

Organizadores  
Carlos Marcio Viana Lima e Gerson Tavares do Carmo



**1º CONGRESSO NACIONAL DE PROGRAMAS EDUCATIVOS  
PARA JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**



Organizadores  
Carlos Marcio Viana Lima e Gerson Tavares do Carmo



## 1º CONGRESSO NACIONAL DE PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Campos dos Goytacazes



2017

C749p Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos (1)  
I Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos (CONPEJA): Qualidade em gestão / Organizado por Carlos Marcio Viana Lima e Gerson Tavares do Carmo. – Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2017.  
346 p. il. color.

ISBN 978-85-99968-54-3

1. Educação de jovens e adultos - Congressos. 2. Escolas – Organização e administração. I. Lima, Carlos Marcio Viana, Org. II. Carmo, Gerson Tavares do, Org. III. Título.

CDD – 374.063

#### Essentia Editora

Rua Coronel Walter Kramer, nº 357  
Parque Santo Antônio - Guarus  
Campos dos Goytacazes, RJ / CEP 28080-565  
Tel.: (22) 2737 5648  
www.essentiaeditora.iff.edu.br  
essentia@iff.edu.br

## Comitê Científico do CONPEJA

André Luiz de Figueiredo Lázaro (UERJ)  
Bianka Pires André (UENF)  
Giovane do Nascimento (UENF)  
Cândido Alberto Gomes (UCB)  
Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)  
Carlos Marcio Viana Lima (IFFluminense - Reitoria)  
Jane Paiva (UERJ)  
Dóris Maria Luzzardi Fiss (UFRGS)  
Dyane Brito Reis Santos (UFRRB)  
Edinalda Maria da Silva Ribeiro (IFFluminense campus Campos Centro)  
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)  
Fernanda Lima Rabelo (IFFluminense campus Bom Jesus)  
Geraldo Marcio Timoteo (UENF)  
Gerson Tavares do Carmo (UENF)  
Guomar do Rosário Barros Valdez (IFFluminense campus Campos Centro)  
José Augusto Ferreira da Silva (IFFluminense - Reitoria)  
José Manoel Rezende (UENF)  
Judith Maria Daniel de Araújo (IFFluminense campus Campos Centro)  
Laurizete Ferragut Passos (PUC SP)  
Leandro Garcia Pinho (UENF)  
Leiva de Figueiredo Viana Leal (UFMG)  
Lilian Sággio (UENF)  
Luís Fernando Monteiro Mileto (UFF)  
Maria Clareth Gonçalves Reis (UENF)  
Marília Paixão Linhares (UENF)  
Marlúcia Cereja de Alencar (IFFluminense campus Campos Centro)  
Mauro Macedo Campos (UENF)  
Osmar Favero (UFF)  
Regina Maria do Rego Monteiro de Abreu (Unirio)  
Renata Maldonado da Silva (UENF)  
Renata Ribeiro Gomes de Queiroz Soares (IFFluminense campus Campos Centro)  
Roberto Dutra Torres (UENF)  
Rosalee Istoe (UENF)  
Sergio Arruda de Moura (UENF)  
Sílvia Alicia Martínez (UENF)  
Simonne Teixeira (UENF)  
Suely Fernandes Coelho Lemos (IFFluminense-Reitoria)  
Vera Lucia Deps (UENF)

## Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

### Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Maio/2015

Reitor Luiz Augusto Caldas Pereira

Pró-Reitor de Administração Amaro Falquer

Pró-Reitor de Desenvolvimento da  
Convivência Humana Maycon Pires Rodrigues

Pró-Reitora de Ensino Carlos Márcio Lima

Pró-Reitora de Extensão e Cultura Paula Aparecida Martins Borges Bastos

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação José Augusto Ferreira da Silva

Diretoria de Desenvolvimento de Políticas Emancipatórias e Inclusão Social Suely Fernandes Coelho Lemos

### Reitoria da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) – Maio/2015

Reitor Silvério de Paiva Freitas

Vice-Reitor Edson Correa da Silva

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação Antônio Teixeira do Amaral Junior

Pró-Reitora de Graduação Ana Beatriz Garcia

Pró-reitor de Extensão e Assuntos Comunitários Paulo Roberto Nagipe da Silva

## Equipe Editorial

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação Lázaro Augusto Alecrim Vieira

---

# Sumário

---

- 05 **Prefácio**
- 08 **Apresentação**
- 16 **Contribuições da educação freiriana para a prevenção do *human papiloma virus* (hvp) entre os alunos do PEJA**  
Lucia Maria Pereira de Oliveira
- 33 **Insumos educacionais e controle social: Desafios para a garantia da qualidade de ensino na EJA**  
Luciana Bandeira Barcelos  
Willian Rodrigues Barbosa
- 48 **Percursos de permanência: caminhos para o direito à esperança**  
Luís Fernando Monteiro Mileto
- 60 **Varição linguística na educação de jovens e adultos: sujeitos, vozes e identidades**  
Patrícia Wanderley Prazeres  
Andrea Berenblum
- 74 **Memórias narrativas escolares de trabalhadores de limpeza e conservação de uma universidade pública**  
Reinaldo Batista dos Santos  
Nadja Naira Aguiar Ribeiro
- 86 **Educação de jovens e adultos: os caminhos da teoria e da prática – buscando novo rumo para a formação continuada**  
Renato Pontes Costa  
Valeria Mendonça Vianna
- 99 **A importância da categoria trabalho para a formação de trabalhadores: olhares sobre sua representação e apropriação pedagógica no programa nova EJA**  
Rodrigo Coutinho Andrade

- 113 **O Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)**  
desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)  
Sueli Iwasawa
- 123 **Educação e envelhecimento: estimulação do aprendizado**  
**através de oficina pedagógica**  
Tania Fernandes Silva  
Adalberto Romualdo Pereira Henrique
- 136 **PROEJA: olhares dos estudantes sobre o curso técnico de**  
**cozinha no Instituto Federal de Alagoas**  
Vanda Figueredo Cardoso  
Marinaide de Lima Queiroz Freitas
- 152 **Formação continuada de professores que ensinam**  
**matemática na EJAI: discussões necessárias**  
Waléria de Jesus Barbosa Soares  
Carlos André Bogéa Pereira
- 168 **Saberes construídos pelos professores nas práticas**  
**docentes da educação de pessoas jovens e adultas (EPJA)**  
Adenilson Souza Cunha Júnior
- 184 **Esforço de Sísifo: a qualidade em questão?**  
Adevanucia Nere Santos  
Ana Lúcia O. Freitas de Carvalho
- 195 **Receitas da memória às gavetas: uma possibilidade de**  
**letramento na educação de jovens e adultos**  
Almir Francisco de Sousa  
Rozenilda Maria de Castro Silva
- 210 **PROEJA e suas questões: visitando as referências construídas**  
**no período de 2009 até 2013**  
Clarissa Menezes de Souza Poubel  
Cristiana Barcelos da Silva

- 225** **Mulheres privadas de liberdade: percepções sobre educação**  
Décio Nascimento Guimarães  
Milena Ferreira Hygino Nunes
- 239** **Retratos da leitura para alunos de um curso PROEJA: concepções discentes e suas relações com essa capacidade**  
Elane Kreile Manhães  
Alessandra Maria Custódio da Silva
- 258** **A formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: formação reflexiva x formação dialógica e conscientizadora**  
Glessiane Coeli Freitas Batista Prata  
Eliane Dayse Pontes Furtado
- 272** **Projeto Biologia no Cotidiano: relatos de experiência com a educação de jovens e adultos**  
Waléria de Jesus Barbosa Soares  
Carlos André Bogéa Pereira
- 288** **Acesso e permanência escolar na educação de jovens e adultos: comparações entre o 1º e o 6º módulo do curso técnico em eletrotécnica**  
Jorge Luíz Clemente Gomes  
Rozana Quintanilha Gomes Souza
- 308** **Entre sonho e realidade: aspectos da permanência escolar no cotidiano de estudantes do PROEJA**  
Josemara Henrique da Silva Pessanha
- 326** **Um olhar sobre as obras de Newton Braga na educação de jovens e adultos**  
Lorraine Ramos Dobrovosk  
Nathália Dias Maciel Campos
- 334** **A (baixa) permanência nos cursos técnicos de nível médio na área de tecnologia**  
Lucas Barbosa Pelissari

---

## Prefácio

---

É prazeroso prefaciar uma obra “recheada” de compromissos políticos a favor de uma Educação justa, de qualidade e para todos! Educar é um compromisso político!

Este livro é fruto do I Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos (Conpeja), realizado em 2015, em Campos dos Goytacazes (RJ), no Centro de Convenções Oscar Niemayer, na Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf). O evento foi uma realização da Uenf com o Instituto Federal Fluminense (IFFluminense). Tem o seu esboço inicial em uma parceria interinstitucional entre Uenf-IFFluminense com colaborações marcantes da coordenação do Conpeja (Gerson Tavares do Carmo - Uenf); da Pró-Reitoria de Ensino (Carlos Marcio Viana Lima – IFFluminense); da Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (Antonio Amaral Junior - Uenf) e uma pitadinha deste pela Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação do IFFluminense. Esse pleito e os seus desdobramentos se soma a importantes colaborações da coordenação do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Uenf (Carlos Henrique Medeiros de Souza); da direção do Centro de Ciências do Homem - CCH-Uenf (Sérgio Arruda de Moura); da coordenação do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Uenf (Silvia Alicia Martínez); da professora do Programa de Ciências Naturais da Uenf Marília Paixão Linhares; dos integrantes do Conselho Editorial, desta obra, e de outros pesquisadores destas Instituições.

A qualidade do ensino de jovens e adultos no Brasil perpassa, inevitavelmente, por estratégias e metodologias que viabilizem instituições de ensino mais flexíveis e atraentes para quem teve que trocar a sala de aula pelo trabalho muito cedo. Reflexões e exemplos de boas ações, sobre o assunto, são abordados nesse esfor-

ço intelectual “recheado” de práticas inovadoras.

Este livro escrito por muitas mãos nos leva por caminhos meândricos e ricos de boas ideias para o resgate da cidadania dos estudantes jovens, adultos e idosos. Fica evidente no debate a necessidade da luta permanente nos processos avaliativos para a busca das adequações didático-pedagógicas apropriadas para oportunidades educacionais que permitam a “Permanência” com consequente qualidade na Educação, destes estudantes.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se constitui em um importante instrumentos de luta para a superação das desigualdades sociais destes trabalhadores que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio, na idade própria. É dever do Estado, pelo poder público, conforme a legislação em vigor, viabilizará e estimular o “Acesso” e a “Permanência” do trabalhador na escola. Aí está o “direito à esperança” e o caminho mais curto para a cidadania! Não faz sentido uma sociedade que se pretende inclusiva e justa deixar de promover a igualdade de condições para o “Acesso” e a “Permanência” na escola.

As vozes e os compromissos políticos dos autores dessa obra fazem coro com as palavras do conferencista do CONPEJA Sérgio Haddad, que enfatiza “O que precisa ficar claro é que a educação é um direito de qualquer cidadão, independente de idade. No caso específico de jovens, adultos e idosos, é necessária maior mobilização, pois, na maioria das vezes, a iniciativa de procurar a escola não parte deles. Isso acontece por vergonha ou por acreditarem que o tempo de aprender já passou. Daí a importância de políticas voltadas para este público”.

Sabemos que o Estado do Rio de Janeiro em suas regiões Norte e Noroeste ainda registra os maiores índices de analfabetismo, necessitando pensar em ações para corrigir problemas como a distorção série-idade. Muitas vezes as salas de aula perdem alunos para o mercado de trabalho e, por isso, a EJA se torna uma peça funda-

mental para reduzir a desigualdade e promover a justiça social.

A Educação é um processo de constituição social que deve ser pensada e organizada para a vida toda. Assim, o papel da pedagogia moderna ou àquela que valoriza a relação dialética do educando (práxis educativa) necessita de um olhar cuidadoso e providencial para o *status quo* educacional. Deve-se dar espaço para os sujeitos, suas vozes e identidades! Assim, a Educação atua como “cura”, qualidade de vida e do trabalho. A história de vida, desses educandos, como estratégia didático-pedagógica no processo ensino-aprendizagem é valorizada, pelos autores, e oferecem pistas importantes para uma Educação de qualidade. Os autores fazem um bom debate com “frescor” sobre o tema!

Por fim, pode-se concluir que a boa prática docente na EJA deve considerar a relação ontológica na construção dos saberes pelos estudantes e conseqüentemente pelos docentes.

Parabéns aos meus amigos Professores, Gerson Tavares do Carmo e Carlos Marcio Viana Lima, organizadores deste importante livro! Nos dão um roteiro de esperanças e de possibilidades!

*José Augusto Ferreira da Silva*  
*Rio das Ostras/RJ, no despertar de 2016*

---

## Apresentação

---

A realização do I Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos: qualidade em questão (I CONPEJA), fruto afortunado da parceria entre a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e o Instituto Federal Fluminense (IFF), *Diagnóstico da Qualidade de Ensino do PROEJA: um estudo na região Norte e Noroeste fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos*, iniciado em abril de 2013, e financiado pela CAPES/INEP/Observatório da Educação (Obeduc), em referência ao Edital no 49/2012.

Essa iniciativa foi saudada, com júbilo, em sua decisão de promover, valorizar e visibilizar programas educativos para jovens, adultos e idosos, em nível regional e nacional, tanto escolares com seus referentes à prática social, com perspectiva epistemológica sobre a adesão aos processos de conhecimento dos sujeitos dessas práticas — alunos, professores, cidadãos — quanto inclusiva, com novos olhares sobre a permanência escolar. Sim, porque as pesquisas sobre evasão parecem limitadas em busca de compreensões e proposições no sentido de exercer influência entre gestores, professores e, principalmente dos estudantes na sua decisão de permanecer ou não na escola. Nesse sentido o I CONPEJA teve mais um mérito: o de lançar, à discussão acadêmica, o Grupo de Trabalho (GT) de Permanência em Sistemas Educacionais, o primeiro de que se tem notícia no país, com vinte comunicações orais apresentadas.

Desse modo, pode-se dizer que o I CONPEJA participa do grande desafio na trajetória das Políticas Públicas de Educação, diante do movimento contemporâneo de inclusão de jovens e adultos no sistema educacional brasileiro, certamente se situa no percurso desenhado entre a necessária renovação nos pontos de partida para

que se encontrem novos sentidos e novos valores nos pontos de chegada. A proposta de um movimento deste porte evidencia-se, em sua gênese, como uma formulação que se aproxima de uma política pública não reativa e se distancia das temáticas puramente negativas, como a da evasão ou da retenção.

Parece-nos que outro grande desafio reside em responder de que maneira será possível garantir programas educativos indispensáveis para uma sociedade em que o conhecimento sofre acelerada mutação e rápida disseminação, assim como, centenas de milhares de estudantes jovens, adultos e idosos, nas práticas sociais, não dominam conhecimentos básicos da leitura, escrita e aritmética, mesmo tendo passado por processos formais de escolarização, passando a integrar um largo conjunto de não concluintes e subescolarizados. Os programas educativos para jovens, adultos e idosos, pela concepção ampla de educação que os contêm, configuram uma realidade que se impõe a partir do paradigma da “educação ao longo da vida” como direito de todos.

Assim, por compreendermos que a escola transformou-se em uma via de passagem obrigatória, mesmo que ainda sejam enfrentadas algumas dificuldades de acesso e de permanência nesse espaço, também entendemos que cada vez mais é exigido um prolongamento das trajetórias escolares, bem como maiores níveis de certificação acadêmica e/ou de qualificação profissional. A educação formal ocupa um lugar central nas trajetórias de vida, mas a responsabilidade pela sua concretização não é apenas tarefa das instituições, sejam elas o Estado ou a família, mas também dos próprios indivíduos que passaram a assumir um papel importante nesse processo.

Trata-se, pois, de esforço interpretativo na direção de uma leitura compreensiva e propositiva, fecundo fórum de pensamento, que ressalta as falas de todos os atores envolvidos no processo educacional, em especial a dos estudantes, para que essa política estimule novas reflexões, produções, planejamentos e propostas educacionais.

Para tanto, as linhas de origem do CONPEJA, foram traçadas a partir da compreensão de que o contexto que se desenha é percebido como decorrência da conquista da quase universalização do ensino fundamental - garantir a qualidade dessa conquista, eis o desafio. Entretanto, é também consenso que a noção de qualidade é polissêmica, exigindo que seus sentidos e concepções sejam desvelados em cada esfera da educação, auxiliando políticas a definirem novas metas, especialmente quando o foco nacional está centrado na aprovação e desdobramento do Plano Nacional de Educação. Conhecer e reconhecer os plurais sentidos do termo na educação significa distinguir caminhos e modos de acompanhar e avaliar essa qualidade frente ao desafio de ultrapassar limitações e barreiras (im)postas pela predominância de indicadores educacionais quantitativos.

A história da educação pública está associada à construção dos direitos sociais e humanos. De forma tímida, podemos identificar, em seu percurso, alguns movimentos da sociedade que exigiam e que ainda exigem a ampliação do atendimento educacional como a ampliação da laicidade, da obrigatoriedade, da universalização do acesso, da gestão democrática, da ampliação da jornada escolar, da educação de tempo integral, da garantia do padrão de qualidade. Esses aspectos estão vinculados à criação de condições de oferta da educação pública, envolvendo a educação básica e superior, tendo como concepção de educação de qualidade como direito social, garantido pela Constituição Federal de 1988, alterada pela emenda constitucional N.º 14, de 1996.

Portanto, a reflexão consciente sobre o direito à qualidade do ensino e à permanência na escola precisa estar amparada pela Constituição, segundo a qual o Brasil “constitui-se em Estado Democrático de Direitos” e, explicita-se aqui, ao assumir essa condição, o Brasil submete-se à ordem jurídica ou às leis de modo a proteger e salvaguardar os direitos de todos os cidadãos. Tal Es-

tado de Direito, pois, compreende além da supremacia da lei; o princípio de legalidade; a igualdade de todos perante a lei; a garantia dos direitos individuais e sociais, entre os quais a educação; a independência do magistério quanto à pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas e a responsabilidade em regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios, o que caracteriza a descentralização dos poderes.

A Educação, considerada explicitamente *direito público subjetivo* pela Carta de 1988, compreende, então, a garantia não só do acesso e da permanência no ensino fundamental, mas também a *garantia de padrão de qualidade* como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino (inciso VII do Artigo 206).

Na análise contrastiva possível de se realizar entre a letra da lei e a realidade educacional em que nos encontramos, percebe-se que a noção do que seja qualidade de ensino é complexa e impõe cuidadoso trato semântico. Em sua origem, a palavra qualidade deriva de *qualitas* que, por sua vez, está ligada ao sentido de *qualis*, interrogação que pode ser traduzida como: “*qual? de que tipo? de que maneira?*”

Orientados por tais perguntas compreenderemos que, nas respostas, há desafios teóricos que precisam ser superados para que o desejo da real qualidade de ensino prospere. Não se pode deixar de refletir também sobre o acirramento das tensões entre as expectativas de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários para a consecução desse fim. Isso favoreceu uma perspectiva de qualidade cuja lógica tinha por base as ideias de eficiência e produtividade, com uma clara matriz empresarial, em contraposição à ideia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública realmente democrática.

Sem dúvida, é bastante expressiva a oferta de programas educativos ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos e não há como negar que houve e ainda há uma disposição dos governos em financiar políticas de qualificação profissional. Vale

ressaltar que essas tentativas repercutem um efeito social positivo, mas que estão sujeitas a, mais uma vez, cair numa tentativa otimista e bem intencionada e a prática continuar pretendendo, sem sucesso, assegurar a permanência escolar.

Necessitamos de políticas públicas articuladas com o compromisso do acesso e permanência do aluno na escola e que todos tenham êxito durante e ao concluir seus estudos, especialmente na escola pública. Não basta comemorar os índices de atendimento atingidos nos últimos anos, que permitem dizer que o ensino fundamental já foi universalizado. É necessário discutir inter-relações entre as diversas zonas de confluência da educação popular, profissional e técnica, conduzindo a reflexões sobre diversidade de ofertas como direito social e sobre impactos positivos por elas promovidos. É imperativo que ao sair da escola o aluno saiba ler, escrever, interpretar, argumentar, decidir, se defender, entre tantas outras competências. Nesse sentido, o sucesso escolar é o retorno da qualidade do ensino, um ensino democrático, direito de todos.

Longe de desejar predizer, o campo de luta do I CONPEJA, em favor de um devir tanto da qualidade da educação, quanto do contributo à redução das desigualdades sociais, busca, na etimologia latina da palavra anunciar, seu *ethos* e seu *locus*. De *annuntiare*, nasce a mensagem (*nuntiare*) e as decisões que se, por um lado, combatem um sistema da racionalidade econômica que tem levado a humanidade a um modelo de exclusão que aprofunda assimetria entre os grupos e as sociedades humanas, por outro, estende-se ao rescaldo e à revivescência da experiência em Educação, pronta para fazer as pazes com a Utopia de uma escola democrática, participativa, inclusiva e sobretudo, que leve, concreta e competentemente, ao verdadeiro empoderamento do trabalhador, considerando sua história de vida, sua biografia. Queremos anunciar uma escola que traduza o reencontro com o caminho do público, da praça. Que precisa se rearticular com a sociedade civil. A escola que só faz sentido se ligada ao processo da vida. Que permita ao

aluno se construir como cidadão, dentro das novas perspectivas que a ambiguidade da globalização nos permite. Num processo inter, trans e multidisciplinar somos chamados a construir e a reconstruir dialéticas e sinergias.

Trata-se, sob a lente teórica de Miletto (2009, p. 71), de promover “[...] uma maior amplitude das relações humanas nos espaços escolares, incluindo não apenas aspectos cognitivos, abrangendo igualmente os aspectos afetivos”, em sérios caminhos para o direito à esperança.

*Carlos Marcio Viana Lima*  
*Gerson Tavares do Carmo*

---

# CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FREIRIANA PARA A PREVENÇÃO DO HUMAN PAPILOMA VIRUS (HPV) ENTRE OS ALUNOS DO PEJA

---

Lucia Maria Pereira de Oliveira\*

## INTRODUÇÃO

O *Human Papiloma Virus* (HPV) é um vírus sexualmente transmissível que acomete em torno de 600 milhões de pessoas no mundo. No Brasil, estima-se que 9 a 10 milhões de pessoas sejam portadores do vírus e que a cada ano surjam 700 mil novos casos (INCA, 2014; VILLA et al., 2013).

A gravidade do HPV reside em sua relação com o desenvolvimento de vários tumores neoplásicos entre eles, o câncer cervical e o câncer de pênis (INCA, 2014).

O câncer cervical foi causa de óbito de 265 mil mulheres no mundo em 2012; e 87% desses óbitos ocorreram em países em desenvolvimento. No Brasil, estimou-se para o ano de 2014 a ocorrência de 15.590 novos casos dessa neoplasia (INCA, 2014).

Já o câncer de pênis, apesar de ser considerado raro, foi o responsável, em 2012, pelo óbito de 310 brasileiros (INCA, 2015).

A relevância do HPV como problema de saúde pública motivou a realização de um projeto com os alunos do 8º ano do Programa de Ensino de Jovens e Adultos (PEJA) de uma escola da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, vinculado à rotina de sala de aula de Ciências.

---

\* Doutoranda em Ensino de Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz/Rio de Janeiro. E-mail: [Impo@hucff.ufrj.br](mailto:Impo@hucff.ufrj.br).

O estudo intitulado “Estratégias educativas contra o HPV” teve como objetivo inserir e trocar conhecimentos sobre o vírus entre os alunos do PEJA; e contou com a metodologia de Paulo Freire, para nortear todo o processo pedagógico pelo seu caráter problematizador e dialógico.

Os resultados obtidos revelaram a importância da Educação Freiriana e da utilização de estratégias diversificadas e interativas como fator favorável à prevenção do HPV, e das neoplasias genitais, motivando a apresentação desse artigo à comunidade Acadêmica para sua discussão.

## O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUNS DESAFIOS

Na cidade do Rio de Janeiro, o PEJA está vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ). O programa destina-se a todo indivíduo com 15 anos em diante que deseja retornar aos estudos, estando ele alfabetizado ou não. O fluxo de inscrição é contínuo. O PEJA é oferecido em horários diurno e noturno em 149 unidades escolares (JESÚS; VIEIRA, 2014).

O programa possui dois segmentos: o PEJA I e o PEJA II, que correspondem ao Ensino Fundamental (EF) conforme determina a Lei 9.394 de 1996. O PEJA II, foco desse estudo, organiza-se em dois blocos. O Bloco I que é similar ao 6º e 7º anos e o Bloco II que corresponde ao 8º e 9º anos (SME/RJ, 2013).

A organização curricular do PEJA II engloba as disciplinas de Ciências, Português, Matemática, História, Geografia, Artes Cênicas ou Plásticas (no Bloco I) e Língua Estrangeira (no Bloco II) descritos nas Orientações Curriculares (SME/RJ, 2013).

O objetivo fundamental do PEJA é gerar melhorias socioculturais, otimizar a inserção no mercado de trabalho e dar oportuni-

des de desenvolvimento cognitivo, social e cultural ao aluno (SME/RJ, 2013).

Alguns desafios são observados em virtude do contexto socio-cultural, de expectativas e do ritmo de vida dos alunos. As dificuldades de aprendizagem, o cansaço daquele que trabalha, e o descaso daquele que não possui interesse pelo estudo constituem os principais desafios a serem superados pelos docentes.

Tendo em vista o atendimento às especificidades citadas, os docentes utilizam-se de metodologias variadas, concedendo ao PEJA uma ampla diversidade pedagógica. No entanto, o dinamismo do mundo contemporâneo – gerador de inúmeras conturbações sociais – impõe o desafio de formar cidadãos compromissados consigo mesmos e com a coletividade. A metodologia empregada deve reforçar o compromisso que a escola tem de ensinar para o mundo e reacender o desejo de renovação, o que nos remete à retomada do pensamento freiriano, o qual enfatiza uma educação transformadora do homem em um ser social, dotado de consciência crítica e autônoma.

## METODOLOGIA DE PAULO FREIRE

Ao elaborar um método de alfabetização, Paulo Freire preocupou-se, conforme Jesús e Vieira (2014, p. 157), em desenvolver uma metodologia que fosse utilizada “como um instrumento do educando e não somente do educador”. Assim, surgiram as palavras geradoras, extraídas da realidade do educando com a finalidade de alfabetizar com conscientização. Freire

[...] pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele (JESÚS; VIEIRA, 2014, p. 157).

Freire (1996) abomina o método educativo em que o professor ocupa o centro do processo de ensino e deposita sobre o aluno a sua verdade.

Em sua prática educativa, Freire traz o diálogo como base para o processo de ensino e de aprendizagem. Simultaneamente, o diálogo atua como o veículo de integração entre docente e discente, por isso deve ser mantido e intensificado a partir de problematizações de fatos reais extraídos do contexto de vida do aluno. Esta característica dialogal pode ser a responsável pela atualização e inovação da metodologia freiriana ao longo dos anos, pois ela invoca da realidade, não só os conteúdos a serem ministrados, mas também a valorização do aluno, e o como, para quê, e o porquê trabalhar com eles. Estimula o uso de estratégias pedagógicas diversificadas que favorecem as trocas socioculturais dos sujeitos envolvidos.

Nesta metodologia, o professor é um mediador e passa a trocar e construir junto com o aprendiz novos conhecimentos. Para Freire (1996, p. 96),

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio [...]. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Na educação freiriana a aula é demarcada pelo ambiente de descontração e de buscas para a solução de problemas. Ao sentir-se valorizado, o aluno é motivado a assumir uma nova postura: a de sujeito ativo dentro do processo de aprendizagem que o impele a aprender de forma consciente e significativa.

## A GRAVIDADE DO HPV

O HPV é um vírus transmitido pelo contato direto da pele ou de mucosas infectadas durante o ato sexual. Sua transmissão pode acontecer também, da mãe para o bebê, durante o parto. Pela sua facilidade de transmissão, estima-se que este vírus acomete cerca de 291 milhões de mulheres no mundo adquirindo proporções epidêmicas de caráter multidisciplinar, por atingir também homens e crianças (BURCHELL et al., 2006).

A gravidade do HPV acentua-se pela sua relação com o desenvolvimento de neoplasias, como o câncer genital. Neste processo, deve-se considerar a sua associação, com os cofatores, como os parceiros múltiplos, sexo anal, o tabaco, histórias de HIV, e outros (INCA, 2014).

Existem vários tipos de HPV, e as lesões que determinam variam de acordo com o subtipo de HPV infectante, sendo os de maior poder oncogênico (capacidade de desenvolver o câncer) os HPVs 16, 18, 31 e 32 (INCA, 2014).

As lesões ocorrem em áreas genitais e consistem em verrugas, condilomas acuminados, lesões precursoras do câncer (pré-neoplásicas) e o câncer cervical, de vagina, vulva, ânus e pênis (BURCHELL et al., 2010).

O HPV é causador também de graves alterações biopsicossociais nas mulheres, conforme citação de Villa et al. (2013, p. 25), “[...] as verrugas genitais são geradoras de desconforto muito grande e exigem tratamentos prolongados, às vezes dolorosos, além das questões de cunho psicológico, como vergonha e culpa”. Além do medo de desenvolvimento de câncer (OLIVEIRA, 2011).

O câncer cervical está relacionado a diversos fatores socioeco-

nômicos, sobretudo ao diagnóstico tardio das lesões pré-neoplásicas que envolvem dificuldades assistenciais e o descuido da mulher com a saúde (INCA, 2014).

Para a prevenção do câncer cervical tem-se a indicação do exame preventivo que faz o rastreamento das lesões pré-neoplásicas geradas pelo HPV, dando ao médico a oportunidade de intervir e interceptar a sua evolução para o câncer (INCA, 2014).

A prevenção acontece ainda por meio da vacina anti-HPV que foi introduzida no Brasil em 2014, pelo Ministério da Saúde, no Sistema Único de Saúde. A vacina é gratuita e oferecida a meninas de 9 a 13 anos. Mulheres HIV positivas de 14 a 26 anos também podem ser vacinadas mediante autorização de seu médico (SMS/RJ, 2015).

Sobre o câncer de pênis, ele está relacionado às baixas condições socioeconômicas e de instrução, à falta de higiene íntima e à não realização da cirurgia de remoção do prepúcio (INCA, 2015).

O diagnóstico precoce evita a evolução da doença e a possível amputação do pênis, que traz sérias consequências físicas, sexuais e psicológicas para o homem (INCA, 2015).

Em relação à prevenção do câncer de pênis, faz-se necessária a higienização diária do órgão com água e sabão, sobretudo após o ato sexual, e a remoção de prepúcio. É essencial ensinar às crianças desde cedo os hábitos de higiene íntima (INCA, 2015).

A redução das neoplasias genitais exige a prevenção contra o HPV. Para isso, recomenda-se o uso de camisinhas para ambos os sexos e em todas as modalidades de relações sexuais (INCA, 2014).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo apresenta para reflexão um relato de experiência pedagógica desenvolvido durante as aulas de Ciências. Tendo como objetivo de estudo a introdução de novos saberes sobre o HPV à

rotina de vida de um grupo de alunos do 8º ano do PEJA, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa de cunho participativo para sua realização.

A pesquisa qualitativa impõe um conhecimento apurado da população e a questão de estudo, oportunizando acrescentar-se algo novo ao que já se sabe sobre a temática abordada (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

A pesquisa participativa tem como característica a relação direta do pesquisador com o pesquisado. Isto propicia a obtenção de informações apuradas sobre o problema pesquisado, de seu contexto, de suas causas e de seus efeitos. Assim, a pesquisa participativa concede subsídios eficazes para se delinear possíveis soluções em caráter individual ou em caráter coletivo integrando a população de estudo (GOCI, 2006).

Como instrumento de investigação, optou-se pela elaboração de um questionário padronizado e constituído por perguntas abertas e fechadas. Para o seu estudo, realizou-se a análise interpretativa que concede ao docente a autonomia de ler, reler e categorizar os dados e deles extrair informações que orientaram o estudo (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Como pilar para o processo pedagógico, usou-se a metodologia freiriana visando o envolvimento do aluno em um processo de reflexão e de conscientização (FREIRE, 1987).

A realização desse estudo aconteceu em conformidade com o programa de Ciências que recomenda o tema, “A sexualidade e as relações sexuais”, que enfatiza o conhecimento dos sistemas reprodutores e a prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e outros (SME/RJ, 2011). Este estudo foi desenvolvido em quatro aulas que serão resumidas a seguir.

No primeiro dia, em sala de aula, solicitou-se aos alunos que assinassem o formulário “Direito de imagem” elaborado pela SME/RJ, como o exigido pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de

Saúde/MS. O formulário padrão oficializa a participação voluntária dos alunos na pesquisa e concede o uso de dados coletados e de imagens ao pesquisador. Em seguida o professor aplicou o questionário visando desvendar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o HPV.

Posteriormente, introduziu-se para a turma noções de diferenças de gênero a partir de uma aula expositiva com o auxílio de *data show*. Ao final, os alunos foram organizados em seis grupos, constituídos por oito alunos. Como tarefa de casa, solicitou-se a realização de três pesquisas sobre as DSTs, e outras três sobre o exame preventivo. As pesquisas deveriam ser na forma de textos e de confecção de cartazes.

No início do segundo dia de aula, aconteceu a entrega dos trabalhos escritos e a apresentação e discussão de cartazes. Em homenagem ao dia Internacional da Mulher – 08 de março –, os cartazes foram expostos em murais, nas dependências da escola como ênfase à “Saúde da Mulher”.

Já na sala de informática, foram apresentadas questões sobre o HPV à turma, que buscou respondê-las, conforme o solicitado pelo professor, através de um resumo textual tendo como base as consultas livres realizadas em *sites* da Internet.

No terceiro dia de aula, organizou-se uma roda de conversa, ou um círculo de cultura, como o denominado por Freire (1982 apud Ceccim et al., 2007), para a discussão sobre o HPV. A atividade culminou com a proposta dos alunos, de elaboração de um *folder* sobre o vírus para ser apresentado aos demais alunos do PEJA e seus familiares. Recomendou-se que na aula seguinte fossem apresentados dois modelos de *folders* para discussão.

No quarto dia de aula, realizou-se a leitura e a correção dos *folders* com posterior escolha pelo grupo daquele que seria impresso para distribuição.

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica *on-line*, na base de da-

dos do Google Scholar (<http://scholar.google.com.br/>) e na PubMed (<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>). A pesquisa envolveu os termos “HPV” e “ensino de jovens e adultos”, “HPV” e “educação de jovens e adultos”, “HPV” e “EJA”. A intenção foi obter manuscritos relacionados a estudos sobre o HPV em nível da educação formal delimitada ao EF e ao EJA no período de 2005 a 2015.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa bibliográfica na base de dados do Google Scholar e da PubMed revelou a escassez de estudos sobre o HPV junto à população de EF e de EJA, ou ainda a dificuldade de divulgação dos trabalhos desenvolvidos.

O estudo dos 48 questionários aplicados mostrou que o grupo era formado por alunos de 16 a 55 anos. Dentre o total de 48 alunos, 29 eram do sexo feminino e 18 do sexo masculino.

Em relação à indagação sobre a prática sexual, 92% do grupo de alunos revelou ter vida sexual ativa e dentre estes, uma minoria de 24% declarou o uso constante da camisinha. Este resultado aponta para o desconhecimento ou a desvalorização das medidas preventivas contra as DSTs entre a população de alunos do PEJA. Esse dado é contraditório aos obtidos por Conti et al. (2006), que realizaram um estudo com 79 alunos de um colégio público de Ensino Médio do Estado de Santa Catarina. Nesse estudo, apurou-se que 68% dos estudantes declararam utilizar sempre a camisinha em suas relações sexuais.

Constatou-se que mais da metade – 65,7% – dos alunos do PEJA não sabia o que era o HPV. Esse dado foi semelhante ao obtido por Conti et al. (2006), em cujo estudo 87,48% dos 79 alunos também declararam desconhecer o HPV.

Em relação ao exame preventivo, notou-se que 48,2% das

alunas nunca o fizeram, muito embora ele seja recomendado pela Organização Mundial de Saúde desde 1982, como essencial à prevenção do câncer cervical (INCA, 2014).

Quanto à vacina anti-HPV, 55% dos alunos do PEJA desconheciam a existência dessa vacina que vem sendo aplicada pelo segundo ano consecutivo em todo o Estado do Rio de Janeiro e que vem tendo dificuldade de aceitação pela população (SMS/RJ, 2015).

Segundo Villa et al. (2013), o desconhecimento é causa de elevada incidência desse vírus na população. A prevenção do HPV exige medidas eficazes por parte dos governantes, com ofertas de programas e até de campanhas educativas, sobretudo referentes à vacina anti-HPV e a suas etapas de aplicação. Cabe também à escola intensificar ações de educação e saúde, assumir-se como mediadora e geradora de conhecimentos sobre o HPV e incentivar ao uso de preservativos a população de alunos de vida sexual ativa (OLIVEIRA, 2011).

Em sua proposta educativa, Freire (1987) enfatiza a importância de se conhecer o aprendiz antes de qualquer ação educativa. A análise de questionário concedeu não só informações sobre a intimidade desse grupo de alunos do PEJA, como também revelou a necessidade de intervir de alguma forma nos comportamentos de riscos por eles adotados. Orientou para o caminho pedagógico a ser percorrido e desencadeou uma compreensão profunda da fala de Freire (1987, p. 47), quando diz que o “diálogo começa na busca do conteúdo programático”.

Assim, no primeiro dia, optou-se por uma aula expositiva sobre as ‘Diferenças de gêneros’, que oportunizou o diálogo aberto e descontraído entre os alunos. Ao longo da discussão, procurou-se associar o uso do vocabulário popular ao vocabulário científico mantendo uma relação de horizontalidade e evitando-se qualquer tipo de constrangimento entre o grupo.

Na segunda aula, durante a apresentação dos cartazes, sobre DSTs e a realização do exame preventivo, constatou-se, no decorrer do diálogo desenvolvido, a existência de convicções equivocadas

que se constituíram em desafios para o docente:

Al (26): “Professora, esta história de HPV não pega em mim. Tenho 46 anos e nunca tive nada! Para que vou pedir a meu marido para usar a camisinha?”.

Al (17): “Eu nunca fiz o preventivo, para quê?”.

A infecção pelo HPV caracteriza-se por um longo e variável período de latência (intervalo entre a infecção e o aparecimento de uma lesão), constatando-se neste período, a ausência de sintomas. Desta forma, a mulher entende que está bem e não procura o médico para a realização do exame preventivo, favorecendo o diagnóstico tardio do câncer cervical (VILLA et al., 2013).

O desconhecimento sobre o vírus HPV tem sido apontado como causa para a elevada incidência do câncer. Assim, diante dos equívocos proferidos pelos alunos do PEJA, o professor compreendeu a necessidade de “[...] encarar que ninguém está só no mundo [...] Estar com os outros significa respeitar, nos outros, o direito de dizer a sua palavra. [...] Isso significa dizer, então, que eu preciso, também, saber ouvir” (FREIRE, 1982 apud CECCIM, 2007, p. 37). Então, apresentou aos alunos questões estimuladoras da reflexão sobre a própria fala proferida.

Profª: *“Por que o HPV é uma DST comum (de elevada incidência) entre a população masculina e feminina?”.*

Profª: *“Como o médico ginecologista poderá descobrir e tratar uma doença interna, em sua genitália?”.*

As questões apresentadas motivaram muita discussão e estimulou nos alunos, a curiosidade e o desejo de desvendar as dúvidas surgidas:

Al (12): “E agora, como é que se pega isso?”

Al (16): “O menino! O HPV passa para o outro pelo beijo”.

Al (23): “Eu acho que é pelo sexo sem camisinha, por agulhas,

sangue... Não é?”.

Procurando valorizar o diálogo e motivá-los para a busca de conhecimentos, o docente encaminhou a turma para a sala de informática. Oportunizou a todos se assumirem como investigadores e respondeu:

Profª. “Vocês citaram importantes transmissores de doença. Mas, será que estes são transmissores do HPV? Vamos pesquisar isso?”.

A partir de então, por meio do uso de sites da Internet, a leitura de textos e a visualização de imagens, os alunos entraram em contato com uma realidade distante; porém verdadeira, a qual motivou a exteriorização de sentimentos diversos: espanto, preocupação, medo... Mas, também, a sua inserção em um mundo de conclusões e descobertas.

Al (11) “O HPV passa de um para o outro (transmite) através da pele dos órgãos genitais”!

Al (26): “Existe câncer de pênis?!?”.

Al (35): “Toda mulher com HPV vai ter câncer?”.

Al (31): “Professora, ainda bem que eu levei minha filha para vacinar”!

Al (19): “Eu não sabia. Só descobri aqui. Mas, eu teria medo de levar”.

Segundo Freire (1987), o ato de conhecer e de pensar está diretamente relacionado à relação com o outro. O conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Assim, para esclarecer equívocos, para propiciar conhecimentos e para intensificar a reflexão, solicitou-se a realização de um resumo escrito sobre o HPV com base na pesquisa feita à Internet.

Na aula seguinte, insistiu-se em mais uma prática dialogal

a partir da organização de um círculo de cultura que favorece o exercício da educação problematizadora que, para Freire (1987, p. 70), é uma metodologia de

[...] caráter autenticamente reflexivo, que implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; já a segunda; pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade.

No círculo de cultura deve-se garantir o direito de falar e de ouvir. O diálogo estimula a troca de ideias e a capacidade de análise e do senso crítico. Gradativamente acontece o desvendar dos enigmas e a conscientização das descobertas (FREIRE, 1982 apud CECCIM, 2007).

Al(21) “Fico pensando... Porque vai acontecer justamente comigo?”.

Al (26): “Pois é, mas, eu é que não vou ficar correndo risco. Nunca usei, mas agora, passei a usar a camisinha. Será que dá tempo?”.

Al (33): “Cara, você não viu as fotos na Internet, na aula passada? Entre o câncer e a camisinha,... Eu já usava mesmo. Vocês que são novinhos devem usar desde o início!”.

Al (34) “Mas, nem todo mundo com HPV vai ter câncer. Nós, mulheres podemos prevenir o câncer com o preventivo”.

Al (17): “É, marquei ontem o meu exame preventivo. Eu nunca fiz; mas agora... Quero evitar (prevenir) o câncer!”.

Nesta roda de conversa observou-se Al (26) declarando o uso da camisinha, radicalmente rejeitada ao longo de sua vida e que Al (17) com a história de mãe solteira de dois filhos, que nunca fez um exame preventivo, comunicando a marcação do exame. Essas mudanças, na forma de ver e de agir, diante de hábitos e atitudes, anteriormente assumidos, podem ter surgidos em função da reflexão e da conscientização dos riscos de aquisição do HPV, até então desconhecidos.

Compreende-se que nas perspectivas de Freire (1996) a educação deve utilizar-se de estratégias problematizadoras a fim de

motivar inquietações nos indivíduos, dando-lhes a oportunidade de repensar sua trajetória de vida.

Al (12): “Sabe, deve ter muita gente por aí, sem saber dessas coisas sobre o HPV. Podíamos fazer uns folhetos para dar para os colegas, que tal professora?”.

Para Freire (1987), o conflito de ideias é um processo motivador da criticidade, de questionamento, de reflexão e do desejo de mudanças. Neste estágio, o indivíduo assume a conscientização de si, dentro do contexto de estudo, e passa a questionar-se sobre o outro. Assim, inicia-se o processo de transformação pessoal e coletiva que une os sujeitos para a solução de problemas. Neste estudo, o desejo de mudanças configurou-se com a elaboração de um *folder* intitulado “Você conhece o HPV?”, que mostrou aos demais alunos do PEJA e a seus familiares uma apresentação do vírus, a sua forma de transmissão, as neoplasias genitais, a prevenção do HPV e a prevenção dos cânceres genitais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta ao uso da metodologia de Paulo Freire, em associação com o uso de estratégias pedagógicas diversificadas, constatou-se um grupo de alunos do PEJA empenhados na solução de problemas extraídas de sua realidade, e que integrou todos em um processo de reflexão crítica dos hábitos e atitudes, anteriormente assumidos.

A dialogicidade desenvolvida, a partir da problematização (FREIRE, 1987), gerou neste grupo de alunos a consciência de si. Esses docentes repensaram suas atitudes e adotaram posturas preventivas contra o HPV e as neoplasias genitais.

Os alunos do PEJA uniram teoria e prática preconizados por Freire (1987, p. 37) e assumiram-se “como autores e não reféns de

sua história”. Eles não só reformularam suas próprias ações dentro de seu contexto de vida, como se empenharam em uma ação social ao divulgar o aprendizado sobre o HPV entre as demais turmas do curso e seus familiares, favorecendo a promoção da saúde.

O desenvolvimento desse estudo revelou a importância de uso da metodologia freiriana que faz do ensinar e aprender um processo dinâmico e inovador capaz de integrar a escola, o aluno e a sociedade. Apontou a escola como lugar ideal para a prática de ações de educação e saúde.

Os resultados obtidos neste estudo podem atuar como um estímulo aos professores, pois demonstram que as diferenças socioculturais observadas entre jovens e adultos favorecem o processo de ensino-aprendizagem nos moldes da educação freiriana, que traz para o centro do processo de educação o aluno e sua realidade de vida. Simultaneamente, dá ao docente a oportunidade de inovação em suas funções pedagógicas, pois une teoria e prática em um ambiente agradável de ensino que favorece a um novo olhar para o mundo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Instituto Nacional de Câncer**. Estimativa 2014. Incidência do Câncer no Brasil. Rio de Janeiro: INCA, 2014. Disponível em: <[http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/agencianoticias/site/home/noticias/2013/inca\\_ministerio\\_saude\\_estimativas\\_cancer\\_2014](http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/agencianoticias/site/home/noticias/2013/inca_ministerio_saude_estimativas_cancer_2014)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Câncer**. Tipos de câncer. 2015. Disponível em: <<http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/tiposdecancer/site/home/penis>>. Acesso em: abr 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 466/2012 de 12 de dezembro de 2012. Estabelece critério sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Bioética. Conselho

Nacional de Saúde. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – 9.394/96. 20 de dezembro de 1996. Brasília, Rio de Janeiro: Roma Victor, 2004.

BURCHELL, A. N. et al. Epidemiology and transmission dynamics of genital HPV infection. **Vaccine**, v. 24, n. 3, p. 552-561, 2006. Disponível em: <<http://www.hu.ufsc.br/projetohpv/chapter%206%20Epidemiology%20and%20transmissiondynamics.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

CECCIM, R. B. **Pacientes Impacientes**. Caderno de educação popular e saúde. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília. 2007. 160 p.

CONTI, F. et al. Educação e Promoção à Saúde: Comportamento e Conhecimento de Adolescentes de Colégio Público e Particular em Relação ao *Papilomavírus Humano*.- **Dst J bras Doenças Sex Transm**, v. 18, n. 1, p 30-35, 2006. Disponível em: <<http://www.dst.uff.br//revista18-1-2006/6.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

DE OLIVEIRA, L. M. P. Desenvolvimento de um Processo e um Produto em Ambiente Não Formal de Ensino. Rio de Janeiro. RJ. (Dissertação de Mestrado) Ensino em Biociência e Saúde – Instituto Oswaldo Cruz – Fiocruz - 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Como Trabalhar com o Povo. 1982. In: CECCIM, R. B. **Pacientes Impacientes. Caderno de educação popular e saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. - Brasília: 2007. 160 p.

