da metade da população brasileira era analfabeta. Então, a sociedade se mobilizou nas primeiras décadas do século XX em favor do movimento de valorização da educação de jovens e adultos.

Muitos posicionamentos se levantaram a favor e outros contra esse movimento, alegando que a alfabetização poderia tornar os adultos (antes comparados aos mendigos) a anarquistas e rebeldes, o que prejudicava a consolidação da República.

Porém, até a década de 1940, não houve avanços significativos nessa área, mas após a ditadura Vargas, os princípios democráticos foram retomados no país. Na esfera mundial, criou-se a UNESCO que impulsionou, nos países integrantes dessa organização, o investimento na educação dos adultos analfabetos.

O governo se empenhou em campanhas de alfabetização que não lograram muito êxito, mas que, de certa forma, impulsionaram medidas para ampliar as discussões sobre o tema.

Houve tentativas de instalar o curso supletivo que envolvia iniciativas extra-oficiais, como a Literatura de Cordel e a cartilha do ABC. Foi promulgada a Primeira Lei Orgânica direcionada à educação de adultos, mas que funcionaria apenas com o voluntariado que não acumulava experiências necessárias para assumir as classes de alfabetização.

A 1ª Campanha de Educação de Adultos lançada pelo governo propunha os seguintes termos: “alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses,



oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e desenvolvimento comunitário." (PORCARO, *online*, p. 01)

O que motivou essa campanha foi a situação política em que vivia o país. Segundo Soares (1996 *apud* PORCARO, *online*) foram dois os motivos: "o primeiro era o momento pós-guerra que vivia o mundo, que fez com que a ONU fizesse uma série de recomendações aos países, entre estas um olhar específico para a educação de adultos. O segundo motivo foi o fim do Estado Novo, que trazia um processo de redemocratização, que gerava a necessidade de ampliação do contingente de eleitores no país."

Essa Campanha abriu espaço para as discussões, em nível nacional sobre a questão, e é ela que deu suporte para o lançamento do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos. O MEC já dispunha, nessa época, de uma Secretaria de Educação de Adultos, o SEA, que mantinha órgão semelhante em todos os estados. A partir desse evento, as secretarias passaram a estudar o documento emitido pelo MEC que tratava de maiores investimentos do governo na educação de adultos para promover o desenvolvimento, a ênfase no voluntariado para que professores assumissem as aulas como uma missão sem a necessidade de formação específica e a desmistificação do analfabeto como causa da pobreza. A Campanha serviu para reduzir o preconceito por meio de teorias da psicologia adotadas e revelaram que o adulto analfabeto teria plenas condições de realizar sua aprendizagem.

A maioria dos trabalhos nos estados fracassou, ficando apenas um no Estado de Pernambuco, na qual era integrante Paulo Freire.



Foi em fins da década de 1950 e início dos anos de 1960, que Paulo Freire inspirou os movimentos de educação popular a utilizar seu método que consistia em uma relação dialógica entre educador e educando que valorizava a cultura popular. Seu método propunha a alfabetização por meio de temas geradores. O ato de ler e escrever estavam intrinsecamente relacionados à consciência que resultava em um posicionamento do indivíduo sobre a realidade em que vivia.

Com isso, surgiu “um novo paradigma pedagógico – um entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária” (SOARES, 1996, p. 75)

Essas idéias se espalharam pelo país, e Paulo Freire foi reconhecido nacionalmente. A partir disso, o governo encerrou sua campanha e Paulo Freire ficou responsável pela elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos.

Porém, no ano seguinte, 1964, aconteceu o Golpe Militar, que interrompeu esse trabalho alegando se tratar de uma proposta de conscientização que ameaçava o governo ditatorial e a ordem que ora se instalava.

Paulo Freire foi exilado e, durante o governo militar a educação de adultos, seguiu um modelo norte americano de caráter religioso que não vingou por muito tempo. Posteriormente, foi instituído o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) direcionado para a população



entre 15 a 30 anos, expandindo-se para mais territórios com a finalidade de atender os adultos para concluir o ensino primário. O processo de alfabetização de adultos, nessa época, assume caráter assistencialista e conservador, em que o ensino tinha por base ler, escrever e fazer cálculos.

Por meio da LDB de 1971, foram criados os CES (Centros de Ensino Supletivo) que funcionavam com apostilas instrucionais e eram separados em modular e semestral. A forma de organização e funcionamento dos CES não era a mais adequada, gerando uma série de problemas, entre eles a evasão.

Foi a partir dos anos de 1980, que as mudanças políticas e econômicas inauguraram um novo período de redemocratização. São retomadas as experiências de alfabetização de caráter mais crítico. Extingue-se o MOBRAL e em seu lugar proposto a Fundação EDUCAR com a finalidade de promover a alfabetização de adultos por meio de investimentos financeiros e conhecimento técnico, além de supervisionar as secretarias na aplicação das verbas que lhes eram destinadas.

Com a Constituição de 1988, o Estado foi obrigado a assumir novas responsabilidades com a educação de adultos, incluindo o dever de garantir o ensino fundamental e obrigatório.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA passou a ter sua importância reconhecida no Brasil e em outros países, devido às iniciativas da UNESCO em promover a cidadania e a cultura da população.

A partir de então, vários eventos nacionais foram promovidos e realizados nos estados com o apoio da



UNESCO e MEC, entre eles o ENEJA que acontece desde 1999 com a participação dos Fóruns de EJA criados nos diversos estados. É importante destacar a presença dos Fóruns no sentido de perceber que, na medida em que o MEC se ausenta ou se omite de articular uma política nacional para a EJA, os Fóruns é que vão promover a articulação e a mobilização das instituições comprometidas com a educação de jovens e adultos. Nos encontros dos Fóruns são socializadas experiências e conhecimentos além de propostas de intervenção e implantação de projetos.

Os Fóruns tem tido participação intensa na organização das diretrizes curriculares municipais, estaduais e federais, registrando a história da EJA e contribuindo para ampliação do reconhecimento dessa modalidade de ensino em todos os níveis no Brasil.

Paralelamente a isso, aconteceu a criação de novos programas do governo como o PAS – Programa de Alfabetização Solidária em 1996, o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – em 1998 e o Brasil Alfabetizado em 2003.

Nos últimos anos o índice de analfabetismo no Brasil tem alcançado patamares ainda preocupantes.

Cerca de 12% dos brasileiros ainda são analfabetos. Outros 30% da população são considerados analfabetos funcionais - capazes de ler textos sem saber interpretá-los - e um terço dos jovens com idade entre 18 e 24 anos não frequentam escolas de ensino médio. De acordo com o estudo, as Regiões Sul e Sudeste concentram quase 50% das escolas de nível médio do Brasil e mais de 60% das matrículas. Já as Regiões Norte e Nordeste, seguidas de perto pela Centro-Oeste, registraram índices menores de 10%. (DIEESE, 2008).