GOCI, R. M. A. Observação Participativa e Pesquisa-Ação: Aplicações na Pesquisa e no Contexto Educacional. **Rev Eletr de Educ.**, UFG. v. 1, n. 2. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/viewFile/9/120>>. Acesso em: jun. 2015.

GOOGLE SCHOLAR. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 13 maio 2015.

JESÚS, S. F.; VIEIRA, M. Educação de jovens e adultos: ensinar e aprender sob a perspectiva de Paulo Freire. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 152-160, jul./dez. 2014.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 248 p.

PUBMED. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

RIO DE JANEIRO. **Secretaria Municipal de Saúde**. Secretaria de Saúde inicia nova campanha de vacinação contra o vírus HPV. On line. Fev. 2015. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sms/exibeconteudo?id=281>>. Acesso em: jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Municipal de Educação**. Orientações Curriculares: Áreas Específicas. 2013. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/42466/940/OientacoesCiencias2013.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

VILLA, L. L. et al. **Guia do HPV**. Instituto do HPV. Instituto Nacional da Ciência e Tecnologia das doenças do *Papilomavirus humano*. MDS. 2013, Disponível em: <[http://www.incthpv.org.br/upl/fckUploads/file/Guia%20do%20HPV%20Julho%202013\\_2.pdf](http://www.incthpv.org.br/upl/fckUploads/file/Guia%20do%20HPV%20Julho%202013_2.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

---

# INSUMOS EDUCACIONAIS E CONTROLE SOCIAL: DESAFIOS PARA A GARANTIA DA QUALIDADE DE ENSINO NA EJA

---

Luciana Bandeira Barcelos\*  
Willian Rodrigues Barbosa\*\*

## INTRODUÇÃO

Compreender a dimensão insumos educacionais e sua relação com a *qualidade de ensino* implica, *a priori*, definir o que se entende por insumos e qual sua importância na efetivação de políticas públicas de atendimento à educação de jovens e adultos (EJA), oferta ainda secundarizada no país.

A palavra insumo vem do verbo latino *insumere* e significa despesa, custo, consumo. Criada para traduzir a palavra inglesa *input*, juntamente com a expressão *output* (traduzida por produto), é utilizada tanto pelos economistas como por outros cientistas. Para os economistas, insumos são bens e serviços necessários à produção de outro bem ou serviço. Nesse sentido, considera-se insumo tudo o que entra em um sistema como indispensável a seu funcionamento, ou seja, tudo o que fará esse sistema funcionar e gerar outro produto.

Em se tratando de educação, cujo produto final, grosso modo, seria o “aluno educado”, insumos educacionais seriam todos os recursos utilizados para promover a educação dos sujeitos. No caso

---

\* Doutoranda em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: lubbarcelosrj@yahoo.com.br

\*\* Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: williamprofessorhist@gmail.com

brasileiro, ainda não foram estabelecidos legalmente os insumos indispensáveis ao estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade da educação no país, mas alguns elementos já foram apontados como impactantes nessa relação.

Entre esses elementos, após intensas negociações e ainda aguardando homologação<sup>1</sup>, destaca-se o mecanismo do Custo-Aluno-Qualidade-inicial (CAQi), que buscou materializar a demanda prevista no inciso IX do Art. 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9394/96), que estabelece o dever do estado em relação à oferta de educação escolar pública e à efetivação de padrões mínimos de qualidade, definidos como “variedade e quantidade mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Durante o processo de elaboração do CAQi, empreendido pelos integrantes da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, foram definidas quatro categorias de insumos: relacionadas à infraestrutura, aos trabalhadores e trabalhadoras da educação, à gestão democrática, e aqueles relacionados ao acesso e permanência na escola.

Mas ainda que se considerem e se materializem todos os insumos envolvidos na manutenção e na promoção da qualidade, a definição da *qualidade de ensino* permanece uma tarefa complexa, porque envolve múltiplos fatores, “contextos, atores e situações diversificadas” (DOURADO et al., s. d., p. 20) e não pode ser apreendida fora do contexto em que se efetivam as ações.

Entre os insumos educacionais citados, recursos financeiros recebidos diretamente pelas escolas e utilizados para a manutenção de suas atividades, e o modo como são geridos, são objetos discutidos neste artigo, decorrente de investigações empíricas e interpretações de dados, realizadas no decorrer de pesquisa interinstitucional,

---

<sup>1</sup> Aprovado nos documentos finais da Conferência Nacional de Educação Básica 2008 (CONEB 2008) e da Conferência Nacional de Educação 2010 (CONAE 2010), em parceria com a Campanha Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE), o CAQi foi normatizado e aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica do órgão, em maio de 2010, na forma do Parecer CEB/CNE n. 8/2010, que ainda aguarda homologação por parte do MEC para se materializar em Resolução.

que envolveu três municípios da região Sudeste e três universidades situadas nessas cidades, e teve por objetivo diagnosticar qualidade no sistema público de ensino dos municípios envolvidos, identificando os determinantes da qualidade na EJA.

O artigo em referência foca-se no caso do Rio de Janeiro e discute a dimensão insumos educacionais — especificamente a gestão dos recursos financeiros recebidos diretamente pelas escolas — instituída como integrante do conceito de qualidade de ensino na EJA, a partir de dados obtidos em questionários aplicados a alunos, professores e gestores, e em relatórios de campo e protocolos de observação de pesquisadores, interpretando os dados obtidos, à luz do referencial teórico construído em todo o percurso da pesquisa.

Destacada nas discussões do Plano Nacional de Educação, como uma das metas a serem alcançadas por meio da implementação de políticas educacionais, a *qualidade da educação*, embora com sentidos e compreensões diversas, tem sido um tema recorrente na educação brasileira ao longo dos anos, mas que nunca esteve tão atual. Entretanto, a polissemia que caracteriza os termos educação e qualidade da educação torna necessário que se esclareça com que conceitos de educação e *qualidade* dialogamos.

A educação, compreendida como direito fundamental da pessoa humana e condição essencial à vida na sociedade contemporânea, tem como um de seus princípios no país a garantia de um padrão mínimo de qualidade. E pensar *ensino de qualidade*, sobretudo na educação de jovens e adultos, implica respeito à diversidade e às especificidades que caracterizam a modalidade.

Porque não há parâmetros que definam *qualidade* para a educação brasileira, a referência passa a ser os valores fixados de custo-aluno pelo Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e disputados pelos integrantes da Campanha Nacional pelo Direito à Educação para que sejam atribuídos valores CAQi.

Esses, em se tratando de atendimento a sujeitos jovens e adultos, oferta de ensino ainda não prioritária no país, carecem de igualdade com os demais sujeitos, porque fixados em valor menor do que a unidade, e com trava em relação a percentual de matrículas, o que certamente indica a valoração desigual atribuída a essa modalidade da educação básica.

Por outro lado, definir qualidade apenas em função de quantidade de insumos financeiros disponíveis é insuficiente para qualificar um sistema sobre o qual incide uma série de variáveis. Qualidade não se reporta apenas à garantia de escolarização - embora haja insumos essenciais a esse processo nem sempre disponíveis - ou à inserção no mundo do trabalho, mas atende à finalidade máxima da educação: formação humana, o que implica envolvimento dos sujeitos nos processos de pensar a educação, um desafio diário, enfrentado em muitas escolas.

Nessa perspectiva, a escola terá qualidade, não somente se universalizar o acesso, ou oferecer melhores condições materiais, mas também, ao possibilitar o exercício da participação cidadã. Nas palavras de Freire (2009, p. 1), “[...] uma escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela”.

Nos últimos anos, a legislação educacional brasileira avançou no sentido de garantir mecanismos para assegurar a gestão democrática na escola pública. Entre esses mecanismos, destacam-se os conselhos escolares/similares, que podem constituir espaços possíveis para experimentação democrática, ao envolverem a comunidade escolar na gestão da escola, contribuindo para a democratização das relações de poder nos espaços escolares.

Entretanto, apesar de legalmente instituídos, pouco exercem a função a que originalmente se destinam, conforme demonstra a interpretação dos dados obtidos. A efetivação da participação cidadã nos espaços escolares tem enfrentado muitos entraves, dada a dificuldade que as escolas encontram de exercitar o conteúdo da

democracia na prática pedagógica, pela promoção da participação da comunidade escolar. Essas dificuldades decorrem de diversos fatores: questões burocráticas; de compreensão sobre o que significa exercício de cidadania; de compreensão sobre o sentido de público, quando a instituição é a escola, entre muitas outras.

A interpretação dos dados obtidos e aqui tratados foi estruturada em dois eixos: *descentralização de recursos* e *gestão e controle social*, e parece apontar dificuldades de participação dos sujeitos nesses espaços, especialmente em relação à compreensão sobre o modo como os recursos financeiros, recebidos diretamente pelas escolas, são apropriados e gerenciados, evidenciando a necessidade de se discutir esses conceitos e seus significados na prática diária das unidades escolares escolares, para que se possam compreender limites e possibilidades à proposição e manutenção de políticas de atendimento à EJA.

## DIALOGANDO COM DADOS DA PESQUISA

Os dados aqui interpretados referem-se ao conjunto de 121 escolas visitadas, sendo 77 escolas municipais e 44 estaduais. Nessas, obteve-se a seguinte composição de questionários por informantes, apresentada no quadro a seguir. Diferenças entre o previsto e o coletado referem-se a informantes que não devolveram seus questionários preenchidos.

	<b>Alunos</b>	<b>Professores</b>	<b>Gestores</b>	<b>Pesquisadores</b>
<b>Previstos</b>	<b>375</b>	<b>375</b>	<b>125</b>	<b>125</b>
<b>Efetivados</b>	<b>353</b>	<b>338</b>	<b>115</b>	<b>124</b>
<b>Perdas</b>	<b>22</b>	<b>37</b>	<b>10</b>	<b>1</b>

**Quadro 1** - Número de informantes previstos e efetivamente entrevistados  
Fonte: dados da pesquisa.

## Eixo 1: Descentralização de recursos

As origens do processo de descentralização administrativa para a educação no Brasil, à qual se agregam questões financeiras, remontam ao período regencial, consideradas as concepções vigentes à época<sup>2</sup>.

Trazendo a discussão para os dias atuais, especificamente em relação a descentralização de recursos financeiros, pode-se compreendê-lo em parte como resultado de diretrizes neoliberais, ditas por organismos internacionais, sob a alegada necessidade de modernizar a gestão pública como forma de superar o déficit econômico e retomar o crescimento. Como consequência, redefine-se o papel do Estado, delimitando-se suas funções, dividindo responsabilidades e descentralizando-se os serviços, a fim de otimizar recursos.

Movimento contraditório, pois, nesse período, o país vivia a retomada do processo de democratização, e a sociedade dava os primeiros passos para dialogar com o Estado. A sociedade “queria outra relação com o Estado, com controle social, transparência, participação do público, inclusive querendo definir o que queria em termos de direitos” (PERONI, 2008, p. 112).

Essa contradição pode ajudar a compreender a grande dificuldade que enfrentamos em materializar políticas aprovadas no plano legal, além de outros fatores que também merecem destaque. Também facilita esse “falso consenso”, a apropriação, por parte de grupos conservadores, de conceitos utilizados por grupos progressistas e movimentos populares, ressignificando seus sentidos e significados.

Dessa concepção advém a ideia de autonomia da escola, com o incentivo a parcerias com instituições não governamentais, empresas privadas e comunidade e a implementação de política de auto-

---

<sup>2</sup> A descentralização administrativa é apontada por Cury (2008, p. 211) como uma experiência colocada pelo Ato Adicional de 1834, durante o período regencial brasileiro, quando transfere para as províncias a competência legislativa “sobre a instrução pública” e a “catequese e civilização dos indígenas”. Experiência que o autor destaca como negativa, pois deixa a educação no país ao encargo provincial, quando essas esferas administrativas não tinham recursos para prover as necessidades de manutenção e expansão do setor. Cury, Horta, Fávero, afirmam que “essa descentralização [...] na verdade assim se fez porque a tarefa da educação popular era considerada de menor importância pela elite governante e, portanto, ficava com as províncias” (2005, p. 7).

nomia gerencial escolar, que prevê o compartilhamento da gestão da escola como um todo e especialmente da gestão financeira, considerada fator fundamental para o sucesso escolar dos estudantes e a melhoria da qualidade da educação.

O processo de descentralização financeira para as escolas, considerado um meio para atingir maior eficiência e eficácia nas ações educativas passa a ser implementado por meio de diversos programas, ensejando a criação de órgãos de acompanhamento e controle que requerem participação social, previstos na legislação brasileira como instâncias de participação da população<sup>3</sup>.

Os dados obtidos parecem evidenciar que, apesar de a descentralização financeira viabilizar a realização de diversos objetivos, aproximando-se da realidade vivida pelos sujeitos, várias expectativas que sobre ela repousam não definem resultados automáticos quando implementados, porque dependem de uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos ao ambiente escolar, o que exige examinar de perto as condições em que se processam.

Quando questionados sobre a existência, nos espaços escolares pesquisados, de formas de organização institucional destinadas a realizar esse papel, a totalidade dos gestores atesta sua existência, seja na forma de Conselhos Escolares ou Associações de Apoio à Escola. A esses cabe o planejamento, acompanhamento da execução e da prestação de contas dos recursos recebidos e são formalmente indispensáveis para que os recursos financeiros possam ser gerenciados nas escolas.

Especificamente quanto ao recebimento de recursos destinados à manutenção da escola como um todo, a pesquisa apresenta os seguintes dados: 98% dos gestores afirmaram recebê-los regularmente. Quando a pergunta se refere a que recursos, entre os recebidos pela escola, beneficiavam a EJA, 93% dos gestores afirma-

---

<sup>3</sup> No Rio de Janeiro, na rede municipal são criados os Conselhos Escola Comunidade e na rede estadual, as Associações de Apoio à Escola.

ram que todos, e os demais 7% dividiram-se entre “não recebe verba específica para a EJA”; “verba do município”; “verba estadual”; e “não sabe informar”. Entre os estudantes, 51% afirmaram ter conhecimento de que a escola recebia verbas destinadas à melhoria da qualidade de ensino. E 40% dos docentes, ou seja, menos do que os alunos, afirmaram ter conhecimento da existência de recursos destinados ao atendimento a necessidades específicas da EJA.

Chama a atenção o baixo percentual de respondentes professores e alunos que têm conhecimento sobre recursos recebidos pelas escolas. Talvez isto se explique, entre outros fatores, pelo pouco tempo que os sujeitos têm para se dedicar à escola de EJA, em maioria funcionando apenas no horário noturno, de tempo mais curto, constituindo para muitos a segunda ou terceira jornada no dia. De modo mais geral, há que se pensar também em questões referentes ao pertencimento da escola pública, esta, também uma questão em permanente disputa.

Esse desconhecimento por parte de professores e alunos, que constituem maioria nas respostas, parece reforçar a ideia de que a oferta de EJA, apesar de direito estabelecido constitucionalmente, aparentemente mantém um caráter de favor dos governos locais ou da gestão da escola a esse público, utilizando recursos e espaço públicos originalmente destinados ao atendimento a crianças e adolescentes para atender esse grupo.

Vale destacar que a EJA ainda enfrenta embates para que o direito a jovens e adultos seja equalizado em relação aos demais sujeitos, especificamente no que tange à captação de recursos do FUNDEB, necessários à sua oferta com *qualidade*. O percentual menor (0,8%) e o teto fixado em 15% das matrículas, conforme prescrito no Artigo 10, incisos I a XVII, parágrafos 1, 2 e 3 e no Artigo 11, demonstram que a lógica que sustentou o diferencial é a de que, para a EJA, não há necessidade de custo-aluno igual à unidade dos demais sujeitos da educação básica, reafirmando o menor valor dessa modalidade de educação.

Cabe destacar, ainda, que regras de captação do FUNDEB não significam aplicação idêntica na distribuição dos recursos, pois, ao chegar ao caixa do Tesouro das instâncias federativas, os recursos serão aplicados pelos planejamentos locais, que podem definir prioridades diversas e hierarquizadas e resultar em prejuízos para a EJA, reforçando ainda mais a lógica de captação.

Sobre a origem dos recursos, 33% dos gestores declararam que a escola recebia recursos do município e 19% do estado. Essa questão permitia múltipla resposta, e 99 gestores (entre 115 respondentes) afirmaram também receber recursos do governo federal. Entre professores, 37% afirmaram conhecer as fontes de recebimento de recursos da escola, embora haja grande indefinição sobre que fontes seriam essas, evidenciando um precário envolvimento dos sujeitos com as questões financeiras da escola.

Os dados confirmaram, portanto, que os recursos da educação para diversas finalidades têm sido repassados às escolas, tanto por municípios e estados, quanto pelo governo federal, usando mecanismos de financiamento da educação fixados constitucionalmente, atendendo a dispositivos de diferentes Programas. Os dados, no entanto, não nos permitem verificar se os quantitativos respeitam os valores previstos pelas regras estabelecidas, questão esta, que mereceria investigação específica, e de difícil conclusão, tendo em vista os relatos de pesquisadores desse campo que atestam a complexidade dos balancetes municipais e estaduais que poderiam permitir chegar a essas respostas.

## **Eixo 2: Gestão e controle social dos recursos**

Outros aspectos relevantes dizem respeito ao modo como os recursos financeiros recebidos diretamente pelas escolas, têm sido apropriados e utilizados. Isso remete à percepção da gestão escolar, especialmente à necessidade de compreensão de como vem se dan-

do a participação dos sujeitos nos processos de tomada de decisão que envolvem recursos públicos.

Se “o princípio básico da administração ou gestão é a coerência entre meios e fins, a forma de gestão da instituição escolar não deve divergir das finalidades estabelecidas” (OLIVEIRA et al., s. d., p. 2), o que significa que, se a escola é entendida como espaço de desenvolvimento humano, compartilhamento e construção de saberes, em que se necessita da participação de todos os envolvidos no processo, sua gestão deve-se pautar nos princípios democráticos de participação e compartilhamento, o que torna essencial o exercício da democracia na escola em todas as ações educativas e pedagógicas.

O direito à participação popular na formulação das políticas públicas e no controle das ações do Estado foi estabelecido no Artigo 1º da CF/1988 que, ao reconhecer/estabelecer direitos e criar diversos mecanismos que possibilitassem o exercício da cidadania, tornou a participação popular “essência do Estado Democrático de Direito” (SCUASSANTE, 2009), e ampliou a atuação da sociedade, anteriormente restrita à eleição de governantes.<sup>4</sup>

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/96), ao considerar que a ação educativa pode auxiliar o processo de consolidação da democracia no país, ao promover a ocupação de forma consciente dos espaços destinados à participação social, garantidos desde a CF/1988, reafirma esse direito, ao estabelecer pelo Art. 22 as finalidades da Educação Básica, destacando a necessidade da formação do educando para o exercício da cidadania.

Conselhos e Associações existentes no interior das escolas conformam um espaço de experimentação democrática, de formação política e cidadã, especialmente naquelas que atendem a jovens e

---

<sup>4</sup> Esta questão, em processo de regulamentação em junho de 2014, pela Presidência da República, por meio do Decreto n. 8.243, de 23/05/2014, tem sido alvo de fortes críticas da mídia, que atribui ao referido documento regulamentador legal, a alteração do preceito constitucional de que a democracia no país se faz apenas por atos legislativos, excluindo a participação popular. O Art. 1 da Constituição, em seu parágrafo único, claramente enuncia: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”.

adultos. Nelas, a necessidade de promover participação social é ainda mais urgente, para que as pessoas possam “[...] querer exercer seu poder, participar das decisões, porque adquiriram a consciência de que estas afetam suas vidas” (BRASIL, 2004, p. 39).

Apesar de sua origem contraditória, representam um avanço na política brasileira, ao possibilitar a participação do cidadão na gestão pública, em ações de planejamento, execução e fiscalização das políticas públicas implementadas pelo Estado a fim de atender as demandas da população, uma forma de compartilhamento de poder de decisão sobre as políticas, instrumento e expressão da democracia e da cidadania.

Apesar de os dados obtidos apontarem a presença de atores responsáveis pela gestão democrática nesses espaços, a observação de pesquisadores, por vezes, apontou a ausência de envolvimento com questões da EJA, especialmente por parte de gestores, que embora presentes nas unidades, envolviam-se com atividades de cunho administrativo, relacionadas em maioria ao turno diurno. Presença física no espaço escolar, portanto, não significa garantia de práticas democráticas, haja vista a falta de envolvimento observada por pesquisadores; ausências, em alguns casos bem significativas, que parecem comprometer ainda mais esse processo.

Quando a pergunta se referia à frequência com que participavam dos eventos promovidos pela escola, 55% dos estudantes afirmaram que sempre; 32% às vezes; 5% raramente e 7% nunca. Quanto à frequência com que eram convidados a expressar opiniões em relação aos problemas da escola, obtivemos dos estudantes as seguintes respostas: 30% sempre; 35% às vezes; 8% raramente e 27% nunca.

Indagados sobre quem definia o que fazer com os recursos financeiros recebidos, os professores deram as seguintes respostas: a direção (27%); Conselhos/Associações (26%); direção e equipe pedagógica (21%); e direção, equipe pedagógica e professores (19%).

Aprofundada a questão, incluindo-se especificamente a parti-

cipação dos professores e estudantes de EJA nas Associações/Conselhos para a tomada de decisões sobre como aplicar os recursos recebidos pela escola, os gestores afirmaram que 85% dos professores participavam desse processo, assim como 59% dos estudantes.

Esses percentuais não foram corroborados pelos próprios professores, para quem a participação alcança apenas 45% em Conselhos e Associações, e tal variação pode ser ainda maior, haja vista que 52 professores não responderam a questão, totalizando 15% dos respondentes. O mesmo ocorreu em relação aos estudantes de EJA: 65% afirmaram não ter representação nos Conselhos e Associações.

Gestores foram ainda mais longe: 82% afirmaram haver disponibilização de informações em quantidade e qualidade sobre a EJA aos participantes dos Conselhos/Associações, para que pudessem fazer proposições para a modalidade, o que balizava suas ações no cotidiano escolar. Quando comparamos as respostas obtidas dos gestores às que obtivemos ao questionar professores, tivemos, em um total de 234 respondentes: 101 professores que afirmaram deter essas informações; contra 72 que afirmaram detê-las parcialmente; e 61 que afirmaram não possuí-las; havendo ainda 104 que não responderam a questão, um contingente considerável que se isentou da resposta.

Quando indagados em relação ao modo como era feito o processo de prestação de contas dos recursos recebidos, 44% dos gestores afirmaram fazê-lo em assembleias, com participação da comunidade escolar e exposição pública das contas na escola; 39% em reuniões internas da direção com a instituição responsável e, depois, expondo as contas à comunidade; e 11% que o faziam apenas em reuniões internas entre direção e a instituição responsável.

Entretanto, dados obtidos nos protocolos de observação do pesquisador não corroboraram essa informação no que se refere à exposição pública das contas, pois contas expostas em murais só foram constatadas em 12 escolas pesquisadas e, mesmo nes-

sas, não foi possível verificar se os recursos eram de fato utilizados na EJA, embora 83% dos gestores afirmassem a exposição da prestação de contas nesses murais.

Percebe-se que a prestação de contas nas escolas ainda é feita, predominantemente, de forma hierarquizada, verticalizada, seguindo modelos burocratizados, limitados às relações entre os diferentes níveis hierárquicos, cumprindo exigências dos Tribunais de Contas. A publicização do uso dos recursos públicos aos interessados (comunidade escolar e do entorno) ainda respeita um critério de “favor”, e não um direito ao cidadão cujos impostos são devolvidos em forma de serviço público, nesse caso, educação — um direito social.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Nos dias atuais, quando se discute *qualidade* em escolas cujo compromisso recente é com a consolidação do direito à educação para todos, existir acesso, apenas, é insuficiente, sem que ao mesmo tempo se persiga a permanência e o sucesso, que podem ser traduzidos como *qualidade*. São muitos ainda os fatores de desigualdade que pesam sobre a EJA. Do FUNDEB à forma como a sociedade percebe o direito de jovens e adultos; do “barateamento” do ensino à concepção curricular do que pode vir a ser a modalidade.

Muitos obstáculos parecem contribuir para dificultar a participação na escola, e os espaços de exercício democrático que a escola brasileira conquistou, pouco ultrapassam o caráter simbólico, como ratificadores de ações da equipe gestora, com baixíssima autonomia e poder de crítica. A consciência política que esse exercício pode desenvolver fica subsumida pela experiência da subalternidade ao poder institucional verticalizado, o que de certa maneira evidencia os desafios, dilemas e contradições que envolvem a atuação da escola em relação ao desenvolvimento de práticas de participação cidadã.

A participação popular, conquista requerida para a efetivação

de direitos, implica por um lado vencer “os medos” do poder horizontalizado, nas mãos dos interessados; e, por outro, desenvolver nos cidadãos “consciência política e principalmente uma cultura de fiscalização e controle por parte da sociedade sobre os atos do poder público”. (OLIVEIRA, 1999, p. 223).

*Qualidade* de ensino, entendida como respeito ao direito à educação, envolvendo condições de acesso, permanência e sucesso, respeitando especificidades da modalidade EJA, apoia-se na práxis humana e na capacidade de intervir e modificar o mundo e, para isso, implica tomada de consciência, que resulta de combinação de investimentos os mais diversos, de gestão e de ação política de sujeitos – o que é, também, direito da cidadania.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação, conceitos e definições. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade\\_da\\_educacao.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2013.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão financeira descentralizada: planejamento, aplicação e acompanhamento de recursos. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 out. 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sobre a necessidade do controle social no financiamento da Educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Orgs.). Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. Público e privado na educação, novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 111-127.

SCUASSANTE, Priscyla Mathias. A participação popular, prevista na Constituição Federal de 1988, garante efetivamente a realização do Estado Democrático de Direito? Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=6652](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6652)>. Acesso em: 3 ago. 2013.

---

# PERCURSOS DE PERMANÊNCIA: CAMINHOS PARA O DIREITO À ESPERANÇA

---

Luís Fernando Monteiro Mileto\*

## INTRODUÇÃO

A incomensurável beleza do nosso planeta tem na diversidade uma das suas mais intensas expressões, os processos educativos, como fios dessa complexa rede, evidenciam a relevância das diferenças para a continuidade da vida na Terra.

Se existem múltiplas diferenciações geradas pela natureza, o mesmo não se pode afirmar sobre os processos sócio-políticos de produção e reprodução das hierarquias. Nesses contextos, historicamente produzidos, foram instituídas estruturas de dominação, caracterizadas pelo contínuo estabelecimento de significados e classificações para as diferenças<sup>1</sup>. Nesses processos hierarquizantes são perpetuados benefícios para poucos privilegiados, impondo-se, em contrapartida, um conjunto de obstáculos ao pleno exercício de direitos para uma populosa maioria.

A valorização da diversidade cultural permite a caracterização de práticas e valores que se contrapõem às forças históricas associadas à consolidação de lógicas etnocêntricas e homogeneizantes (CANDAU, 2008). Tais forças são identificáveis nos interesses de transformar todos os espaços, formas de vida e, até mesmo, as próprias diferenças culturais em mercadorias, desenvolvendo processos opressivos de controle do patrimônio socialmente produzido.

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: lfmileto@gmail.com

<sup>1</sup> Para uma delimitação dos conceitos de desigualdade e diferença é possível propor a questão: toda desigualdade vincula-se a uma hierarquização da diferença, mas toda diferença é imediatamente uma desigualdade?

A importância de evidenciar o valor da diversidade cultural, porém, não significa compactuar com ideologias e epistemologias que advogam um tipo de relativismo que, ao confundir diversidade com desigualdades, podem sutilmente conduzir ao conformismo, à desesperança e ao imobilismo (GERALDI, 2003).

As críticas radicais às desigualdades e o respeito às diferenças conduzem ao reconhecimento dos *princípios éticos* – considerados na perspectiva do conjunto de valores que consubstanciam as pesquisas e os processos educativos – como componentes essenciais de todos os paradigmas.

As múltiplas formas de produção de conhecimento são inseparáveis do horizonte ético-político adotado. Quando eleitos valores alicerçados na perspectiva da equidade, é factível direcionar os conhecimentos construídos em seu potencial de contribuição nos processos de mudança social (FERNANDES, 2005). A valorização da diversidade nos processos educativos e nas pesquisas estimula uma necessária sensibilidade para o desenvolvimento de diálogos horizontais entre as diferentes expressões culturais, afirmando-se a plenitude dos princípios da justiça, do respeito às diferenças e o reconhecimento da dignidade humana como um direito inalienável. O dialogismo é um sólido alicerce para a criação de *sínteses culturais* direcionadas à transformação humanizante da realidade (FREIRE, 2005).

Uma das principais singularidades da nossa espécie é a necessidade das aprendizagens associadas com a produção das condições que garantam a perpetuação da vida. Os aspectos fundamentais que caracterizam a nossa humanidade são formados nas interações com nossos semelhantes que permanentemente nos constituem como seres imersos em diversos contextos socioculturais.

Durante um longo período das histórias dos povos, os processos educativos não se diferenciavam dos processos de trabalho. Tais características, com variadas intensidades continuam presentes nos múltiplos agrupamentos humanos.

A criação de instituições especialmente destinadas à educação

ocorreu em formações que haviam estruturado a divisão das coletividades humanas em camadas sociais caracterizadas pela dominação e exploração entre os indivíduos e grupos. A existência de modalidades de educação destinadas especificamente aos indivíduos pertencentes aos diferentes estratos sociais perpetuou-se durante muitos séculos.

As tentativas de superação das modalidades desiguais de educação não significaram, porém, uma evolução linear de formas explicitamente organizadas para garantir a reprodução das relações de poder, caracterizadas pelas assimetrias, para formas mais abertas e democráticas. Os processos históricos, interessando-nos, destacadamente, as contradições relativas ao direito à educação, podem apresentar algumas permanências, mas, simultaneamente, são caracterizados pelas descontinuidades e rupturas. No Brasil, a ampliação da escolarização é um processo relativamente recente. A análise, em números absolutos, expressa a grande extensão dessas transformações, mas os percentuais<sup>2</sup> são mais favoráveis para a realização de um dimensionamento comparativo com maior precisão.

Em pouco mais de cinquenta anos, enquanto a população brasileira teve um crescimento de cerca de 180%, saindo de um patamar de 71 milhões em 1960 para ultrapassar a marca de 200 milhões de habitantes em 2013, o total de matrículas, no mesmo período, passou de 8,7 milhões para cerca de 56,7 milhões, representando um expressivo aumento de 550% na escolarização da população brasileira.

Esse processo encontra-se ainda em fase de consolidação, pois apenas no ano de 2009 a Constituição brasileira foi alterada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 assegurando a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, garantindo-a legalmente a todos, mesmo àqueles que não tenham exercido esse direito nas idades socialmente previstas.

Esse quadro de massificação do ensino fundamental, que pode ser mais bem definido por imposições institucionais sobre o fluxo escolar do que propriamente pela criação de condições que garan-

---

<sup>2</sup> Os dados expostos nos próximos parágrafos foram obtidos a partir de consultas ao portal eletrônico do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – <http://portal.inep.gov.br/> e das estatísticas presentes na obra Retrato do Brasil (PEREIRA, 2007).

tissem melhorias efetivas na qualidade, pressionou igualmente a ampliação do ensino médio que apresentou um crescimento acentuado, descrito até mesmo como “explosivo”. De um total de 267 mil estudantes em 1960 chegou-se a mais de 8 milhões em 2013, representando o gigantesco aumento de 2.900%.

Os dados de 2013 também revelaram que 15,8% dos jovens entre os jovens de 15 a 17 anos, que poderiam estar cursando o ensino médio, não estavam matriculados em nenhum nível ou modalidade de educação. Se considerarmos que existem cerca de 16 milhões de pessoas nessa faixa etária, significa dizer que mais de 2,5 milhões de jovens brasileiros estão fora da escola. É necessário, porém, um grande cuidado para compreender esse quadro, pois o diagnóstico superficial e apressado que culpabiliza os diversos agentes sociais envolvidos, pouco considera as relações fundamentais entre uma sociedade ainda caracterizada pelas desigualdades sociais e a educação escolar. É preciso ponderar sobre a perversidade dessas relações, estudos sobre as desigualdades nos processos escolares indicam que os jovens pertencentes aos estratos dos 20% mais ricos têm o triplo de chances de cursar o ensino médio em relação aos jovens das camadas sociais dos 20% mais pobres (BRASIL, 2009, p. 33). Contudo, a dimensão econômica precisa, por sua vez, não estar isolada de outros contextos que produzem o que vem sendo denominado como *a grave crise do ensino médio*<sup>3</sup>. Somente uma perspectiva relacional profundamente radicada na ética da justiça e equidade poderá construir uma compreensão não comprometida com as forças de conservação das desigualdades. No entanto, mesmo persistindo esse expressivo número de jovens fora da escola, a escola pública é a instituição estatal com maior presença no cotidiano da sociedade brasileira. Para corroborar

---

<sup>3</sup> Título de um editorial do jornal O Globo na edição de 27/02/2013. O editorial somente estabelece relações entre a sociedade e o sistema educacional no que se refere ao agravamento dos problemas do sistema previdenciário e aos prejuízos causados ao setor produtivo em razão da falta de escolaridade e da baixa qualificação da “mão de obra”. As pressões estruturais associadas à insuficiência da renda familiar são minimizadas, reduzindo-se o problema à esfera das decisões individuais supostamente explicáveis porque “[...] o ensino médio não motiva o adolescente, atraído pelo sonho de ganhar o próprio dinheiro no mercado de trabalho, em atividades que exijam menos qualificação.”

essa afirmativa são considerados os referenciais de tempo e espaço, combinados com a abrangência do atendimento diário a um contingente populacional de 40,3 milhões de habitantes.

A importância da escola pública adquire maior relevância quando se percebe que as camadas populares dependem quase exclusivamente do seu funcionamento para o acesso e a aquisição de bens culturais valorizados nos processos de classificação social (BOURDIEU, 2013).

É necessário destacar a significativa presença de jovens, adultos e idosos no ensino médio na modalidade EJA. Essa modalidade de educação tem adquirido amplitude como oferta de ensino médio, tanto em razão das questões relativas à interrupção das trajetórias escolares – problema que articula, entre outros aspectos, as desigualdades educacionais com as perversas estruturas de distribuição de riquezas – quanto pela defasagem idade/série.

## OBJETIVO, METODOLOGIA E DISCUSSÃO EM TORNO DOS PERCURSOS DE PERMANÊNCIA COMO CAMINHOS

Considerando a validade da premissa que uma das finalidades dos sistemas educacionais é oferecer condições que garantam um percurso formativo direcionado à conclusão das etapas da escolarização, evidencia-se a importância de pesquisas sobre os contextos mais favoráveis para a concretização dessas finalidades. Os conhecimentos produzidos nesse âmbito investigativo podem fundamentar a criação de processos educativos que ampliem efetivamente a *permanência* dos estudantes e, conseqüentemente, o *direito à educação*.

O principal objetivo da investigação é estabelecer relações entre os processos de massificação escolar com a ampliação da EJA para o ensino médio, buscando-se identificar desdobramentos sociais que caracterizam as práticas da educação popular.

Articulando-se ao objetivo principal foram estabelecidos al-

guns objetivos subsidiários, desenvolvendo-se perspectivas teóricas problematizadoras sobre as perspectivas homogeneizantes dos estudantes da EJA, buscando-se ressaltar a multiplicidade de percursos biográficos. Todavia, se por um lado foi necessário ponderar a significativa força da diversidade humana na EJA, a investigação está direcionada para a identificação de similaridades que favoreçam processos de permanência.

A principal técnica de construção de dados, um dos principais elementos das metodologias de pesquisa, foi a realização de entrevistas individuais e coletivas com jovens e adultos estudantes de três escolas que oferecem o ensino médio na modalidade EJA da rede pública estadual, localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Também foram analisadas estatísticas sobre a escolarização da população brasileira, consultas a documentos escolares, legislações e observações propiciadas pela minha inserção no campo de pesquisa como pesquisador que simultaneamente atua como professor.

Para selecionar os entrevistados foram consideradas duas possibilidades em relação ao percurso escolar: (1) estar, no momento da entrevista, cursando o ensino médio; (2) ter concluído o ensino médio na modalidade EJA.

A educação de jovens e adultos, após um longo percurso direcionado à alfabetização e ao ensino fundamental, associou a expressão EJA à etapa final da educação básica, sendo estabelecida, no contexto da educação brasileira, uma original e relativamente recente combinação da EJA com o ensino médio.

De acordo com dados sobre a matrícula inicial do Censo Escolar 2012 de um total de 8.116.619 matrículas no ensino médio no Brasil, 971.533 matrículas estavam na modalidade EJA, ou seja, 12% dos estudantes brasileiros cursavam o ensino médio na EJA. Considerando-se apenas a EJA, nas etapas do ensino fundamental e médio, de um total de 3.237.333 matrículas, as 971.533 matrículas representavam 30,0% dos estudantes da EJA cursando o ensino

médio. Realizando uma desagregação dos dados, é interessante observar que no chamado ensino regular, o somatório das etapas do ensino fundamental e médio totalizava 32.090.061 estudantes matriculados, sendo que desse total 7.145.086 ou 22,3% estavam no ensino médio. Comparando-se a modalidade EJA com o ensino regular, o percentual 30% de estudantes da EJA cursando o ensino médio era superior aos 22,3% do ensino regular.

Uma análise preliminar dessas estatísticas indica a persistência de problemas relativos à questão da defasagem idade/série, mas alerta, sobretudo, para a importância de uma modalidade escolar que torne efetivo o exercício do direito à educação para aqueles que necessitam viver simultaneamente as posições sociais de estudantes e trabalhadores ou trabalhadoras.

São significativos os desafios apresentados por esse contexto, no qual se produziu um entrelaçamento do ensino médio com a EJA. O ensino médio tem sido a etapa da escolarização mais intensamente caracterizada pelas dificuldades em assegurar o exercício do direito à educação e pela fragilidade da sua definição identitária, oscilando historicamente entre a tradição de um ensino propedêutico e pelas tentativas de formação profissional. A EJA, por sua vez, pode ser caracterizada como uma modalidade de educação que na sua diversidade de práticas e metodologias, vem constituindo um espaço educativo que tanto pode apresentar práticas mais conservadoras, quanto experiências pedagógicas inovadoras com o potencial de influir sobre os outros níveis de educação escolar.

Essa ambiguidade das práticas educativas desenvolvidas na EJA permite elaborar a pertinente questão sobre a criação de estruturas curriculares que parecem “[...] ter caminhado para uma escolarização infantilizante do jovem e do adulto, perdendo essa dimensão criativa e crítica que tem a educação popular” (LÁZARO, 2012, p. 144). Se, como também afirma André Lázaro (p.144), “[...] a educação de jovens e adultos, curiosamente, perdeu, no Brasil, sua

conexão com a educação popular”, seria possível restabelecer essa conexão? Existe compatibilidade entre as dimensões criativas, críticas e dialógicas que caracterizam a educação popular com práticas educativas desenvolvidas nos espaços escolares ocupados pelos estudantes das camadas populares?

## CONCLUSÕES

São perceptíveis as singularidades que se contrapõem às perspectivas homogeneizantes sobre os estudantes da EJA. As observações de campo realizadas na investigação em curso e estudos anteriores sobre a diversidade de percursos biográficos (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 127) explicitam importância das diferenças de gênero, origens, migrações, faixas etárias (e ciclos vitais), opções sexuais, trajetórias escolares e muitas outras especificidades. No entanto, é factível identificar semelhanças nos desdobramentos da EJA nos processos de transformação social pela efetivação do direito à educação.

[Pergunta: *Como a escola mudou a sua vida?*]

[...] quando a mãe está estudando, a mãe cobra mais, ela exige mais, porque se a mãe tira uma nota boa, ela quer saber porque o filho também não tirou uma nota boa, o que que faltou pra aquilo. E você passa a participar mais da vida escolar dos seus filhos, acho que isso me aproximou mais. Porque era muito fácil eu ser só o responsável, mas quando você passa a ser também um aluno... (Joana<sup>4</sup>, 32 anos, mãe de quatro filhos que estudavam na mesma escola municipal em que ela cursou o ensino fundamental na EJA, no momento da entrevista, ela havia concluído o ensino médio também na EJA de uma escola estadual)

---

<sup>4</sup> Os nomes dos estudantes entrevistados são fictícios.

Outros aspectos do potencial de transformação, vinculados ao aumento da escolaridade, foram evidenciados na entrevista com Welerson, jovem imigrante pernambucano de 19 anos, que na época da entrevista trabalhava como faxineiro. Quando estudava no PEJA<sup>5</sup> tinha como característica a pontualidade, assiduidade e um comportamento interessado que pode ser relacionado com seu objetivo, em suas palavras, de *melhorar de vida*. Ao afirmar que pretendia continuar estudando e “fazer faculdade”, hesitou bastante sobre o que pretendia estudar no curso superior, mas diante da minha insistência, disse que pensava no curso de Direito. Na segunda vez que o entrevistei, retomei essa questão solicitando-lhe que explicasse as motivações dessa escolha. As razões apresentadas indicaram seu inconformismo com as relações de trabalho, possivelmente as memórias das suas experiências como trabalhador pouco valorizado estavam presentes, nas quais percebia que as exigências dos patrões eram desproporcionais em relação aos salários pagos aos empregados.

A afirmação dos efeitos multiplicadores da escolarização de jovens e adultos sobre características culturais das famílias das camadas populares constitui-se em forte argumento que se contrapõe àqueles que defendem a redução ou até mesmo a não utilização de recursos públicos para a modalidade EJA<sup>6</sup>.

É relevante assinalar que da posição de professor da educação básica (e pesquisador) observo que ainda convivemos, nas instituições escolares, com a escassez de informações significativas sobre os jovens, adultos e idosos que buscam a educação pública. Nas escolas pesquisadas, as informações prestadas para os registros escolares seguem o mesmo padrão usado para as crianças, sendo realizadas exatamente no mesmo modelo de formulário. Esse tipo de padronização, que desconsidera as especificidades

---

<sup>5</sup> O PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) é a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Welerson foi aluno, em 2012, de uma turma dos anos finais do ensino fundamental na qual eu lecionava História e Geografia.

<sup>6</sup> Em artigo intitulado “A ineficiência nos gastos educacionais”, publicado no jornal O Globo em 27/07/2013, João Batista Araújo e Oliveira afirma que “O programa de Educação de Jovens e Adultos é um dreno de recursos que subtrai o Fundeb das futuras gerações.”

da EJA, impede a obtenção de informações mais pertinentes sobre esses estudantes – por exemplo, solicitam-se os nomes dos responsáveis nas matrículas de jovens maiores de idade, adultos e idosos, mas não são requeridas informações sobre o trabalho ou sobre suas responsabilidades familiares.

A realização das entrevistas permitiu conhecer aspectos das singularidades de alguns jovens e adultos que buscam a conclusão da educação básica na EJA. Foi possível perceber nos entrevistados uma grande capacidade de autotransformação para sobreviver em espaços muitas vezes hostis. Seus objetivos indicam que essa qualidade não se limita a uma adaptação, pois seus discursos apresentam críticas à instituição escolar e à sociedade, evidenciando um senso de justiça que se articula com desejos de mudanças na vida pessoal e coletiva.

Nos diálogos das entrevistas foram observadas algumas expressões recorrentes, aqui reproduzidas, que demonstram imensa determinação em “chegar onde a pessoa quer”, expressando uma lúcida compreensão da sua condição “no momento” de trabalhador pouco valorizado e estudante do ensino médio como etapas de um percurso para a almejada realidade de uma vida melhor.

Os relatos das experiências dos entrevistados sobre como construíram seus processos de permanência, muitas vezes enfrentando contextos cruelmente adversos, não ocasionaram necessariamente “[...] a sobrevivência imaginária dos desejos que a própria escola não para de destruir” (BOURDIEU, 2008, p. 490). De forma radicalmente diversa, a escolarização na EJA foi valorizada como um dos instrumentos de luta para a superação das desigualdades sociais, mantendo-se a educação escolar no horizonte de uma “ilusão fecunda” (SPOSITO, 1993). Mesmo em contextos educativos e de pesquisa marcados pela força das diversidades foi possível encontrar características compartilhadas pelos entrevistados. A principal confluência entre os discursos produzidos nas entrevistas foi a afirmação que a EJA continua sendo uma possibilidade real de resistência dos sonhos, constituindo-

se como imprescindíveis espaços educativos nos quais “[...] as maiorias tenham o direito à esperança para que, operando o presente, tenham futuro” (FREIRE, 2014, p. 125).

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Ah! Os belos dias. In: BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 487-490.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 14. ed. 2013.

BRASIL. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil**, Relatório de Observação nº 3. Brasília: Presidência da República, Observatório da Equidade, 2009. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/0906\\_Desigualdades\\_na\\_Escolarizacao\\_no\\_Brasil\\_Relatorio\\_Observacao\\_03.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/0906_Desigualdades_na_Escolarizacao_no_Brasil_Relatorio_Observacao_03.pdf)>. Acesso em: 4 maio 2012.

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

FERNANDES, F. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, p.125-161, jan./abr. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. Escola pública e educação popular. In: FREIRE, A.M.A. (org.). **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 113-128.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: KRAMER, S.; FREITAS M. T.; SOUZA, S. J. (Orgs.). **A pesquisa em Ciências Humanas: leituras de Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 39-56.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

LÁZARO, A. Entrevista com André Lázaro: Ou a educação se dispõe a ter uma dimensão civilizatória ou ela renuncia ao seu papel. **Cadernos Cenpec**, v. 2, n. 2, p. 131-170, dez. 2012. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/186>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

PEREIRA, R. R. (Coord.). **Retrato do Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Manifesto, 2007.

SPOSITO, M. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1993.

---

# VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUJEITOS, VOZES E IDENTIDADES

---

Patrícia Wanderley Prazeres\*  
Andrea Berenblum\*\*

## INTRODUÇÃO

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

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

---

\* Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: patty\_fortuna@terra.com.br.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: aberenblum@gmail.com.

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

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

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

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

*Professora, quando a senhora vai ensinar as coisas pra gente? Até agora a gente só conversou. Eu quero usar o lápis e o caderno. Demorei muito para voltar a estudar e não quero perder nem um tempinho.<sup>1</sup>*

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

Outro problema enfrentado nos programas de EJA refere-se à falta de formação adequada dos educadores que atuam nessa

---

<sup>1</sup> Fala de uma aluna da EJA da 3ª fase do Ciclo de Alfabetização, em 01/03/2005.

modalidade, pois são geralmente oriundos de cursos de formação de professores e orientados somente para trabalhar com crianças. Sendo assim, muitas vezes planejam suas aulas e utilizam materiais didáticos inadequados ao ensino de jovens e adultos, desconsiderando as reais condições e necessidades desses sujeitos.

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

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

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

## OS SUJEITOS DA EJA

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

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

A vida é melhor de se viver lá, mas aqui é para trabalhar, ganhar dinheiro, construir alguma coisa. Se lá tivesse condições não ia vir tudo para cá.<sup>2</sup>

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

---

<sup>2</sup> Depoimento de um aluno do PEJA, bloco I.

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

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

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

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

de compreender melhor o mundo que os rodeia, pela vontade de ser reconhecidos como sujeitos e olhar para os outros, como eles afirmam, “de cabeça erguida”.

## O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LINGUAGEM E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA EJA: A VISÃO DOS ALUNOS

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

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

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

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

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

modelos e buscam uma “perfeição” que é exigida pela escola.

Alguns caracterizam a escola como lugar de ensino, de realização pessoal, de certificação do saber, de ascensão social. Para os alunos, quem sabe ler e escrever tem melhores oportunidades de emprego, consegue se desenvolver dentro da sua função, aprimora seus conhecimentos, é valorizado socialmente e dessa forma consegue “melhorar na vida”, o que significa ter um emprego formal, com uma melhor remuneração e melhores condições de trabalho<sup>3</sup>.

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

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

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

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

O aluno considera a escola como uma instituição capaz de lhe assegurar uma melhor posição no mercado de trabalho. Através dela, ele pode sonhar com um trabalho menos pesado, com melhor remuneração, como um negócio próprio, ou até mesmo frequentar uma faculdade. A escola tem um valor muito importante porque ela o instrumentaliza, dando-lhe condições materiais para realizar seus

---

<sup>4</sup> Essas funções atribuídas à escola se evidenciam em vários trabalhos que abordam os sujeitos da EJA. Entre eles, o trabalho: *Jovens e Adultos em Processo de Alfabetização: voz e vida*. Garcia, I. H. M. Niterói: Universidade Federal Fluminense. Dissertação Mestrado, 2004.

planos, e assim utilizar os conhecimentos adquiridos na prática, pois as exigências do mercado de trabalho pressionam cada vez mais e a concorrência é muito grande. Esses jovens e adultos pertencem ao mundo do trabalho, ou do desemprego, como é mais comum, e assim ingressam no curso da EJA com o objetivo de concluir etapas de sua escolaridade para buscar melhores oportunidades de emprego e sua inserção no mundo letrado, pois esses conhecimentos que os alunos tanto valorizam estão sempre associados à leitura e à escrita.

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

[...] pra mim entender muitos pratos<sup>5</sup>, tenho que estudar se não não vou conseguir chegar lá. (A2)

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

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

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

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

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

---

<sup>5</sup> Esse aluno é ajudante de cozinha em um restaurante.

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

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: A IMPORTÂNCIA DO DEBATE SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

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

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

Muito do que foi falado nas entrevistas gerou controvérsia, porque o discurso das professoras muitas vezes era contraditório com as suas práticas pedagógicas. Quanto às atitudes demonstradas pelas professoras em sala de aula frente às variedades linguísticas utilizadas por seus alunos, foi possível perceber ações diferenciadas dentro

do universo pesquisado: algumas professoras corrigiam claramente a fala dos alunos demonstrando uma ação de pouco respeito à variedade linguística usada pelos mesmos; outras não interferiam na fala deles, porém corrigiam os textos escritos segundo a norma culta. É importante salientar que o intuito aqui não é culpabilizar os atores desse processo e sim entender suas ações e motivações.

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

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

Quando ouvíamos os alunos na entrevista nos enxergávamos no discurso deles, pois quantas vezes na escola víamos pessoas deixando de escrever com medo de “errar”, porque o “bom” aluno para o professor deveria escrever com a ortografia “correta” das palavras. Não era raro ouvir da professora: “português é difícil, quem não se esforçar não vai aprender”; “copie as palavras certas para não errar nunca mais”; “quem não sabe o ‘bom’ português não vai a lugar algum”. Essa pressão que o professor muitas vezes exerce sobre o aluno, ou seja, que ele deve escrever sem “errar”, gera o medo do “erro” e assim esses sujeitos não desenvolvem suas po-

tencialidades e acabam restringindo cada vez mais a língua falada e escrita. Percebemos na fala dos alunos pesquisados que eles criaram uma imagem do professor como aquele que não “erra”, aquele que sempre utiliza as palavras “corretamente”. Como afirmou uma aluna: “ele é 100% de perfeição”. E dessa forma cria-se um mito em torno do professor, como aquele que fala “bem”, que utiliza a norma-padrão da língua em qualquer situação.

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

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

Ficou evidente também o conflito que os alunos vivem diariamente: aprender a norma culta apresentada pela escola para se-

rem incluídos e valorizados socialmente os leva muitas vezes a serem excluídos pelo seu grupo social, pois são questionados quando começam a se apropriar de uma variedade que não é reconhecida pelos seus pares. Como, então, a escola pode lidar com essa situação? Como trabalhar com esse conflito? De que forma ensinar a norma-padrão, problematizando-a e promover a reflexão sobre as situações de uso de outras variedades?

Percebemos que a linguagem tem um papel fundador no processo educacional, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado(s) grupo(s). Muitas vezes as concepções de professores e alunos acerca da variação linguística dialogam, pois questões como preconceito, da discriminação, o papel da escola, o poder que a linguagem desempenha e o entendimento sobre língua falada e escrita aparecem na fala de ambos.

Tanto as professoras quanto os alunos evidenciaram que a função da escola é “ensinar a falar corretamente” e que a gramática normativa tem um papel muito importante nesse processo. Mas os alunos às vezes se questionam: para que aprender a “falar certo?” Será que falando certo conseguiremos um emprego melhor?

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

Acreditamos que a afirmação dos direitos linguísticos dos alunos é parte essencial do fortalecimento de identidades sociais e da formação de cidadania em uma sociedade democrática. Percebemos que o preconceito linguístico está ainda muito presente na sala de aula, às vezes de uma forma sutil, outras de forma explícita, sendo as variedades populares e regionais desprestigiadas e discriminadas. Na concepção de muitos professores a língua é vista como

estática e imutável, e a gramática normativa assume uma posição de destaque, pois descreve a chamada norma culta que deve ser usada e aplicada nas atividades em sala de aula, servindo de modelo para avaliar as práticas linguísticas do grupo.

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

[...] eles falam tudo errado e escrevem tudo errado. Tipo... eu tava dando p, b e n, m e então eles faziam logo uma mistura da e não conseguiam escrever “direito”. P2

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

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

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

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que a escola valoriza e transmite quase com exclusividade a variedade oficial da língua e que o mito da exclusiva legitimidade desta variedade é produto, em parte, do desconhecimento dos processos histórico-políticos de instalação da mesma. Buscamos, também, enfatizar a importância de refletir a respeito das condições de produção e imposição

da norma-padrão de uma determinada língua em contextos específicos. A partir daí, poderemos questionar a legitimidade exclusiva dessa variedade. Assim, propomos um trabalho com a língua na sala de aula que permita o debate, a discussão e a comparação de formas de uso em contextos específicos, como uma forma de romper com a crença fortemente arraigada de que o professor deve ensinar e impor a norma-padrão, evitando “interferências” dos usos populares da língua. O reconhecimento das diferenças e a reflexão acerca dessa problemática, tanto no contexto escolar quanto nos âmbitos de formação docente, poderá permitir-nos avançar na construção de uma escola mais democrática.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

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

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

WANDERLEY PRAZERES, P. **Varição linguística na Educação de Jovens e Adultos**. 2007. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007.

---

# MEMÓRIAS NARRATIVAS ESCOLARES DE TRABALHADORES DE LIMPEZA E CONSERVAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

---

Reinaldo Batista dos Santos\*  
Nadja Naira Aguiar Ribeiro \*\*

## INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA), no seu sentido *lato*, que inclui a perspectiva da Educação ao longo da vida, não diz respeito à EJA apenas como uma modalidade escolar. Ao contrário, ela leva em consideração a educação como um direito. E isso tem a ver com a democratização do ensino, garantindo a todos os indivíduos o acesso, com permanência, à Educação (UNESCO, 1997, p. 3). Nossa pesquisa coloca em relevo esses sujeitos – trabalhadores barrados em sua trajetória escolar ou com passagens intermitentes pela escola. E aqui estamos falando dos trabalhadores de limpeza e conservação, que realizam suas atividades laborais numa universidade pública federal.

Nossa motivação de pesquisa recaiu sobre esses sujeitos pelo fato de eles exercerem suas funções num ambiente universitário, levando-os a um contato diário com alunos e professores, bem como com inúmeros acervos escolares e culturais que compõem um cotidiano acadêmico – impregnado, muitas vezes, de vozes com um certo tom de “arrogância” sobre o saber. Não raro, nestas instituições

---

\* Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: reyfera2007@gmail.com.

\*\* Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: nnaguiar@gmail.com.

ênfaticamente pesquisas que “extrapolam os muros da universidade” esquecendo-se, no entanto, da “própria casa”.

Ao notar que, apesar de serem trabalhadores subalternizados, nenhuma ação acadêmica – ensino, pesquisa e extensão – que constitui o tripé da Universidade – os inclui como sujeitos, tal invisibilidade aguçou nossa curiosidade. Nem mesmo no Centro de Educação, lugar onde se aloja esta pesquisa, identifica-se tal preocupação. Destacamos o campo da Educação, uma vez que nessa área muito se discute, estuda e pesquisa sobre os sujeitos subalternizados, produzindo-se discursos forjados em teorias consideradas emancipatórias. Entretanto, os referidos trabalhadores não se constituem como sujeitos dessas produções acadêmicas desenvolvidas pelos docentes universitários.

Nesse sentido, chama ainda mais atenção a parcela desses trabalhadores, com baixa escolaridade, que desenvolvem suas atividades laborais de limpeza e conservação em instituições universitárias, cuja missão precípua é o ensino, a pesquisa e a extensão. Isso os “obrigam” a uma convivência com diferentes aspectos que fazem parte da rotina de uma instituição universitária. Ou seja, esses trabalhadores têm um cotidiano “partilhado” com professores, alunos, pró-reitores, reitores e demais funcionários, bem como “acesso” a diversos ambientes acadêmicos (salas de aula, salas de pesquisa, laboratórios, bibliotecas, etc.) e também a acervos que compõem o espaço da universidade (livros, esculturas, quadros, cartazes, artefatos tecnológicos e outros).

É, portanto, um ambiente de trabalho que os convoca todo tempo para este lugar do saber e, de modo particular, da cultura. Além disso, o fato de eles trabalharem numa universidade faz com que, de alguma forma, estejam expostos a conversas, a procedimentos próprios de uma instituição de ensino. Esses trabalhadores estão permanentemente nesta zona de contato com atores sociais que representam uma “cultura escolar” – um tipo

de cultura que, certamente, faz parte do imaginário da cultura popular (até mesmo para aqueles que não chegaram a frequentar a escola). Em tese, não deixa de ser um convite a lembranças, às suas histórias de vida e a possíveis sonhos não realizados. Estar neste universo universitário – no seu dia a dia – é para esses trabalhadores de limpeza e conservação ter exposta a sua invisibilidade, isto é, ocupar “seu” lugar de subalternidade. Isso porque “aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define” (CERTEAU, 2009, p. 184).

Assim, os trabalhadores de limpeza e conservação, embora exerçam suas funções laborais dentro de uma instituição de ensino superior, circulando por diversos espaços – em convivência diária com diferentes intelectuais, pesquisadores, professores e alunos universitários, parecem ficar na opacidade deste cenário acadêmico. Trazer as memórias narrativas desses sujeitos é uma tentativa de dar voz a esses sujeitos. Mais que isso, é tentar desinvisibilizá-los através de suas próprias histórias e de seus saberes-fazer.

A partir de tais considerações, buscamos compreender o enredamento subjetivo nas memórias narrativas escolares dos trabalhadores de limpeza e conservação, que realizam atividades laborais numa universidade pública. Diante disto, surgiu a seguinte indagação: de que forma o cotidiano universitário, constituído de diferentes práticas acadêmicas e culturais afetam subjetivamente as práticas cotidianas desses trabalhadores de limpeza e conservação, em cujas narrativas ressoam as memórias inscritas em sua(s) história(s) de vida?

## OS PASSOS QUE DEIXAM MARCAS NO CAMINHO: UM PERCURSO METODOLÓGICO REPLETO DE MEMÓRIAS NARRATIVAS

Esta pesquisa exploratória apresenta como uma abordagem quantoqualitativa acerca das memórias narrativas escolares dos trabalhadores de limpeza e conservação. Para tanto, houve a aplicação de questionários individuais com um total de 16 trabalhadores, bem como a realização de entrevistas com cada um deles. Isso possibilitou fazer um cruzamento de falas para compreender o enredamento subjetivo nas narrativas escolares desses trabalhadores. Essas memórias compõem o *corpus* de nossa pesquisa.

Considerando a especificidade desse trabalho, selecionamos as narrativas escolares apenas de 6 trabalhadores de limpeza e conservação, do universo de 16 sujeitos entrevistados no percurso da pesquisa. A cada encontro, uma conversa. A cada encontro, uma novidade, uma vez que ao longo desta trajetória foi-se criando uma certa intimidade entre os trabalhadores e o pesquisador. Uma espécie de cumplicidade. Afinal, não foram poucas as caminhadas para localizá-los em diversas partes do *campus*. Não raro, suas narrativas tinham ares de confissão, de desabafo. Muitas de suas histórias foram narradas enquanto concluía suas atividades laborais. Como diz Certeau (2004, p. 185), “os relatos [...] organizam também os jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros”. Assim, da posição de pesquisador, foi possível, neste entrelaçamento de vozes, (re)ver minha própria história e até mesmo minhas (pre) tensões que deixaram marcas no/pelo caminho.

## TRABALHADORES DE LIMPEZA E CONSERVAÇÃO: OS SUJEITOS QUE NOS RONDAM

Vale dizer que do total selecionado para esse trabalho, 3 são do gênero feminino e 3 do gênero masculino. Suas idades variam entre 32 anos, a mínima; e 62 anos, a máxima. A maioria tem origem na zona rural. Chamamos atenção para isso, uma vez que gênero humano e faixa etária são dois aspectos que também demandam muitos desdobramentos de análise, especialmente quando se trata de colocar em destaque os trabalhadores subalternos com baixa escolaridade. Todos eles cumprem na universidade a mesma carga horária de trabalho. Ou seja, trabalham diariamente de 7 às 17 h, com 2 horas de descanso.

Manoel<sup>1</sup> tem 56 anos, nasceu no Município de Quebrangulo, interior de Alagoas e, atualmente, mora no bairro Vilage, próximo à Universidade – seu local de trabalho, na cidade de Maceió. Trabalha há mais de 14 anos nesta instituição. O setor no qual Manoel exerce suas atividades de limpeza e conservação é no Centro de Educação (CEDU).

Messias tem 54 anos, nasceu no município de Rio Largo, no estado de Alagoas, e atualmente mora num bairro chamado Santos Dumont, que fica próximo à Universidade – na cidade de Maceió. Messias trabalha há mais de 20 anos nesta instituição. Frequentou pouco a escola, somente alguns meses. Messias é o funcionário escalado para fazer a limpeza e conservação do prédio da Reitoria – setor administrativo da universidade. Antes de trabalhar de limpeza nesse local, Messias nos diz que trabalhou como auxiliar de limpeza no centro cirúrgico desta mesma instituição.

Felipe tem 38 anos, nasceu no interior de Alagoas e atualmente mora em Maceió, num bairro próximo à universidade. Felipe chegou a frequentar a escola, inclusive cursou Educação de Jovens e Adultos, mas desistiu. Seu local de trabalho é na Residência Universitária.

---

<sup>1</sup> Os nomes aqui expostos são fictícios. Por questões éticas, preferimos preservar a identidade destes trabalhadores – sujeitos da pesquisa.

Carlota concluiu o ensino médio, apesar de interromper os estudos na infância devido à distância da sua casa até à escola, pois morava num sítio afastado – em São José da Laje, interior de Alagoas. Sua idade é 55 anos; atualmente mora próximo à Universidade; e tem o desejo de continuar os estudos.

Isabel é alagoana, tem 31 anos, e mora próximo à Universidade – num bairro chamado Santos Dumont, localizado na cidade de Maceió. Assim, como Carlota, ela também concluiu o ensino médio. E antes de exercer a função de trabalhadora de limpeza e conservação, trabalhou como doméstica. Nesta universidade pública, Isabel trabalha há mais de 1 ano.

Raquel tem 42 anos, assim como suas companheiras de trabalho mora próximo da Universidade, no bairro Santos Dumont. Nasceu na capital de Alagoas, Maceió. Porém, quando criança, foi morar no interior de Alagoas. Concluiu o ensino médio. Realizou alguns cursos profissionalizantes, tais como o curso de Cabeleireira e Informática. Há 3 anos tenta o vestibular. Trabalha nesta instituição pública há mais de 6 anos. Antes de exercer atividades de limpeza e conservação na universidade, ela também trabalhou em usinas, foi telefonista e vendedora de cosméticos.

## **TRAJETÓRIAS DE VIDA E MEMÓRIAS NARRATIVAS ESCOLARES DOS TRABALHADORES DE LIMPEZA E CONSERVAÇÃO**

Os trabalhadores de limpeza e conservação, na posição de subalternizados, são considerados, muitas vezes, como sujeitos destituídos de saberes. Daí que Santos (2010) vai dizer que o pensamento moderno ocidental é abissal. Cria-se uma linha (imaginária) através da qual se estabelece uma divisão radical de conhecimentos. Ou seja, o conhecimento válido ocupa apenas um lado da linha, ficando do outro lado apenas opiniões subjetivas, sem nenhum significado.

Linha abissal invisível que expõe a separação que coloca aquele que sabe de um lado; e aquele que não sabe, de outro. Uma separação da qual a sociedade moderna tem se valido para produzir um apagamento da cultura daqueles que, socialmente, são considerados subalternizados, por sua condição econômica e social, uma vez que grande parte desses sujeitos não concluiu o ensino médio. De fato, esses sujeitos parecem que estão sempre do outro lado da linha, pois eles desaparecem enquanto realidade.

Esses trabalhadores são, em sua grande maioria, homens e mulheres com histórias de vida marcadas pela interrupção e exclusão escolar, dada a sua condição econômica e social. Na verdade, mais do que se retirar da escola, eles foram (e continuam sendo) “eliminados” do processo de escolarização – negados que são em seus saberes. Percebemos o quanto o trabalho intenso na infância e adolescência tornou mais tortuoso o percurso escolar desses sujeitos-trabalhadores, sobretudo por não terem escolas nas proximidades onde moravam.

Assim, a maioria desses trabalhadores, cuja faixa etária é mais avançada, teve que interromper seus estudos por inúmeros motivos. Por isso que:

Fundada na ciência moderna, na absolutização do saber formal como única forma de saber e na crença de que cabe à escolarização ‘elear’ o educando da ‘cultura popular’ à alta cultura, modelo de escola dominante promove inferiorização discriminatória dos diferentes, universalizando particularismos tanto na estruturação do próprio sistema, evidenciando seu comprometimento com o projeto capitalista de progresso através do desenvolvimento ilimitado possível através da melhoria de produtividade pela ampliação de acumulação (OLIVEIRA, 2008, p. 83).

Isso se configura como uma forma de exclusão desses sujeitos do saber cultural escolar. Como adverte Bourdieu e Passeron (2008), a sociedade ocidental capitalista é uma sociedade hierarquizada, constituída segundo uma divisão de poderes extremamente

desigual. Dessa forma, o sistema capitalista é um dos maiores causadores dessa desigualdade socioeconômica, tornando os trabalhadores em objetos de seu próprio trabalho.

Em relação à história de escolarização dos sujeitos que não concluíram o Ensino Médio, alguns confirmaram em suas narrativas que quase não tiveram acesso à escola. Apenas 2 trabalhadores frequentaram a escola, mas, ainda assim, por poucos meses. Desse modo, um deles relatou:

[...] eu vivi e morei na fazenda com a minha família e lá não tinha escola. Andávamos até nu... correndo nos matos. Nem roupas tinha. Quando eu vi mora aqui já era home, e fui logo trabalhar (MANOEL, 2014).

Como boa parte deles veio da zona rural, a ausência e a distância das escolas foi uma realidade frequente. Ou seja, este cenário colaborou para que os sujeitos continuassem à margem do processo de escolarização. Fica constatado, através de suas narrativas, que não somente esse fato mas também as precárias condições de vida levaram-nos a lutar pela sobrevivência em detrimento dos estudos. É possível constatar tal realidade nesta narrativa de Messias.

Eu estudei, mas estudei pouco... Estudei negocio de 2 mês, 3 mês... foi pouco. Aí sem pai e sem pai me mandei a... me mandei a tlabalhar... Era novo... Meu pai morreu novo. Meu pai morreu eu fiquei com 14 anos, minha mãe morreu eu fiquei com 4 anos. Aí minha madlasta tomou conta de mim... aí depois minha madlasta arrumou um serviço... aí depois as amigas da minha mãe... da minha madlasta morreu tudinho... minha mãe já tinha saído... no dia que ela tinha saído morreu tudinho... aí eu fui e digo (disse) “mãe(madrasta) fica aí que eu vou embora”... ela disse “vai pra onde?” “Vou embora...” . Aí me mandei... até hoje... com 14 anos! (MESSIAS, 2014).

Tendo o estudo interrompido ainda jovem, muitas vezes retornam em idade mais avançada para as salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). É o caso de Felipe, que relatou que interrompeu os estudos na adolescência e frequentou depois as salas

de Educação de Jovens e Adultos: “Estudei Educação de Jovens e Adultos até a 5º e 6º série”. Pelo relato de Felipe, compreendemos que interrompeu seus estudos quando frequentava EJA – cursando apenas até o primeiro segmento.

As narrativas revelaram que essas pessoas sentem vontade de retornar aos estudos, conforme são os relatos de Isabel, Carlota e Raquel. Todas elas possuem o desejo de fazer uma faculdade, um curso superior. Isabel diz, reiteradamente, que pretende dar condições melhores à família: “Ah! Quero entrar na universidade e dar uma condição melhor... pensar no futuro melhor pro meus filhos”. Isso de fato parece ser seu “grande sonho”. Tanto é que o lugar que mais aprecia é a unidade denominada COPEVE, lugar onde se concentra a administração da burocracia do “vestibular”, ou seja, comissão responsável pela organização do vestibular desta instituição. Assim diz Isabel:

Tenho um sonho... se formar no ensino superior. Para mostrar pro meu pai que eu consegui! Meu pai nunca acreditou em mim. Porque quando eu terminei o ensino médio engravidei da minha filha. Aí ele disse que minha filha era o meu diploma. Aí eu quero mostrar pra ele que eu... consegui. (ISABEL, 2014).

Dos trabalhadores que concluíram o ensino médio, vale relatar que as três são mulheres. Daí que as histórias de vida dessas das trabalhadoras se assemelham, pois elas saíram do interior – lugar em que moravam – para tentar uma vida melhor na “cidade grande” e buscam a todo custo um reconhecimento social, pois se sentem excluídas do ambiente universitário, do espaço no qual elas trabalham:

*Geralmente as pessoas acham porque eu trabalho na limpeza e conservação... acha que eu sou analfabeta... “olha num estuda... trabalha na limpeza, limpando banheiro dos... universitários...”. A maioria acha isso né. (ISABEL, 2014).*

Tal como Isabel, a narrativa de Raquel também nos revela como ela se sente excluída e ignorada nessa instituição universitária:

Às vezes eu paro e penso e digo: Poxa! Tenho que procurar alguma coisa, porque às vezes a pessoa se sente um pouco assim diminuída e diz : “Eita, tô invisível!” Uma vez eu lembro que a gente foi no jantar de um professor daqui. Aí tava na mesa todo mundo, aí um colega (aluno) disse “e você faz o quê? É de que curso?”. Aí teve uma aluna que disse “não ela é da limpeza!”. Quando ela disse isso eu já sentir da parte dele... assim... como se fosse assim “não... ela é da limpeza!”. Ele nem falou mais (RAQUEL, 2014).

Esta fala de Raquel nos faz refletir sobre a invisibilização desses sujeitos – muitas vezes ignorados e excluídos por serem trabalhadores de limpeza e conservação. De fato, esses sujeitos tornam-se expostos à invisibilidade dentro de uma universidade, que se propõe a ser o *lócus* da produção do conhecimento. O episódio narrado anteriormente por Raquel foi o que a motivou a dar continuidade aos seus estudos. Mais ainda: impulsionou-lhe à busca de uma justiça social e de uma justiça cognitiva:

Ah, estou tentando entrar aqui na UFAL, mas a média nunca dá. Fico na lista de espera. Tentei uma vez serviço social, foi muito concorrido. E tentei duas vez para pedagogia, estou na lista... estou esperando (RAQUEL, 2014).

De uma forma ou de outra, não somente Raquel, mas também Isabel parece inconformada com o seu tipo de trabalho, com a vida subalterna que leva, vez que ela relata: “[...]esse não é o emprego que eu pedi a Deus ne... mas, tá pagando minhas contas...e eu preciso buscar coisas melhores pra minha vida”. Carlota, por sua vez, tem vontade de voltar a estudar e fazer faculdade: “tô com vontade de fazer a faculdade a distância. Fui fazer e quase que eu passo em Pedagogia... esse ano que eu fiz. Agora vou fazer o ENEM.” A memória narrativa de Carlota sobre a sua trajetória escolar mostra que seu desejo de estudar foi desde sempre barrado, e isso agora se confunde com o seu desejo de frequentar uma faculdade na modalidade a distância (vencendo as possíveis distâncias), vez que as lembranças a remetem às dificuldades de chegar à escola, em virtude de ter morado, à época, num sítio afastado:

Saía do sítio para ir ao outro sítio... Eu repeti a 4ª série duas vezes... porque era distante. Mas, não era porque eu não passava, era porque eu não ia pra aula era distante naquela época eu não ia sair sozinha, senão eu tinha feito duas faculdades... eram porque eu era inteligente, viu! Eu era! (CARLOTA, 2014).

É curioso notar que nestas memórias narrativas misturam-se passado-presente-futuro, marcadas pelos termos escola, faculdade e distância – todos agora tecidos por um mesmo discurso e revelando o desejo de prosseguir em seus estudos. Assim como Isabel e Raquel, a trabalhadora Carlota deseja cursar o ensino superior, possivelmente por estar ali cotidianamente envolvida num ambiente universitário.

## TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Através das memórias narrativas escolares dos trabalhadores de limpeza e conservação, é possível perceber os enredamentos subjetivos nelas marcados, revelando que o que é rememorado não é exatamente o que foi vivido, posto que tal rememoração sofre o efeito do que está sendo vivido. Memórias borradas pelas experiências atuais, revelando que “o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. [Ou seja], é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo da textura” (BENJAMIN, 1987, p. 37). Portanto, é nas dobras narrativas – onde se confundem passado-presente-futuro – que se rompe a linearidade cronológica, dando voz e visibilidade àqueles que se (re)inventam em suas histórias. São as memórias narrativas que esboçam “as astúcias de interesses e de desejos diferentes” (CERTEAU, 1994, p. 97), sempre à procura de uma “justiça social” e de uma “justiça cognitiva” (SANTOS, 2004).

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano. 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos**. Hamburgo, Alemanha, julho, 1997.

---

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS CAMINHOS DA TEORIA E DA PRÁTICA – BUSCANDO NOVO RUMO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

---

Renato Pontes Costa\*  
Valeria Mendonça Vianna\*\*

## INTRODUÇÃO

Em 2011, o NEAd foi convidado pela UFRRJ a realizar um curso de formação para professores e professoras que atuavam na Educação de Jovens e Adultos, no município de Seropédica/RJ. A universidade havia sido contemplada com um recurso do PROEXT - Programa de Extensão Universitária e, para realizar o projeto, precisava de uma equipe especializada em EJA. Daí o convite ao NEAd.

O Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio atua há muitos anos na formação de professores e professoras de EJA e, para o trabalho em Seropédica, organizou uma proposta que se diferenciava muito da estrutura de um curso, tal como estamos acostumados a pensar. A ideia era envolver ativamente os professores no processo de formação, considerando que eles eram profissionais com experiência no seu campo de atuação. Construiu-se assim uma proposta baseada no conceito de autoformação, em que todas as discussões, conteúdos e atividades seriam negociados no processo, pelo grupo de professores e professoras. Essa proposta estava fundamentada numa concepção de formação que pressupunha a participação ativa de todos os sujeitos nela envolvidos. Algo que fosse produto desses

---

\* Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ). E-mail: recostta@bol.com.br

\*\* Graduada em Pedagogia. E-mail: vianna-valeria@bol.com.br

sujeitos, muito mais do que de reflexões prontas encontradas em manuais de ciências da educação.

Nesse sentido, o processo demandava especial atenção a três dimensões:

- As relações humanas: os encontros deveriam ser espaços de interação das singularidades dos diferentes sujeitos envolvidos.
- A produção textual: a escrita deveria ser utilizada como possibilidade de reflexão, de expressão e de reconstrução de conceitos.
- A prática docente: a experiência dos professores deveria ser fonte constante de problematizações e de levantamento de questões relevantes para autoformação.

O processo foi realizado em um total de 96 horas, sendo 71 presenciais e 25 de atividades não presenciais. As atividades não presenciais foram divididas em três modalidades:

1. **Filmes:** os professores deveriam assistir, no momento das reuniões pedagógicas na escola, a três filmes indicados pela equipe de coordenação do curso. Quem não pudesse participar da reunião na escola tinha a opção de assistir ao filme em casa.
2. **Trabalhos escritos:** utilizando a escrita como instrumento de expressão e de reflexão, os professores e as professoras deveriam produzir três textos, com as seguintes orientações:

**1º Trabalho:** registro da experiência de sala de aula, que seria apresentado e revisto, possibilitando inclusive a sua reescritura, se fosse o caso.

**2º Trabalho:** produção de um texto com reflexões sobre uma das temáticas levantadas no processo.

**3º Trabalho:** produção de um texto, contendo uma análise do percurso vivido no processo de formação: o que foi estudado, o que fez sentido para os professores e como essa formação influenciou de alguma forma a prática em sala de aula.

Após o término do processo foi organizada uma publicação com os textos dos professores intitulada: **“Reflexões e práticas de EJA – registros dos professores de Seropédica.”**

### 3. Preparação do Encerramento do Curso.

- **Feira de Saberes das Escolas.** No último dia de encontro, cada escola teve um *stand* para expor o trabalho que desenvolve na área de EJA.
- **Apresentação pedagógico-cultural de cada escola.** Também no dia do encerramento das atividades, cada unidade escolar teve 10 minutos para se apresentar, utilizando a linguagem que desejasse.

Antes do início do trabalho, a equipe do NEAd enviou uma ficha de informações pessoais a todos os professores e professoras, objetivando levantar dados sobre o grupo. Essas fichas foram tabuladas e o resultado apresentado no primeiro dia de encontro. Esse foi um primeiro movimento no sentido de fazer com que os professores e as professoras saíssem do lugar-comum e se enxergassem numa outra ótica. Era preciso fazer esse deslocamento para que entrassem no espírito da proposta. Dessa forma, iniciaram um processo de formação olhando para si mesmos a partir de dados objetivos apresentados por alguém que veio de fora. Esse momento foi importante para criar um sentido de grupo. Muitos dos dados apresentados surpreenderam os professores e professoras que, ao final da

apresentação, comentaram sobre as descobertas feitas durante o relato. Eles passaram a olhar para esse conjunto de docentes de EJA de Seropédica de maneira diferenciada, descobrindo muitas características comuns e outras tão diversas.

Também nesse primeiro dia foi o momento de fazer as negociações. Os professores e professoras vieram participar desse processo com o intuito de fazer um curso, com uma equipe especializada em EJA, vinda da Universidade, da PUC-Rio, o que já gerava por si uma expectativa. Sendo assim, foi necessário gastar um tempo para ressignificar esse espaço e negociar o modo de participação dos professores no trabalho. Isso foi feito, em primeiro lugar, com a apresentação dos dados da ficha tabulados. Em seguida, com a apresentação dos objetivos e propostas de trabalho da formação e, em terceiro lugar, com o levantamento das temáticas que seriam trabalhadas nos encontros. Ao final desse primeiro dia o grupo assistiu ao documentário “O perigo de uma história única”, com o objetivo de discutir a importância das singularidades na construção de uma trajetória profissional.

## **REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES. O QUE APRENDEMOS COM ESSA EXPERIÊNCIA?**

A primeira reflexão que esta experiência nos coloca diz respeito à concepção de formação presente no trabalho realizado com professores e professoras de EJA de Seropédica. Embora estivessem formalmente participando de um “curso”, o processo vivenciado foi de construção coletiva, o que demandava vivenciar com radicalidade a participação do grupo no desenho da proposta de formação. Não havia inicialmente um programa, um conjunto de conhecimentos específicos e textos para estudar. Todas as atividades e conteúdos ali desenvolvidos foram construídos coletivamente à medida que eles/as se envolviam no processo. Esse modo de participação ativa teve

como objetivo gerar um tipo de relação que Canário (2006, p. 23) chama de “mudança na natureza da situação educativa”:

A mudança no modo de tratar os alunos implica mudar a natureza das situações educativas, quer em nível da *relação com o saber* quer em âmbito das *relações de poder*. Mudar a relação com o saber quer dizer criar um *acréscimo de pertinência* para as atividades educativas, o que supõe que o trabalho de professores e alunos seja vivido como uma expressão de si e que, portanto, ambos se possam instituir como produtores de saberes. Mudar a relação de poder quer dizer criar um *acréscimo de democracia* no contexto da vida e do trabalho escolares, o que supõe que a relação pedagógica não seja exclusivamente fundada na oposição entre quem sabe e quem ignora, mas que possa contemplar a reversibilidade dos papéis educativos. Ou seja, os professores precisam aprender a aprender com os alunos.

Nesse sentido, a experiência de formação desenvolvida com professores e professoras da rede municipal de Seropédica se configura como uma experimentação de metodologia de formação em que se pretendeu vivenciar essa “reversibilidade” de papéis formativos, de que fala o autor. Afinal, eram todos professores e professoras – tanto os cursistas quanto os formadores – e estavam todos e todas envolvidos/as numa situação de aprendizagem e de reflexão sobre a prática docente. Sendo assim, tanto um polo quanto outro tinham muito a dizer e muito a aprender.

Partindo desses pressupostos, podemos afirmar que esse trabalho ousou experienciar uma proposta diferenciada de formação continuada de professores e professoras, procurando fugir do formato mais comum em que esse tipo de trabalho é realizado. A ideia foi abrir caminhos e investir num processo mais ativo e aproximado do contexto da sala de aula, uma demanda cada vez mais sinalizada por pesquisadores que estudam a formação de professores. Estudo recente realizado por Bernadete Gatti mostra que, apesar de todos os avanços e discussões acumuladas nesse campo, as experiências de formação em sua maioria ainda são feitas de forma centrada nas

disciplinas históricas, deslocadas de sua função primeira, que é formar para o ensino. De acordo com Gatti (2010, p. 1.375):

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

As reflexões acima apontadas mostram que uma das urgências desse campo atualmente é pensar numa formação seja capaz de fazer o professor refletir sobre o mundo em que vivemos e as questões que nele estão postas, tanto para a sociedade, quanto para a escola. A experiência de formação aqui relatada pretendeu atuar nesse aspecto quando evitou uma proposta fechada com temas prontos para “capacitar” esses docentes. Ela coloca os professores e as professoras em contato consigo mesmos e com o universo da sala de aula, para que possam, a partir daí, levantar que temáticas lhes interpelam e sentem necessidade de aprofundar. Essa estratégia se aproxima do que diz Lellis (2012, p. 155) acerca da urgência de se pensar a formação a partir de uma maior aproximação com a prática pedagógica.

Merece destaque, na produção acadêmica analisada, a crítica à formação de professores pela sua distância em relação ao mundo da sala de aula, crítica essa traduzida por Nóvoa (2008) na seguinte afirmação: “é preciso trazer a formação para dentro da profissão”, em uma clara alusão à necessidade das práticas de formação ocorrerem em contexto de trabalho. Mas para além dessa crítica, há uma preocupação com a eficácia do professor, e, portanto, de novos paradigmas que devem nortear as políticas e os processos de formação docente.

A proposta de formação aqui relatada tentou fazer essa aproximação quando partiu das inquietações dos professores e professoras, ou seja, o curso foi organizado com as temáticas que levantaram tendo como ponto de partida a sua prática pedagógica e a vivência no cotidiano escolar. Do mesmo modo, a discussão dessas temáticas foi feita tendo em conta as reflexões acumuladas pelos professores e professoras sobre elas, identificando as lacunas e possibilidades de aprofundamento. Isso foi o que mobilizou o estudo, a busca de textos e autores, e não o contrário, que seria planejar a formação e seu conteúdo antes do contato com os participantes.

Em suma, o trabalho realizado em Seropédica procurou construir o processo junto com os professores e professoras, e pensar os conteúdos da formação em estreita ligação com prática docente e com situações concretas vividas por eles. Essa estratégia se coloca como um princípio orientador de todo o trabalho desenvolvido e pretendeu trabalhar três dimensões que acreditamos compor um processo de formação: a primeira é *ter noção de onde se parte*, ou seja, do que pensam os professores e as professoras, suas concepções e crenças; a segunda, *levantar o que sabem essas pessoas*, o que já aprenderam, construíram, acumularam sobre situações que os afligem cotidianamente; e a terceira, *o que precisam buscar aprender mais para mudar suas práticas e/ou suas convicções*. Nesse sentido, quem se ocupa da formação é o próprio docente num processo interno de reflexão sobre a sua atuação e sobre o mundo em que está inserido. É isso que chamamos de autoformação e é essa a concepção que mobilizou a construção desta proposta. Nas palavras de Benício (2010, p. 201):

Inicialmente eu diria que a formação, me parece ser muito mais do que se pensa e se faz nos limites da escola e das instituições educativas. A vida, o trabalho, o lazer, os espaços de recolhimento e instrospecção, a arte, as diversas redes de informação hoje disponíveis e outros tantos, são contextos privilegiados de formação. Quisera que os espaços das escolas, das universidades, das SMEs e das demais insti-

tuições que têm uma competência específica de formação, pudessem realizá-la numa interação mais radical com os sujeitos da formação, numa sintonia mais aguçada com os inúmeros contextos e espaços que nos formam, ainda que sem certificação. Assim, talvez os programas das formações estivessem sempre abertos, possibilitando novas autorias, e uma crença epistemológica de que formadores e educadores se formam juntos na formação.

Em estudos recentes, Canário (2006), Tardif (2013), Ireland (2014), Castro (2014) demonstram que o campo da formação de professores tem passado por muitas mudanças nas últimas décadas. Essas mudanças, na verdade, retratam um processo de profundas transformações ocorridas na sociedade do nosso tempo e que conseqüentemente têm influências sobre a educação e sobre a formação de professores e professoras.

Os últimos 30 anos têm representado um processo de grandes mudanças na conjuntura global, seja na estrutura política e social, na compreensão e na luta por novos direitos, na afirmação de grupos sociais historicamente marginalizados e invisibilizados, na concepção de conhecimento e nas formas de apropriação de conhecimento, enfim, em muitos aspectos temos vivido nas últimas décadas uma crise de valores e crenças, e a afirmação de um novo paradigma. Como afirma Candau (2008, p. 45):

No mundo atual, a consciência de que estamos vivendo mudanças profundas que ainda não somos capazes de compreender adequadamente é cada vez mais aguda. Para muitos intelectuais e atores sociais, não estamos simplesmente vivendo uma época de mudanças significativas e aceleradas, e sim uma mudança de época. Essa realidade provoca perplexidade e suscita uma ampla produção científica e cultural, assim como um intenso e acalorado debate. Muitas são as leituras da crise global de paradigma que estamos atravessando, cientistas políticos, sociólogos, economistas, filósofos, teólogos, psicólogos, informatas, literatos, físicos, artistas, diferentes produtores intelectuais e culturais se dedicam a analisar essa problemática.

Acompanhando as transformações ocorridas na sociedade, a escola vem passando por muitas mudanças na sua estrutura e concepção. Como nos mostra Canário (2006, p. 16):

A escola que temos hoje não corresponde à mesma instituição que marcou a primeira metade do século XX. Durante esse século fomos conhecendo três escolas. A instituição escolar sofreu mutações que podemos sintetizar em uma fórmula breve: a escola passou de um contexto de certezas, para um contexto de *promessas*, inserindo-se, atualmente em um contexto de *incertezas*.

Essas mudanças impactam também a formação dos educadores que precisam hoje lidar com situações diversas e sistemas de ensino cada vez mais complexos. Isso exige a criação de uma nova postura diante do cotidiano e das práticas desenvolvidas no chão da sala de aula.

Uma última reflexão importante que fundamenta essa proposta de formação relaciona-se à escrita como forma de organização do pensamento. A necessidade de escrever, de se mostrar, de registrar aquilo que se pensa para gerar novas reflexões. A escrita, como colocado no início deste texto, era uma das dimensões fundamentais do processo de formação. Ela tinha como objetivo fazer o professor pensar sobre as discussões feitas e registrar o seu pensamento para depois ver, rever, contrapor ideias e crenças, construir saberes a partir da própria produção do grupo.

Dito dessa forma parece simples, mas com certeza não é. Criar uma escrita significativa é algo que mexe profundamente com as pessoas envolvidas no processo. Ao escrever, a pessoa se mostra, coloca-se e se expõe na roda de conversa e, em alguns casos, as pessoas apresentam resistências de se colocar. Porém, como afirma Benicio (2010, p. 199), “[...] talvez esse seja um dos grandes desafios dos processos de formação: nos apropriarmos deles, formadores e educadores, como sujeitos da escrita, com todos os sacrifícios e dores que isso possa representar.”

Apesar de toda resistência, o registro escrito fez uma grande diferença no trabalho de formação desenvolvido com os professores de Seropédica, sobretudo no tratamento das temáticas. Por um lado porque as histórias ganharam, na escrita, formas e contornos, ou seja, elas foram contadas de acordo como o professor e professora as tinham na memória e como essas histórias lhes tocavam. Nesse percurso, ficaram evidentes, tanto as lacunas (imprecisões) dos fatos, quanto as crenças e conceitos que os autores inseriam sem se dar conta, nos relatos.

Por outro lado, ao registrarem suas experiências de sala de aula e socializar com os outros participantes, os professores e as professoras puderam rever suas posições e reescrever o texto de forma coletiva. Então, o produto final de todo esse trabalho que materializou num livro chamado - **“Reflexões e práticas de EJA – registros dos professores de Seropédica.”**, é fruto de um texto que foi escrito individualmente, revisto nos grupos de trabalho e aperfeiçoado no momento da discussão coletiva com todos os grupos. Isso nos dá a certeza de que a escrita nos processos de formação tem um significado fundamental para a construção de um saber produzido ali pelos docentes em processo de formação, e os ganhos são muitos, como nos lembra mais uma vez Benício (2010:200): “Mas se soubéssemos da força formativa e do “empoderamento intelectual e político” (SOLIGO; PRADO, 2005) que o ato de escrever pode nos emprestar, certamente ousaríamos enfrentar todos estes riscos e perigos que nos exige.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de trabalho realizada com os professores de EJA de Seropédica buscou criar um caminho não convencional para o desenvolvimento de uma experiência de formação continuada de pro-

fessores. As atividades propostas levaram o grupo a se posicionar diante de questões reais e a buscar no coletivo, no diálogo, possibilidades de atuação comuns. Assim, a autoformação se configurou como um instrumento forte de criação de sentido, e, conseqüentemente, de novas atitudes por parte dos docentes. Eram eles próprios buscando, em conjunto, soluções para as situações concretas que lhes afligiam cotidianamente. Esse deslocamento da noção de formação foi necessário para gerar nos professores e professoras novos olhares e posturas sobre a prática docente.

Essa experiência de formação possibilitou um aprendizado em dois campos distintos: o da *autonomia docente* e o da *autoria como caminho para a autoformação*. Os professores de EJA de Seropédica trouxeram para o terreno da formação continuada suas vivências, as suas práticas, suas histórias e as histórias de seus alunos. Na interação com os outros professores eles foram capazes de refletir sobre essas práticas e essas relações, buscando caminhos para uma ressignificação de concepções já instituídas no seu trabalho.

Como visto anteriormente, estudos e pesquisas realizadas no campo da formação de professores e professoras, apontam hoje para a necessidade de aproximação da formação com a prática docente. Contudo, a questão que ainda nos fica é: como fazer isso? Obviamente não se trata apenas de propor uma roda de conversa sobre situações vividas no cotidiano, mas se trata, sobretudo, de possibilitar aos professores e às professoras a reflexão fundamentada sobre essas experiências, buscando a construção de uma postura mais dialógica diante da realidade.

Porém, temos que reconhecer que, quando falamos em “mudança de postura e de atitude”, estamos lidando com um campo fluido e não objetivo. Algo que só é possível se feito de dentro para fora, pelo próprio professor e pela própria professora. Nesse sentido, a formação entendida como um “curso”, com conteúdos previamente definidos, com uma estrutura já desenhada,

pouco influencia no cotidiano da sala de aula. Ao passo que no confronto, no reencontro e no embate com situações reais do cotidiano, os professores têm a oportunidade de rever suas posturas e práticas e, com isso, caminhar no sentido de modificar sua atuação e produzir conhecimento sobre a escola.

Outra constatação importante relaciona-se ao registro escrito como forma de organização do pensamento. A participação nessa experiência de formação possibilitou aos professores uma reflexão profunda sobre o seu processo de formação através dos registros e trabalhos escritos feitos durante o curso. A escrita, nesse sentido, foi utilizada como uma forma de se mostrar, de explicitar aquilo que se pensa para gerar novas reflexões. Sendo assim, a escrita foi um veículo poderoso de reconstrução do percurso formativo desses professores e professoras, sendo, dessa forma, a mola propulsora de todo o processo de autoformação.

## REFERÊNCIAS

BENICIO, Maria Luiza Tavares. Caminhos da formação: contextos, sujeitos e seus processos. In: COSTA, Renato Pontes e CALHÁU, Socorro. “... e uma **EDUCAÇÃO pro povo, tem?**”. Rio de Janeiro: Caetés, 2010.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CASTRO, Edna; FERREIRA, Maria Giovana Melim. Tempos e espaços na formação de educadores e educadoras de EJA na atualidade: a experiência do Projovem campo Saberes da Terra Capixaba. In: COSTA, Renato Pon-

tes; VIANNA, Valeria Mendonça. **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. Rio de Janeiro: Caetés, 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

IRELAND, Timothy. Formação de educadores de adultos em tempo de transição – em busca do ‘inédito viável’. In: COSTA, Renato Pontes e VIANNA, Valeria Mendonça. **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. Rio de Janeiro: Caetés, 2014.

LELLIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./abr. 2012, p. 152-174.

TARDIF, Mourice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

---

# A IMPORTÂNCIA DA CATEGORIA TRABALHO PARA A FORMAÇÃO DE TRABALHADORES: OLHARES SOBRE SUA REPRESENTAÇÃO E APROPRIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROGRAMA NOVA EJA

---

Rodrigo Coutinho Andrade\*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar o manual didático disposto para o ensino de Ciências Humanas do Programa Nova EJA, estruturado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEE-DUC-RJ) para a Educação de Jovens e Adultos. Para tal, concebemos que a leitura e análise do livro didático são indissociáveis do exame das prerrogativas político-pedagógicas que dão sentido, movimento e materialidade para a EJA de caráter público no Estado do Rio de Janeiro. E, neste sentido, concluímos que a categoria trabalho é específica para a produção do conhecimento da/para a classe trabalhadora, por destrinchar significados ontológicos.

Como princípio metodológico, entendemos que o livro didático é um dos referenciais dispostos para o corpo docente para o estabelecimento da relação ensino-aprendizagem, e que o mesmo deve ser concebido como um instrumento teórico que sistematiza através dos conceitos, categorias e conteúdos, o conhecimento produzido-acumulado pela sociedade até os dias atuais. Por isso, como

---

\* Mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: digocabeca@hotmail.com.

elemento formativo, deve ser visto como um dos possíveis instrumentos didáticos, no bojo das concepções pedagógicas, metodológicas e políticas para a Educação de Jovens e Adultos, concomitante à insustentável defesa de uma prática docente neutra diante das concepções de vida, sociedade e mundo (MOREIRA, 2014).