Os países com menor índice de analfabetismo na América Latina são o Chile, Uruguai e Argentina. No mundo todo



existem 800 milhões de analfabetos, 34 milhões deles se concentram na América Latina. (FORSBERG, 2008) No Brasil, o maior índice de analfabetismo se encontra na região Nordeste, embora, segundo dados do IBGE de março de 2009, as mulheres nordestinas começam a procurar a escolaridade para melhorar as condições de emprego. “Nos cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos no país (AJA), o perfil de aluno mais comum era mulher, com mais de 50 anos, nordestina e com renda per capita de até um salário mínimo”. Já os cursos de educação profissional enfrentam continuamente a evasão de muitos alunos desde 2007,

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) era frequentada em 2007, ou anteriormente, por cerca de 10,9 milhões de pessoas, o que correspondia a 7,7% da população com 15 anos ou mais de idade. Das cerca de 8 milhões de pessoas que passaram pela EJA antes de 2007, 42,7% não concluíram o curso, sendo que o principal motivo apontado para o abandono foi a incompatibilidade do horário das aulas com o de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%). (IBGE, 2009, p.01)

O governo brasileiro destinou verba para a EJA por meio do FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, mas com valores inferiores ao do ensino regular de crianças e jovens devido ao fato de que se assim fosse, as escolas inchariam e, com isso, necessitaria de mais infra-estrutura, reduzindo, conseqüentemente a verba destinada ao ensino regular. Os coeficientes de diferentes valores para cada modalidade e nível de ensino estavam indefinidos e geraram nova discussão ocasionando um anteprojeto de lei. Esse propunha a integração da educação de jovens e adultos à educação profissional vinculada ao



PROEJA – Programa de Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, implantado em 2005. O PROEJA funciona com a oferta de cursos em educação profissional, ensino médio e fundamental em instituições federais. As instituições devem celebrar convênio e optar por um currículo separado nos três níveis ou pela forma integrada. Na forma integrada o aluno tem currículo único, ou seja, a formação profissional e geral é unificada.

A meta atual do governo é realizar 60 mil matrículas e investir 398 milhões até 2011, sendo o PROEJA atendido pelo Programa Brasil Profissionalizado. (MEC, 2008)

Para saber mais não deixe de consultar

1. *Links* que tratam sobre a história da educação de jovens e adultos no Brasil:

<http://www.centrorefeducacional.com.br/histadol.htm>

http://www.educandote.edu.co/ponencias/Tics/trabalho_148_Paola_anais.pdf

2. *Links* que tratam sobre as visões e tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci_arttext&tlng=pt

<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/828/742>

3. *Link* que trata de documento elaborado pelo IBGE sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil em 2007 - PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios):

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhorendimento/pnad2007/suplementos/jovens/publicacao_completa.pdf



Atividade

Preencha o quadro abaixo resumindo os principais acontecimentos de cada época da história da Educação de Jovens e Adultos, destacando o que mais foi significativo para você relacionado à:

	Brasil Colônia	Brasil Império	Brasil República	Brasil atual
Programas e seus objetivos				
Qual método era empregado				
Quem eram os professores				
Que material era utilizado				
Quem eram os alunos				



CAPÍTULO 2

A leitura na educação de jovens e adultos



2.1 A educação de jovens e adultos e o analfabeto

O adulto analfabeto possui características muito diferenciadas para frequentar um ensino regular delimitado por série, fragmentado em disciplinas e que exige continuamente a escrita. O mundo do analfabeto é a oralidade, seu conhecimento é a experiência que constrói no cotidiano e sua realidade é, ainda, marcada pela pobreza.

Os dois aspectos abordados anteriormente – a influência da ideologia dominante no sistema educacional e o atrelamento escolar a essa corrente ideológica – dificultaram significativamente o cumprimento do direito de cidadania dos analfabetos vinculando-os à pobreza e denominando-os de marginais e incapazes. Por isso, ainda hoje estão concentrados, em sua maioria, nas áreas periféricas das grandes cidades ou no meio rural.

Vivendo assim, acabam destituídos do saber associado a diversos tipos de carência como o acesso à modernização tecnológica, à informação, à mídia, aos meios de comunicação, etc.

Alfabetizados e analfabetos diferem uns dos outros apenas pelo grau de complexidade do universo de cada um, onde a escolaridade é fator determinante dessa diferença e exerce forte influência em suas condições sociais.

Inúmeras campanhas e programas do governo e iniciativas privadas que emergiram durante a construção da sociedade brasileira culminaram no insucesso, talvez porque o distanciamento entre o universo cultural (governo) de um e identidade (analfabetos) de outro, não permitiram que se reconhecesse a imagem do adulto analfabeto como cidadão produtivo e integrante de espaços sociais importantes para o desenvolvimento do país.

O que vimos consistiu em revelar que a superação do analfabetismo como uma das metas de cada novo governo retornou sempre ao eterno começo dos projetos e programas de alfabetização que não se consolidaram.

Nesse contexto vale ressaltar que “os conceitos e a prática de Paulo Freire constituíram uma contribuição extremamente significativa para a educação brasileira, principalmente num momento histórico em que se agravavam as desigualdades sociais, não havia liberdade de expressão e começava a despertar a consciência popular.” (RAMAL, *online*, p.03)

A escola pensada por Freire deveria ser a oportunidade de o aluno refletir sobre sua vivência e reconhecer-se como capaz de agir e reagir, reivindicar, questionar e entender que o mundo em que vive é resultado de um processo que está sujeito a muitas



transformações e, que esse processo é decorrente das relações sociais impostas pelas ações dos homens cuja natureza é essencialmente dinâmica. É um processo de desenvolvimento da vida dos homens em sociedade, sujeitos de sua história que elaboram a continuidade de sua existência. Mas as condições oferecidas pela escola, muitas vezes, não permitiam que tais conceitos fossem apreendidos pela maioria dos alunos, apontando-se como culpados a má qualidade do ensino, dos recursos didáticos e a falta de qualificação do professor que se deparou, muitas vezes, com inúmeras teorias e propostas pedagógicas.

Não se pretende que o trabalho docente venha solucionar os problemas educacionais no sentido de superar as dificuldades históricas existentes na escola, mas poderá, a partir de uma reflexão crítica, se aproximar da realidade dos alunos e assumir um posicionamento político mais definido, para então, poder realizar um trabalho comprometido e menos alienante com essa camada da população.

Desse modo, há que se viabilizar ao professor condições básicas de trabalho e formação específica e contínua na área para participar ativamente do processo de alfabetização de adultos como desmistificador e construtor do saber, o que irá determinar sua linha de ação e definir sua prática em sala de aula.

2.2 A leitura na EJA

Estaremos, a partir de agora, realizando alguns apontamentos sobre a leitura e a escrita na educação de jovens e adultos fase essencial para que aconteça a aprendizagem na alfabetização.



Primeiramente, vamos levantar questões quanto ao tipo e estrutura de texto, para então, apresentar o processo da leitura e suas implicações no universo do adulto analfabeto.

Todo texto apresenta idéias, modo de pensar, de ver o mundo e as coisas que, corresponde ao que chamamos de ideologia. A ideologia precisa do discurso para se materializar enquanto se utiliza da linguagem como forma de expressão.

Os textos que apresentam uma pluralidade no mundo veem o mundo de acordo com os compromissos sociais e os grupos sociais veem o mundo de acordo com suas idéias.

Nas formações ideológicas, o texto apresenta uma visão de mundo de uma determinada classe social e, nas formações discursivas apresenta um conjunto de temas e figuras que materializa uma dada visão de mundo temática ou figurativamente.

A determinação social do discurso diz que, assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer. Não penso com minhas idéias, mas com as do grupo, não digo com total liberdade o que digo por que digo o que outros já disseram, portanto, nossa consciência não existe. O indivíduo é determinado pelo social. Não há separação entre individual e social. Esta é a manutenção ideológica e discursiva da classe dominante, mas quanto mais ferirmos a ideologia mais desocultamos o que a sustenta.

Durante o processo de alfabetização de adultos, é importante trabalhar o texto de modo a levar os alunos à compreensão da realidade em que vivem vislumbrando as



possibilidades de intervenção que poderão exercer com ela. Além disso, é preciso que se tenha clara a concepção de linguagem que irá utilizar em sala de aula.

Para Guimarães (1989 apud. SAUNER, 2003) são três as concepções que irão fundamentar o estudo da língua: tradicional, estruturalista e interacionista.

Na concepção tradicional havia duas formas de entender a língua, uma seria natural e a outra convencional. A primeira significa que o processo se dava de modo natural entre a palavra e o objeto e, na segunda, havia a interferência de uma convenção, era arbitrária.

Para a concepção estruturalista a aquisição da língua acontecia de forma inata ou por meio da relação social. É o que ainda persiste nas escolas de alfabetização.

Quanto à concepção interacionista, “a linguagem é percebida como uma relação concreta do *eu* para o *tu* em determinada *situação*, com objetivos específicos.” (SAUNER, 2003, p. 32)

2.2.1 A aquisição da leitura

Durante o processo de alfabetização, alguns problemas se evidenciam na escrita dos alunos como a falta de letras, palavras escritas sem as correções ortográficas, entre outras. É a partir dessas dificuldades que o professor terá que proporcionar condições aos alunos de melhorar a produção e a organização de textos além de garantir a evolução da leitura, pois só se aprende a escrever bem depois de aprender a ler.

Conforme ressalta Silva (1983, p. 23):



Um pré-requisito básico para o desenvolvimento da leitura diz respeito à formação de leitores através do processo de alfabetização. É este mesmo processo que vai permitir aos indivíduos compreender e transformar o significado potencial de mensagens expressas através da escrita, conservadas em livros ou em outros veículos que se utilizam da linguagem escrita. Ser alfabetizado, então, é ter a possibilidade de penetrar nos horizontes culturais que fazem parte do mundo da escrita.

A leitura implica no ato de ler, quando então, o leitor assume duas posições diante do texto: autotélica e dialética. Quanto ao posicionamento autotélico queremos dizer que o texto é autônomo, a mensagem é integralizada, a recepção do texto é passiva. Nela o leitor passa a ser objeto pois o texto exerce ação sobre o leitor em seu universo fechado de sentido. A pedagogia tradicional utiliza muito esse tipo de leitura em sala de aula, pois ao aluno não é dada a oportunidade de pensar, analisar e discutir o texto. Esse vinha pronto para que apenas fosse respondido o questionário sem direito a uma leitura crítica ou alguma discussão em classe.

A postura dialética enfatiza uma leitura que é personalizada. (FREIRE, 1988) O leitor é um agente em busca de significação, a recepção do texto é ativa e o leitor é sujeito devido ao campo aberto de sentido. O leitor exerce ação sobre o texto, ele realiza a leitura dando-lhe significado quando entra em contato com o texto, uma vez que não contém sentidos, é o leitor que os constrói através do raciocínio. Nessa postura a leitura vem a ser o ato de fusão entre o autor e o leitor mediados pelo texto.

Essas duas posições podem ser utilizadas pelo professor ao entender que uma poderá complementar a



outra, não se esquecendo de associar a interpretação do texto às experiências e à realidade vivida pelos alunos. É nesse ponto que a alfabetização de adultos assume caráter diferenciado das outras modalidades de ensino. A partir da alfabetização, nessa perspectiva, é que o indivíduo tem a possibilidade de se compreender como sujeito de sua história e, que dispõe dos recursos necessários para participar, integrar e interferir na realidade social, uma vez que o conhecimento veicula, em sua maior parte, por meio do texto escrito.

Por isso, no conceito de Silva (1981, p. 37), vemos qual a importância da aquisição da leitura pelo analfabeto, pois ler significa “compreender o mundo; é o leitor transformando e transformando-se diante do texto. Portanto, só a leitura garante o sucesso escolar e o acesso à herança cultural.”

Além disso, ler também é um processo que envolve algumas habilidades que são facilitadas pela inteligência, pelo domínio de bom vocabulário, pela cultura e pelo meio. O processo se desenvolve especificamente através da identificação das palavras, interpretação do pensamento do autor, compreensão do texto, fixação e reprodução das idéias. O texto, nesse sentido, deve ser portador de significado para ser lido.

Numa classe de alfabetização de adultos, o processo da leitura não acontece de forma homogênea, pois nem todos possuem as mesmas habilidades e experiências. Para que haja a participação e demonstrar que o conhecimento é relativo, pode-se organizar a classe de modo a compor um círculo que Paulo Freire denominava de “círculo de cultura”.

2.2.2 Concepções teóricas da leitura



A leitura é um dos aspectos mais importantes e necessários no processo de alfabetização e, não acontece apenas por meio do conhecimento da língua, mas envolve um universo de conhecimentos que o leitor possui e que abrange desde as experiências vividas no mundo pessoal às situações reais adquiridas no mundo sócio-cultural que o rodeia.

Leitura e escrita têm sua origem ligadas à teoria associacionista em que o aluno apenas estabelece relações de forma mecânica entre grafia-som e vice-versa. Há uma valorização dos aspectos auditivo, visual e motor vinculados ao método de ensino.

Com estudos realizados por Piaget, passou-se a adotar a teoria cognitivista, e foi a partir de seus estudos que ficaram mais claras e distintas as concepções de ensino e de aprendizagem.

Segundo Martins (1982, p. 31), podemos caracterizar as diferentes concepções de leitura da seguinte forma:

Como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista – Skinneriana); e, como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Não há mais espaço somente para a decodificação mecânica dos textos sem compreendê-lo, ambos estão em permanente relação, um sem o outro não concretizam o processo de alfabetização. Na leitura, o leitor é agente ativo que vai além do texto escrito que, por sua vez, se



expande em diferentes linguagens desde as palavras às imagens nele inseridas. Desse modo, há um processo dialógico entre o leitor e o texto lido com a intermediação do professor.

2.3 A oralidade na Educação de Jovens e Adultos

Durante muito tempo, as diferenças linguísticas eram sinal de deficiência de determinados grupos, provenientes de diferentes contextos, que constituíam universos culturais contrários à escola. A escola dividia aqueles que possuíam códigos linguísticos mais elaborados e aceitos por ela, com capacidade de construir estruturas e produzir conceitos mais complexos, em vista da maioria, que possuía apenas o básico, o comum para se comunicar, com um código restrito que, ao se deparar com essa exigência se via quase que obrigado a renunciar a sua identidade cultural.

Ainda hoje, o universo cultural dos alunos de classes de alfabetização de jovens e adultos se distancia cada vez mais dos professores, mostrando que as diferenças linguísticas na sala de aula são muito marcantes. O que para o professor é natural, simples e comum, para o aluno pode parecer complexo, difícil e muito distante. A realidade discursiva que reina na escola começa a ter sérias consequências na aprendizagem da leitura e da escrita.

A oralidade tem sua parcela de importância na sociedade quanto à sua operação no mercado de trabalho, no âmbito familiar e educacional.

Além da escola, no mundo do trabalho, a oralidade é



uma das condições fundamentais para a valorização do trabalhador sendo que, na vida familiar, poderá ampliar o diálogo e melhorar o relacionamento entre pais e filhos e entre irmãos com irmãos.

Para Paulo Freire, a palavra era fundamental no processo de alfabetização e deveria ser mais bem trabalhada e valorizada. Para ele a palavra era ação, práxis, de forma que dizê-la era transformar o mundo. Por isso, incentivava a leitura e a escrita por meio de palavras geradoras. “Elas representariam a síntese e a relação dos homens entre si e com o mundo. Elas se constituíam em representações simplificadas da realidade existencial criadora e transformadora dos sujeitos.” (MOURA, 1999, p. 89)

Conhecer a procedência dos alunos e de sua comunidade se torna essencial para que o diálogo dentro da sala de aula seja mais interativo, considerando suas formas linguísticas, textos orais e escritos. Na alfabetização de jovens e adultos, isso parece ser mais evidente, pois se trata de pessoas adultas cuja base comunicativa é, predominantemente, a oralidade que funciona bem no limite dos arredores familiares, de caráter privativo. Pode não acontecer no ambiente escolar, cuja linguagem passa a ser ridicularizada provocando a desistência de muitos alunos.