Em relação ao corpo discente pertencente à classe trabalhadora, o livro didático tem papel fundamental enquanto acesso ao conhecimento, que se configura muita das vezes como o único referencial teórico e cultural disponível. De acordo com esta prerrogativa, se reconhece principalmente após o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 - que deu origem ao Plano Nacional do Livro Didático - a importância da progressiva oferta dos manuais para todas as modalidades da Educação Básica. Porém, como uma constante das demais políticas setoriais para a modalidade em questão, a regularização da distribuição integral dos livros ocorreu somente no ano de 2012; além disso, constatamos ainda a utilização de livros não avaliados pelo PNLD EJA em redes de ensino de caráter público, como o utilizado pela SEEDUC-RJ no Programa Nova EJA.

## O PROGRAMA NOVA EJA E A FINALIDADE FORMATIVA

O programa em análise resulta do conjunto de reformas realizadas pela SEEDUC-RJ após o ano de 2009, em consequência imediata da penúltima colocação no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O mesmo insere-se no denominado “choque de gestão”, como classificado pelo então secretário de educação do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Risolia, em entrevista ao jornal O Globo<sup>1</sup> no dia 14 de agosto de 2012. Tal termo especifica-se em melhorar a qualidade da educação sob a prerrogativa perfor-

---

<sup>1</sup> Disponível em: [globo.com/sociedade/educacao/estado-do-rio-pula-do-penultimo-lugar-para-15-no-idb-5788508](http://globo.com/sociedade/educacao/estado-do-rio-pula-do-penultimo-lugar-para-15-no-idb-5788508). Acesso em: 7 jun. 2014.

mática<sup>2</sup>, vide o ranqueamento como indicativo qualitativo.

Para tal, baseado no referencial teórico do gerencialismo, instituiu-se, através da Gestão Integrada da Escola, novas diretrizes pedagógicas, em que se destacam os resultados das avaliações externas, assim como o índice fluxo escolar, combinado ao discurso meritocrático, limitante da autonomia docente. Para a materialização do projeto gerencial em curso, a resolução nº 4.669/11 orienta que

Para aferir as metas, a Secretaria de Educação criou o IDERJ (Índice da Educação Básica do Rio de Janeiro), que fornece um diagnóstico da escola em uma escala de zero a dez, baseando-se no Indicador de Desempenho (ID), medido através das notas do Saerj, e no Fluxo Escolar (IF). Além destes índices, também fará parte da meta de cada unidade escolar o IGE (Indicador Geral do Estado do Imóvel), elaborado pela Emop (Empresa de Obras Públicas). [...] Além de elevar os índices estipulados, para receberem a bonificação, os servidores lotados nas unidades escolares precisam cumprir 100% do currículo mínimo; participar de todas as avaliações internas e externas; efetuar o lançamento das notas dos alunos na forma e prazo estabelecidos; alcançar, no mínimo, 95% de resultado em cada meta de IDERJ do ensino regular da unidade escolar; alcançar, no mínimo, 80% de resultado de cada meta de ID da Educação de Jovens e Adultos presencial da unidade escolar; e ter, pelo menos, 70% de frequência presencial no ano letivo (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 7 jan. 2011, p. 4).

Concomitantemente, a secretaria aprofundou suas ações através de programas diferenciados para a obtenção de melhores resultados, como a nova política de/para a Educação de Jovens e Adultos. Em parceria com a Fundação CECIERJ - Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro -, a SEEDUC-RJ inaugura o programa Nova EJA em 2013, voltado principalmente para o Ensino Médio, objetivando

---

<sup>2</sup> O termo utilizado converge com as mutações das políticas públicas para a educação, analisadas por Ball (2004), onde o Estado passaria a ampliar suas vicissitudes reguladoras, em contraposição ao então Estado-provedor. O princípio propositivo ancora-se principalmente na centralização das avaliações verticais, para a mensuração e controle da efetividade dos investimentos em sua finalidade. O mesmo acarretaria, consecutivamente, a “instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva” (BALL, 2004, p. 1.107).

Consolidar uma escola de qualidade, conectada ao século XXI, capacitada para preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, estimular o desenvolvimento de suas habilidades, constituindo no espaço escolar as condições propícias para conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes e diversos espaços da vida social: exercício da cidadania plena, o trabalho, participação comunitária, atuação no cenário político (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2013, p. 4).

O discurso explícito absorve os referenciais basilares para a formação de trabalhadores no bojo da “Sociedade do Conhecimento” (DRUCKER, 2002), reforçando a argumentação para a formação do “homem de novo tipo” (TURMINA; SHIROMA, 2014), articulado aos elementos teóricos e políticos do projeto da Terceira Via, edificantes da Pedagogia da Hegemonia (NEVES, 2010). Dessa forma, ascende o princípio do estímulo, desenvolvimento e principalmente acúmulo das habilidades restritas ao mercado de trabalho, como retomada dos indicativos básicos da Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 2010)<sup>3</sup>. A tese confirma-se quando observamos a definição e a consideração política e metodológica dos objetivos do programa, considerando que através da

[...] ótica da evolução do ser, no desenvolvimento de suas potencialidades, é necessária uma metodologia que utilize estratégias de despertar e desenvolver nos jovens e adultos, habilidades e competências exigidas na sociedade e no mundo do trabalho (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2013, p. 5).

Portanto, o Programa Nova EJA explicita em seu manual de orientações as vicissitudes do mercado de trabalho, somadas às potencialidades necessárias para a formação do “trabalhador necessário”. Esta concepção, que se transformou no modelo hegemônico das políticas públicas voltadas para a educação, está eivada de intencionalidades implícitas. O primeiro sentido refere-se

---

<sup>3</sup> A ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

à mitificação das condições estruturais do (mundo do) trabalho na contemporaneidade, em que, segundo Vasapollo (2005) e Pochmann (2012; 2014), o setor considerado formal encontra-se altamente fragmentado e estratificado, demandando maior qualificação e formação por parte do empregado, não garantindo em momento nenhum a empregabilidade.

Consecutivamente, o segundo sentido refere-se à mitificação materializada sobre a concepção, apropriação e constituição subjetiva do conceito de “empregabilidade”, que

desloca a responsabilidade do desemprego da estrutura social e econômica para a pessoa que busca trabalho. Seu emprego depende unicamente de suas qualificações, isto é, de seu grau de empregabilidade. Mais do que uma simples noção, empregabilidade é uma forma de transformação da subjetividade, da identidade (SILVA, 1999, p. 81).

E o último sentido aqui destacado em relação à EJA se refere à população com baixa escolaridade, cuja empregabilidade formal é ainda mais escassa<sup>4</sup> devido ao acréscimo significativo do quantitativo excedente de mão de obra, principalmente em relação aos jovens recém-formados no ensino médio. Isto provavelmente se agrava nos casos de formandos pelo curso de EJA, configurando para esta finalidade uma “certificação vazia” (KUENZER, 2005) devido a seu formato precário, aligeirado e não integrado à formação profissional neste caso, determinando a marca social da escola (GRAMSCI, 2000), refletindo sua clássica tradição instrumental para essa modalidade de ensino, reafirmando os determinantes hegemônicos para a reprodução da divisão social do trabalho.

## A CATEGORIA TRABALHO NO MANUAL DIDÁTICO DO PROGRAMA NOVA EJA

Especificamente em relação à categoria trabalho, a temática é explícita na primeira unidade do módulo três do livro referência para o Programa Nova EJA, sob o título “A indústria e seus diferentes processos de organização espacial”. No primeiro momento, o subcapítulo “do que a indústria precisa?” lista os instrumentos, fatores e elementos necessários para que a atividade produtiva aconteça. Em relação ao trabalhador, o manual destaca que “devem ser contratados funcionários assalariados (alguns qualificados, outros não, que realizam as tarefas mais simples e de menor remuneração) que vão atuar nas empresas de diversas formas” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2013).

O segundo aspecto que cabe a reprodução, assim como posterior análise, refere-se à denominada Segunda Revolução Industrial, que de maneira resumida elenca algumas transformações produzidas pelo paradigma produtivo taylorista-fordista. Em relação à caracterização do trabalhador, o livro destaca que

O funcionário vai realizar apenas uma tarefa (por exemplo, passar o dia parafusando uma peça do automóvel a outra), durante longas horas de trabalho estafante e repetitivo. Há aqui uma clara divisão do trabalho. Cada um executa um “serviço” específico, para, no final da esteira, estar o automóvel pronto para ser transportado e vendido (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, s/d, p. 10).

Mais adiante, elucubra considerações sobre o cidadão inserido em tal lógica, em que para o mesmo adquirir um bem de consumo

É necessário que ele tenha emprego e salário. Se este trabalhador for mais eficiente e produzir mais, seu salário aumentará e, assim, ele poderá consumir mais, movimentando a economia e aumentando os lucros e a geração de novos empregos e o recolhimento de impostos por parte dos governos. Não é uma boa ideia? É isso que chamamos de Taylo-

rismo, criado por Taylor, que aperfeiçoou o que a Ford havia criado (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, s/d, p. 7).

Explicitando as considerações sobre a transição entre a segunda revolução industrial e o período denominado de Toyotismo - Terceira Revolução Industrial -, o conteúdo descrito pelo manual continua tendo descrições sobre a categoria aqui em análise, principalmente em relação às mutações no trabalho, e na vida do trabalhador.

O que fizeram os japoneses? Criaram um sistema de trabalho chamado de produção flexível. Com isso, os trabalhadores atuavam em equipes chamadas de células de trabalho e tomavam decisões mais rápidas. Por exemplo, se uma máquina quebrava, ou eles logo a consertavam, pois eles eram preparados e realizavam várias funções, ou acionavam o setor especializado, que rapidamente se deslocava para o conserto. [...] Para agilizar a produção, foram eliminados uma série de cargos intermediários, diminuindo os graus hierárquicos, o que aumentou a velocidade da tomada de decisões. Tudo isso com o intuito de aumentar o lucro. Foi uma pequena revolução copiada por muitas empresas ao redor do mundo (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, s/d, p. 11).

Sobre a primeira citação extraída do manual didático, relativo ao subcapítulo “do que indústria precisa?”, a categoria trabalho é concebida enquanto ente estruturante do processo produtivo, como uma das peças-chave para o desenvolvimento da atividade econômica. Porém, quando definido de maneira breve, sem possibilidade de maior problematização, atentamos a duas considerações sobre esta caracterização. No primeiro momento podemos afirmar que o mesmo é significado enquanto mercadoria variante de acordo com a qualificação, atuando diferentemente segundo a divisão social do trabalho. Contratado e assalariado, o trabalhador é representado essencialmente, e dentro de uma relação social preestabelecida entre homens, como a “forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (MARX, 1999, p. 94). Além disso,

As relações sociais entre seus trabalhos privados aparecem de acordo como realmente são, como relações materiais entre pessoas e relações sociais entre coisas, e não como relações sociais diretas entre indivíduos e seus trabalhos (MARX, 1999, p. 95).

Cabe destacar a forma coisificada na qual a relação entre os trabalhadores e o processo produtivo é estabelecida na introdução ao conteúdo; pois, visto como elemento componente da indústria, fora da relação específica ao valor de uso do trabalho, acena-se apenas à relação contratação-assalariamento; ou seja, estruturalmente como o dispêndio fisiológico de trabalho para a criação de valor. O discurso se estrutura sobre a relação qualificação-assalariamento, justificando o discurso contemporâneo para as dimensões formativas em vistas às demandas do capital, de maneira simples e sem resistências.

De outro modo, a citação inicial oculta as contradições sociais do valor do trabalho, definidores instituintes da sociedade de classes, através da atribuição valorativa à funcionalidade do trabalhador no processo produtivo. Quando relega a menor remuneração à baixa qualificação, especifica a divisão social do trabalho, legítima, pelo viés da valorização do trabalho qualificado, a fragmentação da força de trabalho. Dessa maneira, atrela-se ao conceito de capital humano, aqui brevemente analisado, a relação entre trabalho e valor, específico também para a constituição da sociedade de classes.

Sobre a evolução histórica, geográfica e técnica da produção industrial, cabe considerar que o manual segue suas considerações de maneira linear, explicitando apenas o processo transitório entre as “revoluções industriais”. Destarte, recusa a compreensão por meio da pontualidade descritiva, das continuidades dos paradigmas produtivos “pretéritos” na contemporaneidade. Tal descrição sequencial não permite, de certo modo, a complementaridade entre diferentes padrões produtivos.

Acerca da categoria trabalho no período da “segunda revolução industrial”, sua exemplificação não foge às considerações corriqueiras dos livros didáticos para a Educação Básica, acentuando

principalmente o caráter repetitivo do processo de trabalho. Elemento crucial para a produção-consumo em massa, o método taylorista demarca, segundo Harvey (1993), o instrumento refinado da administração científica para a produção, destinado também a outras atividades contidas para a circulação e consumo das mercadorias. Logo, homogeneizar, através da categoria trabalho, em relação à simplificação de sua caracterização monofuncional, à identificação geográfica em conjunto a linearidade histórica, positivado o ideário taylorista, mencionado como “uma boa ideia” diante da relação dialética acúmulo de trabalho-consumo, pode ascender um discurso demasiadamente simplório e intencional para estudantes-trabalhadores. Acreditamos que a positivação da ética capitalista se faz presente nos discursos ensejados pelo manual didático, tendo como epicentro para tal, a categoria em questão, mesmo diante de latentes contradições no bojo do processo produtivo em questão.

Continuando, o conteúdo “terceira revolução industrial” abarca uma exposição sobre o toyotismo através das inovações realizadas pelos japoneses, classificado como produção flexível. Descrevem-se as novas perspectivas para o trabalho, ressaltando as células e a rapidez nas soluções necessárias, em antagonismo ao fordismo-taylorismo, legitimando através da ampliação do lucro a eliminação de cargos intermediários, assim como a amplitude técnica.

Para o tratamento da categoria trabalho, o conceito de flexibilidade tornou-se banal, concomitante à leitura sobre as demandas corporativas. Por tratar-se do processo produtivo e laboral em destaque na contemporaneidade, deveria expandir-se para temáticas mais próximas dos alunos, principalmente em relação ao próprio termo flexibilidade, que está além do exercício laborativo em si. Sobre a nova morfologia do trabalho, acredita-se que algumas considerações deveriam ser elencadas, para a compreensão e diálogo de uma geografia para os atores sociais.

Sobre isso, o artigo converge à análise de Giovanni Alves (2011),

onde o “aspecto original do toyotismo é articular a continuidade da racionalização do trabalho, intrínseca ao taylorismo e ao fordismo, com as novas necessidades da acumulação capitalista numa etapa de crise de superprodução”. Logo, observa-se a necessidade de releitura da descontinuidade entre as “revoluções”. De outro modo, alegamos que o trabalho em si sofreu novas vicissitudes em relação ao trabalho-vivo, que de fato está envolto às novas formas de controle material e subjetivo no processo de produção capitalista.

Logo, realizar uma análise sobre o trabalho, e sobre a classe trabalhadora, requer assinalar que as morfologias estão assentadas na reinvenção das formas de subsunção do trabalho ao capital. Dentre tais, cabe assinalar que a classificação flexível, como já mencionada, reside na ampliação da exploração na relação capital-trabalho<sup>4</sup>. Ademais, cabe ressaltar que tal contradição, advinda do sobreuso do termo flexibilidade, adentra também às novas concepções; dentre elas, a necessidade do espírito do toyotismo, que “irá impulsionar na linguagem do *managing*, os apelos à administração participativa e ao ‘gerenciamento pós-moderno’ [...] que agora, são os valores dos colaboradores, suas crenças, sua interioridade, sua personalidade que serão cobiçadas” (ALVES, 2011).

Portanto, tratar do trabalho na contemporaneidade não caberia apenas a remeter-se a sua funcionalidade no processo produtivo. Se dispostos a oferecer instrumentos para os discentes, cabe ir além de suas funcionalidades na engrenagem do capital; e, observar os novos dispositivos para a regulação dos trabalhadores, requer atentar para as novas especificidades da atividade produtiva – dentre elas o conceito flexibilidade. Além disso, a própria desespecialização atribui um novo patamar de desintegração, vide “o ataque ao saber profissional dos operários qualificados, a fim de diminuir seu poder de produção e aumentar a intensidade do trabalho” (ANTUNES, 2011).

Ao homogeneizar e singularizar o trabalhador, e consecutivamente o trabalho, o recurso discursivo do manual didático des-

considera algumas peculiaridades salutaras à presente análise. De acordo com a caracterização, observamos como possível contribuição a consideração de que a categoria trabalho deveria abarcar esta prerrogativa, contra sua homogeneização. Nesse sentido, tanto em relação a sua constituição física, quanto subjetiva, cabe salientar que a mesma é altamente polimórfica em relação aos sujeitos. Portanto, diante de tal complexificação, atribui-se à mesma, a significação voltada para o olhar das classes que vivem na periferia da força de trabalho, que compreende

Dois subgrupos diferenciados: o primeiro consiste em “empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do setor financeiro, secretárias, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado”. Esse subgrupo tende a se caracterizar por uma alta rotatividade no trabalho. O segundo grupo situado na periferia “oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com subsídio público, tendo ainda menos segurança de emprego do que o primeiro grupo periférico” (HARVEY, 1993, p. 144).

Portanto, observamos que ao mesmo tempo que se intensifica o discurso para a qualificação do trabalho, aprofunda-se o processo de desqualificação do mesmo. Logo, acenar para um viés apenas é paradoxal. E, além disso, afirmar a categorização do trabalhador com olhar sobre a formalidade empregatícia exclui a complexidade sobre a “subproletarização”, que se intensifica nos dias atuais (ANTUNES, 2011). E por fim, cabe compreender que a análise da categoria trabalho, além da leitura sobre as especificações classistas, considera que o olhar sobre

A classe trabalhadora hoje significa perceber também o significativo processo de feminização do trabalho, que atinge mais de 40% ou 50% da força de trabalho em diversos países, e que tem sido absorvido pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho *part-time*, precarizado e desregulamentado (ANTUNES, 2005, p. 61).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício aqui produzido é reflexo da docência no programa em questão no ano de 2013, somado à necessária inquietude sobre os conteúdos basilares atrelados diretamente ao cotidiano discente. Observando continuamente a dificuldade dos trabalhadores a permanecerem no espaço escolar, mesmo que ainda persista a lógica pedagógica que um dia potencializou sua evasão, não poderia me esvair na mimética reprodução do discurso em jogo. Para isso, busquei no referencial teórico da Sociologia do Trabalho, elementos necessários para a elucubração das contradições em curso, sob a luz do método dialético.

Portanto, asseguro que a finalidade formativa do Programa Nova EJA, com vistas à intencionalidade do capital hegemônico sobre a educação, influi em todos os poros constituintes do espaço escolar, que através dos instrumentos jurídicos, didáticos, pedagógicos e curriculares verticalizam oficialmente o discurso alienante para a classe trabalhadora. Logo, a presente análise considera que o projeto político-pedagógico incide diretamente sobre os fazeres docentes, que pela sua disposição intelectual-reflexiva, tem como compromisso o desvendamento das máscaras sociais que determinadas representações conteudísticas carregam. Contudo, aprofundamos, mesmo que de maneira breve, sobre a categoria trabalho, identificando-a como crucial para a problematização epistemológica não só do referencial didático, mas também da capilaridade do programa em seus entes estruturantes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade** – o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado de bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

DRUCKER, P. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Ciências Humanas e suas Tecnologias** – Módulo III. 376 p. s/d.

\_\_\_\_\_. **Resolução 4669/2011**. Imprensa Oficial: DOERJ, 07 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientações** – Nova Eja, 2013. p. 24.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.

HARVEY, D. **A condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANNI, D.; SANFELICE, J. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MOREIRA, R. **Discurso do Averso** – para a crítica da Geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

PARO, V. H. Implicações do caráter público da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

POCHMMAN, M. Trabalho e Formação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 491-508, maio/ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Brasil: segunda grande transformação no trabalho? **Estudos Avançados**, n. 28, 2014.

SCHEFFER, A. M. M.; ARAÚJO, R. de C. B. de F.; ARAÚJO, V. C. de. **Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização**. Campinas, 2007. Disponível em: <[www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20\\_40.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20_40.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2015.

SILVA, T. T. da. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

TURMINA, A. C.; SHIROMA, E. O. Se você não mudar, morrerá: a (com)formação de um trabalhador de novo tipo no discurso de autoajuda. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 165-180, 2014.

VASAPOLLO, L. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

---

# O PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PEJA) DESENVOLVIDO PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)

---

Sueli Iwasawa\*

## INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada neste texto foi inicialmente pensada na tentativa de se fazer um levantamento das produções dos trabalhos acadêmico-científicos, mais especificamente: trabalhos de conclusão de cursos (TCCs) de graduação sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito de um Projeto de Extensão Universitária intitulado PEJA – Projeto de Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Durante a minha graduação em Pedagogia<sup>1</sup> integrei o Projeto, o PEJA, sob coordenação do Prof. Dr. José Carlos Miguel. No ano de 2009, passei a integrar o PEJA como bolsista do Núcleo de Ensino de Marília, sendo essa bolsa vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UNESP. No ano de 2010, continuei a integrar esse mesmo Projeto, mas como bolsista vinculada à Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX) da UNESP.

Vale destacar que o PEJA destina-se à escolarização de jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, tendo como meta principal a articulação entre teoria e

---

\* Mestranda em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: sueliawasawa2015@gmail.com.

<sup>1</sup> Na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP campus de Marília/SP.

prática na área da EJA. E nesse Projeto sempre atuei como educadora, em salas de primeiro segmento<sup>2</sup>, nos quais jovens e adultos estão em processo de alfabetização.

O interesse e motivação pela realização da pesquisa apresentada neste texto se deram a partir dessa minha experiência de participação nesse Projeto como graduanda bolsista. A partir daí, após tomar contato maior com essa modalidade de ensino, a EJA, e após cursar as disciplinas do curso de Pedagogia, especificamente: “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Alfabetização”, ministrada pelo Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, e “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Língua Portuguesa e Literatura Infantil”, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti, pude ampliar minhas reflexões relativamente à alfabetização de jovens e adultos, despertando em mim o interesse em me voltar para a pesquisa sobre esse tema. Foi assim que resolvi buscar uma maneira de estudar esse tema e iniciar no ‘mundo’ da pesquisa. Dessa forma, no ano de 2010, passei a integrar o Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” (GPHELLB<sup>3</sup>), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti, e a desenvolver pesquisas, sob a orientação dessa professora, resultando em meu TCC, que se intitulou: *Bibliografia brasileira sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil (1953-2011): estudo introdutório*.

Em 2011 desenvolvi pesquisa de iniciação científica (PIBIC/CNPq/ UNESP), da qual resultou a elaboração do documento *Bibliografia brasileira sobre alfabetização de jovens e adultos no Brasil (1953-2011): um instrumento de pesquisa*. A elaboração e análise desse instrumento de pesquisa proporcionaram-me compreender aspectos em relação à produção brasileira sobre a “alfabetização de jovens e adultos”, especialmente, que há escassez de estudos pontuais com abordagem histórica sobre o tema, instigando-me a desenvolver tal

---

<sup>2</sup> Correspondente à EJA I, equivalente da 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries.

<sup>3</sup> Cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq e certificado pela UNESP. Informações disponíveis em: <[www.marília.unesp.br/gphellb](http://www.marília.unesp.br/gphellb)>.

tipo de pesquisa posteriormente. A partir daí, comecei a pensar vários temas, em nível de Mestrado.

Assim sendo, o Projeto de Pesquisa, em desenvolvimento, apresentado como proposta de pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNESP, *campus* de Rio Claro/SP, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilena A. Jorge Guedes de Camargo intitula-se: *A história de uma Educação: de Jovens e Adultos no município de Rio Claro/SP*. Considerando ainda o interesse pelo estudo da temática da EJA, o projeto visa à focalização da pesquisa na História da EJA no município de Rio Claro/SP, a fim de compreender o pioneirismo dessa modalidade de Educação, sob responsabilidade do próprio município e não do governo federal.

A apresentação inicial realizada anteriormente foi no intuito, muito mais do que apresentar os meus caminhos trilhados nos percursos da pesquisa sobre EJA, partindo da experiência de participação, a princípio, no âmbito do PEJA. Considerando que, assim como a pesquisa que desenvolvo atualmente tem sido originada, motivada após participação nesse Projeto de extensão universitária, possivelmente outras pesquisas também foram ou estão sendo desenvolvidas no âmbito desse Projeto. Dessa forma, o objetivo maior deste texto é apresentar uma esforçada tentativa de um ‘mapeamento’ das produções acadêmico-científicas, no caso, de TCCs de graduação que tenham originados/ ‘nascidos’ a partir do âmbito do PEJA.

## APRESENTAÇÃO DO PEJA

O PEJA, um Projeto de Extensão Universitária de Educação de Jovens e Adultos foi criado no ano de 2000 como uma iniciativa institucional da UNESP.

Os graduandos bolsistas são os educadores que ministram as aulas no âmbito desse Projeto aos educandos jovens e adultos que

retomam ou iniciam os estudos<sup>4</sup> não realizados em idade apropriada. Esses são graduandos das diversas licenciaturas – Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, Ciências Sociais, Biologia, entre outras – dos cursos oferecidos pela UNESP, em sete *campi* – nos municípios de Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto, nos quais o PEJA acontece. Uma das prioridades do Projeto é a formação de alunos de graduação como educadores de jovens e adultos.

Em cada um desses *campi* em que o Projeto é desenvolvido há um coordenador local do Projeto e um suplente, que acabam por ser os orientadores mais diretos dos bolsistas. São eles que coordenam as reuniões locais com os seus bolsistas educadores pensando juntos os planejamentos, estratégias de ensino, materiais, por exemplo, de modo que os graduandos possam atuar na prática com os educandos. Dentre esses coordenadores locais existe um coordenador geral e um suplente que coordenarão o Projeto em seu âmbito maior/geral.

Em cada *campus* o coordenador local, juntamente com os graduandos bolsistas realizam reuniões, normalmente semanal, em que além de estudos de textos teóricos explanam a realidade de cada sala de EJA; discutem, pensam e refletem juntos assuntos no âmbito do Projeto. Dessa forma é que se geram novos conhecimentos e se pensam sugestão de políticas públicas para a EJA.

Os bolsistas educadores contam também com os Cursos de Capacitações do PEJA, nos quais, com os coordenadores dos *campi* se reúnem para momentos de formação coletiva. Nesse encontro se efetivam trocas de ideias, experiências, conceitos, dúvidas, conhecimentos interdisciplinares e disposição para o desafio. Acontecem desde atividades culturais, com algumas apresentações, até minicursos, com palestras; rodas de conversas, oficinas e dinâmicas.

Vale destacar que o PEJA além de propiciar uma experiência interessante de atuação na prática dos graduandos em pro-

---

<sup>4</sup> Referentes à Educação Básica.

cesso de formação inicial, contribui com uma formação na modalidade da EJA, muitas vezes de modo escasso trabalhado nos cursos de formação de professores.

De acordo com os dados da Unesco (2008),

[...] nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas, dificilmente são oferecidas oportunidades de estudos sobre educação de jovens e adultos. Dentre os 1.698 cursos de Pedagogia oferecidos por 612 instituições de ensino superior no Brasil em 2005, somente 15 delas ofereciam 27 cursos com habilitação específica para o ensino de jovens e adultos (UNESCO, 2008 apud DALL'ACQUA, 2010, p. 172).

A partir dessa experiência também de participação no Projeto é que os graduandos passam a se interessar pela EJA e buscam estudar e pesquisar mais especificamente essa modalidade de ensino. E assim passam a produzir trabalhos acadêmico-científicos sobre essa educação. Conforme Furlanetti (2010, p. 125):

A Extensão Universitária possibilita o espaço da pesquisa que emerge da sala de aula. Compreendemos que existe em outros locais este espaço, mas o que diferencia é que o estudante de graduação inicia sua prática com os estudos teóricos para a sua ação pedagógica na sala de aula (FURLANETTI, 2010, p. 125).

## OBJETIVO E METODOLOGIA DE ESTUDO DO PEJA NA UNESP

A pesquisa tem os objetivos de apresentar o Projeto como uma experiência de formação inicial dos graduandos em licenciaturas na modalidade da EJA, além de, por uma investigação, apresentar as produções científicas, por meio dos TCCs de graduação, das pesquisas sobre EJA que foram produzidas a partir da experiência de participação no Projeto.

A pesquisa foi realizada a partir de um levantamento na base de dados *on-line* do catálogo *Athena* da biblioteca da UNESP, além

de buscas pelos *lattes* dos coordenadores locais, do titular e do suplente de cada *campus* e também de coordenadores geral e suplente do Projeto, a partir dos nomes apresentados em páginas da internet, em sites de apresentação do PEJA, pela UNESP.

Com relação à busca de referências de trabalhos acadêmico-científicos, especificamente de TCCs sobre EJA produzidos no âmbito do projeto PEJA, foram utilizadas nas buscas na base de dados *on-line* do catálogo *Athena*, no site da biblioteca da UNESP algumas palavras como: PEJA; Projeto de Educação de Jovens e Adultos; Projeto de Educação de Jovens e Adultos na UNESP; EJA; Programa de Educação de Jovens e Adultos; Programa de Educação de Jovens e Adultos na UNESP. Especialmente com o termo “Educação de Jovens e Adultos”, como resultados da busca encontrados foram centenas de registros, o atalho utilizado foi o de filtrar somente TCCs, foco de interesse de minha pesquisa.

Vale registrar que especificamente no caso da UNESP de Rio Claro, após conversar pessoalmente<sup>5</sup> com a coordenadora local<sup>7</sup> do Projeto, tive o conhecimento da existência de um *caderno de registros do PEJA Rio Claro*, documento esse produzido e de responsabilidade do PEJA de Rio Claro onde está organizada a história do Projeto nesse *campus*. Esse documento foi também consultado, já que reúne os trabalhos produzidos no âmbito desse Projeto de extensão do PEJA da UNESP.

## O PEJA NA UNESP: RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da pesquisa realizada, por meio da tentativa desse levantamento, a constatação foi que um considerável número de

---

<sup>5</sup> Essa conversa mais pessoalmente foi-se possível, pela possibilidade de um encontro e contato mais fácil, por estarmos fisicamente mais próximas, no mesmo campus da UNESP, em Rio Claro/SP.

<sup>6</sup> Prof.ª Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo. Atualmente é prof.ª adjunta na UNESP, junto ao Departamento de Educação. É credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Rio Claro, integrante da linha de pesquisa: Linguagem-Experiência-Memória-Formação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, ato de escrever, EJA, escrita e práticas culturais. Informações disponíveis em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacao.do?id=K4784542A6>>. Acesso em: 13 maio 2015.

trabalhos acadêmico-científicos sobre EJA tem sido elaborado no contexto do Projeto. Especificamente com relação aos trabalhos de TCCs, foco de interesse de apresentação nesta pesquisa, foram reunidas, até o momento do ‘fechamento’ deste texto, 56 referências de trabalhos. Desse total, a produção por *campus*, de trabalhos localizados foram: Araraquara – 1, Assis<sup>7</sup> – 0, Bauru – 13, Marília – 13, Presidente Prudente – 1, Rio Claro – 24 e São José do Rio Preto – 4.

A seguir, apresento um quadro da produção de trabalhos (TCCs) por *campus* e por cursos de graduação, que foram localizados.

<i>Campus</i>	TCC de graduação em	Quantidade de TCCs produzidos
Araraquara	Letras (1)	1
Assis	-	0
Bauru	Educação Artística (1) Pedagogia (12)	13
Marília	Pedagogia (13)	13
Presidente Prudente	Geografia (1)	1
Rio Claro	Artes Visuais (1) Geografia (2) Ciências Biológicas (4) Pedagogia (17)	24
São José do Rio Preto	Pedagogia (4)	4
<b>Quantidade total de TCCs de graduação produzidos</b>	(56)	<b>56</b>

**Quadro 1** – Levantamento dos TCCs sobre EJA produzidos a partir do PEJA, por *campus* e por cursos de graduação

Fonte: Levantamento dos TCCs produzidos a partir do PEJA da UNESP.

<sup>7</sup> Nesse campus foi possível localizar trabalho de iniciação científica sobre a EJA sob orientação da coordenadora local do PEJA, financiado pela FAPESP, o qual não foi contabilizado aqui, por não se tratar de TCC de graduação, o foco definido para esta pesquisa.

O intuito e o foco, a partir da análise do quadro apresentado, não é compararmos em termos quantitativos as produções gerais de TCCs por *campus*<sup>8</sup>, mas apresentar graduandos de quais cursos têm elaborado trabalhos acadêmico-científicos de conclusão de curso sobre EJA, a partir da participação no Projeto PEJA.

Apesar de o destaque dessas produções de TCCs estar no campo do curso de Pedagogia, outras licenciaturas como Ciências Biológicas, Geografia e Educação Artística têm também produzido trabalhos nessa temática da EJA.

Por meio da realização da pesquisa, do levantamento feito, foi possível constatar que além das produções de TCCs os graduandos têm publicado juntamente com seus orientadores ou coordenadores do Projeto capítulos de livros em coautoria.

Foram considerados somente os trabalhos concluídos de TCCs, levantamento entre os anos de 2001 e 2013, considerando que após esse período ainda não estão disponíveis no catálogo *on-line* os trabalhos mais recentes, até o fechamento da pesquisa para elaboração do resumo e do presente texto. Aqueles trabalhos que se encontram em andamento, conforme localizados em alguns *lattes* não foram registrados aqui. Da mesma forma não foram contabilizadas Monografias de conclusão de cursos de aperfeiçoamento/especialização.

## CONCLUSÕES

Podemos concluir que o projeto de extensão PEJA, além de contribuir com a formação inicial dos graduandos nas diversas licenciaturas que cursam, podendo atuar na prática com jovens e adultos que retornam aos estudos; influi também muitos desses graduandos na pesquisa sobre a EJA, outra modalidade de ensino; avançando, assim, as pesquisas nesse campo. Nesse sentido, Dall'Acqua (2010, p. 171) apresenta que:

[...] o envolvimento em uma atividade de extensão universitária que tem por objetivo possibilitar a vivência de processos educativos que articulam ensino e pesquisa, propiciando o exercício da docência de forma reflexiva e vinculada de maneira indissociável à realidade social, certamente representa um diferencial na formação inicial de professores a ser incentivado como espaço privilegiado de produção do conhecimento para o enfrentamento das desigualdades sociais existentes (DALL'ACQUA, 2010, p. 171).

O PEJA oportuniza aos que têm a experiência de participação uma formação inicial com relação à EJA bastante relevante, na medida em que é capaz de articular o ensino e a pesquisa. Com relação a esse quesito, a UNESP, uma universidade pública paulista com vasta abrangência por todo o estado, cumpre o que está disposto legalmente no artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988: “As universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”.

Conforme as palavras da Pró-Reitora de Extensão Universitária da UNESP - Maria Amélia Máximo de Araújo:

A UNESP, representada pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária, procura apoiar o PEJA na medida de suas possibilidades, incentivando docentes e alunos a continuar seus relevantes trabalhos em prol de um segmento da sociedade em condições pouco favoráveis, com vistas ao crescimento destes cidadãos, cumprindo, desta forma, parte da responsabilidade social da Universidade (ARAÚJO, 2010, p. 2).

O PEJA nesses seus quinze anos de existência, além de muitos desafios e lutas, tem marcado muitas realizações em cada um dos sete *campi* onde o Projeto se desenvolve, contribuindo de uma forma importante não somente para a EJA, mas também para a Educação em geral, no estado de São Paulo e no país. Exemplo concreto disso são as pesquisas e as produções, desde iniciação científica até trabalhos acadêmico-científicos: monografias de conclusão de Curso de Aperfeiçoamento/Especialização, TCCs de graduação, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, originadas a partir da experiência no âmbito desse Projeto.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Amélia Máximo de. Prefácio. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta (Org.). **Educação de pessoas jovens e adultas**: múltiplas faces de um projeto educacional: aportes teóricos, práticas de formação, contextos produzidos. São Paulo: Ed. UNESP, 2010. p. 1-2.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 01 mar. 2015.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. Programa de Educação de Jovens e Adultos e formação inicial de professores: reflexões preliminares acerca dos limites e possibilidades da extensão universitária. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta (Org.). **Educação de pessoas jovens e adultas**: múltiplas faces de um projeto educacional: aportes teóricos, práticas de formação, contextos produzidos. São Paulo: Ed. UNESP, 2010. p. 171-184.

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. A diversidade dos sujeitos envolvidos no desafio da formação do educador popular para EJA na extensão universitária. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta (Org.). **Educação de pessoas jovens e adultas**: múltiplas faces de um projeto educacional: aportes teóricos, práticas de formação, contextos produzidos. São Paulo: Ed. UNESP, 2010. p. 123-136.

---

# EDUCAÇÃO E ENVELHECIMENTO: ESTIMULAÇÃO DO APRENDIZADO ATRAVÉS DE OFICINA PEDAGÓGICA

---

Tania Fernandes Silva\*  
Adalberto Romualdo Pereira Henrique \*\*

## INTRODUÇÃO

A educação e o envelhecimento são pautas inerentes na contemporaneidade. Segundo Py (2006, p. 113), as discussões sobre as temáticas são de interesse de todos nós, “[...] interessam aos que já estão velhos e, também, aos adultos, aos jovens”.

Segundo as Organizações das Nações Unidas (2003), o processo de envelhecimento é um fenômeno universal e inexorável. Todos vão envelhecer. A partir dessa constatação é essencial que o governo e a sociedade civil procurem estabelecer políticas e estratégias que ampliem as possibilidades de que o envelhecimento seja saudável, maximizando as potencialidades e as possibilidades de participação das pessoas idosas em todos os contextos da vida.

O envelhecimento é um processo complexo, promovendo mudanças físicas, sensoriais, cognitivas, mudanças na caligrafia, na linguagem etc. De acordo com Bretas (2003), por mais que o processo de envelhecimento seja algo individual, o mesmo ocorre na esfera coletiva, sofrendo em todo o momento influência da sociedade, compreendendo a vida como um fenômeno social e não apenas biológico.

---

\* Doutoranda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: drataniaf@yahoo.com.br.

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). E-mail: bettohenrique@yahoo.com.br.

Na contemporaneidade a visão sobre o processo de envelhecimento tem mudado, sendo necessário realizar uma análise do idoso inserido em um contexto social, sendo integrado em outras vertentes: culturais e educacionais.

O crescimento da população idosa, segundo Camarano e Kanso (2009), coloca o Brasil entre os países que serão significativamente afetados pelo processo de envelhecimento, uma vez que esse aumento implica o surgimento de doenças crônicas, perda de capacidades físicas, mentais e de papéis sociais. Dessa forma torna-se necessária a criação de políticas sociais voltadas aos idosos, bem como a reorganização dos serviços de saúde, de forma a melhorar a assistência prestada a essa crescente população, promovendo um envelhecimento saudável.

Para Caldas (2003), envelhecer de maneira saudável implica entre outros fatores a manutenção da capacidade funcional do indivíduo, mantendo as habilidades físicas e mentais necessárias para uma vida independente, participando ativamente da sociedade, mesmo diante de uma limitação física.

O idoso faz parte de uma parcela populacional pouco presente na escola, encontrando-se em uma posição de fragilidade e precariedade social. Para Barroso (2009), na área educacional são muitos os desafios e demandas com esses sujeitos, entre elas a alfabetização, formação profissional continuada, a inclusão digital. Há muita resistência ou incapacidade da escola em relação ao processo do envelhecimento, ela não se debruça sobre essa temática e muitas não elaboram mecanismos para romper esse quadro, promovendo um ensino e aprendizagem aliados ao saber e a maturidade dos sujeitos idosos, promovendo atividades significativas, dando oportunidade de falar, expressar seus sentimentos e realizar trocas de experiências.

A teoria piagetiana nos ajuda a compreender os processos de aprendizagem do sujeito idoso, nos mostrando que a aprendizagem é construída na relação com o meio (PIAGET, 1977). O trabalho com

idosos através de oficina pedagógica é enriquecedor, pois ela se caracteriza como um local de produção de conhecimento, que além do aprendizado de cálculos, leitura e escrita, proporciona aos idosos a estimulação das funções neuropsicomotoras, baseando-se na relação entre teoria e prática para solucionar alguma demanda.

Temos como objetivos analisar a importância da oficina pedagógica com os sujeitos idosos com diagnóstico de Deficiência Intelectual, observando e quantificando os benefícios cognitivos como: desenvolvimento da linguagem, escrita, melhoria da memória e atenção, adquiridos através das atividades realizadas na oficina pedagógica.

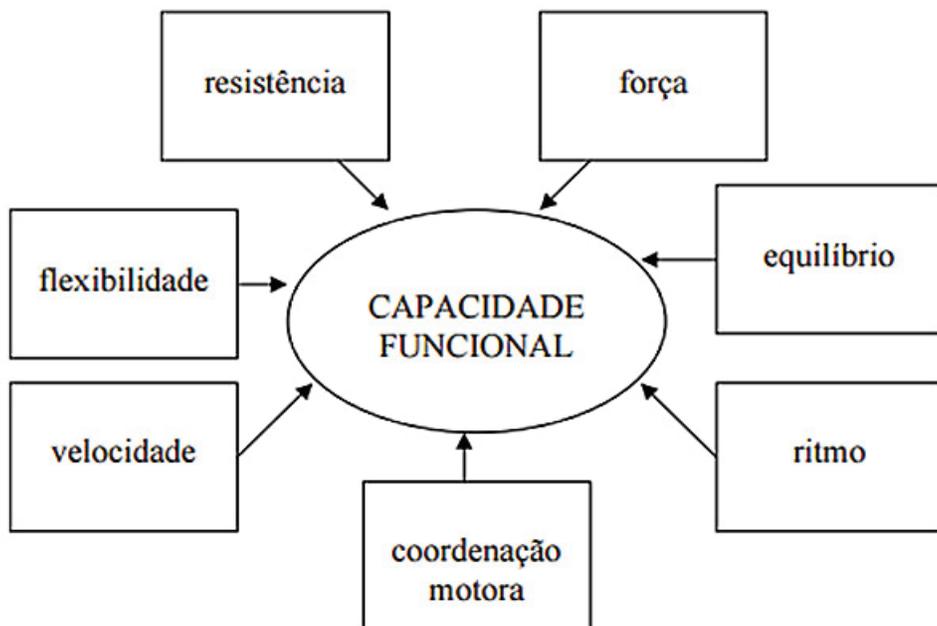
## ENVELHECIMENTO ATIVO

Segundo Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2009), a terceira idade encontra-se em evidência nas discussões da sociedade brasileira, o envelhecimento ativo é uma das recomendações da Organização das Nações Unidas – ONU – e prevê a ampliação das oportunidades de saúde com a intenção de aumentar a qualidade de vida dos idosos. O idoso deve ser visto como um indivíduo ativo socialmente. O envelhecimento ativo é definido segundo o WHO (1997) como sendo um processo de otimização das oportunidades de saúde, ou seja, proporcionar para a população qualidade de vida à medida que ela envelhece.

Para Penna e Santo (2006), o envelhecimento bem-sucedido não é um privilégio ou sorte, mas um objetivo a ser alcançado por quem planeja e trabalha para isso, sabendo lidar com as mudanças que efetivamente acompanham o envelhecer. Adotar um estilo de vida ativa na terceira idade pode contribuir para a redução dos efeitos do envelhecimento como: fraqueza muscular, desequilíbrio postural, déficit cognitivo, entre outros, proporcionando melhoria no desempenho das atividades cotidianas. A Política Nacional de Saúde do Idoso apresenta como norte a promoção do envelhecimento saudável, de modo a lhe garantir permanência no meio em

que vivem exercendo, de forma independente, suas funções na sociedade.

Segundo Farias e Santos (2012), as mudanças fisiológicas decorrentes do envelhecimento podem levar à diminuição da capacidade funcional a médio e longo prazo, contribuindo para que os idosos se tornem frágeis e dependentes de cuidados, devido a isso, as atividades e programas para a terceira idade devem abranger a capacidade funcional do idoso, estimulando a resistência, força, coordenação motora, entre outros, promovendo a saúde biopsicossocial do indivíduo, como podemos observar na Figura 1:



**Figura 1** - Capacidade funcional  
Fonte: Gobbi, Villar, Zago, 2005

Segundo Albuquerque (2005), ao reforçarmos atividades e programas de promoção da saúde à população idosa, contribuímos para a identificação de cinco princípios relativos à saúde dos idosos, sendo eles: i) a velhice não é doença, mas uma etapa evolutiva da vida; ii) a maioria das pessoas de 60 anos ou mais estão em boas

condições físicas e sua saúde é boa, mas ao envelhecer perdem a capacidade de se recuperar das doenças rapidamente e de forma completa, tornando-se mais debilitadas e propensas a necessitar de ajuda para seu cuidado pessoal; iii) pode-se fortalecer a capacidade funcional na velhice mediante capacitação e estímulos ou prevenindo agravos à saúde; iv) do ponto de vista social e psicológico, as pessoas idosas são mais heterogêneas do que os jovens; v) a promoção da saúde na velhice deve ter seu foco no bom funcionamento físico, mental e social, assim como na prevenção das enfermidades e incapacidades. As oficinas pedagógicas com idosos, segundo Albuquerque (2005), têm como objetivo promover a aquisição de habilidades que possam permitir à terceira idade uma vida independente, desenvolvendo o autocuidado e a resolução de problemas da vida diária.

## OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA A TERCEIRA IDADE

A educação na terceira idade, segundo Oliveira et al. (2009), volta-se para um âmbito diferenciado, não mais sendo um meio de assistencialismo aos envolvidos, mas sim um meio onde o idoso possa crescer por intermédio dos conhecimentos adquiridos com uma educação transformadora, ultrapassando a mera ideia de transmissão de informações e não mais sendo visto como um indivíduo que necessita de atividades recreativas para ocupar seu tempo. Segundo as autoras, a educação na terceira idade se torna algo permanente, sendo possível encontrar um novo sentido de viver, mesmo quando eles já se encontraram desacreditados pela própria sociedade. A educação é vista como um meio de libertação e mudanças na terceira idade, pois permite a reavaliação das características próprias, além de propiciar um processo de análise e reflexão para essas pessoas. As oficinas pedagógicas com a população idosa estimulam uma velhice ativa e criativa. Segundo Vieira e Volquind (2002), as ofi-

cinas se constituem como espaços de ação e criação, combinando o trabalho individual e a tarefa socializada, estimulando o pensar, o sentir e o agir, promovendo aos idosos uma educação permanente de conhecimentos e aptidões humanas, contribuindo para um conhecimento dinâmico ao longo de toda a vida.

Segundo Azambuja (2005), os exercícios na área da criação estimulam a vitalidade psíquica dos idosos ao se sentirem capazes de realizações pessoais nessa área; a autoconfiança aumenta ao mesmo tempo que se abrem novas perspectivas existenciais.

Em estudos realizados por Ander-Egg (1991) sobre oficinas pedagógicas, o autor nos apresenta oito princípios pedagógicos para uma oficina, sendo eles:

**Tabela 1** - Princípios pedagógicos para oficina, segundo Ander-Egg

(Continua)

Aprender fazendo	Aprender vendo é mais formador do que aprender por comunicação verbal de ideias.
Metodologia participativa	Participar se aprende participando e não teoricamente.
Pedagogia da pergunta	Buscar respostas sem certezas absolutas; desenvolver a capacidade de reflexão é ter condições de apropriar-se do saber.
Trabalho interdisciplinar	Atuar no âmbito onde muitas áreas do conhecimento se articulam sob diferentes perspectivas.
Visa uma tarefa comum	Envolve todos os componentes do grupo de forma autogestionária.