Nesse sentido, vemos que falta à escola o uso de estratégias como a mediação entre as realidades que estabeleça uma ponte entre a escola e a vida. O desafio da escola está em justamente romper os limites da linguagem, seja oral ou escrita.

Podemos entender mediação aqui, como “um processo comunicacional, conversacional, de co-construção,



cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e de conteúdos a serem trabalhados, bem como incentivar a construção de um saber relacional, gerado na interação professor/aluno.” (MORAES, 2000, p. 9)

Essa mediação resulta da atuação entre sistemas interdependentes, como por exemplo, entre a oralidade e a escrita, entre leitura e escrita e oralidade e leitura que estão num constante interagir, complementando-se uns aos outros e crescendo coletivamente.

2.3.1. A importância da oralidade para a aquisição da leitura

A oralidade sempre esteve presente na vida humana mesmo antes da linguagem escrita. A fala constituiu uma forma de garantir a continuidade da história cultural da humanidade. Por meio dela, foram preservadas muitas tradições que são compartilhadas até hoje, de geração em geração.

A escola tem dado pouca importância à oralidade, especialmente no ensino fundamental, no entanto, ela favorece a expressão individual e coletiva, resgata a cidadania e a identidade cultural. Nesse sentido é que Freire propõe a formação dos círculos de cultura. Essa é uma estratégia que possibilita a troca e discussão entre todos os que participam. Para motivá-los, inicialmente, o professor deve partir de situações cotidianas dos alunos, de suas experiências diárias e retirar de suas exposições palavras significativas conhecidas por eles e ligadas à sua realidade. Esse universo vocabular deve direcionar o trabalho do professor com a classe.



Nessa atividade, o professor precisa estimular uma participação coletiva e espontânea, é o momento em que podem construir uma aula produtiva com a contribuição de cada um, ao mesmo tempo, em que podem colaborar uns com os outros e valorizar a linguagem por meio da oralidade nas suas diferentes constituições.

Com isso, fica evidente a complexidade do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se descobre na simplicidade da narrativa oral, um rico material, de potencial didático a ser explorado, e do qual poderá organizar várias atividades com os alunos.

A oralidade assume importância também no campo político em que jovens e adultos, ao desempenharem seus papéis como cidadãos, precisam saber expressar-se oralmente para expor as suas idéias ou do grupo, participar das discussões e defender suas posições frente à comunidade. A oralidade, nessa perspectiva, facilita o engajamento político-social comprometido com o meio popular em que o aluno vive.

Ramal (1998, p. 05), menciona algumas sugestões ao professor para se realizar um trabalho com a oralidade em sala de aula:

Trabalhos em grupos pequenos – nos auaís, a partir de uma tarefa proposta, tal como a discussão de um tema polêmico ou a preparação de uma apresentação para a turma, os alunos poderão trocar idéias, expor argumentos e opiniões, vivenciar a prática do diálogo como forma de construção de conhecimento coletivo; *debates com o professor* – em que, a partir de um eixo-norteador, como um texto lido ou um programa assistido, os alunos poderão confrontar os próprios posicionamentos com os dos demais, expondo-se diante do grupo e vencendo as inibições; (...) *rodas*



de leitura – em que os alunos possam contar história, ler poesias em voz alta, debater diferentes interpretações de textos, partilhar vivências e experiências a partir de textos.

Nos círculos de cultura, a oralidade reforça uma pedagogia voltada para a formação da responsabilidade social em que a figura do professor é de um profissional que dialoga com seus alunos.

Na proposta de Freire, os alunos não são vistos como aqueles que nada sabem, mas sim como seres capazes de contribuir com seu saber, participando livre e conscientemente no esforço de aquisição do conhecimento. A linguagem assume papel fundamental nesse contexto, já que é a partir da construção de um verdadeiro diálogo que essa proposta se tornará possível. As palavras abstratas, escolhidas aleatoriamente, dão lugar a outras mais significativas, presentes no cotidiano dos próprios alunos, e servem como instrumentos para a conscientização, num processo educativo que se identifica com uma reflexão sobre a realidade vivida. (RAMAL, 1998, p. 03)

Quando trabalhamos com a oralidade, encontramos na alfabetização algumas dificuldades relacionadas à articulação entre a fala e a escrita de forma sistemática e objetiva, especialmente no início da aprendizagem da língua escrita. Privilegia-se o aspecto fônico que “promove o ensino e a aprendizagem das relações fonema-grafema” (ALVES, 2008, p. 17), e é apenas uma metodologia.

É importante reconhecer que a aprendizagem também ocorre na relação que o aprendiz tem com a língua escrita. Trabalhar os dois aspectos juntos é o caminho ideal para concretizar uma aprendizagem que tenha significado para o aluno.



Por isso, a importância da participação coletiva e do respeito ao nível de cada alfabetizando, com o estímulo à aprendizagem a partir da reflexão e de temas de seu universo. A professora faz isso quando utiliza as próprias produções dos alfabetizados e os leva a analisar as palavras com equívocos ortográficos, a fim de que reflitam e descubram, individual ou coletivamente, a forma correta, com ou sem a ajuda do dicionário. (ALVES, 2008, p. 17)

Podemos considerar, nesse processo, a infinidade de combinações diferentes que o alfabeto proporciona ao lidarmos com as letras para a construção das palavras, frases e textos. Entramos num campo em que muitas variações linguísticas estão presentes e, algumas vezes, são despercebidas ou facilmente rejeitadas por não estarem de acordo com a norma padrão. Isso é bem evidente em classes de alunos provenientes de meios populares que cada vez mais se distanciam do universo linguístico padrão.

Isso ocorre devido ao fato de que, em nossa sociedade é praticada e valorizada a norma padrão estabelecida pela classe dominante. Os alunos provenientes dessa classe social não encontram dificuldades linguísticas na escola já que possuem o mínimo necessário para dominá-la. Enquanto que, os alunos provenientes de classes populares sentem dificuldades para realizar a transposição instantânea para um campo muito diverso do seu, sem possuir conhecimento linguístico suficiente para isso.

A escola tem uma estrutura pautada na cultura de determinados grupos sociais e espera que os grupos diferentes tenham a capacidade de acompanhar e realizar as suas propostas com os mesmos instrumentos simbólicos e linguísticos.



Por isso, vemos que a proposta de Freire para a educação popular, consiste em uma possibilidade de superação desse desnível. Sob sua influência e de outras propostas na linha do respeito às diferenças, a oralidade é cada vez mais reconhecida no ensino da língua no processo de alfabetização.



CAPÍTULO 3

A escrita na alfabetização de adultos



A leitura é um componente fundamental na alfabetização assim como a escrita. Ambas não são dissociadas, ao contrário, estão intrinsecamente relacionadas. Porém, há especificidades da língua quanto à oralidade e quanto à formalidade do conteúdo impresso. A fala aceita a flexibilidade, enquanto que a escrita possui regras mais rigorosas.

Na escrita encontramos a acentuação, a ortografia, o alfabeto, as variações linguísticas e a transposição das palavras que exigem reconhecimento de determinadas regras gramaticais. Além do que o texto escrito é um recurso para o indivíduo manifestar a consciência e a visão que tem da realidade.

“Sobre a aprendizagem da escrita, temos de lembrar que se aprende a escrever, escrevendo; escrevendo textos que façam sentido para os escreventes. Escrever também é

reescrever, então, aprender a escrever é aprender a reescrever, e reescrever pode ajudar a aprender a escrever através de vários dispositivos e procedimentos.” (ALVES, 2008, p. 44)

A escrita rompe com a temporalidade da fala para constituir-se em um texto articulado e elaborado em que a distância entre leitor e autor modifica a natureza da comunicação. Ao mesmo tempo em que a escrita preserva determinados valores e tradições, utiliza-se de um leitor imaginário para dividir com ele um universo virtual, de fantasias e de provocações, constituindo um campo de conhecimento mais extenso do que o comum.

3.1 Concepções teóricas da escrita

No início da história da humanidade, a linguagem acontecia de modo não verbal, pela qual não se atingia o real significado do que se manifestava. Não havia compreensão do que se pretendia contar. Muito tempo depois é que os homens, para se comunicar, utilizaram desenhos para representação do objeto embora, alguns autores estabeleçam distinção entre pintura e escritura, como aponta Cagliari (1987, p. 165) dizendo que, “o desenho puro não pode ser considerado escrita, pois ele só representa algo para quem o fez ou é uma manifestação puramente estética.”

E, após isso, muito recentemente, tivemos a linguagem oral proporcionada pelo desenvolvimento do sistema fonador e a inteligência pelo *neo-cortex*, ambas possibilitaram a comunicação verbal de forma a estabelecer uma relação de convivência adequada entre os indivíduos.



Esse processo foi muito lento e difícil para a humanidade e, em vista disso, entendemos que a aquisição da escrita alfabética para o aluno jovem e adulto não seria diferente, ela constitui um problema complexo para qualquer iniciante, seja criança ou adulto.

Tanto a criança quanto o adulto vão realizar a aprendizagem da escrita da mesma forma que os antepassados, ou seja, vão reconstruir as fases pelas quais a humanidade passou para descobrir a escrita, embora o adulto já tenha idéia do alfabeto pela convivência com as letras e entende que, para aprender a ler e escrever precisa ter o domínio do alfabeto.

A linguagem falada, ao longo da história, permitiu que a cultura e as tradições fossem transmitidas às novas gerações e a escrita tratou de conservar a mensagem verbal. Houve fases bem distintas na evolução da escrita; a pictórica, a fonográfica e a ideográfica (não se pode afirmar que essas fases tenham acontecido necessariamente nessa ordem).

A pictografia representava a imagem de um objeto propriamente dito. A fonografia, segundo Gelb (1985 *apud* Sauner (2003), passou por três fases de desenvolvimento, a “logossilábica, silábica e alfabética.” A ideografia foi, por assim dizer, o momento da história da escrita que mais definiu o seu sentido, pois uma vez que a pictografia representava o objeto, a ideografia representava as idéias sobre o objeto, ou seja, ela passa a exprimir o conceito das coisas faladas e desenhadas.

A escrita possui um processo evolutivo confuso, mas os estudos realizados (como a de Ferreiro) sobre ela



revelaram dados que contribuíram para o seu desenvolvimento e aprendizagem concomitantemente com a leitura, uma vez que ambas, de certa forma, evoluíram juntas. É a leitura que vai proporcionar a existência da escrita. A primeira é a finalidade da Segunda. Para Ferreiro (1985 *apud* MOURA, 1999, p. 98), “a escrita é como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras e a leitura a descodificação desse código”. Para se obter o código é necessário um conjunto de procedimentos (métodos, técnicas e recursos), que possibilitem aos sujeitos adquirirem as habilidades em relação ao uso desse código.

Porém, na percepção de Ferreiro e Teberosky (1985), a escola tradicional enfatiza aspectos que não são fundamentais no processo de alfabetização, quando centraliza suas ações pedagógicas nos métodos; quais sejam a competência lingüística e as capacidades cognoscitivas. É somente com os estudos realizados na área da psicologia genética e da psicolingüística contemporânea que encontra os suportes teóricos para a construção da psicogênese da língua escrita na qual propõe

todo enfoque teórico (e toda prática pedagógica) depende de uma concepção sobre a natureza do conhecimento, assim como de uma análise do objeto sobre o qual se realiza o conhecimento. Como esse conhecimento é buscado por um sujeito cognoscitivo que dele se apropria e o transforma, ela defende que, no estudo do processo de construção dos conhecimentos do domínio da língua escrita, faz-se necessário investigar os sujeitos no que se refere a sua visão de escrita, ao seu entendimento sobre a leitura e os problemas tal como os propõe para si.” (MOURA, 1999, p. 103)

A partir desses pressupostos teóricos procuraremos abordar algumas formas de desenvolvimento da escrita na



educação de jovens e adultos, destacando questões como a ortografia, a acentuação e a pontuação.

3.2 A ortografia

Nos últimos anos, o setor educacional vem dando ênfase à formação do leitor e do escritor, o que de certo modo, acabou desconsiderando o ensino da ortografia, com a justificativa de que o aluno poderia aprender a escrever corretamente apenas no contato com o livro.

As normas ortográficas são arbitrárias, mas precisam ser aprendidas, pois são estabelecidas para padronizar o uso da língua devido aos diferentes dialetos existentes nas diversas regiões independente da forma como as palavras são pronunciadas. Essa norma facilita a comunicação, porém dificulta o seu domínio e aprendizagem por quem escreve.

Na escrita, existem palavras que ao serem grafadas, não deixam dúvidas quanto ao uso das letras que a compõem como, por exemplo, casa, lata, cabelo. Porém existem outras palavras que o mesmo som permite mais de uma letra. Um exemplo disso é cal(u)ç(s)a, ch(x)aveiro, al(u)moç(s)o.

A aprendizagem da norma ortográfica, segundo Morais (2005) e Santos (2005, p. 03) pode acontecer a partir dos seguintes pontos:

1. O tempo de instrução formal, ou seja, o tempo de escolarização produziria um melhor desempenho ortográfico;
2. A prática da revisão sistemática do texto seria um fator de melhoria no desempenho ortográfico;
3. O ensino explícito de normas



ortográficas propiciaria o processamento de re-elaborações internas pelo aprendiz, resultando num melhor desempenho ortográfico e 4. A correção de textos alheios beneficiaria uma vez que o distanciamento favoreceria a ativação de metaprocessos que permitem examinar a correção ortográfica.

Em vista de todos esses aspectos, é importante que, desde o começo do processo de alfabetização, o aluno faça uso do dicionário para compreender que, quando escreve alguma palavra errada, não precisa se omitir por vergonha de ter errado, mas reconhecer que tem a possibilidade de corrigir e aprender a grafia correta.

Quando o professor incentiva o uso do dicionário de forma direcionada, fazendo dela uma atividade cotidiana, com o tempo, a classe passará a adquirir uma atitude que favorece uma condição mais autônoma.

Os erros ortográficos geralmente são avaliados de forma negativa e devem ser corrigidos à medida do possível. O professor atento a esses erros está centrado no direito de o aluno aprender corretamente a escrita da língua padrão. Com isso desenvolve outras formas mais positivas como o enriquecimento do vocabulário do aluno e a diferenciação entre a língua oral e da escrita, além de demonstrar que esse pode ser um caminho para acertar.

O professor poderá trabalhar com o erro de forma relativa, ou seja, considerá-lo como um acesso ao conhecimento, esclarecendo dúvidas e incertezas. O professor que faz uso de uma linguagem respeitando as variações linguísticas dos alunos acaba fazendo das representações da língua oral ao serem escritas, mais bem compreendidas.



Isso quer dizer que, “o erro, em vez de ser visto como desvio passará a ser encarado como uma valiosa estratégia didática, com vistas a uma prática de avaliação formativa, e não punitiva. (...) A forma de educar é levar o aluno a descobrir onde errou compreender o porquê e reelaborar seu conhecimento. Nesse processo, o papel das interações é fundamental”. (ALVES, 2008, p.18)

Quando o aluno escreve da mesma maneira que fala mostrando na escrita a pronúncia da palavra está revelando também as dificuldades que possui em reconhecer as convenções ortográficas, situação com a qual o professor irá conduzi-lo a uma reflexão utilizando-se da análise fonológica para que descubra como representar as palavras com uma grafia adequada.