**Tabela 1** - Princípios pedagógicos para oficina, segundo Ander-Egg  
(Conclusão)

<b>Caráter globalizante e integrador</b>	<b>Deve superar a dissociação entre corpo e mente-espírito; buscar o desenvolvimento do ser humano que é ao mesmo tempo ação, cognição e afeto.</b>
<b>Implica e exige trabalho grupal</b>	<b>Procurar promover a busca de resposta aos problemas, ricas de conteúdo e vivências.</b>
<b>Integração da docência, da investigação e da prática em um só processo</b>	<b>Realizar um projeto de trabalho, com reflexão teórica, com teoria iluminando e orientando a prática.</b>

Fonte: ANDER-EGG, 1991. p. 20

De acordo com Assis (2004), no contexto de envelhecimento populacional, os programas de promoção de qualidade de vida em idosos como, por exemplo, as oficinas pedagógicas são cada vez mais necessárias. Atualmente, a maioria dos programas está no âmbito público ou da extensão universitária. Em geral, os programas convergem em ações que privilegiam o envelhecimento ativo, com foco em uma longevidade que preserva a capacidade funcional e o estímulo à autonomia.

Sobre os programas e processos educativos para a terceira idade, Salgado (2007) nos diz que as oficinas pedagógicas devem ser instrumentos de preparação para o entendimento das demandas contemporâneas. Para Oliveira et al. (2009), os idosos têm a capacidade de aprender independentemente da idade, pois a partir do momento em que são incentivados o processo de aprendizagem ocorre de maneira significativa, ressaltando que, segundo o artigo 20 do Estatuto do Idoso (Lei nº 10741/2003), o idoso tem direito à educação. Para Sobral (2001), a educação com idosos deve ser um processo educacional projetado para liberar as pessoas de atitudes e antigas suposições que limitam o potencial e não permitem a

criação de possibilidades mais positivas para o crescimento pessoal, ou seja, essa educação deve buscar a aquisição de conhecimentos para a transformação pessoal.

## **METODOLOGIA NO TRATO COM A ESTIMULAÇÃO DO APRENDIZADO ATRAVÉS DE OFICINA PEDAGÓGICA**

O trabalho foi realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em Juiz de Fora-MG com 15 idosos participantes da oficina pedagógica. Na oficina são realizadas atividades de estimulação da escrita, linguagem e memória, bem como atividades inerentes às questões cotidianas como: cálculos, noção de quantidade etc. No início de cada ano os idosos são avaliados através do Mini-Mental de Folstein et al. (1975), que se caracteriza como sendo uma avaliação não diagnóstica que tem como objetivo mostrar funções que precisam ser trabalhadas; e no final do ano os idosos são reavaliados para assim identificar e quantificar áreas que apresentaram melhoria. Foi realizada a análise dos testes Mini-Mental aplicados, observações em sala de aula/oficina e conversas informais com os idosos. As atividades ocorreram duas vezes por semana nos meses de outubro a dezembro de 2014.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA**

Através das atividades executadas na oficina pedagógica e análise dos testes, podemos observar uma melhoria significativa nos sujeitos, como demonstrado no Gráfico 1:

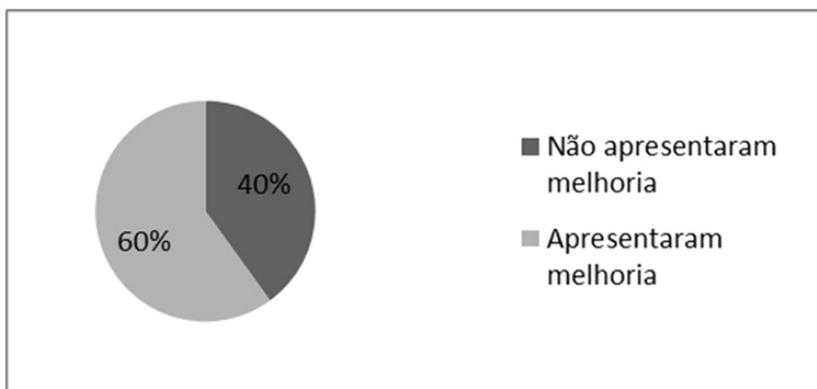


Gráfico 1. Apresentação dos resultados

Fonte: Elaborado pelos autores.

No gráfico 2 observamos que 31% dos participantes apresentaram melhoria na memória, 29% na atenção, 26% na linguagem e 14% na escrita. Em todas as funções trabalhadas pela pedagoga, os idosos apresentaram evolução das funções.

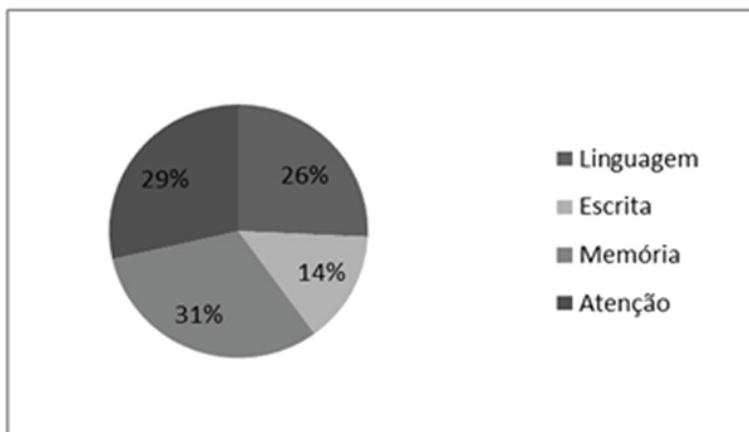


Gráfico 2. Funções Cognitivas

Fonte: Elaborado pelos autores.

A melhoria nas habilidades cognitivas apresentadas no gráfico 2 contribui para a qualidade de vida dos idosos, sendo de suma importância nos atentarmos a elas, pois, segundo Coutinho Filho

(2008), o déficit cognitivo constitui uma das maiores queixas da população idosa. Ela promove diminuição da adaptabilidade social, dependência, e perda da autonomia, sendo, por isso, um fator determinante no comportamento dessa faixa etária, por ser um agente causador de um desempenho menos eficiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da realização da citada oficina, quando as atividades educacionais foram transformadas em processo significativo para os idosos, foi possível perceber que ocorreu uma aprendizagem satisfatória, incentivando a aquisição de conhecimentos necessários para atender as demandas desse público. Através do Projeto do Envelhecimento observamos melhoria nos aspectos cognitivos dos idosos contribuindo no aprendizado, porém a temática educacional com a terceira idade ainda é um desafio e diante dele, o docente necessita se aprimorar e vencer as demandas cotidianas que envolvem a educação dos sujeitos citados.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. M. R. L. **Envelhecimento ativo: desafio dos serviços de saúde para a melhoria da qualidade de vida dos idosos.** 2005. Tese (Doutorado em Fisiopatologia Experimental) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5160/tde-22092005-125548/>>. Acesso em: 02 maio 2015.

ANDER-EGG, E. **El taller una alternativa para la renovación pedagógica.** Buenos Aires: Magistério, 1991. Apud VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 20-21

ASSIS M.; HARTZ Z. M.; VALLA V.V. **Programas de promoção da saúde do**

**idoso:** uma revisão da literatura científica no período de 1990 a 2002. *Ciência & Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 557-581, 2004.

AZAMBUJA, T. **Uma oficina de criação para a terceira idade.** Textos sobre envelhecimento. Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 255-272, 2005.

BARROSO, A. E. S. **A pessoa idosa:** educação e cidadania - São Paulo: Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social: Fundação Padre Anchieta, 2009.

BRASIL. **Portaria do Gabinete do Ministro de Estado da Saúde de nº 1395, de 9 de dezembro de 1999,** que aprova a política nacional de saúde do idoso e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, nº 237-E, p.22-24, 13 dez, seção 1; 1999.

BRÊTAS, A.C.P. Cuidadores de idosos e o sistema único de saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 56, n. 3, p. 298-301, mai./jun., 2003

CALDAS, C. P. O auto-cuidado na velhice. In: FREITAS, E. V. de, PY, L, CANÇADO, F. A. X.; DOLL, J.; GORZONI, M. L. **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

CAMARANO, A. A.; KANSO, S. **Perspectivas de Crescimento para a População Brasileira:** Velhos e Novos Resultados. IPEA: Texto para Discussão nº 1.426, Rio de Janeiro, 2009.

COUTINHO FILHO, R. C. As influências da prática de atividade física nas funções cognitivas em idosos. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Revista Digital. Buenos Aires, v. 12, n. 118, 2008.

FARIAS, R. G.; SANTOS, S. M. A. Influência dos determinantes do envelhecimento ativo entre idosos mais idosos. **Texto Contexto – Enfermagem**. Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 167-176, Mar. 2012

FOLSTEIN, M. F.; FOLSTEIN, S. E.; MCHUGH, P. R. Mini-mental state: A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. **Journal of Psychiatric Research**, 1975.

GOBBI, S.; VILLAR, R.; ZAGO, A. S. Educação Física no Ensino Superior: Bases Teórico-Práticas do Condicionamento Físico. In: GOBBI, S.; VILLAR, R.; ZAGO, A. S. **Conceito e Contexto do Condicionamento Físico**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

OLIVEIRA, R. de C.; SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, F. S. Mudanças sociais e saberes: o papel da educação na terceira idade. **RBCEH**, Passo Fundo, v. 6, n. 3, p. 382-392, set./dez. 2009.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Plano de ação Internacional para o envelhecimento**. Brasília (DF): Secretaria Especial dos Direitos Humanos; 2003. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/sedh/ct/cndi>>. Acesso em: 15 maio 2015.

PENNA, F. B.; SANTO, F. H. E. O movimento das emoções na vida dos idosos: um estudo com um grupo da terceira idade. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 8, n. 1, p. 17-24, abr. 2006.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PY, L. Envelhecendo e subjetividade. In: PY, L. (Org.). **Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais**. 2. ed. Holambra: Setembro, 2006. p. 97-120.

SALGADO, M. A. **Os grupos e a ação pedagógica do trabalho social com idosos**. A terceira Idade: Estudos sobre o envelhecimento. SESC SP, v. 18, n. 39, 2007.

SOBRAL, B. O trabalho educativo na terceira idade: uma incursão teórico-

metodológica. **Textos Envelhecimento**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, 2001.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: o quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WHO - World Health Organization. **Declaración de Yakarta**. Promoção da Saúde e Saúde Pública. Rio de Janeiro: ENSP, 1997. p. 174-178.

---

# PROEJA: OLHARES DOS ESTUDANTES SOBRE O CURSO TÉCNICO DE COZINHA NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

---

Vanda Figueredo Cardoso\*  
Marinaide de Lima Queiroz Freitas\*

## INTRODUÇÃO

É recorrente no discurso oficial que os estudantes jovens e adultos veem o Ensino Médio Profissional como oportunidade de acesso ao mercado de trabalho e, por essa razão, buscamos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Essa premissa provocou-nos a curiosidade epistemológica de compreender, por meio de uma pesquisa de mestrado<sup>1</sup>, a permanência escolar dos estudantes do PROEJA matriculados no curso Técnico em Cozinha no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *campus* Marechal Deodoro, que apresenta um índice de interrupção de estudos aproximadamente de 66%; bem como conhecer a trajetória de escolarização dos sujeitos-alunos que permaneceram. A nossa intenção é ampliar o debate sobre essa questão no sentido de aprimorar as condições de permanência dos sujeitos, nos próximos cursos, a partir do olhar daqueles que resistiram às dificuldades encontradas e utilizaram suas estratégias em função da continuidade dos estudos.

---

\* Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: vfcardoso59@gmail.com.

\*\* Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: naide12@hotmail.com.

<sup>1</sup> Permanência Escolar no PROEJA: olhares dos estudantes do curso Técnico em Cozinha.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2012), de enfoque interpretativo, com abordagem no estudo de caso, tendo como base a entrevista do tipo história de vida (SENRA, 2011).

Nessa perspectiva, definimos a seguinte problematização: quais os fatores que contribuíram para a permanência escolar dos discentes concluintes do curso Técnico em Cozinha? Essa questão nos remeteu a outras indagações: Por que escolheram esse curso<sup>2</sup>? Quais as implicações das trajetórias de vida e experiências durante o curso na continuidade dos estudos? Os concluintes estariam buscando acesso imediato ao mercado de trabalho?

Tomamos como referência o entendimento de permanência como o “ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência [...] pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras” (REIS, 2009, p. 68 apud CARMO; CARMO, 2014, p. 10). A referida autora enfoca duas abordagens no âmbito da permanência: a) **simbólica** – relativa às condições “que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, serem reconhecidos e de pertencerem a ele”; e b) **material** – relativa “aos recursos materiais e financeiros necessários à existência individual como estudante”.

Neste artigo, apresentamos uma discussão de parte do corpus da referida pesquisa, colhido por meio de duas entrevistas, com o objetivo de compreender a visão dos estudantes a respeito do PROEJA Técnico em Cozinha e suas perspectivas profissionais. Os dados são analisados com base em Freire (1996; 2005), Andrade (2004), Dayrell (2007), e outros autores.

Na tentativa de responder a essas questões, utilizamos a entrevista do tipo História de Vida (SENRA, 2011), para escutarmos os estudantes, assumindo-se como metodologia de construção de sentido, a partir de fatos, sempre centrados na pessoa que aprende e

---

<sup>2</sup> Havia o curso Técnico em Hospedagem.

que ao aprender, cria e recria o seu contexto de vida (FIGUEIREDO; ALCOFORADO, 2011). Esta abordagem metodológica, segundo Queiroz (1988 apud SENRA, 2011, p. 15), “[...] se define como relato de um narrador sobre algo que [...] tenha presenciado, experimentado [...] podendo certificar”. Portanto, compreendemos que essa perspectiva de entrevista compatibilizou-se com o nosso propósito de conhecer os pontos de vista dos estudantes, a respeito das experiências escolares e suas perspectivas profissionais.

Estes escritos estão estruturados da seguinte maneira: em uma primeira parte destacamos a contextualização da implantação do PROEJA no IFAL, buscando dialogar com outra pesquisa realizada sobre a oferta dos cursos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos nessa instituição; situando, ainda, o lócus da investigação, ou seja, o curso Técnico de Cozinha, no *campus* de Marechal Deodoro. Na segunda parte, evidenciamos a caracterização dos sujeitos objeto de estudo e os procedimentos da entrevista. E, na sequência, analisamos os dados coletados.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROEJA NO IFAL

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi instituído pelo governo federal, por meio do Decreto nº 5.478 (BRASIL, 2005), atribuindo à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a responsabilidade pela oferta desse ensino. No percurso de implantação deste programa, foi publicado o Decreto nº 5.840 (BRASIL, 2006), revogando o anterior, regulamentando a abrangência para a Educação Básica. Este decreto define no Art. 2º o compromisso das instituições federais de educação profissional na implantação dos “cursos e programas regulares do PROEJA”, observando o prazo “até o ano de 2007”, estabelecendo, também, outras normativas, quais sejam:

§ 1º As instituições referidas no **caput** disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no **mínimo, dez por cento do total das vagas de** ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

§ 2º A **ampliação da oferta** de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino. [grifo nosso] (BRASIL, 2006).

Vale ressaltar que a ampliação da modalidade de EJA para o Ensino Médio, articulando com a Educação Profissional, é “[...] fruto da luta social organizada, pela qual os Fóruns de EJA vêm assumindo estreita responsabilidade” (PAIVA, 2006, p. 22 apud FREITAS, 2008, p. 5). Essas conquistas foram efetivadas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 2014), fundamentadas no princípio constitucional do direito à educação (BRASIL, 1988).

No entanto, mesmo com a incessante luta pela democratização do ensino no país por meio da universalização do acesso à escola e pelo direito ao prosseguimento dos estudos e à formação profissional para os sujeitos da EJA, ainda “são tênues as iniciativas do Estado para resolver o problema da exclusão dos trabalhadores da escola. Embora a legislação admita a possibilidade de horários de trabalho diferenciados, além de metodologias e currículo” (PAIVA, 2009, p. 159).

Nesse sentido, vimos que, apesar do aparato legal disponível nos anos de 2005 e 2006, a implantação dos cursos PROEJA no Instituto Federal de Alagoas foi iniciada a partir de 2007, sem muita expressividade, considerando-se o limitado número de cursos oferecidos. Segundo estudos de Lima (2011), no período 2007 a 2013, foram ofertados sete cursos, sendo um deles no *campus* da capital<sup>3</sup> e seis cursos nos três *campi*<sup>4</sup> do interior do estado. Ressaltamos que o planejamento mais efetivo da expansão da oferta do PROEJA ocorreu em 2013, em decorrência da elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional

---

<sup>3</sup> Maceió – Técnico Integrado em Artesanato.

<sup>4</sup> Marechal Deodoro - Técnico Integrado em Hospedagem e em Cozinha; Palmeira dos Índios - Técnico Integrado em Eletrotécnica; Satuba – curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) na área de Informática, Agricultura Familiar e Processamento de Alimentos.

– PDI/2014-2018 (ALAGOAS, 2013), com previsão de mais treze<sup>5</sup> cursos, tendo em vista a inauguração de novos *campi*.

Destacamos, ainda, a responsabilidade do Instituto Federal de Alagoas em garantir o atendimento à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, no capítulo - Do Direito à Educação e do Dever de Educar – Art. 4º, inciso VII, que orienta a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de **acesso e permanência** na escola” [grifo nosso] (BRASIL, 2014, p. 11).

A partir das considerações acima, situaremos no próximo tópico as questões relativas ao curso Técnico em Cozinha no *campus* Marechal Deodoro, *locus* da investigação.

## O curso PROEJA Técnico em Cozinha

O curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha foi ofertado pelo *campus* Marechal Deodoro a partir do ano de 2011, com base em estudos sobre a vocação econômica da região de Marechal Deodoro para a área de Turismo e Hotelaria, conforme está explicitado no Projeto do Curso (ALAGOAS, 2011). Iniciou-se com uma turma composta por vinte e nove estudantes, porém aproximadamente dez educandos estão em fase de conclusão.

Na ocasião da implantação deste curso estava em desenvolvimento, no mesmo *campus*, o curso PROEJA Técnico em Hospedagem e, segundo estudos de Santos et al. (2013, p. 46), o professor não se sentia “[...] preparado para enfrentar metodologicamente esse universo, que exige um olhar diferenciado do processo de ensino-aprendizagem”.

---

<sup>5</sup> Arapiraca - Gestão de Negócios; Maceió - Refrigeração; Maragogi - Restaurante e Bar; Murici - Agroindústria e Agroecologia; Palmeira dos Índios - Edificações e Manutenção e Suporte de Informática; Penedo - Processamento de Pescado; Piranhas - Processamento de Pescado; São Miguel - Segurança do Trabalho; Santana do Ipanema - Cooperativismo; Coruripe - Soldagem; Batalha - Agropecuária.

Podemos observar que as questões apontadas por Santos (2013) representam dificuldades para a oferta dos cursos do PROEJA porque é necessário que seja constituído “espaço para a interlocução entre Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e a Profissionalização”, conforme afirma Freitas (2008, p. 5). Essa pesquisadora também destaca que, ao assumir essa modalidade como campo de conhecimento específico, as propostas pedagógicas devem considerar as especificidades dos sujeitos da EJA.

Diante desse contexto, buscamos refletir neste artigo a visão dos estudantes a respeito desse curso e suas perspectivas profissionais, que consideramos questões preliminares da pesquisa em andamento. No tópico seguinte apresentamos as informações sobre os sujeitos que participaram das entrevistas.

## OS SUJEITOS E OS PROCEDIMENTOS DA ENTREVISTA

O convite aos sujeitos para a entrevista foi realizado por intermédio da coordenação do curso em referência e teve como critério serem eles oriundos da primeira turma do curso Técnico em Cozinha, iniciada em 2011. Para a realização dessa técnica foram necessários dois encontros.

No primeiro, conversamos com os três discentes<sup>6</sup> e esclarecemos o objetivo da pesquisa de mestrado e os procedimentos da entrevista. No segundo encontro, realizamos a entrevista individual com os sujeitos, cuja caracterização apresentamos nos próximos parágrafos.

O estudante A<sup>7</sup> situa-se na faixa etária entre 21 a 24 anos, é do sexo masculino, solteiro. Mora com os pais, em um bairro periférico do município de Marechal Deodoro. No processo de escolarização não enfrentou situação de repetência. Desde criança divide o tem-

---

<sup>6</sup> Dos três alunos convidados, só foi possível entrevistar dois, devido ao surgimento de imprevisto no horário marcado para um deles.

<sup>7</sup> Os entrevistados serão identificados por letras do alfabeto.

po de estudo com o de ambulante na feira do referido município, para complementar a renda familiar. Durante o curso de Cozinha, continuou trabalhando por conta própria, com vendas de roupas e produtos de cozinha.

A estudante B encontra-se na faixa etária acima de 30 anos, é casada, com filhos, e na infância morou em usina, no município de Marechal Deodoro. Nos primeiros anos do ensino fundamental, estudou em escolas do campo enfrentando experiência de múltiplas reprovações. Precisou interromper os estudos na infância por necessidade de trabalhar para ajudar a família; também, por ocasião do casamento, fixando moradia no meio rural, e, para cuidar do primeiro filho. Só quando passou a residir na área urbana do município de Marechal Deodoro, após dez anos de interrupção dos estudos, teve acesso à escola de nível médio.

No próximo item registramos as falas dos sujeitos considerados como **pensantes praticantes**<sup>8</sup>, nas histórias que foram narradas. **Pensantes praticantes** esses “[... ] que se enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções que evitam diferentes instâncias sociais, diferentes sujeitos individuais e sociais em interação” (OLIVEIRA, 2012, p. 33). Essas falas serão articuladas com os fundamentos teóricos que embasam o campo da Educação de Jovens e Adultos.

## Os olhares dos estudantes

O *corpus* resultante dos depoimentos, conforme já anunciamos, apontou as seguintes categorias: visão dos estudantes sobre o curso e atividades de que participaram; e suas perspectivas de vinculação com o mundo do trabalho após conclusão do curso técnico, que comentaremos a seguir.

---

<sup>8</sup> Optamos por usar os termos juntos pela indissociabilidade existente entre eles, assumindo-os como uma necessidade epistemológica e política (OLIVEIRA, 2012).

## Visão dos estudantes sobre o curso PROEJA<sup>9</sup>

Na escuta realizada, um dos primeiros aspectos abordados pelos entrevistados traduziu a visão que tinham do curso Técnico em Cozinha e as razões de buscarem realizar matrícula no referido curso. Nesse sentido, o estudante A afirmou:

[...] Não sabia que ia ter a experiência que tive hoje. [...] eu pensava que ia concluir normal [...] eu já tinha tentado três a quatro vezes entrar aqui na escola [IFAL] aí não consegui e fui pro Estado. Mas eu não tinha aquela [motivação], não supri todas as minhas necessidades [...] eu não era reconhecido pelo trabalho que eu fazia (ESTUDANTE A).

Compreendemos que o termo “normal”, utilizado pelo aluno, refere-se aos cursos em que realizam o trabalho pedagógico restrito ao ambiente da escola e com aulas expositivas, consideradas como padrão de prática escolar. Sobre isso, Freire (1996, p. 26) aponta a importância das ações educativas cujo sentido de “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.

Desta forma, podemos inferir que as atividades vivenciadas no curso Técnico em Cozinha proporcionaram uma visão diferente daquela que tinha quando se matriculou. Isto fica bem explícito na afirmação: “não sabia que ia ter a experiência que tive hoje”. Esse hoje representa a etapa do sexto módulo, fase de conclusão do curso. Esse estudante demonstrou ser um sujeito inquieto e insistente, uma vez que não se acomodou ao ensino médio diurno na escola estadual que frequentou porque não supria as suas necessidades, nem era reconhecido pelo que fazia. Assim, por repetidas vezes, buscou ter acesso ao IFAL, especificamente o *campus* Marechal Deodoro.

A atitude decisiva do depoente mostra que percebe a realidade como processo e não como algo estático (FREIRE, 2005). Portan-

<sup>9</sup> Os depoimentos foram transcritos considerando a oralidade dos entrevistados.

to, o sujeito da entrevista revela compreender as condições de sua existência como transitórias, podendo ser transformadas.

A segunda estudante entrevistada fez a sua matrícula no curso Técnico em Cozinha, atraída pelo título do curso, uma vez que gostava de cozinhar e objetivava aprender coisas novas, das quais, nesse âmbito, inferimos serem novas receitas. A depoente contou-nos que:

[...] Com dois anos eu morando aqui [bairro de Marechal Deodoro], as meninas disse: [...] você não vai? [...] na época que eu vim já tinha o de Cozinha [...] tá ótimo porque eu gosto de Cozinhar, de aprender coisas novas [...] dez anos sem estudar, acho que não tenho capacidade! Nem de passar numa prova! [...] comecei a estudar, as primeiras notas não foram muito boas (ESTUDANTE B).

No entanto, sua condição de ter interrompido os estudos causou-lhe o temor de não conseguir acompanhar o curso e obter boas notas. É que os sujeitos da EJA já são excluídos social e educacionalmente e sentem-se “incapazes”, além do fato de estarem muitos anos sem contato com as exigências da leitura e da escrita convencionais. Por isso, é fundamental que o educador dialogue com o educando de modo que, “ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafie-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber” (FREIRE, 1996, p. 124).

Observamos que a entrevistada reconhece as suas dificuldades, mas não desiste, torna-se uma discente assídua e participativa na tentativa de superar seus limites. Ela afirmou na entrevista como foi importante o acompanhamento dos professores durante a realização das atividades, exigindo melhor desempenho, mas também a orientando como proceder. Segundo a estudante, uma das professoras:

[...] ficava incentivando pra gente não desistir. Arrumando visitas pra gente fazer e eu aprendendo cada vez mais! [...] eu tinha muita vergonha de falar [...] a professora dizia: o trabalho não foi ótimo! [...] quero que vocês aprendam! [...] Tinha vergonha no português, assim eu prestava atenção no jeito dela falar! Das pessoas daqui falar! Por que o mundo daqui do IFAL é diferente do mundo lá fora! (ESTUDANTE B).

É importante salientar que os dois entrevistados não tinham a percepção de que o curso Técnico em Cozinha era de educação profissional e poderia abrir-lhes outras perspectivas profissionais. No entanto, com o decorrer do curso e diante das experiências em outras ações desenvolvidas no IFAL, os dados das entrevistas mostram outros pontos de vista.

Vimos nos depoimentos desses estudantes que a participação em projetos de extensão e pesquisa oportunizou a apropriação de novos conhecimentos e a articulação com a comunidade local. Nesse sentido os interlocutores narraram:

[...] tava no tempo de inscrever [o projeto de extensão]. [...] Eu disse professora! E ela disse: escreva numa folha de caderno a ideia. No outro dia foi tanta da gente me dá os parabéns. Eu disse: rapaz! [...] foi aprovado, a gente na comunidade, o pessoal apresentou, o pessoal gostou (ESTUDANTE A).

[...] Começou com os alunos [do bairro] da Poeira, pra ensinar como manipular os alimentos, ter uma boa higiene [...] no final tive que dar aula [...] aprendi a falar melhor [...] até pra uma entrevista de trabalho, a professora diz que está preparando vocês aqui dentro pro mercado aí fora! (ESTUDANTE B).

As narrativas dos entrevistados demonstram como os processos de ensino e aprendizagem extrapolam o espaço da sala de aula e a formação meramente técnica, e destacam, ainda, a relação dos conhecimentos adquiridos com a vida dos discentes. Questões que o Documento Base do PROEJA (2009, p. 43) propõe para reflexão:

[...] em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.

Essas diretrizes orientam a elaboração dos projetos dos cursos PROEJA e podemos observar nos relatos dos entrevistados como avança-

ram no processo de aprendizagem a partir das experiências pedagógicas que tiveram, realizando visitas técnicas e, também, participando de projetos de extensão e pesquisa.

Na sequência daremos continuidade à análise das entrevistas no tocante às condições de acesso a emprego, mediante a conclusão do curso técnico e refletiremos a respeito das perspectivas profissionais.

### **Sobre a possibilidade de trabalhar após a conclusão do curso**

Os dados das entrevistas mostraram, também, que o trabalho é um fator marcante para os estudantes da EJA, tendo em vista a difícil realidade econômica em que vivem e a dificuldade de conseguir emprego. Portanto, um dos nossos entrevistados, também teve de trabalhar desde a infância, o que acarretou interrupção nos estudos; e o outro vivenciou o enfrentamento do trabalho paralelo aos estudos.

Sobre essa realidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, Dayrell (2007, p. 1.108) nos faz refletir que “[...] ao lado de sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentido que assumem a vivência juvenil”.

É por isso que observamos nas narrativas dos nossos entrevistados um grande conflito para realizar seus projetos de futuro. Pretendem continuar os estudos, aprofundar e adquirir novos conhecimentos, experimentar cursos de outras áreas, mas precisam encontrar os meios que garantam a sobrevivência no momento atual. Compreendendo essa realidade, questionamos sobre as possibilidades de emprego na área do curso técnico que estão concluindo. As falas que seguem expressam as intenções dos entrevistados:

[...] Já apareceu oportunidade pra trabalhar. Mas, não é a hora, porque se eu for trabalhar agora, eu vou parar meus estudos. Deus me livre de parar! Não! [...] a professora [...] até ligou pra mim esses dias perguntando se eu não queria abrir

um café regional [...] Eu disse: quero! Assim, café da manhã eu posso até ir. Mas a parte da tarde, da noite, tô ocupado! Não posso sair daqui da escola! (ESTUDANTE A)

[...] eu fiz uma entrevista [...] Abriu uma barraca chique no Francês e só querem as pessoas que tenham o curso! [...] Só que não deu certo porque pegava de seis horas da manhã e largava dez horas da noite. [...] Já é uma porta que abriu através daqui (ESTUDANTE B).

A partir do entendimento dos nossos interlocutores em não interromperem os estudos, revelaram eles outras perspectivas profissionais, ao afirmarem:

[...] E quando parar meus estudos, ainda não tá na hora. Eu quero fazer uma faculdade, porque eu quero ser mesmo, na verdade, é essa: eu quero ser um professor daqui do Instituto! [...] eu queria ensinar. E aqui! Meu sonho é esse! (ESTUDANTE A)

[...] O meu sonho maior é conseguir fazer a faculdade de Nutrição [...] também gostaria de fazer a faculdade de Gastronomia. [...] meu filho falou também: – mãe porque você não faz pra Pedagogia? Já tive uma experiência em escola, só que não era registrado [...] e gostei muito dessa área de ensinar! Lá no fundinho do meu coração não é isso que eu quero! É que se eu não conseguir pelo ENEM, tenho que arrumar um trabalho. Desse trabalho eu pretendo pagar uma faculdade de Nutrição (ESTUDANTE B).

Os registros acima apresentados revelaram, a partir a história de vida desses sujeitos, o grau de importância dos estudos, pois, mesmo enfrentando dificuldades, almejam outras possibilidades de formação profissional e a escola é a instituição que deveria oportunizar as condições para eles continuarem os estudos. É por essa razão que Andrade (2004, p. 2) aponta a necessidade de entendermos o que os educandos da EJA “vêm tentando demonstrar, explícita ou implicitamente, seja pelo abandono, pela desistência, pela dificuldade de permanência, seja pelas formas com que organizam suas necessidades e anseios”.

Portanto, as narrativas desses últimos fragmentos nos mos-

traram os esforços e avanços dos **pensantes praticantes** para compreender o modo de funcionamento da instituição escolar, de se integrarem ao projeto pedagógico em desenvolvimento e darem continuidade aos estudos nos seus percursos de vida.

Em síntese, as narrativas expressas nas categorias acima mencionadas permitiram aos sujeitos uma reflexão dos elementos constitutivos das suas permanências no curso Técnico em Cozinha que frequentam no IFAL.

## PARA NÃO CONCLUIR: UM OLHAR ALÉM...

Retomando a questão inicial, percebemos que o interesse dos estudantes da classe popular por cursos técnicos não está somente relacionado ao objetivo de ingresso no mercado de trabalho, pois os dados das entrevistas-piloto mostraram um caminho voltado para os âmbitos: trabalho, educação e formação profissional. Vimos que, embora a necessidade do trabalho perpassa a história de vida dos **pensantes praticantes**, sujeitos da EJA, destaca-se a importância da formação integral desses educandos, extrapolando a visão limitada de preparação como força produtiva a serviço do mercado de trabalho.

Nesse sentido, quando indagamos aos educandos sobre o acesso ao emprego, logo após conclusão do curso técnico, eles demonstraram a pretensão de continuar sua formação acadêmica em cursos de nível superior, com interesse marcadamente em docência e nutrição, o que não é comum na realidade do estado de Alagoas. Portanto, destacamos o desejo deles de continuarem o processo de escolarização, direito preconizado pela LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 2014), que vem sendo negado aos sujeitos da EJA.

Observamos, no estudo apresentado, que os dois entrevistados não tinham a visão do curso de Cozinha relacionado ao ensino técnico, com possibilidades de abrir outras perspectivas profissio-

nais. Assim, buscaram o IFAL para dar prosseguimento aos estudos em nível médio. Constatamos, também, que, além da formação específica do curso, as ações das quais tiveram oportunidade de participar contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos. No entanto, os depoimentos mostraram que essas práticas educativas foram desenvolvidas por iniciativa de educadores, precisando tornar-se proposta pedagógica do Instituto Federal.

Desta forma, os dados apontam, sobretudo, a necessidade de aprofundamento dessa pesquisa, no sentido de compreendermos os fatores que têm contribuído para a permanência escolar dos estudantes, no PROEJA.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R. Os sujeitos educandos na EJA. In: **Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida**. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/saltofuturo\\_eja\\_set2004\\_progr3.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto de n. 5.478 de 24 de junho de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5478-24-junho-2005-537577-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Decreto de n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **LDBEN : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** [recurso eletrônico]. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputa-

dos, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/lbd\\_ged.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/lbd_ged.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos/Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, novembro, 2009.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

CARMO, G. T.; CARMO, C. T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 63, 2014. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

DAYRELL, J. A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc. [online]**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300022&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300022&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 14 abr. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018**. Maceió, 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Cozinha**. Marechal Deodoro, 2011.

FIGUEIREDO, S.; ALCOFORADO, L. **Histórias de vida: uma construção de competências**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 42.<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. L. Q. O papel da Didática na formação dos (as) educadores (as) de jovens e adultos. In: MOURA, T. M. M. (Org.) **A formação de professores (as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Edufal, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Educação de Jovens e Adultos - EJA e o Ensino Profissionalizante ontem e hoje: quais as perspectivas?** Alagoas, 2008. (mimeo).

LIMA, D. M. **O Lugar de direito reservado às juventudes no PROEJA: um processo em construção no IFAL**. Alagoas, 2011. (mimeo).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

OLIVEIRA, I. B. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP&Alli, 2012.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**: Rio de Janeiro, FAPERJ: Petrópolis, 2009.

SANTOS, M. do S. et al. Educação Profissional de Jovens e Adultos: um novo cenário nos Institutos Federais de Educação. **Caminhando com o PROEJA: reflexões, desafios, atitudes**, v. 1, n. 1, p. 41-48, jan./jul. 2013.

SENRA, M. Ciências sociais e questão metodológica: fontes orais, história de vida e memória. **Revistas eletrônicas Newton Paiva**, n. 4, 2011. Disponível em: <[http://revista.newtonpaiva.br/seer\\_3/index.php/RevistaPos](http://revista.newtonpaiva.br/seer_3/index.php/RevistaPos)>. Acesso em: 12 maio 2014.

---

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA EJA: DISCUSSÕES NECESSÁRIAS

---

Waléria de Jesus Barbosa Soares \*  
Carlos André Bogéa Pereira \*\*

## INTRODUÇÃO

O papel que o professor desempenha no ensino da matemática voltado para jovens, adultos e idosos é fundamental para que se alcance uma educação que oportuniza saberes. É preciso então, que os professores discutam sobre teorias e práticas necessárias ao ensino de matemática na EJA, de forma que, aos alunos, seja oferecida a oportunidade de pensar matematicamente.

Objetivamos apresentar algumas respostas aos questionamentos dos professores sobre “o que saber”, “o que fazer” e “como fazer”, que foram ser discutidas durante as formações continuadas de professores nos estados do Maranhão e Piauí, entre os anos de 2013 e 2015, tomando como bases teóricas principais: Danyluk (1991), Fonseca (2002) e Klein (2003).

As discussões partiram da premissa de que o professor deve compreender que as atitudes dos alunos da EJA se relacionam com as suas disposições pessoais, logo devemos refletir sobre as aulas de matemática, para que, de fato, elas produzam aprendizagem significativa.

---

\* Doutoranda em Multiunidades Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: waleria\_soares@hotmail.com.

\*\* Doutorando em Educação pela Universidade São Francisco. E-mail: andre.bogea@hotmail.com.

Atestamos que esta pesquisa poderá contribuir com o saber e a prática docente de professores que ensinam matemática, e que a cada ano adentram na EJAI, na perspectiva de formar cidadãos conscientes de seus direitos e cumpridores de seus deveres.

## O QUE DEVEM SABER OS PROFESSORES?

Acreditamos que toda formação continuada que envolve profissionais da educação exige uma fundamentação teórica sobre os temas que serão abordados durante os encontros. Nesse sentido, os professores envolvidos nesse processo aqui apresentado, perceberam que precisam saber ou conhecer algumas concepções sobre a EJAI, necessárias para que seguíssemos em frente com os encontros formativos.

Assim, o primeiro momento entre formadores e professores, após o conhecimento dos objetivos das formações e dos documentos que regem o ensino de jovens e adultos no Brasil, foi conhecer os principais aportes teóricos, bases das formações.

### A Identidade dos Alunos da EJAI

Quem são os alunos da EJAI? Esse é o ponto chave para que os professores possam conhecer os educandos que estão envolvidos nessa modalidade de educação e, a partir daí, tentar compreendê-los.

Na busca por esses conhecimentos tomamos, nas formações, Klein (2003) e concebemos que os alunos da EJAI são, em sua maioria, trabalhadores ou filhos de trabalhadores, cujas condições socioeconômicas os privam de viverem tão bem quanto deveriam de direito.

Sobre a identidade dos alunos com relação à matemática, concordamos que é constituída, na maioria, por pessoas que carregam

uma trajetória de aversão a esta disciplina, considerada por eles como difícil. Ainda, os alunos acreditam que aprender a matemática é privilégio de poucos, gênios e iluminados.

## A Formação de Educadores Matemáticos

Ao reconhecer que os alunos da EJAI têm certa dificuldade com a matemática, coube-nos outro questionamento: como deve ser a formação dos professores que ensinam matemática a esses alunos? Nesse ponto, concordamos que o professor deve estar formado/preparado para trabalhar com uma metodologia diferente, trabalhada a partir da vivência dos alunos, para que estes sintam que a matemática está presente em suas vidas, tornando-se assim significativa para eles.

Tomamos nessa discussão Fonseca (2002), por concordar que o professor que ensina matemática na EJAI deve ter uma atenção especial para com esses alunos que interromperam seus estudos por diversos motivos: ou por darem prioridade ao trabalho por necessidade financeira; ou por terem constituído família, como acontece com as meninas que engravidam muito cedo; ou mesmo, por terem sido proibidos de estudar pelos seus companheiros. Enfim, a relação do professor é com alunos que buscam recuperar o tempo perdido.

Portanto, reconhecemos que a formação do professor que ensina matemática na EJAI, deve ter espaço para a discussão sobre metodologias, recursos didáticos e avaliação das atividades a serem desenvolvidas. Foi esse espaço que constituímos em nossos encontros ao buscar respostas aos questionamentos dos professores sobre: “o que saber”, “o que fazer” e “como fazer”, sobre o ensino de matemática na EJAI.

## A Alfabetização em Matemática

Para prosseguirmos com os encontros formativos, houve a necessidade de rever uma grande inquietação entre os professores: o que é ser alfabetizado em matemática? Abrimos espaço para essa discussão, para então, dar continuidade na busca por respostas aos questionamentos.

A maioria dos alunos da EJAI está há muito tempo sem frequentar um espaço escolar. Alguns esqueceram muito do que lhes foi ensinado sobre matemática, outros nem sequer aprenderam. São alunos que têm muita dificuldade com a disciplina, pois não foram alfabetizados matematicamente.

Após várias definições refletidas, concebemos a ideia de Danyluk (1991, p. 21), ao dizer que estar alfabetizado em matemática é “entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, geometria e lógica”. Desse modo, foi necessário adentrarmos na discussão sobre a necessidade de o professor da EJAI dar ênfase ao trabalho com a leitura e a escrita nas aulas de matemática.

Reconhecemos que o incentivo pela leitura e escrita dos alunos da EJAI, muitas vezes, não aconteceu nas suas casas ou em outros ambientes, frequentados por eles. A escola acaba sendo então, o único espaço viável a essa prática. Mas isso não quer dizer que essa responsabilidade seja exclusiva do professor de Língua Portuguesa. Qualquer professor pode e deve trabalhar com o foco na leitura e na escrita, inclusive o professor de Matemática.

Discutimos na formação a concepção de que o trabalho do professor de matemática sobre a leitura interfere na aprendizagem do aluno. Segundo Smole e Diniz (2001, p. 72), “[...] a dificuldade que os alunos encontram em ler e compreender textos de problemas está, entre outros fatores, ligada à ausência de um trabalho específico com o texto do problema”. Logo, concordamos que trabalhar a matemática através da leitura, permitirá que o aluno da EJAI tenha mais facili-

dade, por exemplo, com interpretações de problemas matemáticos.

Sobre a escrita nas aulas de matemática, tomamos Nacarato, Mengali e Passos (2009), que dizem que “deve-se apresentar ao aluno determinada função para a produção de texto, de modo que ele compreenda que o texto deve ser escrito para informar outras pessoas”. Assim, a escrita dos alunos nas aulas de Matemática será como ponte às suas memórias, uma forma de não perder o que foi dito na oralidade.

Concebemos então que o aluno que lê mais acaba fixando na memória a ortografia das palavras escritas e acaba por ter mais facilidade na produção textual e na comunicação, portanto o aluno que lê nas aulas de matemática escreve e interpreta melhor.

## O QUE DEVEM FAZER OS PROFESSORES?

A discussão nas formações sobre “o que devem fazer os professores?”, permeou a ideia de que a matemática deve ser apresentada aos alunos como essencial à vida cotidiana. Nessa perspectiva, consideramos que o uso de tecnologias introduz o aluno na vida atual e deve ser planejada para utilização nas aulas de matemática.

Outra discussão necessária foi que, independente de qualquer atividade que o professor realize, é importante que sempre avalie o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, de forma contínua e processual.

## A Relação da Matemática com o Cotidiano

Concordamos que, das próprias profissões do aluno da EJA, podem ser extraídas situações que sirvam de contextualização. O professor deve buscar fazer esse elo quando pede, por exemplo, ao aluno que trabalha no comércio, que apresente as situações que envolvem a matemática, vividas por ele. Norteadando o pen-

samento do aluno, o professor deve fazê-lo perceber que no seu dia a dia, trabalha com conteúdos de aritmética e de álgebra, envolvendo principalmente os cálculos. Da mesma forma, o aluno que trabalha em construção civil pode apresentar situações que desenvolvam a geometria e a dona de casa pode perceber que, mesmo quando entra num ônibus e paga sua passagem, a situação do troco envolve um certo tipo de matemática.

Todas essas situações farão o aluno perceber que a matemática ensina a pensar, a desenvolver valores e a reconhecer os seus direitos, e, portanto, devem ser tratadas em sala de aula.

## O Uso de Tecnologias no Ensino de Matemática

O uso de qualquer tecnologia nas aulas de matemática deve estar pautado no trabalho com hipóteses, conjecturas ou suposições que o aluno pode testar, validar ou refutar, experimentando diferentes formas de pensar, aprender e se expressar.

Discutimos a evolução das tecnologias desde o livro impresso, passando pelo uso da imagem e som por meio da televisão e do rádio, até chegarmos às novas tecnologias como a calculadora, o DVD, o computador, os softwares e a internet, a cartografia colaborativa e o GPS.

O uso de celulares em salas de aula entrou em debate, e as antigas concepções foram repensadas. Entendemos que eles podem ser utilizados como recursos para cálculos, pesquisas ou mesmo, através de gravações de áudio e vídeo. Os jogos contidos neles podem ser também problematizadores de diversos conteúdos de matemática.

Entendemos ainda que, apesar de o professor utilizar uma determinada tecnologia, é ele mesmo o responsável pelo processo didático. Segundo Moran et al. (2000, p. 47), “os grandes temas da matéria são coordenados pelo professor, iniciados pelo professor, motivados pelo professor, mas pesquisados pelos alunos, às vezes todos simultaneamente”.

Reconhecemos também que os alunos da EJAI têm limites no que se refere às atividades que envolvem as novas tecnologias, mas sabemos que isso não os impede de realizarem as atividades. O papel do professor que ensina matemática é fundamental, pois é ele quem vai orientar as atividades para que os alunos enfrentem seus medos.

## Avaliação de Forma Contínua e Processual

A concepção de avaliação da aprendizagem dos alunos da EJAI nas aulas de matemática, discutida nas formações, pressupõe que, na prática, o ato de avaliar proporcione uma tomada de decisão; pois a avaliação não tem um fim em si mesma, e ninguém avalia por avaliar, mas para agir sobre os resultados encontrados.

Concordamos com Vasconcelos (1995, p. 23), quando diz que:

A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar os avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Concebemos a avaliação como elemento integrante da prática educativa. Acreditamos que, para avaliar os alunos da EJAI durante as aulas de matemática, o professor deve conceber que:

- A avaliação de caráter sistemático e contínuo permite determinar os componentes do processo de ensino e de aprendizagem, orientar a ação do professor, auxiliar os alunos na tomada de decisões e melhorar a qualidade do ensino ministrado.
- A avaliação não deve estar reduzida aos testes escritos.
- As atividades que envolvem leitura e escrita contribuem para a avaliação da aprendizagem em matemática.
- Seminários e debates contribuem para a avaliação da com-

preensão e interpretação dos conhecimentos e podem ser realizados sim, durante as aulas de matemática.

- A autoavaliação possibilita que o aluno reflita sobre si mesmo e sua aprendizagem.

A discussão ancorou enfim na perspectiva de que, se se almeja uma aprendizagem matemática significativa como forma de aprender a aprender, então a avaliação é uma aliada do professor da EJAI, pois através dela somos capazes de intervir nas metodologias de ensino adotadas e recursos utilizados, para que o ensino surta efeito.

## COMO TRABALHAR A MATEMÁTICA?

O “como trabalhar a matemática?” foi o ponto mais discutido nas formações. Isto porque os professores deixaram claro, em suas expectativas iniciais, que gostariam que as formações envolvessem as teorias, mas que reservassem mais tempo para a discussão sobre a prática. Discutimos sobre as dimensões do ensino da matemática, os eixos do ensino de matemática e os conteúdos matemáticos para o ensino da EJAI.

As quatro dimensões do ensino de matemática na EJAI

O ensino de matemática desenvolvido através das dimensões possibilita ao aluno colocar em prática suas ideias, tendo condições de criar estratégias, verificar resultados e aplicar a matemática em situações reais.