A análise fonológica serve para evitar erros ortográficos pelos alunos para isso, o professor poderá utilizar o dicionário, a comparação entre palavras e o próprio conhecimento dos alunos.

Com base no texto de Alves (2008), citamos como exemplo a seguinte atividade: em um texto um aluno escreveu a palavra trabalhá. Outro aluno percebeu, pela leitura e ênfase da professora na última sílaba, que faltava um r no final da palavra. A professora perguntou ao autor do texto se estava correto acrescentar o r para ficar trabalhar. O aluno retrucou dizendo que falamos trabalhá. E a professora disse que sim, mas na hora de escrever, escrevemos trabalhar, porque na língua portuguesa, escrevemos de um jeito e falamos de outro e que muitas palavras são escritas assim, como passear, escovar, estudar, com r no final.



Esse exemplo demonstra claramente a distinção que a professora faz, de forma natural, entre a linguagem oral e a escrita utilizando a comparação entre as palavras, sem, no entanto, desvalorizar a fala. Outro ponto a mencionar, é que a professora não utilizou termos técnicos para explicar a grafia correta da palavra, ao contrário esclareceu a situação utilizando palavras comuns e de fácil compreensão.

É muito comum acontecer esse tipo de confusão, segundo Bortoloni-Ricardo (2006, p. 84) “o falante da língua, quando suprime a letra “r” em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/. Então, ao produzir uma forma como está, na terceira pessoa do singular do indicativo presente, imagina que nela também haveria um /r/ que foi igualmente suprimido (...)”.

A ortografia apresenta muitas variações da língua, principalmente, quando se transcreve a língua falada para o texto escrito. Outro fonema que apresenta maior dificuldade de compreensão é o s, que tem som de s, z, c, ç, xc, sc, x e ss, além do mais pode representar som de s ou z em algumas palavras.

Seria ideal que cada letra representasse um único som, mas não é bem assim, a correspondência entre letra e som apresenta três tipos bem distintos, conforme Alves (2003, p. 39): “cada letra representa um som, ao que chamamos correspondência biunívoca (...); cada letra representa um som de acordo com a posição; um mesmo som é representado por diferentes letras, de acordo com a posição (...)”.

Em todos os casos, cabe ao professor levar o aluno a perceber a distinção entre as letras e os sons em cada



palavra, podendo desencadear uma discussão sobre o significado da palavra para elucidar a dúvida em relação à ortografia.

Os alunos de EJA possuem características diferentes quanto a habilidade de ler e de escrever. Há alunos mais adiantados e outros mais lentos e, isso é muito comum em classes de alfabetização. Porém, se faz necessário observar que, segundo Alves (2008, p. 39), para melhor encaminhamento das atividades, "é muito importante (...) o estímulo à participação coletiva, a relativização do erro e o uso do dicionário para a aprendizagem de dificuldades ortográficas (...)."

A pontuação é outro elemento a ser observado na EJA, apesar de ter uma história muito antiga e que, com o passar do tempo, foi sendo alterada de acordo com as mudanças sociais, históricas e tecnológicas. Ela é trabalhada na escola seguindo as teorias específicas sobre o texto.

Várias são as possibilidades, em um texto, de entender, explicar e utilizar a pontuação corretamente. O fato de o professor explicar que as frases são compostas de palavras delimitadas como unidades linguísticas é o momento de esclarecer que os pontos é que vão determinar em que momento da frase será usada a letra maiúscula. A partir daí acrescenta-se outros elementos para demonstrar que a pontuação não está vinculada somente ao ritmo da fala, mas é importante também para dar sentido e compreensão ao texto.

3.3 A importância da oralidade para a escrita

Tendo por base estudos realizados por Souza e Mota (2007) sobre a oralidade em EJA, podemos dizer que há uma



relação de interdependência entre a oralidade e a escrita, que ambas se constroem em reciprocidade, interpenetram-se e complementam-se.

A escrita pode intensificar a oralidade ao extrair do contexto oral enunciados, analisá-los e remodelá-los na cultura escrita, devolvendo-os em seguida ao contexto oral com vigor e forças renovadas. A oralidade pode intensificar a escrita, na medida em que só a virtual oralização faz do escrever um ato de significar, ou seja, só tem sentido escrever se existirem supostos virtuais leitores que irão dar ao texto os muitos sentidos possíveis, incorporando esses sentidos às suas falas. (ORLANDI, *apud*. SOUZA; MOTA, 2001, p.01)

Se por longo tempo a língua falada era considerada até superior à escrita, hoje temos que admitir que, em virtude da valorização da língua escrita na sociedade, a oralidade passou a adquirir um significado de ordem secundária cuja visão traz certo preconceito vendo-a mais de forma estrutural do que funcional. Talvez porque ela ainda é a única forma de expressão ou de referência das crianças em fase de aprendizagem ou de cidadãos pouco escolarizados.

A fala possui características de um processo mais dinâmico porque se desenvolve durante o processo da comunicação, enquanto que a escrita é mais estática, ou seja, é considerada o resultado do processo. (KOCH, 2007)

A dicotomia existente entre as duas linguagens é decorrente de um processo que revela a cisão teoria/prática, razão/emoção, corpo/espírito, presente ao longo da história e, por isso, caracteriza-se a fala como sendo contextualizada e implícita e a escrita ao contrário é descontextualizada e explícita, não podendo se afirmar que



essas características foram exclusivas de uma ou de outra, mas o que as determinava era o ideal de escrita, ou seja, a dominante.

Como nem uma nem outra mantinham relações intrínsecas visíveis ou lineares cabe ao professor saber articular as duas no processo de alfabetização. Por exemplo, quando o aluno escreve a sua produção no quadro para análise pelos demais, o professor contribui para que o aluno exerça uma atitude de ação libertadora. Reconhece que é um aprendiz como os outros, sabe de suas limitações e possibilidades e que, em determinados momentos da sua aprendizagem, necessita da colaboração dos colegas.

Portanto, é uma ação libertadora quando o indivíduo se coloca aberto ao novo e ao questionamento, renovando suas concepções de sociedade e de mundo e assumindo o compromisso da mudança.

3.4 A formação do professor em EJA - a questão das novas tecnologias

A formação do professor e sua prática são importantes forças geradoras de novos comportamentos e atitudes no indivíduo, quando atuam na perspectiva de “formar o cidadão”, “capacitar o indivíduo”, “torná-lo crítico”, “autônomo”, “sujeito de seu conhecimento”.

A oportunidade de fazer com que a escola contribua para uma mudança parece ter início a partir do momento em que o professor, munido de uma formação adequada o suficiente para intervir, se posiciona criticamente frente a questões que interferem na construção de uma sociedade mais solidária e mais humana.



Esse posicionamento convida a adentrar no plano epistemológico, introduzindo na formação dos professores a ideia de um novo paradigma para a educação, no sentido de encontrar parâmetros para uma mudança também na prática, especialmente com a inserção das novas tecnologias no ensino.

Moraes (1997) apresenta esse paradigma como uma nova forma de pensar e conceber a realidade: “Um paradigma que reconhecesse a interdependência existente entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o ambiente geral, (...) Uma proposta que trouxesse a percepção de mundo holística, global, sistêmica; (...)” (p. 17).

Para a autora, é preciso perceber o mundo e os seres em sua totalidade e o resultado dos esforços humanos em perfeita sintonia com as suas necessidades, tendo por base as relações que mantêm com o mundo, com os demais seres e consigo mesmo.