- Através da sua Historicidade

A história da matemática utilizada no ensino da matemática é o elemento humanizador da própria matemática. Através dela, os alunos da EJAI perceberão como chegamos aos conhecimentos atuais, e quem foram as pessoas por trás do desenvolvimento de cada conhecimento.

Concordamos que o professor deve apresentar os conteúdos matemáticos aos alunos da EJAI associados à história da matemática, seja da vida das pessoas por trás deles ou da evolução do conteúdo em si. O professor deve apresentar o contexto no qual os conhecimentos matemáticos foram desenvolvidos, explicar o sentido do que isso faz, sempre colocando as questões numa perspectiva histórica. Nesse sentido, a história da matemática deixaria de ser apenas um recurso e passaria a ser metodologia.

E o aluno, conhecendo a história dos que se dedicaram ao desenvolvimento da matemática, perceberá que foram pessoas que também passaram por dificuldades para alcançar seu objetivo. Perceberá que o conhecimento não nasceu pronto e acabado, que as pessoas também cometeram erros. Perceberá ainda que a matemática pode ser feita também por mulheres, e não somente por homens, como alguns aprenderam. Enfim, os alunos da EJAI vão se sentir mais próximos da matemática, passando a admirá-la ao invés de criticá-la.

- Através de Jogos Explorando o Lúdico

Ao utilizar os jogos nas aulas de matemática devemos ter objetivos claros, selecionar o que melhor represente a relevância no pensamento matemático, trabalhar a cada unidade os conteúdos, sem desfocar as práticas educativas. Essas ações são necessárias para que o ensinar na matemática tenha aprendizagem significativa através do divertimento.

Concordamos que podemos adaptar os jogos tradicionais para a matemática ou podemos utilizar os já existentes para esse fim. O importante é que o aluno da EJAI não se sinta infantilizado nas atividades, perceba que existe uma matemática a ser aprendida, que precisa obedecer às regras previamente determinadas e respeitar os resultados.

Por isso, a valorização de atitudes coletivas foi o ponto mais discutido nessa dimensão, pois vemos o jogo no ensino de mate-

mática como uma oportunidade de resolver ações planejadas pelos próprios alunos da EJAI, o que demanda a criação de estratégias, a previsão de hipóteses e a comunicação de um procedimento.

- Através de Situações-problema

O aluno da EJAI deve ser desafiado. No ensino de matemática é a situação-problema que irá fazer isso. Para tanto, discutimos na formação sobre que tipo de problema se quer que o aluno resolva e concordamos que não é aquele que só exige operações rotineiras, aplicações de formas diretas e regras intermináveis, que fazem com que os alunos achem a matemática chata e cansativa.

O aluno da EJAI precisa aprender a questionar e não somente aceitar as teorias matemáticas como verdades infalíveis, sem uma compreensão e sem relação alguma com a vida cotidiana. Os problemas devem ir além do exercitar de conteúdos que apenas fixa conhecimentos por um determinado período. Eles devem ser significativos, inovadores sem ser desconhecidos, levando o aluno a descobrir que é capaz de expressar suas ideias matemáticas.

Ressaltamos que um problema está presente não só em exercícios de memorização, mas também em tarefas que exigem um seminário, um debate ou mesmo uma oficina. Em qualquer das situações o resultado é importante, mas é necessário que o aluno perceba que para chegar até ele, existem caminhos diferentes e que estes não estão incorretos.

- Através de Material Concreto

Os materiais concretos contribuem para o uso e construção do saber matemático, por meio de um conhecimento espontâneo. Eles levam o aluno a Matematizar, que significa um processo construtivo, fortalecido pela interação pessoa/grupo no qual as ideias mate-

máticas constituem e são constituídas de significações.

Nas salas de aulas da EJAI os materiais concretos oportunizam que os alunos manipulem, sintam a forma, o cheiro, a cor, interagindo e explorando, para que por meio do processo cognitivo sejam compreendidas as formalizações e abstrações matemáticas. Extrapolando os muros da escola, eles permitem que os alunos interajam com as formas, com os dados sociais e estatísticos de outras localidades que podem ser visitadas.

Discutimos nas formações sobre quais seriam os materiais concretos que podem ser utilizados com a finalidade de facilitar a construção do conhecimento matemático. Dentre eles, demos ênfase às obras de arte, aos blocos lógicos, ao material dourado, as barras de Cuisenaire, multibases, sólidos geométricos de plásticos ou madeira, tabuadas de frações de Montessori, discos de frações, sucatas, a própria arquitetura da escola e do bairro onde os alunos moram, chegando até às brincadeiras em que o aluno percebe, por exemplo, suas trajetórias.

Concordamos então que no contato com esses materiais, o aluno pode dimensionar e redimensionar seus conceitos intuitivamente e dedutivamente, desenvolvendo um processo lógico-matemático em que os conceitos matemáticos são vistos de forma materializada.

## Os quatro eixos do ensino de matemática na EJAI

Os eixos norteiam toda a atividade matemática em sala de aula. É a partir deles que o conteúdo é selecionado e apresentado aos alunos. Nessa discussão, reconhecemos que mesmo que os eixos tenham suas especificidades, eles devem ser conectados, fazendo com que o aluno perceba as relações existentes entre as várias ramificações da matemática.

- Números e Operações, Álgebra e Funções

Para este eixo, a discussão evidenciou a importância das estimativas e dos procedimentos de cálculo mental realizados pelos alunos. O uso da calculadora também foi discutido e concordado em sua utilização, desde que o processo matemático fosse também explorado em outros momentos, sem o uso dela. Entre o que os alunos da EJAI devem aprender, destacamos a ênfase na compreensão do sistema de numeração decimal, o valor posicional dos algarismos, os cálculos numéricos e a busca por valores desconhecidos.

- Espaço e Forma

Para este eixo, a discussão evidenciou que o pensamento geométrico permite aos alunos a compreensão, descrição e representação do mundo em que vivem, de forma organizada. Entre o que os alunos da EJAI devem aprender estão a compreensão das relações espaciais, além das figuras geométricas bidimensionais e tridimensionais.

- Grandezas e Medidas

Para este eixo, a discussão girou em torno da necessidade de os alunos compreenderem o procedimento de medir, seja através de instrumentos convencionais, ou não, estabelecendo relações e construindo significados. Entre o que os alunos da EJAI devem aprender estão a relação entre cálculo, contagem e grandezas que podem ser medidas, como tempo, temperatura, dinheiro, comprimento, área e volume.

- Tratamento da Informação

Para este eixo, a discussão girou em torno da interpretação, análise e representação da informação, de modo que o aluno consiga se

comunicar com o mundo. Entre o que os alunos da EJA devem aprender estão a leitura e resolução de problemas que envolvem gráficos e tabelas, a coleta de dados e os princípios da análise combinatória.

## Os conteúdos matemáticos trabalhados na EJA

O professor que ensina matemática deve ter em mente que há uma diferenciação quanto à seleção de conteúdos entre o ensino na modalidade regular e o ensino na modalidade EJA. Porém, independente da seleção dos conteúdos, eles devem contribuir para a formação integral do aluno.

Os conteúdos para o ensino de matemática devem desenvolver a capacidade de raciocínio lógico, a criatividade e a imaginação do aluno, levando-o a refletir sobre suas atitudes, seus valores, hábitos e procedimentos no meio em que vivem.

Essas concepções sobre conteúdos nos levaram à discussão sobre como tratar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais no ensino de matemática da EJA. Ao buscar compreendê-los, concordamos com Zabala (1998, p. 42):

Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa de capacidades intelectuais para operar símbolos, imagens, ideias e representações que permitam organizar as realidades. Os conteúdos procedimentais referem-se ao fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtém e os processos que colocam em ação para atingir as metas que se propõem e os conteúdos atitudinais referem-se à formação de atitudes e valores em relação à informação recebida, visando a intervenção do aluno em sua realidade.

Ressaltamos que os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser estão intrinsecamente relacionados na composição do entendimento desses conteúdos.

- Os conteúdos Conceituais

Devem levar o aluno da EJAI a saber conhecer. Na matemática eles o ajudam a desenvolver o raciocínio, a dedução, a memória, proporcionando a construção do conhecimento. O aluno então, identifica, reconhece, classifica, descreve, compara, conhece, relaciona, situa (no espaço ou no tempo), etc.

- Os conteúdos Procedimentais

Devem levar o aluno da EJAI a saber fazer. Na matemática eles o ajudam a colocar em prática o que aprendeu com os conteúdos conceituais. O aluno desenvolve técnicas e estratégias, ele produz e reproduz, ele desenvolve procedimentos, ele testa a teoria através da prática. O aluno então, pesquisa, realiza um experimento, uma síntese, uma oficina, resolve uma situação-problema, etc.

- Os conteúdos Atitudinais

Devem levar o aluno da EJAI a saber ser. Na matemática eles o ajudam a se posicionar diante do que aprendeu e a conviver em grupo. O aluno então respeita, tolera, aceita, se conscientiza, se sensibiliza, presta atenção, preocupa-se, busca seus direitos e cumpre com seus deveres, etc.

É importante ressaltar que mesmo que esses tipos de conteúdos tenham objetivos diferentes, eles não podem ser trabalhados de forma isolada nas aulas de matemática, pois um não existe sem o outro. Trabalhar isoladamente levaria a um problema que já existe no ensino de qualquer disciplina, a prevalência de um tipo de conteúdo, principalmente os conteúdos conceituais.

Porém, também não podemos ver os conteúdos conceituais como grandes vilões do ensino. Eles são tão importantes tanto

quanto os demais, eles são como o alicerce de uma construção. Logo, de que adiante o alicerce se não vai ter construção? Ou como construir algo sem um alicerce? Sem integração de todos os conteúdos a obra/ensino fica inacabada.

## CONCLUSÕES

Reconhecemos que a matemática significativa para alunos da EJAI deve ser aquela que se mostra prazerosa, percebida como construção de homens e mulheres, ao longo dos tempos, a partir de suas necessidades, e que está presente no cotidiano.

Logo, as formações continuadas de professores que ensinam matemática na EJAI nos estados do Maranhão e Piauí tornaram-se espaços essenciais para essa discussão, ao envolverem teoria e prática, fazendo com que o próprio professor percebesse que a mudança de concepções para um novo ensino de matemática deve partir dele.

Constatamos então que as formações foram espaços de aprendizagem positiva, pois os professores que ensinam matemática se mostraram sensíveis às condições dos jovens, adultos e idosos, entendendo que o ensino de matemática deve ser envolvido em uma nova roupagem, que resgate o aluno para o prazer de aprender.

## REFERÊNCIAS

DANYLUK, O. S. **Alfabetização Matemática: o cotidiano da vida escolar.** Caxias do Sul: Educs, 1991.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KLEIN, L. R. **Alfabetização de Jovens e Adultos: questões e propostas para**

a prática pedagógica na perspectiva histórica. Brasília: Universa, 2003.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papiros, 2000.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos Anos Iniciais: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. **Ler e aprender Matemática**. In: SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. **Ler, Escrever e Resolver Problemas: habilidades básicas para aprender Matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 69-86.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

---

# SABERES CONSTRUÍDOS PELOS PROFESSORES NAS PRÁTICAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS (EPJA)

---

Adenilson Souza Cunha Júnior \*

## INTRODUÇÃO

A educação ganha cada vez mais centralidade na sociedade contemporânea. Os avanços da microeletrônica, da biotecnologia e a globalização da economia e do mercado delineiam um novo padrão de produção e organização do mundo do trabalho, o que requer uma elevação do nível de qualificação do trabalhador e um novo perfil de professor para atender essas demandas.

Bennell (2001), ao pensar na formação docente no contexto dessas transformações, argumenta sobre a necessidade de pensar que cada sala de aula está inserida em um contexto sociocultural, que é plural, marcado pela diversidade de grupos e classes sociais, visões de mundo, valores, crenças, padrões de comportamentos etc., uma diversidade que está refletida na sala de aula, realidade à qual o professor deve estar atento e que deve também nortear sua prática enquanto educador dessa realidade.

No entanto, a modalidade de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) no conjunto das políticas oficiais, mantém-se ocupando o lugar a ela reservado, de caráter secundário, excluído, marginalizado. Seja pela limitação do acesso à escola, seja

---

\* Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação (UFMG).  
E-mail: adenilsoncunha@uesb.edu.br

pela inadequação das propostas ou pela ausência de formação de professores para atuar nessas turmas.

Apesar de a legislação regulamentar a formação de professores para atuar na modalidade de ensino, os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, analisados por Machado (2000), e que continuam como maior indicativo na atualidade, alertam para o fato de que a formação recebida pelos professores, normalmente realizadas por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos.

Tendo em vista que o saber é o centro da experiência escolar, postulamos que o entendimento das relações que os professores da EPJA estabelecem com o saber, o significado que atribuem aos saberes de sua prática pedagógica, e o modo como percebem sua relação com o ofício docente podem trazer significativas contribuições para se pensar caminhos de formação docente para essa modalidade de ensino.

Neste trabalho, apresentamos algumas considerações sobre os saberes experienciais e as práticas dos professores na sala de aula da EPJA, relacionando a fala dos professores que atuam na modalidade como objeto de análise para nossas discussões.

## **OS SABERES EXPERIENCIAIS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EPJA: UM DIÁLOGO PERENE E PERTINENTE**

As discussões sobre os “saberes” popularizaram-se no âmbito da literatura educacional a partir dos anos 90 e se tornaram comuns em diferentes áreas do conhecimento. Segundo Estrela (2005), há uma polissemia em torno da ideia do que são saberes, associando-se a expressões como: conhecimento, pensamento, teorias, crenças, concepções, perspectivas, etc.

Na literatura consultada para tecer este trabalho, observa-

mos diferentes classificações desses saberes, na qual destacamos autores como Tardif (2005), Tardif e Lessard (2007), Gauthier et al. (2006) e Pimenta (2008).

No direcionamento teórico dessa pesquisa, optamos por tomar como referência os estudos de Tardif (2005, 2007) e Gauthier (2006), pelo fato de os seus estudos convergirem e proporem a valorização dos saberes experienciais como primordial para referendar as práticas que os professores produzem em suas ações pedagógicas.

Para Tardif (2005), a discussão sobre os saberes se iniciou, em âmbito internacional, a partir de 1980, dando origem às pesquisas que empregam teorias e métodos bem diversificados e propõem as mais diversas concepções a respeito dos saberes dos professores. Para esse autor, “não se pode no âmbito dos ofícios e das profissões falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto de trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2005, p. 11).

Nessa mesma perspectiva, Charlot (2000) contribui para discussão ao afirmar que “o saber é uma relação, não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo - relação com o saber, consigo mesmo, com a linguagem e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 63).

No campo específico da EPJA, poucas literaturas têm abordado sobre essa temática, principalmente no que se refere à formação de professores. Dentre as obras existentes, encontram-se os estudos de Fonseca (2002), relacionados à formação do professor de matemática para atuar na EPJA, que implicitamente discute os saberes necessários a esse professor, a partir de três dimensões inter-relacionadas entre si: a “intimidade com a matemática; sua sensibilidade para as especificidades da vida adulta; e sua consciência política” (FONSECA, 2002, p. 55). Nesse sentido, Barcelos (2006) tece considerações sobre os saberes exigidos para o trabalho de professores na modalidade da EPJA, focando seu olhar para os alfabetizadores.

Os estudos das obras desses autores apresentam que uma das possibilidades de se avançar nas atuais propostas de educação existentes para o ensino fundamental na modalidade da EPJA é tomar as experiências dos professores como ponto de partida para as discussões, debates e reflexões sobre a formação do professor. Entretanto, faz-se necessário um aprofundamento nos estudos referentes à literatura que trata dessa temática a fim de que as propostas de formação de professores possam contemplar não somente uma aprendizagem pela experiência, mas integrar a aprendizagem pela experiência à experiência existencial, como afirma Josso (2004, p. 55):

[...] a experiência existencial diz respeito ao todo da pessoa, diz respeito à sua identidade profunda, à maneira como ela vive como ser; enquanto a aprendizagem a partir da experiência, ou pela experiência, está relacionada apenas às transformações menores. Ainda que adquirir uma competência ou um saber-fazer instrumental ou pragmático possa mudar um certo número de coisas numa existência, não há verdadeiramente uma metamorfose do ser; há uma contribuição, por vezes, uma perda, mas não ocorre, na verdade, uma metamorfose.

Essa aprendizagem experiencial caracteriza a maneira pela qual os professores da educação de jovens e adultos vêm produzindo sua condição docente para essa modalidade de ensino.

Tendo em vista que o saber é o centro da experiência escolar, postulamos que o entendimento das relações que os professores da EPJA estabelecem com o saber, o significado que atribuem aos saberes de sua prática pedagógica, e o modo como percebem sua relação com o ofício docente podem trazer significativas contribuições para se pensar caminhos de formação docente para essa modalidade de ensino.

Tardif (2005, p. 220), ao fazer referência a essa questão, destaca que os saberes da experiência são constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundamentados no trabalho e no conhecimento do meio. E acrescenta que “são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à

vivência individual e coletiva [...] de saber fazer e de saber ser”.

Diante da lacuna na formação específica para atuarem com jovens e adultos, as estratégias utilizadas pelos professores da EPJA são recorrer às metodologias empregadas no ensino regular. Essa constatação nos remete a uma análise de como a formação de professores se sustenta nos programas de ensino das universidades e dos centros de formação de professores, evidentemente pautadas no modelo da racionalidade técnica, de caráter eminentemente conteudista e práticas limitadas ao final do curso com os estágios supervisionados.

O distanciamento entre a formação teórica, ou seja, a formação através de conteúdos disciplinares que os professores recebem ao longo do curso e a prática realizada através de estágios, sendo na maior parte deles realizados ao final dos cursos, provocam um distanciamento entre o que é estudado e o que é refletido na ação pedagógica. É deste ponto de vista que Gauthier (2000) coloca que ao contrário de outros ofícios que desenvolvem um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo.

A complexidade que a educação de jovens e adultos apresenta no bojo das relações educativas requer que a formação dos docentes que nela atuam seja ampla, na qual a experiência terá grande importância na gestão dos processos pedagógicos. Todavia, a esse professor são necessários outros conhecimentos adquiridos que não estão apenas em sua experiência.

Para atuar como docente, e mais especificamente na EPJA, cujos alunos apresentam um perfil pautado na “heterogeneidade, do confronto entre diferentes culturas e da relação entre diferenças culturais e diferenças nas capacidades e no desempenho intelectual” (OLIVEIRA, 1999, p. 23), é necessário ter em vista uma proposta de ensino planejada, cujas ações sejam metodologicamente corretas para o público que atende, e que alcance a finalidade precípua do processo educativo que é a aprendizagem. Para que esse processo obtenha os resultados esperados, não se trata apenas de construir

sua prática através da experiência ou reduzir a ela a justificativa para o emprego desta ou daquela forma de ensinar.

A reflexão sobre sua própria prática permite ao professor melhor utilizar suas estratégias de ensino e a forma com a qual ela poderá ser empregada, como também outras questões que passaram a ser associadas às práticas docentes como ter vocação, cultura e experiência para o domínio de determinados conteúdos e conseqüentemente seu ensino são importantes. Contudo, apesar de integrarem o leque das atividades experienciais não podem ser tomadas isoladamente como condição preponderante para o ensino.

Para Gauthier (2006, p. 37):

O saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino [...], entretanto, esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e intervir em soluções novas.

As situações concretas para o ensino na EPJA exigem que o professor mobilize uma diversidade de saberes para sustentarem suas práticas. A este respeito, Tardif (2005) e Gauthier et al. (2006) classificam os saberes docentes como um conjunto de conhecimentos que se constituem a partir de suas trajetórias de vida enquanto alunos, perpassa pela sua formação inicial e continuada e que ao longo do seu exercício profissional são refletidas, repensadas e validadas, dando origem a novos saberes.

Em Gauthier (2006), encontramos a classificação dos saberes dos professores dividida em seis categorias: saber disciplinar; saber curricular; saber das ciências da educação; saber da tradição pedagógica; saber experiencial e saber da ação pedagógica. O que para ele constitui como “uma espécie de reservatório de saberes no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2006, p. 28).

Considera-se, assim, que o professor, em sua trajetória de vivên-

cia em sala de aula, constrói e desconstrói seus saberes conforme a necessidade de utilização dos mesmos e, do mesmo modo, conforme suas experiências de vida e seus percursos formativos e profissionais.

O saber experiencial faz parte do leque de ações e hábitos repetidos em determinados espaços e tempos, registrando-se como um repertório de saberes, tornando-se regras: “A experiência do professor não deixa de ser pessoal e, acima de tudo, privada” (GAUTHIER, 2006, p. 33). Esse saber é de foro íntimo do professor, é dele que emergem seus truques, suas maneiras, estratégias, seus domínios de suas ações: “O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” (GAUTHIER, 2006, p. 33).

Tardif (2005) categoriza os saberes docentes como sendo os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Sobre este último, o autor afirma que “[...] os saberes experienciais são formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2005, p. 54). Ressalta ainda que estes saberes possuem três objetos: primeiro: “as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática”; segundo: “as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se”; terceiro: “a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas”.

Os saberes experienciais, de acordo com esse autor não são reconhecidos academicamente, são desvalorizados e estão num contexto de inferioridade em relação aos outros saberes.

Percebe-se que existe uma imposição cultural dos saberes da formação profissional, dos curriculares e dos disciplinares. Os professores, em geral, não participam na definição de tais saberes, ficando apenas no campo da execução.

É a partir deste ponto que é preciso considerar a complexidade do cotidiano escolar enquanto o lugar privilegiado para a

produção de saberes. É nesse espaço-tempo que, por exemplo, os saberes experienciais dos professores brotam, são mobilizados, construídos e ressignificados. O professor vai, aos poucos, construindo seu modo de ser e de se relacionar com seus pares, com os alunos, com os conteúdos que ministra, com os métodos e técnicas de ensino, de planejamento, avaliação, enfim, com toda a diversidade de situações que o ato educativo envolve.

## **A EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR NA PRÁTICA DA SALA DE AULA DA EPJA**

É no trabalho com a EPJA que os professores percebem que os conhecimentos adquiridos na formação inicial não são suficientes para desenvolver um ensino que atenda às necessidades dos alunos. Os professores percebem que precisam (re)significar os conhecimentos que já possuíam – de sua formação universitária ou de experiências acumuladas como aluno ou como professor – para poder ensinar aos seus alunos. Portanto, seus saberes experienciais provêm de um processo de aprendizagem no qual os professores “retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra” (TARDIF, 2005, p. 53).

A EPJA como uma modalidade de ensino que ocupa pouco protagonismo nos sistemas de ensino ainda não é tratada como deveria nos cursos Licenciatura, através dos formadores de professores, de modo a formar professores comprometidos com a natureza que a modalidade apresenta. Se a preparação para atuar na EPJA estivesse sendo feita com maior compromisso por parte das instituições de ensino superior, por meio dos formadores, não teríamos tantos docentes afirmando que não sabem como começar seu trabalho na EPJA.

Vieira e Miranda (2000, p. 2) afirmam o seguinte:

No âmbito específico da formação inicial de professores, em nível médio e superior, a inexistência de uma preocupação com esta área é evidenciada pela falta de disciplinas específicas de EJA que contemplem questões relacionadas a este campo. Como estes cursos são voltados para o trabalho com crianças/adolescentes, em idade e série apropriadas, estas ausências comprometem a formação de professores, dificultando o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com estes grupos.

Considerando que diante da formação inicial não houve preparo para o ensino na EPJA, é natural que o professor só passe a se preocupar com a forma de ensinar os conteúdos aos seus alunos – jovens e adultos – quando entram em contato com eles, quando percebe que a forma tradicional de ensino não vai ser suficiente para educá-los.

Durante a pesquisa, percebemos nas entrevistas realizadas que os professores foram modificando suas concepções sobre os alunos da EPJA a partir do convívio com eles. Perceberam que seus alunos são diferenciados e que não podem ser tratados da mesma forma que os alunos do ensino regular.

Para uma das professoras entrevistadas, o que faz o professor mudar sua postura é a reflexão do cotidiano. Através da reflexão, o professor constrói essa diferença até mesmo na metodologia, na explicação, no objetivo. Segundo essa professora, o conteúdo é o mesmo, mas o tratamento é diferenciado. Isso porque a matriz curricular da EPJA obedece à mesma matriz do ensino fundamental, uma vez que a diferença está na forma de abordar e selecionar os conteúdos e isto vai depender do professor. Alguns professores seguem os conteúdos listados pela secretaria de educação, outros procuram selecioná-los de acordo com as reais necessidades de seus alunos.

Os professores entrevistados afirmaram que selecionam os conteúdos que vão ensinar de acordo com as características de seus alunos. A seleção dos conteúdos, feita por estes professores, mostra a preocupação que eles têm com a aprendizagem dos seus alu-

nos. Eles perceberam, após inúmeros erros e acertos, que precisam ensinar o conteúdo “de outra maneira” para seus alunos como forma de garantir a aprendizagem deles.

Neste sentido, eles buscam promover uma aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem que procura resgatar os conhecimentos prévios dos alunos para a construção de novos saberes em sua aprendizagem.

A caracterização deste tipo de aprendizagem, segundo Moreira e Masini (1992, p. 7), é a seguinte:

A aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Nesse processo, que é não-literal e não arbitrário, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade.

Essa compreensão da EPJA como uma modalidade de ensino que atende às mesmas “regras” do ensino fundamental e médio leva o professor a agir pedagogicamente de maneira semelhante e isso evidencia a ausência de um preparo para trabalhar na modalidade. O professor, sem orientação adequada, acaba utilizando as mesmas estratégias metodológicas trazidas do ensino “regular”.

Nesse processo de inserção dos professores nas turmas de EPJA, eles foram construindo saberes sobre como trabalhar com esses alunos, e que nós chamamos de saber da experiência de ser professor na EPJA. Tardif (2005, p. 39) diz que “[...] os saberes experienciais, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma [...] de saber-fazer e de saber-ser”. Este saber, portanto, foi adquirido na ação de ensinar a disciplina específica da formação do professor e no confronto com a realidade da EPJA.

A maneira como os professores concebem a EPJA está relacionada com suas experiências vividas nessa modalidade de ensino.

Os professores falam da EPJA como uma modalidade de ensino

que foi criada para proporcionar escolarização às pessoas que não tiveram oportunidade de estudar e, também, no sentido de uma educação diferenciada, por se tratar de um grupo de alunos em condições diferenciadas das outras modalidades de ensino.

Assim diz um professor entrevistado: “não podemos ensinar o conteúdo direto sem fazer as devidas conexões com a realidade dos alunos”. Isso porque a forma tradicional de ensinar não tem dado resultados positivos, quando se trata de alunos jovens e adultos.

Como nos diz Cavalcanti (1999, p. 2), esses “alunos adultos”:

Acumulam experiências que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro. Seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão. Passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante.

Dessa forma, quando consideramos alunos adultos, não podemos tratar os conteúdos da mesma maneira que os tratamos com as crianças que, supostamente, devem aprender o que a sociedade espera que saibam em idade regular. Os adultos, de outra forma, supostamente, aprendem o que realmente precisam saber, ou seja, eles precisam de uma “aprendizagem para aplicação prática na vida diária” (CAVALCANTI, 1999, p. 3).

Se a prática do professor na EPJA é a mesma do ensino regular, ou seja, se na EPJA ele escolhe o que os alunos vão estudar, sem conhecer seus alunos e suas necessidades práticas, a tendência é que os alunos sejam novamente excluídos da escola, pois não encontram nela o ambiente propício à sua efetiva aprendizagem, ao que necessitam. Consoante Rodrigues (2006, p. 200), essa é “uma atitude claramente induzida pela incoerência das ações e falta de propósitos pedagógicos e de comprometimento social da escola”. Percebemos que o saber da experiência apresentado pelos professores constitui sua identidade profissional, pois é obtido a partir de inúmeras reflexões que o professor faz

sobre sua prática. Esse saber da experiência é o que faz o professor da EPJA construir seus saberes sobre ensinar na EPJA.

Esse saber é adquirido na prática, no exercício cotidiano de sua função e oferece ao professor algumas certezas sobre a sua prática em sala de aula, como as que são demonstradas pelos professores entrevistados em relação ao modo de ver e conceber os alunos da EPJA e ao modo como ensinam a eles. Essas “certezas” que o professor adquire na prática de sala de aula na EPJA são importantes para a sua constituição como professor por possuir uma dimensão formadora. Porém, Gauthier (1998, p. 24) nos chama atenção com relação ao saber da experiência ou experiencial que “não pode representar a totalidade do saber docente”, pois ele “precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas”.

Para dar aulas para alunos de EPJA, ou de qualquer modalidade de ensino, consideramos que a experiência não deve ser a única responsável pela formação dos professores, como no caso dos nossos sujeitos de pesquisa. Para nós, considerar apenas a experiência como formativa para o professor pode acarretar prejuízos significativos aos alunos, principalmente aos alunos da EPJA.

Como nos diz Gauthier (1998, p. 24),

Basear a aprendizagem de um ofício unicamente na experiência não deixa de ser uma prática que custa extremamente caro, na medida em que isso significa deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo as estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre os alunos, durante um certo tempo, os efeitos negativos.

Sobre a afirmação de Gauthier, refletimos a respeito e nos questionamos: quantos de nossos alunos da EPJA já podem ter sido excluídos do sistema educacional por falta de formação específica de nossos professores pelas instituições de ensino superior?

Até que o professor perceba que precisa adequar sua práti-

ca às necessidades dos seus alunos, ele já pode ter perdido muitos desses alunos e ter contribuído para o aumento do número de exclusões escolares.

Vale atentar para o que diz Gauthier (1998, p. 24):

Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitária.

Ademais, acreditamos que ter experiência não significa dizer que o professor se desenvolveu profissionalmente e que sua prática pode ser formativa para futuros profissionais, pois acreditamos que, aliada à experiência, deve haver também, a constante reflexão sobre a prática.

Além de Gauthier, outros autores que discutem os saberes docentes questionam a experiência como sendo responsável pela formação do professor.

Gonçalves (2000, p. 45), por exemplo, afirma que “não se aprende somente através da experiência, embora esta seja importante para o desenvolvimento profissional do professor, pois foi adquirida em decorrência de sua prática de sala de aula”.

O autor propõe que os professores do ensino fundamental e médio retornem às universidades para que “o conhecimento oriundo de sua prática, que é singular a cada profissional, possa ser partilhado com futuros docentes e, quem sabe, teorizado e conceitualizado em parceria com os professores universitários” (CLARKE, 1994 apud GONÇALVES, 2000, p. 45).

Concordamos com as colocações dos autores no que tange à experiência, mas sabemos que a formação inicial não é capaz de abordar as variáveis que podem surgir no contexto da sala de aula, sendo por vezes necessário que o professor saia em busca de outros conhecimentos que o ajudem na sua atividade docente. A formação continuada dos professores poderia contribuir para que os saberes dos professores que trabalham na EPJA fossem apresentados para a comunidade acadêmica e, quem sabe, teorizados.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Para atuar na EPJA, os professores constroem conhecimentos práticos, desenvolvidos nas suas ações pedagógicas a partir da sua experiência, das habilidades adquiridas no cotidiano de atuação nessa modalidade de ensino.

Os professores são portadores de diversos saberes, que são construídos ao longo de sua trajetória docente. Esses saberes docentes são obtidos por meio da formação acadêmica que recebem e também no cotidiano de sua prática, com o trato na sua área específica de formação, com o currículo da escola e também com a experiência de atuação no magistério. Esses saberes se constituem em um repertório de conhecimentos do qual o professor lança mão a todo instante e em diversas situações para desenvolver o seu ofício docente.

Os professores que atuam na EPJA possuem esse repertório de conhecimentos, mas diferem dos professores que atuam em outras modalidades de ensino, visto que alguns elementos que fazem parte desse conjunto de conhecimento são limitados ou inexistentes em sua formação. É como se uma lacuna ficasse sem ser preenchida e, desse modo, esses professores produzem seu trabalho a partir do que vivenciam na prática, construindo, portanto, saberes específicos para trabalhar na EPJA.

Pode-se apontar que, para os professores que atuam na EPJA, os saberes experienciais se constituem como um manancial, onde brotam os conhecimentos e atitudes que os professores desenvolvem a partir do seu cotidiano, de sua prática no trabalho diário com as turmas. Assim, tomando os saberes experienciais como categoria para análise dos dados, constatamos que os professores constroem e desenvolvem diversos saberes a partir da experiência.

Os professores entrevistados, ao informarem que não obtiveram formação específica para lidar com as turmas da EPJA, afirmam que constroem seus saberes a partir da reflexão que fazem a respei-

to de suas ações cotidianas, construindo seus próprios saberes sobre como ensinar na EPJA. As certezas que são construídas pelos professores e que são validadas em suas práticas tornam-se legitimadas à medida que eles vão desenvolvendo sua trajetória profissional.

## REFERÊNCIAS

BARCELOS, V. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BENNELL, R. I. A formação discursiva do professor e a (re) construção crítica do saber pedagógico. **Movimento** - Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, n. 4. Niterói, set. 2001.

CAVALCANTI, R. A. Andragogia: a aprendizagem de adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**, João Pessoa, n. 6, ano 4, jul.1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ESTRELA, M. T. Os saberes dos docentes vistos por eles próprios. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, ano 39, n. 2, p. 433-450, 2005.

FONSECA, M. da C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GONÇALVES, T. O. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores**: o caso dos professores de Matemática da UFPA. 2000. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria da aprendizagem de David Ausubel. São Paulo: Ed. Moraes, 1982.

OLIVEIRA, I. A. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos. **Revista da Alfabetização Solidária**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 59-74, ano 2004.

RODRIGUES, A. M. S. **A minha vida seria muito diferente se não fosse a matemática**: o sentido e os significados do ensino de matemática em processos de exclusão e de inclusão escolar e social na Educação de Jovens e Adultos. 2006. Fls. 156. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIEIRA, M. C.; MIRANDA, H. T. **Os significados da prática de ensino em educação de jovens e adultos na formação inicial de professores**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/p1803468048895.rtf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

---

# ESFORÇO DE SÍSIFO: A QUALIDADE EM QUESTÃO?

---

Adevanucia Nere Santos\*  
Ana Lúcia O. Freitas de Carvalho\*\*

## INTRODUÇÃO

A práxis educativa é uma tarefa complexa, pois envolve uma série de elementos que se articulam com a cultura escolar e influem sobre a qualidade da educação. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se tornado um campo de vastas discussões, principalmente, com a universalização e democratização do ensino que perpassa pela tríplice formada pelo acesso, permanência e qualidade envolvendo e reafirmando o compromisso de uma Educação para Todos.

A temática do Grupo de Trabalho denominado “Permanência em Sistemas Educacionais” instigou-nos a seguinte indagação: Que relação há entre as práticas avaliativas e a permanência dos educandos em sistemas educativos? Inquieta-nos tal questão por perceber que a avaliação se configura como elemento constitutivo da cultura escolar e, historicamente, tem sido associada à reprovação, autoritarismo, discriminação e fracasso, em lugar de ser considerada como um instrumento articulador da teoria e da prática pedagógica, a favor da permanência com qualidade daqueles que por muitas razões passaram anos sem acesso à escola.

Neste sentido, buscaremos discutir o desafio da permanência do público da EJA, enfatizando a avaliação como um dos elementos

---

\* Mestranda em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: adevanucia-nere@gmail.com.

\*\* Mestranda em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: ana.lucia.carvalho15@gmail.com.

da cultura escolar que pode influir consideravelmente na promoção do sucesso/insucesso na escola e, conseqüentemente, na qualidade do ensino. Não temos a pretensão de abranger todas as questões que envolvem as práticas avaliativas, nem tampouco apontar modelos ou instrumentos avaliativos. Contudo, este trabalho está sendo projetado na esperança de, pautado no Mito de Sísifo, discutir analogicamente a relação entre processos avaliativos e permanência nos espaços educativos sem perder de vista a promoção da qualidade do ensino.

Considerando a defesa feita por Paulo Freire em 1968 ao expressar em sua obra “Extensão ou comunicação?” o esforço de uma educação que decifrem os homens como transformadores do mundo, tomamos como referencial a palavra esforço para dizer de EJA, em especial das práticas avaliativas como uma perspectiva de condição sine qua non para que seus educandos(as) possam assumir o papel de cidadãos ativos.

Tratando-se da questão da avaliação da aprendizagem, principalmente no que se refere à EJA, nota-se que esta temática tem se apresentado timidamente nos espaços de discussão e produção do conhecimento. Tal constatação provém de consulta realizada no Portal de Periódicos CAPES/MEC<sup>1</sup> ao constatarmos que para a busca Avaliação da Aprendizagem há em Português 1.047 registros de Artigos e 691 Dissertações, enquanto para a busca Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos encontramos em Português apenas 80 Artigos e 7 Dissertações.

Frente a esta realidade, a reflexão que se intenta fazer impulsionará gestores e educadores a repensar o fazer e conceber a educação e as práticas que envolvem a cultura da escola pela necessidade de entender que tratar de avaliação implica reafirmar o compromisso de promover uma educação de qualidade, cuidando para que todo aluno aprenda e permaneça somente o necessário em cada nível de ensino.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

## ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE EM PAUTA

O Brasil possui uma dívida social com uma parcela significativa da população. Para Arroyo (2005), no contexto da educação, o Brasil tem ampliado debates e reservado políticas públicas que nas últimas décadas tem inspirado concepções e práticas avançadas, criativas e promissoras de educação de jovens e adultos. Ainda segundo ele, a EJA tem se configurado como modalidade de ensino carregada de um legado popular que precisa ser preservado, “ou os ensinamentos se redefinem radicalmente, ou esse legado perde sua radicalidade” (ARROYO, 2005, p. 222).

Este legado corresponde aos traços que dão à EJA sua especificidade enquanto modalidade de ensino que apresenta um modo de ser próprio marcado pela historicidade do movimento de educação popular. Arroyo (2005) aponta cinco traços: (1) a atualidade do legado da EJA; (2) olhar primeiro para os educandos, para sua condição humana – um dos traços mais marcantes dessa herança; (3) reencontro com as concepções humanistas de educação; (4) aproximar-se do campo dos direitos; (5) a educação como direito humano. “Minhas análises estão marcadas pela sensação de que não será fácil preservar esse rico legado popular em qualquer tentativa de inserir a EJA no corpo legal e tratá-la como um modo de ser do ensino fundamental e do ensino médio” (ARROYO, 2005, p. 222).

Destarte, reforça-se o caráter sugestivo de que a EJA é uma modalidade que possui uma especificidade marcada pelas experiências de educação popular, não como ensino escolar. Conforme a definição da própria nomenclatura na Lei 9.394/96, que diz de Educação de Jovens e Adultos em vez de Ensino de Jovens e Adultos assim como se refere ao Ensino Fundamental e Médio.

Aos poucos, o movimento de democratização do ensino e o surgimento de inúmeras políticas públicas tem buscado reparar esta dívida, embora na prática, como garante a Constituição, a

educação ainda não tem sido garantida para todos. Em se tratando das pessoas que não tiveram acesso e/ou oportunidade de permanecer no ensino na idade própria, a Educação de Jovens e Adultos EJA se configura como uma alternativa de iniciação e/ou continuidade dos estudos tendo em vista a dimensão atual da EJA que não se limita à alfabetização.

A ampliação da escolarização, a partir do processo de democratização da escola provocou mudanças educacionais trazendo para as escolas alunos que antes permaneciam excluídos. A entrada deste público, considerado fora dos padrões homogeneizadores da escola, exige mudanças do modelo tradicional de educação escolar, entre as alternativas de superação da lógica da exclusão, entendemos incluir-se os processos avaliativos conforme Barcelos (2014) defende em sua mais recente obra *Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa*.

Vivemos uma situação no mínimo curiosa: a avaliação é uma dimensão fundamental da educação e de tantos outros setores da atuação das pessoas. No entanto, a atenção que lhe é dispensada, na educação, está longe de corresponder à sua importância (BARCELOS, 2014, p. 23).

Temos consciência de que o modelo educacional brasileiro tem avançado nesta perspectiva, mas ainda há lacunas que precisam ser preenchidas, pois precisamos avançar no que se refere ao acesso, à permanência e à qualidade na EJA. Os dados apresentados pelo Censo Escolar nos últimos anos referentes às taxas de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm apontado uma queda de 3,4% (134.207), em 2013; mas sabemos que o acesso não se restringe apenas à oferta da matrícula, há inúmeros fatores que levam o sujeito a nem confirmar sua intenção de matrícula. Quanto à permanência, ao nosso ver, os processos avaliativos têm forte influência sobre este indicador e estão intrinsecamente ligados à permanência e ao sucesso, já que, por meio da avaliação, indicamos o lugar aonde queremos que nossos(as) educandos(as) cheguem.

Aqui convém salientar duas dimensões distintas do termo. O Dicionário Houaiss (2011) aponta a permanência como “constância, continuidade” e “demora num mesmo lugar”, daí ressaltamos que a permanência com qualidade que buscamos na educação, está ligada ao primeiro sentido da palavra, pois ao nosso ver a garantia da qualidade perpassa pelo sucesso do educando, e este depende de sua permanência no sistema, tanto quanto de seu desenvolvimento de modo a ir avançando em seu processo de escolarização. Partindo desta dupla condição da permanência, e cientes de que ambas estão presentes no processo de escolarização, e em se tratando da EJA, notamos que o sentido de demora em um mesmo lugar é mais expressivo, assim, recorreremos ao Mito de Sísifo para discutirmos sobre este “permanecer” rotineiro e cansativo e que exige um esforço terrível.

*A priori*, faz-se necessário, ainda que sucintamente, apresentar a versão mítica à qual faremos a analogia. Sísifo é um personagem da Mitologia Grega descendente direto de Prometeu. Franchini e Segnanfredo (2007) relatam que a lenda está marcada pela imagem de um homem que foi condenado a arrastar uma imensa pedra montanha acima pelos motivos, a saber:

Sísifo, tal como seu ilustre antepassado Prometeu, não tinha pudor algum de se meter nos assuntos divinos. Um dia estava em meio a um passeio quando observou a águia de Júpiter passar ao alto carregando Egina, filha de Asopo, em direção ao Olimpo. Esperando tirar algum proveito desta indiscrição, Sísifo correu logo até a corte do desesperado rei. [...] Júpiter, que tudo via do Olimpo, não tardou a descarregar sobre Sísifo sua fúria implacável e ordenou que a própria Morte fosse no encalço do intrometido. [...] A Morte foi dar cumprimento imediato à ordem do deus supremo, porém, quando chegou para agarrar Sísifo, este não só conseguiu fugir dela como fez dela seu prisioneiro, fazendo jus desta forma à sua fama de mais ardiloso dos mortais. [...] Tão logo a Morte viu-se libertada de sua vexatória sujeição, Júpiter precipitou Sísifo no Tártaro, a masmorra dos infernos. Mas Sísifo não seria Sísifo se não tivesse dado um jeito de escapar desta, também. [...] Um dia, entretanto, a vida de Sísifo chegou ao seu termo, como chegam a de todos os mortais. Júpiter resolveu pôr um fim às

suas velhacarias e puni-lo pelas suas afrontas. Sísifo foi então precipitado ao Tártaro – desta vez em definitivo – e condenado a rolar uma enorme rocha até o alto de uma escarpada montanha. Tão logo chega ao cume, despenca, obrigando Sísifo a recomençar o estafante trabalho, o qual se repete para todo o sempre. (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2007, p. 443-444).

Ainda segundo Franchini e Seganfredo (2007), Sísifo provocou a fúria dos deuses e foi condenado a um trabalho sem fim como punição e modo de envergonhá-lo por tramar contra os deuses. Cientes desta narrativa, não emitiremos juízo de valor quanto aos motivos que levaram Sísifo a ser punido, assim como não nos interessa julgar as causas do abandono escolar do público da EJA, interessa-nos analogicamente comparar o esforço de Sísifo em cumprir sua dolorosa tarefa com o esforço dos educandos(as) da EJA em permanecer nos espaços educativos vitimados pela reprovação/evasão.

## **A AVALIAÇÃO PODE TORNAR-SE CASTIGO DE SÍSIFO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A visão estreita e excludente de uma educação homogeneizada, que traça perfis idealizados de alunos(as) e que valoriza apenas o produto final como resultado da aprendizagem, infelizmente, ainda é uma realidade possível de ser registrada nas práticas cotidianas de muitas escolas. Barcelos (2014) menciona que no Brasil há pouca reflexão sobre a avaliação no ensino básico devido ao fato de que uma pequena parcela das pesquisas acadêmicas sobre o tema circula nas escolas.

Discutir sobre avaliação sinaliza o ponto crucial sobre o futuro da educação já que não é viável projetar um futuro fora dos desafios de saber bem avaliar e, avaliar os alunos público-alvo da EJA, levando em consideração seu modo de ser e estar no mundo. Cientes de que assim como para Sísifo foi imposta uma punição, o público desta modalidade também se revela como oriundo de um intenso casti-

go gerado pelas mazelas sociais historicamente presentes.

Nesta perspectiva, faz-se oportuno inicialmente conceituar a avaliação para, posteriormente, tecermos a analogia do Mito de Sísifo com as práticas avaliativas da EJA. Para Luckesi (2011), o ato de avaliar não deve ser confundido com verificar. O termo avaliação provém etimologicamente do latim e implica a atribuição de um valor ou uma qualidade; mas não se encerra por aí, exige do avaliador uma tomada de decisão, assim explica:

A avaliação, diferentemente de verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com ele*. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2011, p. 53).

Neste ínterim, nota-se que a avaliação se difere da verificação tanto quanto também se distancia tão somente do ato de examinar o produto final. Na avaliação, interessa-nos o processo, o caminho percorrido; enquanto na verificação, apenas o resultado, o cumprimento ou não de uma determinada tarefa, logo, ao compararmos com a narrativa mítica em debate, diríamos que na aproximação com a concepção da avaliação, deve-se levar em consideração todo o esforço de Sísifo em mover a pedra montanha acima, embora o resultado final não tenha sido atingido com o êxito esperado já que antes de chegar ao topo ela despencou montanha abaixo.

Embora as práticas avaliativas correspondam a “[...] uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 1994, p. 195), muitos educadores evitam encarar o ato de avaliar como procedimento normal e importante para a cultura escolar, assim como o currículo, as práticas didáticas, metodológicas quer de dimensão normativa, política ou pedagógica, constituintes do cotidiano escolar. Destarte, levantamos a indagação: Esforço de Sísifo: a qualidade em questão? Esta indagação expressa a denúncia já mencionada por Hoffmann (2012), ao dizer

que na discussão atual sobre o ensino de qualidade “não se pode considerar como competente uma escola que não dá conta sequer do alunado que recebe, promovendo muitos alunos à categoria de repetentes e evadidos” (HOFFMANN, 2012, p. 15).

Dizer das práticas avaliativas na EJA requer repensar quais concepções têm os professores sobre avaliação de aprendizagem e qual o espaço que ela ocupa dentro do panorama político-pedagógico do sistema escolar, de modo que tais reflexões venham a possibilitar novas práticas, estratégias e caminhos em vista da permanência, com qualidade, deste público na escola. Neste sentido, Hoffmann (2013) chama atenção quanto ao desafio da formação de professores considerando os índices elevados do fracasso escolar e da evasão decorrentes em muitos casos da resistência em modificar suas práticas avaliativas.

Talvez, pelo fato de não nos debruçarmos a contento sobre a real função da avaliação, acabamos por impor sacrifícios inúteis e sem sentido ao nosso aluno, levando-os a uma eterna repetição, ou seja, transformando-os em Sísifo.

## A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que o tema proposto engloba uma das mais temidas discussões levantadas em educação, a avaliação, e embora as práticas avaliativas correspondam a uma atividade necessária e contínua do trabalho docente, muitos educadores evitam provocar um debate mais acirrado mesmo tendo ciência de que a avaliação está forte e inevitavelmente presente na prática docente e corresponde a um elemento orientador da qualidade da educação. Sendo assim, notamos que o estudo desta temática corresponde à possibilidade de alavancar o debate sobre práticas avaliativas atentas à promoção da qualidade do ensino, e especialmente na EJA por se tratar de uma mo-

dalidade exposta às mais variadas influências que não oportunizam a permanência dos educandos até a conclusão dos níveis/etapas de ensino garantindo-lhes o direito de aprender e com qualidade.

Intitulamos a presente produção de “Esforço de Sísifo: a qualidade em questão?”, sem a menor pretensão de responder a tal indagação, ao contrário, assim como optamos por iniciar com uma indagação, intencionamos, desde o princípio, provocar um movimento de inquietude a fim de que possamos revelar a boniteza da educação retida pela EJA conforme aponta a epígrafe<sup>2</sup> inicial. De posse de tais colocações, reafirmamos que o estudo sobre o tema em questão não deve se encerrar por aqui, pois evidenciar a avaliação como um elemento da cultura escolar significativo para a permanência nos espaços de ensino é apenas uma das tantas outras possibilidades de estudo sobre a qualidade do ensino na EJA.

Nossa intenção traçada inicialmente previa, especificamente, discutir a relação existente entre a avaliação da aprendizagem e a permanência em sistemas educativos com vistas à qualidade do ensino e refletir sobre a influência da avaliação da aprendizagem para a permanência dos educandos da EJA nos espaços educativos, mas as referidas considerações apontadas ao longo deste trabalho são apenas provocações para que direcionemos mais apuradamente nosso olhar para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de modo mais especial, para as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem dos seus educandos(as) refletindo cada vez mais sobre os desafios que essa modalidade tem apresentado aos educadores(as) em especial, o desafio de combater a reprovação/evasão.

Assim, atentar para práticas avaliativas mais inclusivas converge para a promoção de uma educação de qualidade pautada em princípios avaliativos focados no reconhecimento e valorização dos esforços, ao invés de condenar os educandos da EJA a tomar para si

---

<sup>2</sup> Autoria da Professora de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Santa Luz-Bahia, a Poetisa Luzense Anedy Belisário.

o castigo de Sísifo. E sendo a nossa maior intenção provocar o debate, indagamos: Será que condenar os educandos/as da EJA a fazer esforço de Sísifo é questão de qualidade?

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL. **Construção Coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005. p. 221-230.

BARCELOS, Valdo. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta solidária e cooperativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Portal de Periódicos**. CAPES/MEC. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN**, 9.394/96. 5. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, Carmem. **As 100 melhores Histórias da Mitologia**: Deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosiska Darcy de Oliveira. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Medicação, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pontos e Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014. 39 p.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo; Cortez, 2011.

---

# RECEITAS DA MEMÓRIA ÀS GAVETAS: UMA POSSIBILIDADE DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

---

Almir Francisco de Sousa\*  
Rozenilda Maria de Castro Silva\*\*

## INTRODUÇÃO

Pensar na Educação de Jovens e Adultos significa reinventar a prática docente criando possibilidades de atender a um público que sente urgência de colocar o saber construído na escola em sua prática cotidiana, de tal forma que venha suprir suas necessidades mais imediatas. Ao mesmo tempo, valorizar e sistematizar os seus conhecimentos torna-se uma estratégia pedagógica significativa para o exercício da leitura e da escrita. O presente texto tem a pretensão de socializar a experiência desenvolvida no Centro Educacional do Sesc Ler de Acauã/PI com o Projeto Nossas receitas de memória e das gavetas, estratégia pedagógica adotada em uma turma de EJA, com alunos da Alfabetização, Ciclos I e II. O objetivo foi produzir coletivamente uma coletânea de receitas culinárias, considerando que o projeto nasceu das conversas com os alunos sobre as receitas que aprenderam com a mãe, avó, comadres, vizinhos e até hoje permanecem em suas memórias, enquanto outras estão anotadas e guardadas nas gavetas dos armários. São receitas que contam histórias que remetem os alunos a um dado momento de suas vidas.

---

\* Especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: almirfrancodsousa@hotmail.com.

\*\* Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: rozenildacastro@ig.com.br

## CONTEXTUALIZAÇÃO DOS FATOS QUE CONDUZIRAM A IDEIA DO PROJETO

Estão presentes na Educação de Jovens e Adultos no Sesc Ler de Acauã, homens e mulheres de segunda e terceira idade, sujeitos provenientes do campo, dotados de saberes da experiência construídos em suas práticas cotidianas e com histórias de vida marcantes, que enxergam o espaço da sala de aula, a qual frequentam, como um ambiente acolhedor, propício para a criação de vínculos afetivos. Isto o torna um ambiente oportuno a protagonizar excelentes rodas de conversa que indicam o rumo das aulas, como pontua Freire (1989, p. 18):

Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.

Neste sentido, acredita-se piamente em uma prática de educação transformadora dentro da modalidade de ensino em questão, quando há disponibilidade para o diálogo. Durante um intervalo de tempo no início do segundo semestre do ano letivo de 2014, notou-se durante os momentos de roda de conversa algumas palavras interligadas ao tema *culinária*, tais como: receita, ingredientes, modo de fazer, dicas, cozinha, sabor, entre outras.

As palavras foram introduzidas nas rodas depois de um dia em que Dona Sebastiana, 72 anos, Ciclo II, trouxe para a sala de aula uns bolinhos os quais chama de “pomba de maroto”, para ser saboreado pela turma. Após elogios e críticas positivas, surgiu um questionamento: como aprendeu a fazer? Ela contou que aprendeu com a mãe e foi relatando que no período de inverno a mãe acordava durante a madrugada para fazer os bolinhos e por várias vezes ela também acordava para ajudá-la. Eles eram colocados num bocapiú<sup>8</sup>

e levados à roça nos dias de trabalho. Os bolinhos serviam como prato principal durante o café da manhã ou lanche, durante as paradas de descanso, em meio ao dia árduo de trabalho braçal. Abaixo segue descrição da receita na íntegra trazida pela aluna Sebastiana.

#### POMBA DE MAROTO

##### Ingredientes

g de polvilho fino  
500 g de polvilho grosso  
400 ml de leite  
100 ml de óleo  
2 ovos  
sal a gosto  
óleo para fritar

##### Modo de fazer

Coloque o polvilho em uma tigela, misture e reserve. Em uma panela coloque o óleo, o leite e o sal. Leve a panela ao fogo até ferver. Em seguida escale o polvilho e deixe esfriar, então vá acrescentando os ovos e amassando até desgrudar das mãos e ficar boa pra enrolar. Enrole-os em forma de palito e frite-os no óleo morno, pois assim eles não vão pular e nem estourar.

Seguindo com os fatos que apontaram para a necessidade do trabalho com um projeto dentro da temática *culinária*, registra-se em outro momento de roda de conversa o relato de Maria das Graças, 57 anos, Ciclo I. Contou ela, que sabia fazer uma rosca de goma muito saborosa que aprendera com a avó. Segundo Dona Graçu, como é carinhosamente conhecida, a matriarca servia a rosca com café todas as vezes que recebia a visita dos netos. Interessado, o professor da turma pegou a receita em detalhes e resolveu experimentar em casa, porém para sua decepção não deu certo, o que era para ser algo de casca crocante e miolo macio, segundo os relatos da aluna, assemelhou-se a uma pedra.

Na oportunidade seguinte o mediador da turma relatou a experiência frustrante com a intenção de entender em qual procedimento falhou a ponto de interferir drasticamente no resultado. Na tentativa

de ajudar o professor com a resposta, a aluna que compartilhou a receita se propôs a fazê-la na escola, a fim de que todos os envolvidos pudessem compartilhar o passo a passo e não correr mais o risco de a receita desandar<sup>1</sup>. Considerando o envolvimento da turma com a temática, surgiu então a ideia do projeto, que se configurou e tomou corpo a partir da escuta do diálogo com e dos alunos.

O projeto destacado nesta escrita se constituiu numa ação orientada pela Proposta Pedagógica do Sesc Ler, que pensa numa educação que “incentive a criatividade, o raciocínio, o desejo de aprender e a responsabilidade com o autodesenvolvimento e com o desenvolvimento social” (SESC, 2000) e leva em consideração o que os alunos dizem sobre as suas necessidades de aprender.

## **DESDOBRAMENTOS QUE SE CONFIGURARAM EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO**

A partir deste contexto foram planejadas e executadas situações didáticas que permitiram que o dia a dia fosse recriado em sala de aula. Os alunos trouxeram as receitas que costumam fazer em seus lares e que os marcaram, para dentro da escola, o que proporcionou a exploração das possibilidades e potencialidades existentes em cada um durante o desenvolvimento das atividades, junto à disponibilidade de aprender uns com os outros. A ação foi fundamentada em Soares (2004), ao referir-se a práticas de letramento, referindo-se à leitura como habilidade de “construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual” e acrescenta a autora que para variadas habilidades de leitura:

[...] elas devem ser aplicadas diferenciadamente a diversos tipos de materiais de leitura: literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horários, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas forais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas... [...] (SOARES, 2004, p. 69).

Pode-se constatar, então, no que se refere à prática pedagógica observada, que a articulação entre a experiência proveniente dos educandos, aliada a uma proposta vinculada à prática de letramento viabilizou a construção de novos conhecimentos por parte dos adultos e idosos. A proposta de trabalho se fundamenta também em Libâneo, (1985, p. 40), quando diz que:

Se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social).

Ao percebermos o interesse dos alunos em trabalhar a temática, partimos para a prática da ação que se deu em dois momentos que marcaram o início do trabalho: o primeiro foi a construção do projeto em conjunto com os alunos, momento de discussão com algumas estratégias apontadas por eles. Uma delas presente na fala de Maria Filha, 46 anos, aluna do Ciclo I: “Professor, se é projeto sobre receitas temos que cozinhar aqui no Sesc para ver como é que se faz na prática”. Outro caminho que se constituiu em estratégia foi apontado por Albertina, 49 anos, Ciclo I quando colocou: “Eu sei cozinhar, fazer umas receitas que o povo gosta, mas tenho tudo na cabeça, pois não sei ler direitinho o que está no papel”. A partir deste momento finalizamos a escrita do projeto pensando em estratégias que pudessem contribuir para que estes sujeitos se apropriassem do sistema de escrita e de leitura com clareza e domínio utilizando ferramentas que estão inseridas em seus contextos diários. É como indica a Proposta Pedagógica do Sesc Ler (2000), que para realizar as atividades do dia a dia o educador precisa lançar mão de vários instrumentos que o auxiliam no planejamento. Neste caso, o diálogo foi o grande aliado do processo.

O segundo passo marcante se efetivou na escolha das receitas, que surgiu em uma roda de conversa a qual chamamos de mesa-redonda. Posicionamos as mesas e cadeiras em círculo e iniciamos um

papo harmonioso, descontraído e emocionante direcionando o foco do momento: a escolha de receitas que traziam memórias. Ao longo da conversa iam surgindo lembranças e as receitas que a faziam fluir. No final tínhamos uma lista de 10 (dez) receitas que preenchiam os critérios de seleção e escolha. Em virtude desse número, optamos por trabalhar o projeto em dois meses considerando o fato de que junto ao trabalho didático tinham também as oficinas culinárias.

Outro viés dentro do projeto foi a pesquisa em torno da origem do nome dado a algumas receitas, como é o caso do título *Pomba de maroto*, que trouxe discussões pertinentes e curiosas para a sala de aula. Ao ser interrogada sobre qual a origem do nome *Pomba de maroto*, Dona Sebastiana afirmou que não sabia, já cresceu com sua mãe chamando o bolinho por este nome. Porém Dona Graçu trouxe uma explicação para a origem do nome, ela disse: “é porque aqui na região, há um tempo atrás, os brancos eram chamados de maroto”. E continuou falando um tanto tímida; porém entusiasmada por ter a explicação. “E o bolinho possui a forma de cilindro”. Ao aprofundar as pesquisas, encontramos outras fontes que também explicaram a origem do nome *Pomba de maroto* e reafirmaram o que a aluna pontuou. Em algumas regiões do nordeste o pênis, que tem a forma de um cilindro, é conhecido por pomba, e maroto está relacionado a pessoas de pele branca.

Fundamentado na Proposta Pedagógica do Sesc Ler (2000), nas Diretrizes para a Orientação Pedagógica do Projeto Sesc Ler (2003), em Soares (2004), Freire (2014), dentre outros, construiu-se um campo de estratégias ricas e diversificadas de interação entre os jovens e adultos trabalhadores, propiciando uma ação participativa, responsável, marcada pelo diálogo, pela troca e pelo prazer em participar das atividades, proporcionando aos alunos um contato com o gênero receitas e sua tipologia textual de forma contextualizada no desenvolvimento de diversas habilidades como argumentação, organização, observação, tomada de decisão, levantamento de hi-

póteses, reflexão e suposições, aliado ao desenvolvimento do raciocínio lógico matemático por meio de situações de aprendizagem envolvendo as medidas presentes nas receitas e, principalmente, pela prática da leitura e da escrita.

As receitas trazidas das gavetas ou escritas a partir da memória dos alunos foram objetos de estudo enquanto produção textual e utilizada como textos de apoio para a construção de novos conhecimentos, aumentando o rendimento escolar. Os alunos eram organizados em duplas de acordo com os níveis de aprendizagem como orienta Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita e os registros escritos iam sendo feitos.

Uma das estratégias adotadas durante a escrita das receitas contou com a participação direta das alunas que as trouxeram. Elas ditavam as receitas presentes em suas memórias e os demais iam registrando. Após a escrita, os alunos eram agrupados para a análise textual, em seguida as receitas eram escritas no quadro para a análise coletiva do grupo e finalização da produção, dentro do ritmo possível da turma.

Ao longo e após a escrita das receitas foram trabalhadas várias possibilidades didáticas existentes no texto instrucional, como também as histórias atreladas a elas que permanecem vivas na memória dos alunos e que também foram registradas e serviram como instrumento de estudo.

Quanto ao posicionamento das receitas no livro, qual ficaria na primeira página, na segunda e assim por diante, resultou em momento de estudo bem enfatizado por Maria Isabel, 47 anos, ciclo I: “todas as receitas são saborosas, tem importância e significado”. Por fim, optou-se por colocá-las em ordem alfabética de título.

## RESULTADOS OBSERVADOS DURANTE O PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO PROPOSTA

Durante o desenvolvimento das etapas propostas pelo projeto, ganhou destaque o momento da prática das receitas, uma vez por semana, nas quintas-feiras, quando aconteciam as oficinas culinárias. Nestas aulas as receitas estudadas durante a semana eram testadas e servidas como lanche. Todas passaram no teste do paladar dos alunos e foram aprovadas, entre elas, o bolo de leite que a aluna Belita, 63 anos, Ciclo II, aprendeu com a filha e costuma fazer para os netos. Conta ela que é uma satisfação fazer essa receita e convidar seus netos às tardes, geralmente de finais de semana, para ao redor da mesa degustarem.

### BOLO DE LEITE

#### Ingredientes

1 colher (café) de essência de baunilha

4 xícaras (chá) de açúcar

4 xícaras (chá) de farinha de trigo

1 litro de leite

150 g de manteiga

4 unidades de ovo

1 vidro pequeno de leite de coco

1 pitada de sal

2 colheres de fermento

#### Modo de fazer

Coloque todos os ingredientes no liquidificador e bata por cerca de 10 minutos ou até perceber que o líquido ficou homogêneo, por último acrescente o fermento e dê uma leve batida. Leve ao forno pré-aquecido, em uma fôrma redonda de preferência grande com furo no meio, untada com margarina e polvilhada com farinha de trigo. Asse em forno brando por 30 minutos iniciais, depois em forno médio a 180° graus, até que enfando um garfo no centro, saia limpa, desenforme quando o bolo estiver completamente frio.

Uma receita que chamou à atenção não só pelo seu sabor, mas também pelas lembranças vinculadas a ela, foi o exótico doce

de coroa-de-frade ensinado por Albertina, 49 anos, Ciclo I, que a faz se lembrar de um longo período de escassez de água na região. Além do trabalho de cunho didático realizado em cima da receita e do registro das memórias que ela trouxe, surgiram outras peculiaridades relacionadas ao cacto, informações novas para o professor, o que possibilitou trocas de experiências. O cacto está interligado com práticas de misticismo, como explica Dona Graçu, informando que a coroa-de-frade espanta mau-olhado, inveja e más intenções. É só plantar uma e colocar próximo à porta de entrada da casa. Heronildes, 42 anos, ciclo I, complementa dizendo que essas coisas ruins ficam embaraçadas em seus espinhos e se desmancham. Inclusive foi constatado que na casa de alguns alunos há um exemplar do cacto, como é visto na imagem a seguir.



**Figura 1** – Residência da aluna Albertina, parte interna da sala de visitas, onde se observa uma coroa-de-frade ao lado da porta de entrada

Fonte: Arquivo do Centro Educacional Sesc Ler de Acauã

A coroa-de-frade faz parte da vegetação local e está presente em todos os espaços, inclusive nas residências, o que os envolvidos no projeto não imaginavam é que poderia ser introduzida na alimentação humana, fato que justificou a reação de estranhamento por parte da turma quando Albertina contou que sabia fazer essa iguaria.



**Figura 2** – Exemplos de coroa-de-frade presente no perímetro urbano do município de Acauã

Fonte: Arquivo do Centro Educacional Sesc Ler de Acauã

A história atrelada ao doce contada por Dona Albertina enfatiza o fato de que, na década de 60, o município de Acauã passava por um momento delicado, pois a seca era cada vez mais forte na região. Sua família era humilde e não tinha opções de alimentos além do tradicional arroz e feijão. Como nos arredores do povoado pertencente a Paulistana, hoje sede do município de Acauã, havia muitos cactos, uma de suas tias resolveu inventar um bolo e um doce com este ingrediente principal. O bolo ela não lembra como se faz, mas o doce ainda hoje permanece em sua memória como descrito na receita a seguir.

### DOCE DE COROA-DE-FRADE

#### Ingredientes

2 coroas-de-frade  
2 unidades de coco  
500 gramas de açúcar  
1 litro de água

#### Modo de fazer

Pegue as coroas-de-frade, retire a camada da casca verde escura junto com os espinhos e descarte. Rale ou passe a polpa no liquidificador com a água e deixe reservada. Em seguida rale o coco e misture com a polpa da coroa-de-frade. Em seguida leve o açúcar ao fogo e deixe dourar, após esse procedimento, junte a mistura do coco com a coroa-de-frade e continue mexendo até apurar e formar uma consistência de doce.



**Figura 3** – Orientação sobre os procedimentos finais do Doce de Coroa-de-Frade

Fonte: Arquivo do Centro Educacional Sesc Ler de Acauã

Outro fato considerado como resultado foi a frequência que melhorou significativamente com o projeto, como pode ser observado na foto abaixo. Questão que na EJA é algo preocupante e que nos coloca enquanto mediadores deste processo a pensar em alternativas viáveis para a fidelização deste público.



**Figura 4** – Os alunos produzindo as receitas e os fatos vinculados a elas  
Fonte: Arquivo do Centro Educacional Sesc Ler de Acauã

As produções formaram uma coletânea digitada pelos próprios estudantes, com direito a lançamento e noite de autógrafos. Os exemplares foram distribuídos entre os alunos e colocados à disposição da comunidade na Biblioteca do Centro Educacional.



**Figura 5** – Exibição dos livros de receitas produzidos pela turma após momento de autógrafa

Fonte: Arquivo do Centro Educacional Sesc Ler de Acauã

As produções feitas na escola, são utilizadas também fora dela, como relata Luzia, 37 anos, aluna do CICLO II:

*Eu adorei o livro de receitas, sempre utilizo lá em casa e dá certo. E é bacana que cada receita conta uma história e lembra algo que aconteceu na vida dos alunos. Sempre que faço a receita conto a história dela para minhas filhas e esposo (Depoimento, 02 fev. 2015).*

Assim observa-se que o conhecimento é construído a partir do momento em que saímos do isolamento e damos possibilidades para a troca, a interação com o outro, quando levamos em consideração a bagagem que o aluno traz abarrotada com suas vivências e experiências do seu dia a dia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro desta perspectiva entende-se que não basta trazer o aluno para dentro de um espaço escolar, ambiente caracterizado de maneira formal por quatro paredes, um quadro de acrílico, pincel atômico e carteiras. É necessário adotar situações de metodologias que atendam às necessidades dos sujeitos, o essencial para que ocorra a interação entre as práticas sociais reais que vivenciam no dia a dia e o mundo formal escolar.

Esta experiência nos chamou a atenção para a nossa condição de aprendente enquanto professor em sala de aula, no sentido de valorizarmos a fala dos alunos como contribuição para nos apontar significativas propostas para o processo de ensino-aprendizagem. É, portanto, na escuta dos alunos que precisamos focar o nosso saber ouvir e enxergá-los como fundamental na definição de estratégias para o nosso trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

SESC. **Proposta pedagógica do Sesc Ler**. Rio de Janeiro: Sesc, 2000.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para a orientação pedagógica do projeto Sesc Ler.**  
Rio Janeiro: Sesc, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

---

# PROEJA E SUAS QUESTÕES: VISITANDO AS REFERÊNCIAS CONSTRUÍDAS NO PERÍODO DE 2009 ATÉ 2013

---

Clarissa Menezes de Souza Poubel\*  
Cristiana Barcelos da Silva\*\*

## INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), foi instituído pelo Governo Federal dentro de um contexto de retomada da discussão sobre a oferta de cursos de nível médio, integrados à Educação Profissional. O “programa” se concretizou através do Decreto 5.478 de 2005, reformulado em 2006 pelo Decreto 5.840, que instituiu o PROEJA em âmbito nacional e previu que este abrangerá cursos para formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio, considerando as características dos jovens e adultos atendidos.

O PROEJA significou para modalidade de Educação de Jovens e Adultos uma conquista importantíssima, pois trouxe a possibilidade da qualificação profissional em nível técnico aos que estavam afastados dos bancos escolares.

---

\* Mestra em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). E-mail: clarissapoubel@gmail.com.

\*\* Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). E-mail: cristianabarcelos@gmail.com.

A grave situação educacional que os números revelam exige refletir o quanto têm estado equivocadas as políticas públicas para a educação de jovens e adultos, restritas, no mais das vezes, à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais, traduzidas pelas questões de gênero, raça, espaciais (campo – cidade), geracionais etc. (BRASIL, 2007, p. 18).

O excerto acima revela a urgente necessidade de se tratar a EJA de forma não fragmentada, mas organizada e sistêmica, frente às reivindicações das instituições de ensino e do mundo do trabalho. Assim, o PROEJA surge para responder a essa expectativa, buscando através do viés da qualificação profissional trazer as instituições de ensino os jovens e adultos que dela estavam afastados.

Assim, na expectativa de buscar as referências acadêmicas relativas ao PROEJA e detectar as principais reflexões postas a respeito do tema, metodologicamente adotou-se os apontamentos dos estudos denominados “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”.

Pesquisas do tipo Estado da Arte ou Estado do Conhecimento possuem um caráter bibliográfico e têm por objetivo mapear e sistematizar as formas e condições de produção de conhecimentos de determinado campo ou área do saber por meio de teses de doutorado, dissertações de mestrado, publicações de artigos em anais de eventos e de periódicos científicos. Segundo Romanowski e Ens, as pesquisas denominadas Estado da Arte ou Estado do Conhecimento:

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 259).

A partir do exposto, realizou-se levantamento das referências acadêmicas acerca do PROEJA com a finalidade de promover um mapeamento sistematizado da relevância de toda produção sobre o tema, averiguando as principais discussões postas nos estudos.

Para tanto, utilizou-se para busca o banco de dados acadêmicos do Google Acadêmico, da CAPES, do SCIELO e do SCIRUS, num recorte temporal de 5 (cinco) anos, 2009 até 2013, o que permitiu perceber um crescente quantitativo de pesquisas a respeito do tema PROEJA, pesquisas essas que geraram monografias de graduação e especialização, artigos científicos e livros.

## PROEJA EM QUESTÃO

Dos estudos apreendidos nesta investigação, constata-se que a escolarização de jovens e adultos foi se consolidando ao longo do tempo como um importante campo de discussão de práticas e teorias dentro do âmbito do conhecimento científico. Dessa forma, esta é uma arena de pesquisa fortalecida e que apresenta um significativo quantitativo de obras acadêmicas.

Diante dessa afirmativa, vale acrescentar a essa discussão o posicionamento crítico de autores que, ao longo dos anos, refletiram e problematizaram o tema da escolarização dos jovens e adultos no Brasil.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por uma relação de domínio estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares e manifesta-se nos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como institucionalização de um direito. Assim, reproduz-se a visão de que a escolarização de jovens e adultos é algo inferior, destinado a cidadãos inferiores. Essa concepção fomenta o preconceito contra seu público, considerado: “incompetente, marginal, culturalmente inferior” (FÁVERO, 2004, p. 15).

## Em acordo com esse argumento, Andrade afirma que:

Ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que podem menos e também obtêm menos (ANDRADE, 2004, p. 1).

Assim, dada a integração entre a modalidade de ensino EJA e a Educação Profissional, as discussões não cessam, ao contrário, as tensões tornaram-se ainda mais aparentes. Segundo a educadora Jane Paiva:

A construção de um campo de conhecimentos de interseção da educação profissional e da educação de jovens e adultos traz para o terreno da educação certo “abalo” no estabelecido até então. Quando propomos um programa que integra a educação profissional à educação de jovens e adultos (EJA), a exemplo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), detona-se uma onda sísmica, que produz em nós, educadores, a necessidade de repensar o conhecimento até então instituído para, de novo, aventurar-nos pelas possibilidades e potências da criação científica (PAIVA, 2012, p. 45).

Os estudos dos últimos 5 (cinco) anos (2009-2013) a respeito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – cresceu de maneira quantitativa e qualitativa, expressando uma necessidade de reflexão sobre o “programa”. Assim, muitos artigos, livros, seminários, congressos e entre outros foram produzidos na busca de contribuir criticamente ao debate do tema. Paiva (2012, p. 51) aponta que:

[...] o vigor com essa política foi sendo produzida e os desdobramentos que ela provocou na rede e em outras instituições de ensino superior podem ser atestados pela farta produção teórica sobre o programa e os aspectos a ele inerentes.

De acordo com os dados levantados no Google Acadêmico, da CAPES, do SCIELO e do SCIRUS, verificou-se que entre as principais questões abordadas nos artigos produzidos estão as temáticas: implantação do PROEJA; currículo integrado; relação educação e trabalho; perfil dos alunos PROEJA; formação de professores para atuar no PROEJA; processo de ensino-aprendizagem; avaliação da aprendizagem e evasão escolar.

No que tange à implantação de cursos de PROEJA, citam-se as pesquisas de: Nascimento (2009); Cardoso (2010), Silva (2010), Barbosa (2010); Losso Filho (2011); Schmitz (2012), Scopel, Oliveira e Ferreira (2012); Garcia e Ramos (2013). Essas pesquisas apontam que a implantação de cursos de PROEJA exigiu um esforço das instituições de ensino em adaptar-se a uma nova realidade de integração, o que gerou acertos e desacertos do ponto de vista do que previa o discurso oficial, entendido aqui como o conjunto de leis que regulam o “programa” e norteiam sua prática nas instituições de ensino. Mas, apesar dos desajustes, os cursos de PROEJA significaram um avanço qualitativo com relação à qualificação profissional dos jovens e adultos.

De acordo com Garcia e Ramos (2013, p. 123):

É possível dizer que a implantação do PROEJA representou e ainda representa um grande avanço para a educação principalmente no que se refere ao público para o qual o programa é destinado, uma vez que se trata de uma parcela da população excluída do processo escolar e carente de formação profissional.

Com relação ao currículo integrado entre educação profissional e educação básica na modalidade de EJA, destacam-se os trabalhos de: Lopes (2009), Gotardo e Viriato (2009); Silva (2010), Castro, Machado e Vitorette (2010), Ferreira e Oliveira (2010); Ivo e Hypólito (2011); Fartes e Bentes (2011); Yukizaki e Cristiano (2012), Sydow (2012); Pizzi e Limeira (2013), Sales (2013), que abordam especialmente que embora o PROEJA preveja uma articulação entre o Ensino Técnico e Ensino Médio em EJA, o currículo integrado representa, de fato, um desafio. Esse desafio implica a adesão de gestores e de professores responsá-

veis pela formação geral e pela formação específica.

A expressão que identifica o posicionamento crítico desses autores com relação à temática fica claro nos ditos de Pizzi e Limeira (2013, p. 108):

A integração curricular não acontece “espontaneamente”. Há uma deliberada criação de espaços, momentos e disciplinas no currículo que favorecem a integração de saberes, provocando a confluência entre níveis e modalidades da educação básica, profissional e de EJA. E ainda porque se propôs a superar a dualidade clássica entre o ensino profissional e o ensino médio. A integração curricular entre os saberes é processual e necessita de um “lugar” no currículo para que possa se desenvolver.

Dessa forma, é possível perceber que esse modelo de currículo integrado é de fato inovador para a modalidade da EJA, uma vez que chama à cena o reconhecimento das pluralidades dos saberes além dos científicos e tecnológicos, visando dialogar com outras formas de conhecimento. Porém, é um desafio aos sistemas de ensino e seus agentes fazer com que a proposta do Discurso Oficial se consolide nas práticas estabelecidas nas Instituições de Ensino.

Sob a ótica do tema Educação e Trabalho apontam-se os autores: Vieira (2009); Rismann (2011), Oliveira e Machado (2011); Yamanoe e Viriato (2012), Xavier (2012); Machado e Rodrigues (2013). Através dos estudos dos autores agrupados nesse tópico, percebe-se que o discurso que alia trabalho com educação é algo que desponta novamente, o que pode ser comprovado pelas políticas públicas voltadas para educação em prol do mundo do trabalho e que continuam gerando discussões na comunidade científica.

De acordo com Yamanoe e Viriato (2012, p. 3):

[...] a educação para o trabalho não deve se restringir à adaptação do trabalhador às funções profissionais, mas também não significa a sua negação. Ao contrário, representa a re-significação da função profissional compreendida sob a perspectiva de transformação do real e não a sua mera manutenção.

A respeito do tema perfil dos alunos, têm-se como fonte os trabalhos de: Baggio (2009), Silva e Farias (2009); Angelo, Moura e Gomes (2010), Moura e Melo (2010); Santos (2012), Souza e Silva (2012); Barros (2012). Sob essa discussão, destaca-se uma visão de que os alunos de PROEJA buscam uma formação de qualidade e gratuita, com a finalidade de conseguir (re)inserção no mercado de trabalho. Além disso, os textos indicam um desafio, que é a viabilização do acesso pleno ao direito dos trabalhadores jovens e adultos à educação de qualidade.

Silva e Souza abordam que a qualidade deve assegurar:

[...] a elevação da escolaridade, integrada com a formação profissional, numa perspectiva ampla, e que está sendo prejudicado pela necessidade de os alunos conciliar as atividades de sobrevivência, muitas vezes em condições precárias com os tempos de estudo. Sabe-se que o curso PROEJA é destinado a trabalhadores jovens e adultos, mas fica a dúvida se o curso é pensado realmente para esse público como deveria ser (SILVA; SOUZA, 2012, p. 13).

No que diz respeito à produção sobre os profissionais que atuam com o PROEJA, os artigos apontam principalmente sobre questões como: formação inicial, formação continuada e perfil dos professores. Nesta perspectiva incluem-se os relevantes trabalhos de: Vargas (2009), Silva (2009), Lira (2010), Leal e Holanda (2010); Coan e Viseu (2011), Jacinto e Cedro (2011); Viriato, Favoreto e Klein (2012), Ventura e Cavalcante (2012), Gonçalves (2012), Paiva (2012); Freitas (2013), Maron (2013).

De acordo com Paiva (2012, p. 63):

Compreender os sentidos possíveis da condição de educador parece ser indispensável na formação continuada que sustenta o PROEJA. Essa compreensão põe-se para além da formação inicial como professor e alcança funções exercidas por profissionais que vivem da e na escola – instrutores, técnicos e servidores administrativos de nível fundamental, médio e superior, ou seja, muitos agentes escolares não docentes. As práticas profissionais de todos esses ultrapassam a categoria profissional professor, e são requeridas como constitutivas de um fazer pedagógico – com diferentes significados, mas essencialmente mediadoras de aprendizagens (o que passa por concepções do que é aprender).

Além disso, os artigos produzidos sob essa temática apontam que o professor é também sujeito no processo educativo escolar. Dessa forma, enquanto sujeito, possui uma história de vida, aprende e reconstrói seus saberes pela experiência e no cotidiano de suas atividades. Diante disto, faz-se necessário analisar a formação docente para atuar no PROEJA discutindo os limites neste campo de pesquisa. Propiciando uma reflexão sobre a construção dos saberes docentes de professores do PROEJA, trazendo ao debate a relevância da formação continuada.

A formação de Educadores de Jovens e Adultos requer, portanto, a reflexão contínua da práxis pedagógica, favorecendo assim a constituição do educador-pesquisador. Há de se fortalecer ainda a formação de educadores de Jovens e Adultos que parta da diversidade de sujeitos, espaços e tempo, ambientes e contextos. E não se trata de qualquer formação, trata-se de formação inicial e continuada (GONÇALVES, 2012, p. 94).

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem em cursos de PROEJA, encontra-se contingente de pesquisas que afirmam a necessidade do uso de estratégias pedagógicas diversas com a finalidade de que o processo de construção do conhecimento torne-se dinâmico, criativo e crítico. Entre estes os estudos de: Amaral (2009), Vargas (2009); Mendonça (2010); Coan e Viseu (2011), Jacinto e Cedro (2011); Augustinho, Silva e Rôças (2012), Souza e Linhares (2012); Fernandes (2013), Reis, Borges e Blissari (2013), Martins e Alves Neto (2013).

Nesse sentido, Fernandes (2013) afirma que a utilização do ambiente colaborativo de aprendizagem Moodle<sup>1</sup> é uma importante ferramenta de apoio ao ensino presencial, em especial, para o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos de acordo com pesquisa realizada.

---

<sup>1</sup> Moodle é uma sala de aula virtual que possibilita ao aluno o acompanhamento das atividades do curso pela internet, através de um acesso pessoal. Através da plataforma o usuário poderá ter acesso aos conteúdos disponibilizados pelos professores, postar atividades, debater o tema nos fóruns de discussão, tirar dúvidas, entre outros recursos.

O Moodle permite, assim, o acompanhamento de dados, auxiliando na aprendizagem do aluno e oportunizando aos professores a visualização do desempenho de cada participante no ambiente virtual. O professor pode, assim, auxiliar o aluno na construção do conhecimento com base em suas próprias habilidades e conhecimentos. (FERNANDES, 2013, p. 184).

Além dos ambientes virtuais de aprendizagens, vários são os instrumentos de apoio ao processo de construção do conhecimento. De acordo com Martins e Alves Neto, o turismo pedagógico, ou seja, a união do ensino sistematizado as práticas de turismo constituiu-se como elemento dinamizador do processo de aprendizagem no PROEJA. Assim, apontam que:

[...] A pretensão não é um simples passeio, mas uma atividade educacional a qual contextualizará a teoria do real, em um espaço de ensino fora das quatro paredes de uma sala de aula. Desenvolver o processo de ensino-aprendizagem trabalhado sobre a ótica do turismo nos dias atuais é pensar em uma educação voltada para aprendizagens significativas em um mundo globalizado. O turismo pedagógico deve ser compreendido como uma forma de tirar o aluno do restrito espaço de uma sala de aula, para um contexto mais amplo: o da realidade turística de seu município. (MARTINS; ALVES NETO, 2013, p. 462).

Além disso, Augustinho; Viana; Rôças (2012, p. 9) afirmam que: “[...] os filmes se consubstanciam num instrumento que auxilia um novo repensar sobre as atividades e temas que são desenvolvidos em aula”. Dessa forma, destacam o cinema como importante recurso pedagógico de ensino em cursos como o PROEJA.

A avaliação da aprendizagem em PROEJA é outro tema discutido sob uma perspectiva que valoriza a constante busca da construção do conhecimento. Autores como: Maffasioli (2009); Leal e Holanda (2010), Blum e Zanardine (2010); Blum (2011); Rodrigues e Pretes (2013) abordam essa temática ressaltando uma disposição a pensar a avaliação na busca de um novo sentido, em que a classificação dê lugar à aprendizagem. Assim Maffasioli (2009, p. 4-5) afirma que:

[...] a avaliação como um dos momentos mais significativos do processo de ensino e de aprendizagem, deve levar em conta o tipo de educando que atende. Para tanto precisa acontecer de forma contínua e privilegiar os saberes dos alunos, vinculando-os as práticas pedagógicas e aos conteúdos. É através dela que o professor percebe o processo de construção de seus alunos e consegue interferir de forma a ajudá-los na (re)construção do conhecimento, bem como na sistematização dos mesmos. O aluno precisa ser sujeito da avaliação e perceber, por sua vez, que a avaliação não é um julgamento e sim uma forma de levá-lo à desconstrução, reconstrução e construção do conhecimento e consequentemente a superar suas dificuldades.

De acordo com os autores estudados, há que se refletir sobre maneiras de romper com a lógica avaliativa classificatória, em especial em cursos como os de PROEJA, na busca da construção de uma avaliação que priorize os aspectos qualitativos do processo de construção do conhecimento.

No que tange ao tema evasão no PROEJA, destacaram-se os estudos de: Almeida e Silva (2009); Cavalcante (2010), Debiasio (2010); Martins e Brito (2011); Monteiro, Oliveira e Oliveira (2012). Os estudos nessa temática buscam investigar as causas da evasão levando em consideração a eficiência política e social do PROEJA.

De acordo com Almeida e Silva, muitos fatores contribuem para a evasão no PROEJA, entre os principais estão:

[...] a restrição orçamentária, a falta de condições infra-estruturais das escolas, a falta de efetivação dos quadros docentes, a pouca efetividade da formação continuada. Outra questão, [...] é a especificidade da EJA como uma das principais dificuldades para a implantação de uma política de integração (ALMEIDA; SILVA, 2009, p. 20).

Vale ressaltar que, visando à permanência do aluno, faz-se necessário buscar novas metodologias de ensinar e aprender, considerando os interesses e o histórico dos jovens e adultos. Dessa forma, a educação para jovens e adultos precisa ser pensada de forma articulada com

o mundo do trabalho, numa perspectiva criadora e não alienante.

Segundo Stoco (2010, p. 7):

[...] além de garantir o acesso, é preciso que as políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino possibilitem e garantam a permanência desses estudantes trabalhadores nos cursos que iniciam e, mais ainda, que satisfaçam a necessidade que tem esse público de uma educação qualitativamente rica, já que os programas voltados exclusivamente para a certificação de graus não alcançados no “tempo certo”, nos quais os currículos e conteúdos são condensados, adaptados para acelerarem a escolarização, apenas têm sido válidos para a alteração das estatísticas, a despeito da oferta de uma educação verdadeira.

Diante das perspectivas expostas, entende-se que o PROEJA, de acordo com os aportes legais, nasceu de uma proposta oficialmente inovadora no âmbito da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PAIVA, 2012). No entanto, a perspectiva crítica – percebida aqui pelo volume de trabalhos destacados – aponta que, apesar de o PROEJA nascer de uma proposta inovadora, que requer novos olhares e mudanças no sentido de fazer e pensar a escolarização dos jovens e adultos, o programa ainda reflete um desencontro entre a sua concepção e a implantação, o que tem causado uma “arena de tensões” no interior das instituições de ensino, que diante do novo, sentem-se inseguras e sem suporte.

Ciavatta (2012) indica que para haver uma harmonia entre Educação Básica (em EJA) e Educação Profissional é necessário pensar em políticas que gerem mudanças estruturais na sociedade brasileira, que proporcionem qualidade de vida, elevação dos níveis de escolaridade e (re)inserção profissional. Essa perspectiva se comunga com os ideais que norteiam o PROEJA, expostos através do Documento Base, que prevê:

O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social

e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (BRASIL, 2007, p. 8).

Assim, é possível perceber que a educação no Brasil está inserida num contexto social que se fundamenta na desigualdade, seja social, cultural ou econômica. Essa desigualdade se perpetua no sistema educacional fazendo com que a escolarização ocorra de forma desigual entre as pessoas, o que se acentua quando se trata da escolarização de jovens e adultos. Assim, políticas aos moldes do PROEJA, cujo objetivo é suprir a carência constatada com relação à formação dos jovens e adultos excluídos do sistema educacional ou que a ele não tiveram acesso nas faixas etárias regulares, apresentam-se como importante passo na busca por uma escolarização acessível e significativa, ou seja, como possibilidade concreta de o estado brasileiro garantir efetivamente aos filhos de todas as famílias, independentemente da origem socioeconômica, o acesso, a permanência e a conclusão da Educação Básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento e abordagens feitas, percebe-se que as pesquisas realizadas e apontadas neste trabalho, estão bem articuladas e assinalam um crescimento constante de produção científica a respeito do tema. Vale ressaltar que, essas pesquisas traduzem os desafios que permeiam a prática, o “fazer”, das políticas educacionais, mais especificamente, da política educacional em questão – PROEJA. Constatou-se ainda a necessidade de que as instituições se sensibilizem para a efetivação de uma educação e profissionalização de fato, para o público do PROEJA.

Ao longo deste artigo, com base nos apontamentos das produções acadêmicas pesquisadas, percebeu-se que ainda existem limites para a superação da histórica dicotomia entre formação profissional e educação básica, apesar da notável intencionalidade em alterar os rumos da educação no país.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de; SILVA, Mônica Ribeiro. **A problemática da evasão no processo de implantação do PROEJA no estado do Paraná**. Curitiba: UFPR, 2009.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os sujeitos educandos na EJA**. Boletim 20-29, set. 2004. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/sal-tofuturo\\_eja\\_set2004\\_progr3.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/sal-tofuturo_eja_set2004_progr3.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2013.

AUGUSTINHO, Elizabeth; VIANA, Sandra da Silva; RÔÇAS, Giselle. **O uso do cinema como ferramenta pedagógica para o ensino de Ciências no curso PROEJA**. Rio de Janeiro: IFRJ, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. **Documento Base do PROEJA**. Brasília, 2007.

ClAVATTA, Maria. Educação Básica e Educação Profissional – descompassos e sintonia necessária. In: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende (Org.). **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília: Liber Livro, 2012, p.67-100.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas denegação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA J. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERNANDES, Rosane Rosa Dias. **O ambiente virtual de aprendizagem moodle como apoio ao ensino presencial da disciplina matemática na educação de jovens e adultos**. Vitória: UFES, 2013.

GARCIA, Charline; RAMOS, Elenita Eliete de Lima. **A implantação do PROEJA no IFSC câmpus Florianópolis: algumas reflexões**. Revista EJA em Debate, Florianópolis, ano 2, n. 3, p.107-126, dez. 2013.

GONÇALVES, Dalimara Conceição da Silva. Formação Continuada de professores da EJA. In: ARAÚJO, Judith Maria Daniel de; VALDEZ, Guiomar do Rozário Barros. **PROEJA: refletindo o cotidiano**, v. 1. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2012, p.87-97.

MAFFASIOLI, Luciana Gonçalves. **Avaliação da aprendizagem no PROEJA do IFRS-BG: uma abordagem a partir de seus sujeitos**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

MARTINS, Luiz Viana; NETO, Francisco Raimundo Alves. O turismo pedagógico como dinamizador do processo ensino-aprendizagem no PROEJA. **Revista Educere et Educare: Revista de Educação**, Paraná, v. 6, n. 16, p. 455-468, jul./dez. 2013.

PAIVA, Jane. Desafios da Formação de Educadores na perspectiva da integração da Educação Profissional e EJA. In: OLIVEIRA, Edna Castro; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende (Orgs.). **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 45-66.

PIZZI, Laura Cristina Vieira; LIMEIRA, Ana Cristina Santos. Currículo do PROEJA: diálogos entre práticas e saberes em uma proposta de integração curricular. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 97-113, abr. 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SILVA, Luciana Cândido; SOUZA, Paulo Henrique. O PROEJA e o perfil de seus alunos no curso técnico de Edificações. **Revista Itinerarius Reflectio-nis**, Goiás, v. 2, n. 13, p. 2-15, 2012.

STOCO, Heloisa Pancieri. A educação de jovens e adultos trabalhadores no PROEJA: acesso e permanência no CEFET-BA. **Revista Eletrônica Multi-disciplinar Pindorama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA**, Bahia, ano I, n. 01, p. 1-45, ago. 2010.

YAMANOE, Mayara Cristina Pereira; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **O caráter integrador do trabalho como princípio educativo no PROEJA**. Paraná: UTFPR, 2012.

---

# MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE: PERCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO

---

Décio Nascimento Guimarães\*  
Milena Ferreira Hygino Nunes\*\*

## INTRODUÇÃO

A população carcerária brasileira, em 2014, passou a ser a terceira maior do mundo, segundo dados do Centro Internacional de Estudos Prisionais (ICPS, em inglês), do *King's College*, de Londres, contabilizando 715.655 presos (estatística divulgada pelo Conselho Nacional de Justiça, em junho de 2014).

A partir dos resultados divulgados pelo ICPS, verifica-se que a população carcerária brasileira é bem superior à capacidade de lotação do sistema prisional, fato que favorece a violação dos direitos fundamentais do indivíduo. Nesse contexto, percebe-se que a educação, direito social imprescindível para a reinserção do encarcerado na sociedade, tem o seu alcance limitado pela precariedade do sistema prisional.

Apesar dos obstáculos encontrados, observa-se que a educação tem influência no processo de inclusão de apenados, o que motivou a elaboração deste artigo, tendo como objetivo investigar a percepção de mulheres quanto à educação, a partir de experiências em programas educativos no sistema prisional.

---

\* Doutorando em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). E-mail: decio.guimaraes@yahoo.com.br.

\*\* Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). E-mail: milena.hygino@gmail.com.

Como metodologia, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto contemporâneo e a educação prisional, para fundamentar a análise e dialogar com os resultados.

A parte de análise do trabalho concentrou-se na produção escrita de mulheres privadas de liberdade e das entrevistas individuais com mulheres egressas do sistema prisional, feita de forma qualitativa, a fim de investigar a percepção de mulheres quanto à educação, numa perspectiva de liberdade.

Para o universo da pesquisa, elegeu-se o presídio feminino da cidade de Campos dos Goytacazes (RJ), tendo em vista que esta é a única unidade prisional da região norte fluminense. Os dados foram coletados entre julho e dezembro de 2013.

## **EJA NO BRASIL: CONTEXTO POLÍTICO-HISTÓRICO**

No Brasil, a primeira alusão legal à Educação de Jovens e Adultos (EJA) - que ainda não tinha essa nomenclatura - foi na Constituição de 1934, quando se estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava, pela primeira vez, a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva a adultos (BRASIL, 1934, art.150, par. único, “a”).

A Constituição Federal promulgada em 1988 garantiu importantes avanços no campo da EJA, quando a Educação passa a ser direito de todos, independentemente de idade: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, art. 208).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Na-

cional-LDBEN nº 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos alcança o *status* de modalidade de educação, trazendo um significativo ganho em referência à sua condição anterior de ensino supletivo, na LDBEN n. 5.692/1971. A Seção V trata especificamente da EJA, nos artigos 37 e 38, “assegurando gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, art. 37, § 1º).