A “era das relações”, como a autora denomina, caracterizada pelos “sistemas inter, intra e transpessoais” (MORAES, 1997, p.67), é o momento da criatividade, da autonomia, da construção e evolução dos processos de desenvolvimento humano.

A educação, no contexto atual, ainda privilegia uma prática tradicional de ensino que, de certo modo, limita o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Isso se estende também à discussão em torno da formação do professor que utiliza a informática.

Pela recente inserção das tecnologias na escola, pouca tem sido a atenção dada a este aspecto da educação



e de como a prática docente poderá aproveitar o computador no processo de alfabetização de jovens e adultos. Os projetos de informática educativa têm se limitado, na maioria das escolas, a aprender informática, fato esse que ocorre pela falta de compreensão e conhecimento “para o uso competente dessas tecnologias nos ambientes escolares.” (MORAES, 2000, p. 03). E, quanto à EJA não se tem conhecimento de sua utilização.

Nesse percurso, colocam-se os inúmeros problemas que atingem a prática docente, incidindo na deficiência de seu próprio crescimento, revelando a *força do paradigma* (KUHN, 1989) para explicar o desenvolvimento teórico e prático. Alguns problemas se configuram como uma crise que aponta a *insuficiência do paradigma* (KUHN, 1989). As possíveis soluções acabam por ser superficiais, rompendo aspectos da teoria e da prática na formação dos docentes e reduzindo o potencial explicativo do paradigma.

Moraes afirma que “estamos falhando por falta de metodologias adequadas e epistemologicamente mais atualizadas, inspiradas em paradigmas que facilitem a operacionalização dos trabalhos na direção construtiva e criativa que almejamos” (2000, p. 03), ou seja, uma educação para a “era das relações” que, para a autora, implica:

(...) o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade no sentido de corrigir os inúmeros desequilíbrios existentes (...) Uma educação que favoreça a busca de diferentes alternativas que ajudem as pessoas a aprender a viver e a conviver, a criar um mundo de paz, harmonia, solidariedade, fraternidade e compaixão. (MORAES, 2000, p. 27)

Nessa concepção, a educação é considerada um



sistema aberto e transformador que valoriza as ações do sujeito com os demais e com o meio em que vive.

A educação tende a seguir outro parâmetro que não seja somente o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também implica uma ação conjunta da “intuição, da criatividade, da responsabilidade social incluindo os componentes éticos, afetivos, físicos e espirituais.” (MORAES, 1997, p. 211). Uma educação assim procura oferecer condições ao indivíduo de aprender o essencial da vida, além de promovê-la por meio de suas ações no mundo.

Da educação se exigem os instrumentos necessários para se estar no mundo como um ser dinâmico e transformador e, portanto, conhecedor dos limites e das possibilidades que possui para desenvolver suas capacidades e habilidades humanas.

Para isso, há que se rever a prática e a formação dos professores no sentido de promover uma mudança capaz de cumprir com os propósitos anteriormente descritos, uma mudança de paradigma que se configura numa reconstrução e melhoria das “concepções e prática pedagógicas, resgatando o prazer e a alegria na práxis docente criando novos ambientes de aprendizagem e construindo novos horizontes capazes de gerar novas dinâmicas, novos processos e valores.” (MORAES, 2000, p. 11)

Nos ambientes de ensino informatizados, o papel do professor se configura como mediador quando encaminha alternativas, apresenta respostas imediatas a dúvidas dos alunos, procura se mobilizar ao exercício do uso do computador para se contactar com os colegas, propõe novas atividades no mesmo período de outras. Nesse



espaço o professor interage com o aluno. Ambos dinamizam o ambiente, tornam-se provocativos. Quer dizer, a mediação pedagógica se efetiva continuamente.

Podemos dizer que há “um processo comunicacional, conversacional, de coconstrução, cujo objetivo é abrir, facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e de conteúdos a serem trabalhados, bem como incentivar a construção de um saber relacional, gerado na interação professor/aluno.” (MORAES, 2000, p. 9)

Essa mediação resulta da atuação entre sistemas interdependentes, como por exemplo, entre educador/educando, teoria/prática, razão/emoção. Ambos estão num constante interagir, complementando-se uns aos outros e crescendo coletivamente.

Por esse motivo, as relações existentes no ensino por meio do computador começam a se diferenciar do ensino tradicional. O professor dá importância e dedica maior atenção a cada aluno. Sente-se cada vez mais próximo de todos e, ao mesmo tempo, de cada um, pois tem condições de atendê-lo individualmente.

O aluno percebe que seu texto foi lido quando obtém uma resposta e a partir daí começa a conhecer o valor do que expõe. Isso se constitui numa nova forma de ensinar e aprender, na qual a tecnologia bem utilizada promove a interação. Nesse processo, o que está sendo construído é o diálogo, a troca, o incentivo, favorecendo os processos de construção do conhecimento.

Uma das vantagens que esse tipo de educação está oferecendo é o fato de que os alunos podem ser ouvidos e melhor conhecidos pelo professor, o que facilita ao



reconhecer e aplicar novas estratégias aos alunos com dificuldades de aprendizagem. No ensino tradicional, o tempo é marcado por conteúdos e não permite a troca e uma aproximação maior, principalmente quando o número de alunos é excessivo.

Outro aspecto a mencionar é o fato de a escrita se tornar um referencial para haver participação e comunicação. A exigência da forma escrita favorece o desenvolvimento das ideias num texto formal que deverá ser bem redigido, articulado e completo para ser compreendido pelos demais. A grande dificuldade dos estudantes e até mesmo de professores, além de ler, é escrever. Isso melhora a própria comunicação e o uso da linguagem em todos os níveis.

Esses aspectos parecem tornar a aprendizagem por meio do computador menos fragmentária. A possibilidade de articulação entre as partes e a visão do todo demonstra uma nova perspectiva para o ensino e para a aprendizagem.

A relação entre professor e aluno pode propiciar uma *aprendizagem colaborativa* (ALCANTARA, 2001, p. 01) que contempla a interdependência e a inter-relação. Essa relação sendo de parceiros que colaboram e constroem juntos, respeita, ao mesmo tempo, a individualidade e a diversidade presentes.

Aprendizagem colaborativa é um processo de reestruturação que ajuda os estudantes a se tornarem membros de comunidades de conhecimento cuja propriedade comum é diferente daquelas comunidades que já pertencem. O acesso a uma comunidade depende da aquisição de características especiais dos membros desta comunidade. A mais importante delas é a fluência na linguagem que constitui a comunidade.



Entendemos que um dos objetivos mais relevantes nesse processo esteja relacionado a um novo modo de pensar a educação, a sociedade, as relações sociais, o ambiente em que vivemos, gerando, com isso, uma nova sociedade, na qual a escola possa ser o local da criatividade, do respeito às diferenças e da abertura ao novo.

A partir do momento em que os professores tiverem a oportunidade de perceber a tecnologia na perspectiva filosófico-antropológica e se sentirem co-participantes do processo de construção no campo da informática, poderão descobrir e compreender o uso das tecnologias e do computador como ferramenta necessária à construção do saber, como forma de participação social e como exercício de cidadania ampliada. (RIOS, 2005, p.69)

E, como resultado disso, os alunos de educação de jovens e adultos terão maiores oportunidades de trabalho e participação na realidade social em que vivem.

O computador na escola, sendo adequadamente utilizado, poderá oportunizar a reflexão sobre uma nova concepção da educação. É motivo de atenção o modo de pensar das pessoas, o nível das relações existentes entre cada indivíduo, as condições de vida da humanidade e do próprio planeta, as dificuldades econômicas e a expansão cultural, bem como o distanciamento, o isolamento e a solidão que muitas pessoas passam a viver pois o acesso às informações, a troca de experiências local e global, o contato com outras culturas começa a fazer parte das preocupações e objetivos da educação.

A sociedade da informação parece impor uma educação na qual a prática do professor necessita ser



diferenciada. Trata-se de uma nova postura, um novo olhar, uma educação voltada para a importância das relações que compreende o universo e os seres na sua essência.

Masetto (1999, p.144) enfatiza que o que marca essa diferença é a "atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser ponte entre o aprendiz e a aprendizagem."

Porém, essa atitude e comportamento não são suficientes enquanto permanecerem os mesmos paradigmas. O professor poderá se tornar um facilitador da aprendizagem, mas se o modo como concebe o mundo, como se relaciona com ele mesmo e com os demais seres, dentre eles o aluno, estiver baseado em referenciais cartesianos, sua prática será ainda mais nociva, pois a informática traz consigo um potencial superior às demais tecnologias existentes na escola.

Novos paradigmas estão nos conduzindo à análise da realidade num enfoque que envolve a "planetaridade, sustentabilidade virtualidade, globalização e transdisciplinaridade" (GADOTTI, 2000) que se constituem em consideráveis referenciais para a educação e que vêm abrindo vários caminhos e despertando interrogações e iniciativas, talvez por estarem ligadas à própria sobrevivência do planeta.

A integração da informática com a visão de mundo apresentada acima por Gadotti poderá viabilizar uma prática pedagógica que, sendo desenvolvida numa perspectiva ecossistêmica, irá potencializar a compreensão e a transformação da realidade.



O pensamento ecossistêmico significa um novo modo de pensar que propõe uma ecologia libertadora de ideias, de pensamentos e, sobretudo, libertadora do coração. Trabalha-se a ideia de uma *ecologia profunda*, para que se possa incentivar e desenvolver um maior sentimento de cidadania planetária, cósmica, como a única maneira possível de se construir um futuro viável para todos. (MORAES, 2003, p. 10)

Essa compreensão tem sua importância na medida em que os indivíduos se percebem como sujeitos de um processo em curso. São capazes de refletir, intervir e propor mudanças nessa realidade, torná-la conhecida e buscar uma vida feliz.

Existem alternativas que procuram romper com a ideia do ensino fragmentário e descontextualizado, propondo uma *aprendizagem sem currículo* (PAPERT, 1994) ou ainda o *currículo em ação* (FREIRE, 1992). A tecnologia pode ser tratada no âmbito das relações sociais a partir de seu uso na escola como elemento que favorece uma visão mais ampla do mundo, pois não apresenta um problema técnico, mas um problema social que exige reflexão, discussão e mudança.

Portanto, a inserção do computador no meio social e na escola procura modificar as concepções de tempo e espaço, bem como as formas de comunicação e organização entre os indivíduos, nesse último caso, professor e alunos para promover uma aprendizagem mais significativa.



Para saber mais não deixe de ler

UNESCO. *Alfabeto da esperança*. Brasília: 2009. Disponível no site <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001804/180480POR.pdf>

Este é um trecho do prefácio do livro feito pelo diretor da UNESCO.

«Este livro é parte da Iniciativa Escritores pela Alfabetização, promovida pela UNESCO no âmbito da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) com o objetivo de defender a idéia de Alfabetização para Todos e desenvolver um ambiente sustentável de alfabetização».

Koïchiro Matsuura
Diretor-Geral da UNESCO

Este é um trecho da apresentação do livro feito pelo representante da UNESCO no Brasil.

«Este livro foi pensado para ser um porta-voz do significado e do alcance da escrita e da leitura na vida das pessoas. Apesar de todos os esforços, inclusive os que a UNESCO e a comunidade internacional empreendem, ainda existem no mundo 776 milhões de homens e mulheres de todas as culturas e idades para os quais o direito humano ao tesouro do alfabeto ainda se mostra distante, malgrado a possibilidade concreta de exercê-lo plenamente».

Vincent Defourny
Representante da UNESCO no Brasil



Atividades

1. Com base no texto dos capítulos 2 e 3 escreva em tópicos, quais são as maiores dificuldades que os alunos de EJA tem em relação à leitura e a escrita.

2. Elabore um texto de, até 10 linhas, destacando a importância da oralidade no desenvolvimento da aprendizagem do aluno de EJA.



REFERÊNCIAS



ALVES, M. do R. do N. R. *Educação de jovens e adultos*. São Paulo: Parábola, 2008.

ALCANTARA, P. *Aprendizagem colaborativa*. Curitiba: PUC, Mimeo.

ARANHA, M. L. de A. *História da educação e da pedagogia – geral e do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BORTOLONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2006.

CAGLIARI, L. C. A evolução da escrita. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et al. *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: ArtMed, 1987.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS – DIEESE. *Analfabetismo no Brasil*. Disponível em <<http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/0,,012675424-EI306,00-Brasil+registra+alto+indice+de+analfabetismo.html>> Online. Acessado em maio de 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da escrita*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1985

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *A importância do ato de ler – em dois artigos que se completam*. São Paulo: São Paulo: Cortez, 1988.

FORSBERG, D. *Alfalit*. Disponível em <<http://zerohora.clicbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1§ion=Geral&newsID=a1984529.xml>> Online. Acessado em maio de 2009.

GADOTTI, M. *Pedagogia da terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GELB, I. J. *Historia de la escritura*. 3.ed. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KUHN, T.. *A teoria das revoluções científicas*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1989.

LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.) *Fontes, história e historiografia da educação*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

MASETTO, M. T. FAZENDA, I.; VALENTE, J. A. et al. *Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores*. Mato Grosso: UFMT, 1999.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. *PROEJA*. Disponível em http://pdemec.grupotv1.com/resultados_acoes/proeja.php Online. Acessado em maio de 2009.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papyrus, 1997.

_____. *Paradigma ecossistêmico*. São Paulo: 2000. Mimeo.

_____. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.



MORAIS, A. G. *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOURA, T. M. de M. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos – contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFAL, 1999.

OLIVEIRA, M. M. de. As Origens da Educação no Brasil - Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. In: *Revista Scielo - Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. São Paulo: Pontes, 2001.

PAPERT, S. *A máquina das crianças - a escola na era da informática*. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

PORCARO, R. C. A história da educação de jovens e adultos no Brasil. Disponível em <<http://www.dpe.ufv.br/need/docs/ejaBrasil.doc>> Online. Acessado em maio de 2009.

RAMAL, A. C. Linguagem oral – usos e formas – uma abordagem a partir da educação de jovens e adultos. In: *Boletim MEC/TVE-Brasil*. – educação de jovens e adultos. Brasília: 1998.

RIOS, C. M. A. Tecnologias em educação de jovens e adultos: em busca de novas proposições. In: *Revista da FAEBA*. Salvador: UNEB. v. 14, n. 23, jan./jun. 2005.

SANTOS, I. M. S. Trajetória da educação de jovens e adultos. Disponível em <<http://www.webartigos.com/articles/4105/1/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil/pagina1.html>> Online. Acessado em maio de 2009.

SAUNER, N. F. de M. *Alfabetização de adultos: a interpretação de textos acompanhados de imagem*. Curitiba: Juruá, 2003.

SILVA, E. T. da. *O ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1981.



_____. *Leitura e realidade brasileira*. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. In: *Revista Presença Pedagógica*. Dimensão. V.2, n.11, set/out. 1996

SOUZA, J. F.; MOTA, K. M. S. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. In: *Revista Scielo*. V. 12, n. 36, Rio de Janeiro: set./dez. 2007.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. História e memórias da educação no Brasil – século XX. In: SANTOS, I. M. S. *Trajetória da educação de jovens e adultos*. Disponível em <<http://www.webartigos.com/articles/4105/1/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil/pagina1.html>> *Online*. Acessado em maio de 2009.