Atualmente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do governo federal, que implementa políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica, e contribui para o enfrentamento das desigualdades educacionais, considerando diferentes públicos e temáticas (MEC), abriga a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. O Programa Brasil Alfabetizado, do Governo Federal, é o carro-chefe desta diretoria, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

O Programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. De acordo com o Ministério da Educação, o Brasil Alfabetizado tem o objetivo de “promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida” (BRASIL).

O próprio Ministério da Educação reconhece “os processos excludentes que marcam os sistemas de educação no país” e a “dívida histórica que o Brasil tem para com todos os cidadãos de 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica” (BRASIL, 2006). A EJA é vista, pelo governo e autoridades, como ferramenta para atenuar

esses problemas. Mas como os alunos jovens e adultos “veem” a EJA? Para muito além da construção do conhecimento, é uma oportunidade de sociabilidade, de transformação social, de descoberta de si, em suma, é a construção de uma perspectiva de mudança, o que se verá ao longo deste trabalho.

## EDUCAÇÃO PRISIONAL

Com a promulgação da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, o Estado passa a prever assistência educacional ao preso e internado, conforme explicita o artigo 83: “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” (BRASIL, 1984). Porém, havia a necessidade de uma norma que regulamentasse a oferta da educação no cárcere.

Em 2010, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Resolução CNE/CEB nº 02, de 19 de maio de 2010) e, em 2011, foi instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais, contemplando a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Superior.

Nota-se que a base normativa que assegura à população carcerária o direito à educação contempla, na essência, a previsão constitucional dos direitos sociais. No entanto, a precariedade do sistema prisional brasileiro tem dificultado o acesso e a permanência desses sujeitos em programas educativos, fato que se confirma a partir da opinião unânime das mulheres egressas entrevistadas, que avaliam a ausência de espaço adequado como principal obstáculo para o aumento da prática educativa nas unidades prisionais.

Analisando os dados sobre a escolaridade da população prisional brasileira, é possível identificar que, em todos os anos da série histórica de 2005 a 2012, a maior parte dos (as) presos (as) não chegou a completar o ensino fundamental. Nesse mesmo período, constata-se que uma parte muito restrita da população prisional possuía ensino superior e que, nos últimos anos, vem crescendo a parcela da população prisional que atingiu o ensino médio. Ainda nessa mesma série histórica, constata-se uma tímida queda no percentual de analfabetos, que passa de 5,8 em 2005 para 5,4 em 2012 (BRASIL, 2015, p. 29).

Em todos os anos da série histórica de 2005 a 2012, a maioria da população prisional do país era composta por jovens entre 18 e 24 anos. Em 2005, dentre os presos para os quais havia essa informação disponível, 53.599 tinham entre 18 e 24 anos e 42.689, entre 25 e 29 anos. Já em 2012, 143.501 tinham de 18 a 24 anos e 266.356 destes tinham entre 25 e 29 anos. Olhando somente os dados de 2012 e considerando apenas a parcela para qual a informação sobre idade estava disponível, verificou-se que 54,8% da população encarcerada no Brasil era formada por jovens, segundo o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), ou seja, tinha menos de 29 anos. Estes dados não consideram os adolescentes (com idade menor de 18 anos) sentenciados ao cumprimento de medida socioeducativa de internação, os quais reforçam o elevado número de jovens encarcerados no Brasil. Portanto, por mais que o número de presos com mais de 30 anos tenha crescido nos últimos anos, a conclusão é que o encarceramento se concentra sobre o grupo dos jovens (BRASIL, 2015, p. 31, 91).

Entre 2008 e 2012, houve um aumento de 32% na participação dos presos na educação. Se for considerada a evolução da participação pela taxa de mil presos, a evolução foi de 8,9% (GOMES e BOTELHO, 2014).

Nesse contexto, percebe-se que a população carcerária representada em sua maioria por indivíduos excluídos do sistema educacional, mesmo sob a tutela do Estado, ainda permanece às margens dos direitos sociais garantidos a todos. Por isso, é urgente ressaltar a necessidade de efetivar políticas públicas que se comprometam com a educação na perspectiva do direito humano que, por efeito de coerência, deve neces-

sariamente investir em suas dimensões escolares e não escolares e em recursos didático-pedagógicos e humanos. No que diz respeito à educação prisional, Onofre e Julião (2013, p. 51) afirmam:

Pensar educação nesse contexto significa repensar a instituição prisão como uma comunidade de aprendizagens que envolve todos os seus atores, dotando o homem aprisionado de conhecimentos, valores e competências que lhe permitam reconhecer-se como sujeito de direitos, que conduz a própria vida no presente e ressignifica seu passado em direção a um projeto de vida futura.

O exercício que se propõe, neste artigo, visa refletir sobre o aprisionamento como tempo de possibilidades de aprendizagens significativas, contribuindo assim para a reconstrução de projetos de vida após a recuperação da liberdade. Parte-se da compreensão de que a educação prisional deve ser entendida como ações colaborativas entre programas e projetos, não se restringindo à educação formal. No que diz respeito às egressas pesquisadas, as várias frentes de educação, em nosso entender, contribuem para a reconstrução de projetos de vida.

Essa reflexão é importante porque ser autora de algum delito ainda ocupa um espaço de oposição à figura feminina que é aceita socialmente. Ou seja, a mulher criminosa está em oposição à figura da mulher honesta. Essas figuras femininas foram criminalizadas legal e socialmente, mantendo, geralmente, em comum a baixa escolaridade, o subemprego a que são submetidas, a marginalização social e a violência estrutural que as circunda. São figuras construídas e reconhecidas não por serem mulheres, mas por pertencerem a determinados grupos sociais e, assim, exercerem determinadas funções. As mulheres que estão num regime prisional, por exemplo, são estigmatizadas pelo fato de terem praticado um delito e serem o oposto do que deveriam ser. Sofrem por estarem presas e por saberem que, ao sair do sistema prisional, de certa forma continuarão presas pelas marcas, pelo rótulo que carregam. Ações e práticas de educação, nesse momento, podem fazer a diferença.

## A EDUCAÇÃO NA PERCEPÇÃO DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE

Segundo Arroyo (2001), a trajetória histórica da educação de jovens e adultos revela consideráveis conquistas pedagógicas, favorecidas pela liberdade metodológica. Entende-se que é a partir dessa liberdade que o educando assume o protagonismo do processo educativo, numa realidade em que a diversidade de sujeitos e saberes é legitimada.

Na visão de Freire (2005), o educando só se torna livre quando inserido lucidamente no processo emancipatório da educação, despertando para a necessidade de lutar por sua liberdade e pela dos outros.

Para melhor compreensão deste fenômeno, analisaram-se seis relatos de mulheres egressas do sistema prisional quanto às suas experiências em programas educativos. A partir de metodologia qualitativa, foram constituídos três eixos temáticos relativos à liberdade: autoestima, desenvolvimento profissional e redução da pena.

A partir da análise dos relatos no universo pesquisado, verifica-se que a educação constitui uma experiência significativa para a construção da autoestima. A educação foi associada pelas egressas como uma oportunidade de valoração pessoal, compreensão das emoções, possibilidade de externar o pensamento através da escrita e, ainda, como meio de comunicação com a família e o mundo:

*Lá na minha casa era assim, mulher vai estudar pra quê? Agora eu queria ser alguém de verdade, com estudo eu posso... Tive uma alegria quando escrevi pra minha irmã! (Irene, 46 anos)*

*Já fugi muito da aula... não tinha as coisas direito pra estudar... ia ficar na escola pra quê? Agora na cadeia todo mundo era igual mesmo. Fui vendo que todo mundo podia estudar. Tipo eu consegui, aprendi ser inteligente igual os outros. (Fátima, 26 anos)*

*Lá dentro eu me soltei, comecei escrevendo meus pensamentos, que nem poesia... Ninguém ria das histórias que eu escrevia. Meus filhos ficaram tudo orgulhoso de mim. É bonito depois de tanta coisa errada, a gente mostrar que pode acertar também. (Lena, 27 anos)*

Constata-se que apesar de terem vivenciado situações de fracasso escolar em suas histórias pessoais, no cárcere, as mulheres vivenciam situações de aprendizagem, que contribuem para o fortalecimento de suas crenças de autoeficácia. De acordo com Fontes e Azzi (2012), essas crenças constituem percepções sobre a capacidade de organizar e executar ações. Ao mesmo tempo, atuam como elemento central da autoestima, interferindo significativamente na capacidade de realização dos sujeitos. Nesse sentido, considera-se que as experiências de sucesso com a educação, experimentadas pelas egressas, favorecem o despertar para outras produções e atuações.

Foucault (2003, p. 126) afirma que “[...] poder e saber encontram-se [...] firmemente enraizados”. À medida que as mulheres alcançam os conhecimentos formais, assumem outras posições no cenário social.

Para Stanieski (2005), embora o processo educativo possa representar para os encarcerados um caminho longo e incerto, esse possibilita o respeito por parte de seus familiares e da sociedade. Através desse processo, afirmam seu lugar no mundo por outros caminhos, para além de uma existência marginalizada pelas desigualdades, ao mesmo tempo que encontram sentido e motivação para ser.

Em relação ao desenvolvimento profissional, a educação é representada como condição mínima para a inserção no mercado de trabalho e, ainda, como estratégia para vencer o preconceito do rótulo de egressa do sistema prisional. Nessa direção, é percebida como credencial para uma liberdade que se pretende alcançar:

*Poxa eu demorei a saber, que pra ter espaço aqui fora, pra trabalhar, tem que ter estudo, um curso pelo menos. Ninguém vai dá emprego pra quem não tem uma profissão, se for egressa aí que não tem vez mesmo! (Fatima, 26 anos)*

*É muito difícil pra gente que sai do presídio ter chance de arrumar trabalho aqui do lado de fora. A minha sorte foi ter feito curso quando tava lá dentro. (Joana, 32 anos)*

*Um dia tava tudo certo pra mim trabalhar numa padaria lá no centro. Quando eu falei que era egressa, o dono mudou o rumo da conversa e mandou eu aguardar... O preconceito é fogo. (Lena, 27 anos)*

Tais relatos deflagram as fragilidades da sociedade que marginaliza os sujeitos que, de alguma forma, comportam-se de modo divergente das normas estabelecidas. O sistema prisional, constituído em sua essência por ações de vigilância e punição, fundamenta-se na ortopedia social, de acordo com Foucault (2009).

Ainda segundo o mesmo autor (2003), a reclusão é uma prática de inclusão por exclusão. O indivíduo é excluído da sociedade para que sofra ações de normalização e, então, seja dócil e hábil para viver em sociedade. Entretanto, esses mecanismos não produzem a inclusão social. Ao contrário, perpetuam a exclusão e estigmatizam os sujeitos.

O estigma é um atributo que produz descrédito a um grupo social, envolvendo-o numa aura de perigo e maldade. Os estigmatizados deixam de ser considerados pessoas em sua totalidade e a eles são negados esforços e oportunidades (GOFFMAN, 1975).

Frente aos resultados da estigmatização das mulheres egressas, a educação representa não só a luta pelo trabalho, mas a ruptura da exclusão e a conquista da cidadania, princípios que, de acordo com Arroyo (2001), inspiraram e continuam inspirando a educação popular e a educação de jovens e adultos.

No que concerne à redução da pena, a educação representa uma garantia real e legal (BRASIL, 2011). No entanto, não é considerada pelas entrevistadas como motivação primeira, e, sim, como mais uma compensação pelo esforço empreendido:

*Isso passou a valer agora. No meu tempo de cadeia, não tinha não! Mas acho que é bom, ajuda né? (Irene, 46 anos)*

*Eu pelo menos nunca estudei lá dentro contando com redução... já é uma vantagem pra quem vai estudar. (Joana, 32 anos)*

Na concepção de Stanieski (2005), a liberdade para o encarcerado não consiste só no exercício de direitos, representa o reencontro com a esperança que pode resultar na sua inclusão social. Entretanto, não se podem negar os inúmeros desafios vivenciados pelos sujeitos que vivem esse processo.

Apesar de todas as limitações vivenciadas pelos egressos do sistema prisional brasileiro, considera-se, a partir de Freire (2005), que a educação possibilita ao indivíduo uma percepção crítica, estado de esperança e confiança que o impulsiona para a superação das barreiras da exclusão. A partir dos relatos das mulheres entrevistadas, percebe-se que a educação representa para elas um conjunto de possibilidades que vai além da redução da pena. Essas possibilidades podem ser encontradas em três depoimentos de Simone, que culminam em uma produção textual reveladora. Simone, à época, tinha 31 anos, nove anos de escolaridade, 32 meses encarcerada e 18 meses participando de atividades educativas.

*Gosto mesmo é de escrever, tenho dificuldade para me expressar, eu choro à toa... e depois de tudo que passei... pra mim poder abraçar os estudos foi tudo.... Sou outra pessoa. (depoimento 1)*

*Quero ser escritora, sei que é um caminho longo. Tô trabalhando no sítio de um conhecido, mas sei que vou tá sempre escrevendo mais. (depoimento 2)*

*Posso ler uma poesia que eu fiz, que fala disso tudo que a gente tá conversando. (depoimento 3)*

Aprender a voar

Um pássaro com asas, que não sabia voar,  
assim era eu, uma jovem que não sabia pensar.  
Sem querer voar, o pássaro cansou,  
a jovem se rebelou, e foram parar na gaiola.  
Na gaiola o pássaro descobriu que podia voar,  
e a jovem aprendeu a pensar.  
A gaiola para o pássaro foi pedaço de liberdade,  
e para a jovem foi lugar para estudar.  
O pássaro venceu o vento, a jovem venceu o tempo,

agora fora da gaiola, o pássaro está pronto para voar,  
e a jovem pronta para pensar a sua realidade.  
Simone, pronta para voar.

Cabe ressaltar que a educação de jovens, adultos e idosos é um direito que resulta de lutas e esperanças por liberdade. Em sua abertura para a diversidade de sujeitos e saberes, a educação é um direito que pertence aos que a ela têm despendido a própria vida, como afirma Paiva (2005).

## CONCLUSÕES

Considera-se que, apesar da previsão legal, existem inúmeras barreiras que impossibilitam o acesso da população carcerária à educação. A muitos desses sujeitos é negado o direito à cidadania, fato que obstrui seu processo de inclusão social.

A educação no cárcere consiste no dever do Estado. Garantir esse direito aos reclusos constitui uma medida de reparação frente às políticas e práticas excludentes do sistema prisional. Ao mesmo tempo, vale ressaltar que a educação no cárcere efetivada na proposta da EJA constitui uma experiência que impulsiona reflexões sobre a essência inclusiva da educação.

Desse modo, a pesquisa, em seu universo pesquisado, revela que a educação representa mais do que um direito social ou uma redução da pena: consiste na oportunidade de mulheres egressas redescobrirem-se como protagonistas de suas próprias vidas e, ainda, no abrir de portas para novas possibilidades de realização e de existência na sociedade. Apesar do peso do processo da estigmatização, manifestam suas individualidades.

Embora tenham experimentado experiências de sucesso frente às situações de aprendizagem no cárcere, as mulheres denunciam as fragilidades das instituições escolares, que não foram capazes de alcançá-las em suas singularidades.

Frente ao exposto, faz-se necessário investir em estudos que contemplem a efetivação do direito à educação em outros espaços, para além da escola. Mesmo tendo apresentado resultados satisfatórios no sistema penitenciário, a EJA foi, por muito tempo, negligenciada pelo universo acadêmico, e sua efetivação no cárcere carece de investimentos de toda ordem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. S. C. de. **Evolução social do direito à Educação de Jovens e Adultos na legislação brasileira**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/evolucao-social-do-direito-a-educacao-de-jovens-e-adultos-na-legislacao-brasileira/129175/>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

ARROYO, M. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos** – Práticas educativas e a construção do Currículo, São Paulo, n. 11 p. 9-20, abr. 2001.

BRASIL. **Alunas e alunos da EJA: trabalhando com a educação de jovens e adultos**.

Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno1.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)> Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.626/2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Down->

loads/decreto\_7626\_24\_novembro\_2011%20(1).pdf> Acesso em: 11 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 7.210/1984.** 1984. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.433/2011.** 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil.** Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/arquivos/encarceramento\\_WEB.pdf](http://www.pnud.org.br/arquivos/encarceramento_WEB.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 19 de maio de 2010.** Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/rcebo02\\_10.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/rcebo02_10.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2015.

CNJ. **Novo diagnóstico de pessoas presas no Brasil.** Brasília, DF: DMF, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/component/acymailing/archive/view/listid-4-boletim-do-magistrado/mailid-5632-boletim-do-magistrado-09062014>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

FONTES, A. P.; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia e resiliência: apontamentos da literatura sociocognitiva. **Estudos de psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 105-114, mar 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2012000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2012000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 jun. 2015.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de M. Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução Raquel Ramallete. 36.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GOMES, L. F.; BOTELHO, F. M. **O sistema penitenciário brasileiro em 2012**. Instituto Avante Brasil: jan. 2014. Disponível em: <<https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/staticsp.atualidadesdodireito.com.br/iab/files/2014/01/LEVANTAMENTO-SISTEMA-PENITENCIA%CC%81RIO-2012.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

MEC. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 19 de maio de 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=5142&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5142&Itemid=>). Acesso em 16 abr. 2015.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013.

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos**. UFF, RJ: 2005. Tese (Doutorado). Disponível em: <[http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=959](http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=959)>. Acesso em: 10 dez. 2014.

STANIESKI, N. M. **Educação no cárcere: possibilidades e limites para a inclusão/libertação social do apenado: refletindo com o presídio regional de Pelotas**. Pelotas, RS: UFPEL, 2005. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp039463.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

---

# RETRATOS DA LEITURA PARA ALUNOS DE UM CURSO PROEJA: CONCEPÇÕES DISCENTES E SUAS RELAÇÕES COM ESSA CAPACIDADE

---

Elane Kreile Manhães\*  
Alessandra Maria Custódio da Silva\*\*

## INTRODUÇÃO

Este trabalho busca compreender o relacionamento dos alunos do curso PROEJA com a leitura a partir das concepções e dos relatos discentes acerca dessa capacidade<sup>1</sup>. O objetivo do estudo é, pois, contribuir com dados e observações que ajudem a comunidade escolar a superar dificuldades e ideias preconcebidas sobre os alunos do PROEJA e, conseqüentemente, a estreitar os laços destes com a leitura.

Os alunos da EJA são, de uma maneira geral, vistos como uma massa de alunos, identificados por diferentes nomenclaturas relacionadas diretamente com o fracasso escolar. Arroyo (2001, p. 12) destaca o discurso escolar e acadêmico cujo conteúdo os classifica como “repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência...”, nomes que, segundo Arroyo (2011, p. 12), “[...] deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação”.

Ampliando a fala do autor, percebe-se que, no que tange à leitura, a comunidade escolar, arraigada nessa visão negativa do aluno

---

\* Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). E-mail: ekreilem@gmail.com.

\*\* Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). E-mail: alessandrapsiu@yahoo.com.br.

da EJA, profere discursos que atribuem grande parte da dificuldade de aprendizado do aluno ao fato de que ele é quem não gosta de ler e/ou não quer ler, encobrendo aspectos linguísticos, sociais e políticos de uma educação excludente que tende a separar os indivíduos entre aceitos e não aceitos pelo sistema escolar.

No entanto, a pesquisa revelou que, apesar de não verem reconhecidos, no ambiente escolar, seus conhecimentos linguísticos e de mundo, o aluno do PROEJA atribui grande importância à leitura, mostrando-se favorável a ela e disposto a realizar quaisquer atividades que se relacionem com o desenvolvimento dessa capacidade.

## OBJETIVOS E METODOLOGIA PARA O ESTUDO DA LEITURA PARA ALUNOS DO PROEJA

Pretendemos identificar as concepções do aluno do curso PROEJA a respeito da leitura e suas relações intrínsecas existentes entre o aluno jovem e adulto e o estigma que lhe é imposto de que ele não quer ler e/ou não gosta de ler; e verificar as condições de acesso à leitura dos alunos do curso PROEJA.

Este trabalho foi realizado a partir da aplicação de um questionário semiestruturado a 30 alunos de diferentes períodos do curso PROEJA, em Eletrotécnica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Itaperuna, com o intuito de se identificar, em suas falas, o relacionamento que eles mantêm com a leitura dentro e fora da sala de aula.

O questionário foi construído com base na obra de Selltiz (1975), intitulada “Métodos de pesquisa nas relações sociais”. De acordo com o autor, um questionário pode nos fornecer uma grande gama de informações, pois, quaisquer que sejam a quantidade e o tipo de interpretação, o ponto de partida é a *verbalização da pessoa*.

Foi necessário, portanto, no momento da construção desse

instrumento, refletir sobre o objetivo das indagações para se obter dos indivíduos entrevistados descrições de seus sentimentos em relação a um objeto, sua imagem desse objeto, suas opiniões a respeito dele e seu comportamento diante dele.

Pensando nessa visão científica e investigativa, o questionário foi elaborado e estruturado em quatro blocos, que são apresentados no quadro 1.

<p><b>Bloco 1: Leitura na sala de aula</b> <b>Bloco 2: Leitura fora da sala de aula</b> <b>Bloco 3: Boa leitura: causas e características</b> <b>Bloco 4: Ações e reações em relação à leitura</b></p>
--

**Quadro 1** – Relação com a leitura

Fonte: dados da pesquisa.

A pesquisa foi constituída em uma base empírica, numa abordagem qualitativa, e o processo metodológico de análise das respostas ao questionário se deu através de categorizações temáticas dos termos recorrentes nas respostas dadas às questões abertas. Esses termos foram agrupados e organizados em torno de núcleos temáticos, segundo a análise categorial temática proposta pela Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2011). O indicador principal, para essa etapa de análises, foi a frequência, procurando estabelecer, nas questões abertas, as categorizações a partir dos temas.

Em seguida, as respostas já categorizadas em torno de núcleos temáticos foram inseridas no software de planilha eletrônica Excel para a construção dos gráficos que integram este trabalho.

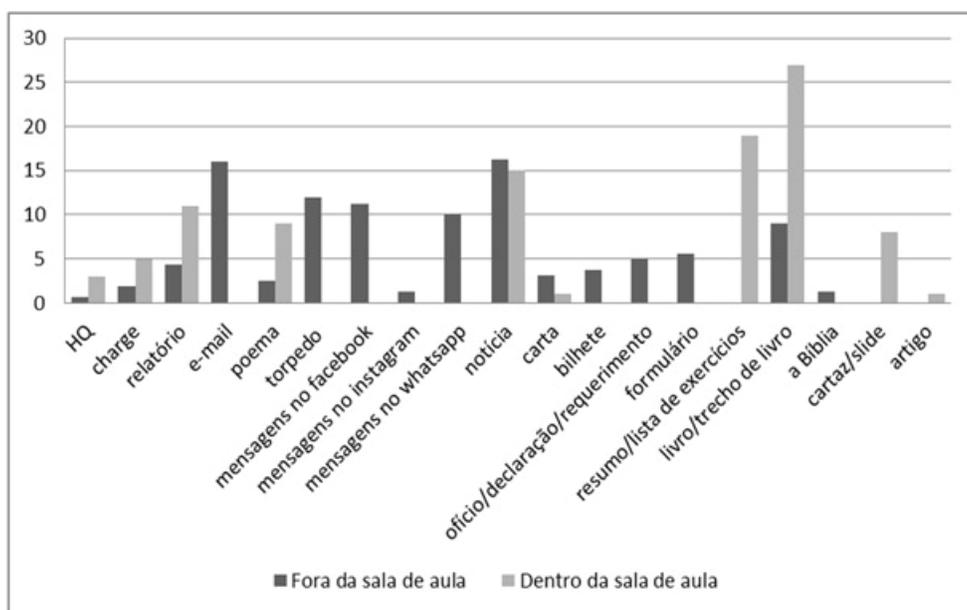
## **RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS**

É comum, entre profissionais da educação, tentar justificar o fato de o aluno não assimilar os conteúdos propostos de forma considerada satisfatória através de assertivas como “os alunos não leem” ou “os alunos não gostam de ler”. Notamos que se encontram aí imbricadas algumas visões preconceituosas e reducionistas que apre-

sentamos aqui em forma das perguntas: “como o aluno concebe a leitura?” e “em que condições o aluno estabelece essa concepção?”.

## Leitura dentro e fora da sala de aula

A partir dessas considerações, foram analisadas as informações encontradas no questionário aplicado e, por meio das perguntas que compunham o bloco de perguntas sobre a leitura dentro e fora da sala de aula, traçou-se o seguinte gráfico comparativo.



**Gráfico 1** – Comparativo do que é lido dentro e fora da sala de aula (%)

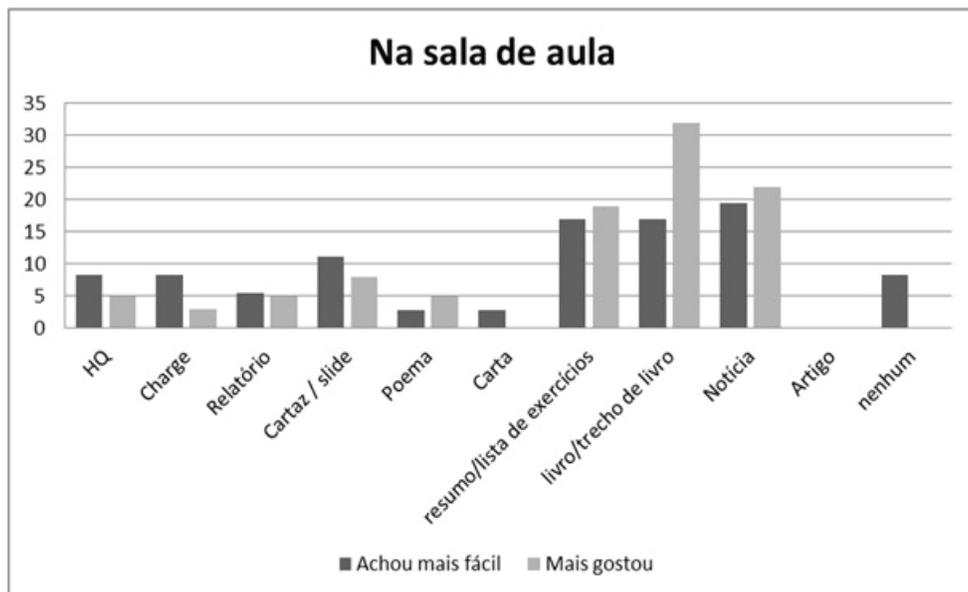
Fonte: dados da pesquisa

O gráfico 1 mostra que há certa assimetria entre aquilo que leem dentro e fora da sala de aula. Por exemplo, a maior parte dos alunos mencionou que lê livro/trecho de livro dentro da sala de aula e, por outro lado, essa leitura foi bem menos citada entre aquilo que leem fora da sala de aula.

Além disso, houve leituras que foram citadas entre o que os alunos leem fora da escola e que não foram citadas sequer uma vez dentro dela; assim como houve a leitura de resumo/lista de exercícios que foi citada por um número significativo dentre as leituras realizadas dentro da escola e que não foi, nem uma vez, citada dentre as leituras fora da escola. Isso demonstra que, no que concerne à leitura, a sala de aula ainda constitui um universo fechado que anda a passos lentos em direção a uma convergência entre aquilo que acontece fora e o que é trazido para dentro dela e entre o que ocorre dentro e é levado, pelos alunos, para fora dela.

Vale ressaltar aqui a assimetria que ocorre entre o ensino e a aprendizagem, tendo em vista que o aluno não aprende somente na escola. Essa instituição é apenas um *locus* de aprendizagem e deve superar de vez o paradigma educacional centrado no ensino cuja responsabilidade é apenas a de ensinar de forma linear e uniforme, deixando a cargo dos discentes a responsabilidade de aprender. A escola deve caminhar em direção a um movimento de ressignificação do processo de ensino e aprendizagem e considerar que os educandos possuem a potencialidade de aprender e que são diferentes em seus percursos de aprendizagem, percursos esses que são condicionados pelas histórias de vida e pela diversidade sociocultural em que vivem.

Nessa perspectiva, partiu-se para a observação dos gostos pela leitura dentro e fora da sala de aula. Primeiramente perguntamos aos alunos o que gostaram de ler e o que consideraram mais fácil ler dentro da sala de aula e chegamos ao seguinte gráfico.



**Gráfico 2** – Itens que considera fácil e que gostam de ler na sala de aula (%)  
Fonte: dados da pesquisa

No gráfico 2, observa-se que, com exceção do item ‘livro/trecho de livro’, há certa proximidade entre aquilo que os alunos consideram fácil ler e o que eles gostam de ler, pois, à medida que a barra se eleva em uma categoria, ela também se eleva na outra, mostrando uma tendência de o aluno gostar de ler, dentro da sala de aula, aquilo que ele acha fácil.

Vale também observar que, em aproximadamente 10% das respostas, nenhum dos itens apresentados era de fácil leitura na opinião deles. Isso aponta para o fato de que existem alunos que estão em conflito constante com o material que lhes é oferecido a ler e com a forma como essa leitura procede na sala de aula.

Como forma de contraponto, perguntamos também aos alunos o que consideraram difícil ler e o que não gostaram de ler dentro da sala de aula e obtivemos o seguinte gráfico.



**Gráfico 3** - Itens que consideram difícil e que não gostam de ler na sala de aula (%)  
Fonte: dados da pesquisa

Com exceção do relatório e da notícia, nota-se também que há uma proporção direta entre o que eles consideram difícil ler e o que não gostam de ler, apontando para a tendência de o aluno não gostar daquilo que apresenta dificuldade para ele dentro da sala de aula.

Continuamos nossas investigações ao observarmos como se comportam os alunos quanto à leitura fora da sala de aula. O gráfico que segue mostra o que eles consideram fácil ler e o que gostam de ler fora da sala de aula.



**Gráfico 4** - Itens que consideram fácil e que gostam de ler fora da sala de aula (%)  
Fonte: dados da pesquisa

Fora da sala de aula, as concepções entre aquilo do que gostam e sobre o que julgam ser de fácil leitura já não são tão próximas; mostrando-nos que, livres dos julgamentos impostos pela escola, aquilo que lhes dá prazer em ler nem sempre é o que julgam mais fácil.

Ainda sobre o que acontece fora da sala de aula, indagamos aos alunos o que acham difícil ler e o que não gostam de ler e chegamos ao seguinte gráfico.



**Gráfico 5** – Itens que consideram difícil e que não gostam de ler fora da sala de aula (%)

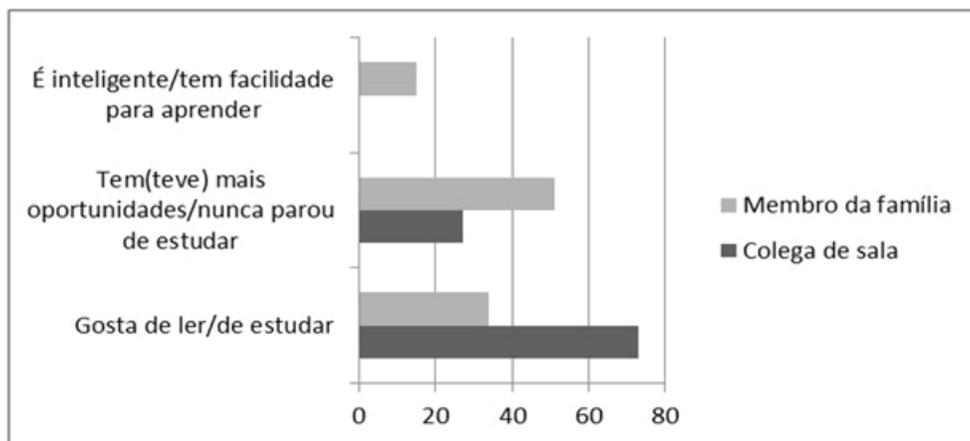
Fonte: dados da pesquisa

Com exceção do relatório e do formulário, observa-se, no gráfico, a ocorrência de itens que os alunos julgam de difícil leitura, mas que bem poucos (ou nenhum) alunos disseram não ter gostado de ler; assim como se observa que há itens que os alunos disseram não ter gostado de ler, mas que nenhum (ou bem poucos) aluno julgou de difícil leitura. Assim, verifica-se que, fora da sala de aula, não existe uma proporção direta entre o prazer (ou não) pela leitura e aquilo que eles avaliam como fácil ou difícil.

Nesses gráficos, também chamou-nos atenção a alta ocorrência (cerca de 30% das respostas) entre alunos que não julgaram difícil a leitura de nenhum item e que não apresentaram itens de cuja leitura eles não gostassem tanto dentro da sala de aula (gráfico 3) quanto fora dela (gráfico 5); demonstrando que existe uma disposição e uma abertura do aluno à leitura.

## Boa leitura: causas e características

No questionário aplicado, houve perguntas que intencionaram observar como os alunos dirigiam suas respostas a respeito de por que consideravam que uma pessoa lê bem. Primeiramente pedimos a eles que identificassem colegas de sala e membros de suas famílias que considerassem desenvolver uma boa leitura para que as perguntas seguintes fossem respondidas com base em uma situação mais concreta para eles. Em seguida, perguntamos por que eles achavam que aquelas pessoas leem bem e obtivemos respostas relacionadas tanto às razões pelas quais eles pensavam que teriam levado aquela pessoa a desenvolver uma boa leitura (gráfico 6) quanto às características que indicavam, para eles, boa leitura (gráfico 7).



**Gráfico 6** – Razões para o desenvolvimento de uma boa leitura (%)

Fonte: dados da pesquisa

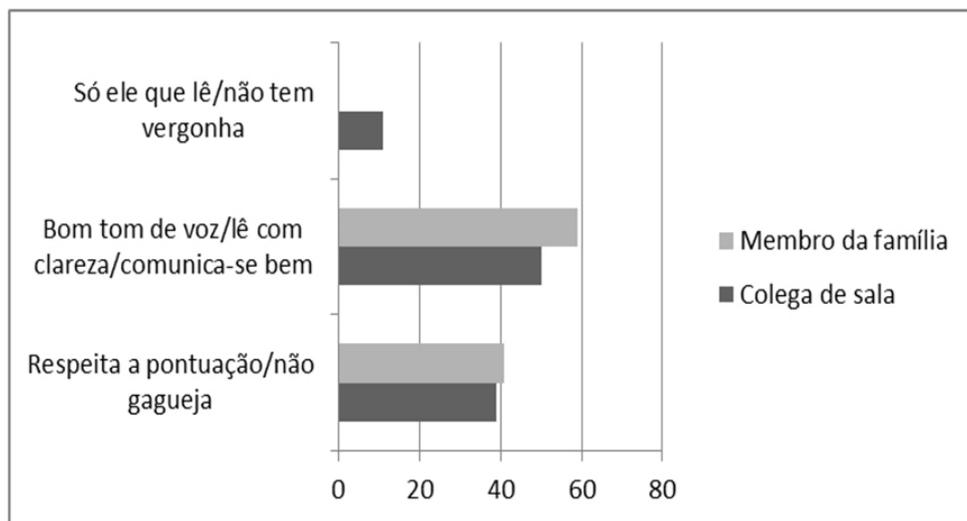
O gráfico 6 mostra que, dentre as respostas, apareceram dados relacionados à cognição (ser inteligente, ter facilidade, gostar de ler e de estudar), demonstrando que explicações psicologizantes atravessam os discursos desses jovens e adultos que retornam à escola ou procuram nela uma chance de continuar seus estudos.

Quando o aluno diz que o outro lê bem porque ele é inteligente ou simplesmente porque gosta, ele pressupõe que, se ele próprio não lê bem, é por falta de inteligência ou pelo fato de que a leitura é um elemento interno presente na natureza de cada indivíduo, como se essa fosse uma capacidade que já nascesse com cada um, e não como algo que, dentro de uma perspectiva crítica, social e histórica, pode ser desenvolvido na medida que a escola pode trazer dados da realidade do aluno e confrontá-los com o que está escrito para que ele possa se posicionar como um leitor ativo e se apropriar criticamente daquilo que lê.

Além disso, ainda aparecem, em suas respostas, dados que apontam para oportunidades às quais um grupo tem acesso e outro não. Essas explicações fatalistas propagam a ideia de que haverá sempre um grupo do qual ele não faz parte que teve oportunidades e para quem a escola esteve sempre aberta, encobrin-

do aí aspectos sociais e políticos de uma educação segregadora.

Logo a seguir, apresentamos o gráfico em que se mostram as características de boa leitura na concepção de nossos depoentes.



**Gráfico 7** – Características de uma boa leitura (%)

Fonte: dados da pesquisa

Nesse gráfico, chamou-nos atenção, em primeiro lugar, o fato de aparecer o elemento ‘vergonha’ somente entre os colegas de sala, mostrando que, fora dos muros da escola e de seus julgamentos, os alunos sequer se lembraram dessa palavra. Isso nos faz pensar como a escola tem incentivado a leitura dentro da escola e como tem possibilitado o desenvolvimento dessa capacidade a esses jovens e adultos, que, apesar de trazerem uma enorme bagagem cultural para dentro da escola, se deparam, na sala de aula, com um ensino aprisionado na estreiteza burocrática de avaliações e julgamentos a ponto de fazê-los recuar e sentir vergonha do que são capazes de realizar.

Ainda sobre o gráfico 7, ficou notória a visão superficial que esses alunos têm de boa leitura ao relatarem que identificam traços de que alguém lê bem apenas com um bom tom de voz e com respeito

à pontuação, demonstrando, como aponta Silva (1999, p. 12), “uma visão simplista, ou seja, que despreza elementos fundamentais da leitura, diminuindo a sua complexidade processual”.

Essas respostas revelam que, para esses alunos, a boa leitura acaba se reduzindo à tradução da escrita em fala, à decodificação de mensagens e ao fato de dar respostas a sinais gráficos. Dessa forma, fica evidente aqui a necessidade de mudanças sobre as concepções de leitura prevalentes na escola, uma vez que a leitura não pode ser esgotar na pura decodificação de palavras escritas, e sim se alongar em um diálogo constante entre autor e leitor em que este possa ser capaz de criar e recriar o significado pretendido por aquele.

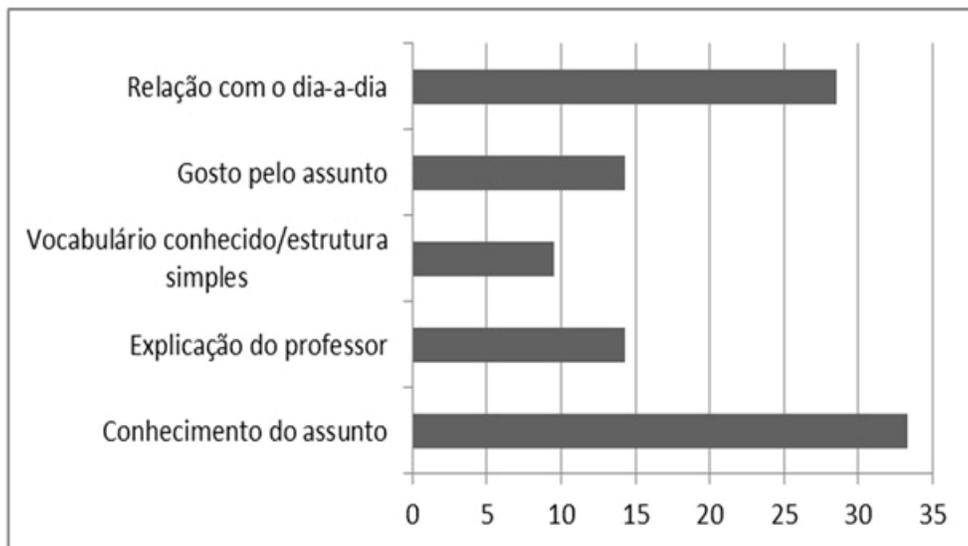
Essa instituição deve, portanto, refletir sobre algumas questões estruturais e discutir coletivamente sobre o currículo de leitura ao longo das diferentes séries, de modo que se evitem redundâncias e se permita o planejamento de uma sequência mais pedagógica e menos improvisada das atividades de leitura a serem praticadas junto aos grupos de alunos durante os diferentes anos de escolarização.

### Ações e reações em relação à leitura

Após constatar que, mesmo que ocultada pela vergonha de serem julgados, há uma predisposição dos alunos para a leitura, passamos para a verificação do que acontece quando eles leem os diferentes textos propostos pela escola.

Primeiramente, perguntamos a eles se algum professor já havia sugerido a leitura de algo sobre o qual entenderam tudo. Para essa pergunta, obtivemos 50% de respostas negativas, ou seja, metade de nossos depoentes relatou que nunca é capaz de entender absolutamente tudo sobre um texto proposto em sala de aula.

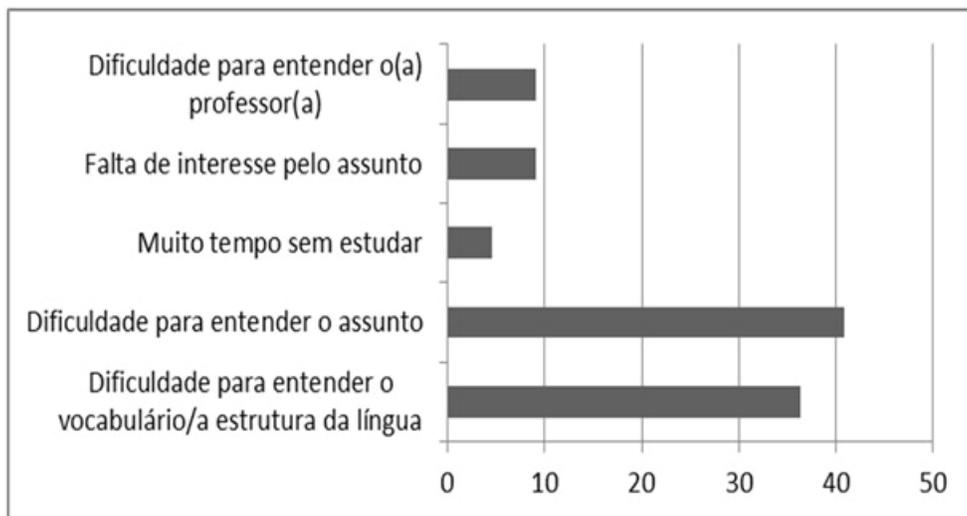
Para aqueles que declararam que já compreenderam tudo sobre algum texto sugerido pelo professor em sala de aula, perguntamos por que acham que entenderam tudo sobre aquele texto e, com os motivos apresentados, construímos o seguinte gráfico.



**Gráfico 8** – Razões para a compreensão total de um texto proposto em sala de aula  
Fonte: dados da pesquisa

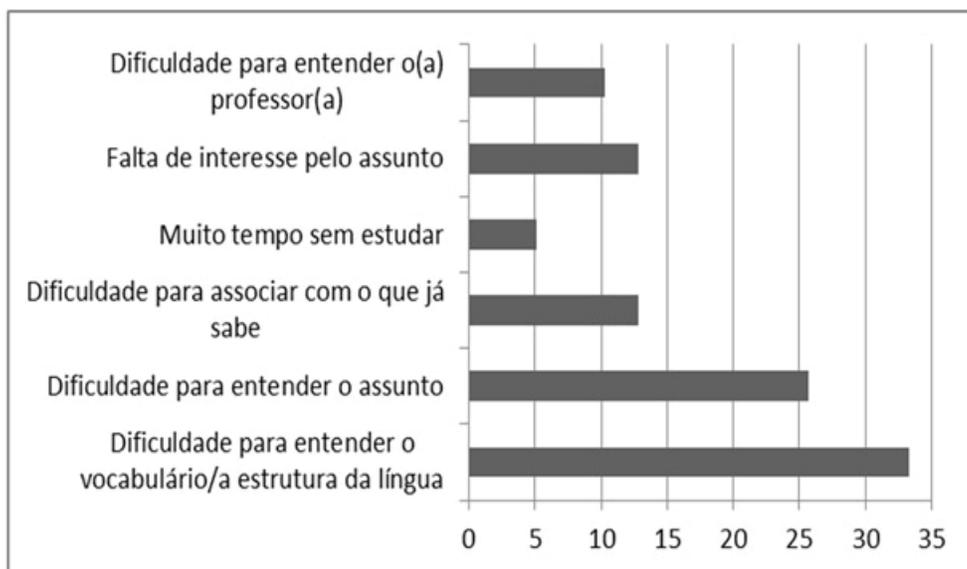
Nota-se, pelo Gráfico 8, a importância, para esses alunos, do trabalho de textos que tenham relação com algo que já conhecem ou sobre cujo assunto já ouviram falar. Além disso, a função do professor como mediador entre aquilo que os alunos não conhecem e aquilo que se pretende que conheçam é de fundamental relevância, uma vez que alguns alunos relataram que só conseguiram entender tudo em virtude da atitude do professor diante da proposta pedagógica com aquele texto.

Após essas constatações, indagamos aos alunos se já havia lhes sido proposta a leitura de algo sobre o que não entenderam nada e/ou sobre o que só entenderam parcialmente. 50% dos alunos declararam que já tentaram ler algo, em sala de aula, sobre o que não entenderam nada (conforme já relatado anteriormente) e 87% dos alunos disseram que já leram algo em sala de aula sobre o que só entenderam parcialmente. Os motivos apresentados para essa não compreensão e/ou compreensão parcial estão destacados nos Gráficos 9 e 10.



**Gráfico 9** – Razões para a não compreensão total de um texto proposto em sala de aula

Fonte: dados da pesquisa



**Gráfico 10** – Razões para a compreensão parcial de um texto proposto em sala de aula

Fonte: dados da pesquisa

Observa-se que, em ambas as situações, os alunos atribuem a eles próprios a culpa por não compreender (ou compreender só parcialmente) alguma atividade proposta pelo professor, ou seja, ele não entende porque *ele* apresenta dificuldade para realizar aquela tarefa, porque *ele* não tem interesse ou porque *ele* parou de estudar. Em nenhum momento, eles atribuem as razões das dificuldades apresentadas a um distanciamento entre o que lhe é proposto na escola e a sua realidade social e linguística.

Além disso, concluiu-se que grande parte das dificuldades apresentadas é associada direta ou indiretamente às questões linguísticas: diretamente quando eles declaram, explicitamente, que têm problemas para entender o vocabulário e a estrutura da língua, e indiretamente quando expressam sua dificuldade para fazer associações e para compreender o professor ou o assunto proposto.

Vale destacar aqui a importância de uma educação em que os processos de ensino e de aprendizagem estejam intrinsecamente conectados, uma vez que não é possível o ato de ensinar sem o ato de aprender, tal como relata Freire (2003, p. 23), “não há docência sem discência. [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Assim, verificou-se que o aluno do PROEJA encontra dificuldades para executar atividades de leitura por não ver inseridos, no cotidiano escolar, seus conhecimentos linguísticos e sociais e por não encontrar mediações entre o que ele sabe e o que a escola espera que ele aprenda. No entanto, esse aluno não apresenta oposições às atividades de leitura propostas, o que leva à reflexão de que é fundamental que o modo como o aluno concebe a leitura e o modo como essa leitura está sendo trabalhada diante da sua realidade sejam questões a serem levadas em conta quando se traça um caminho em direção a uma escola não excludente, que vá além do senso comum e que vise à superação de explicações deterministas ou fatalistas e à formação integral dos indivíduos.

## CONCLUSÕES

Os alunos do PROEJA retornam à escola com o propósito de alcançar algo mais e de se incluir realmente na sociedade. Entretanto, ao se depararem com uma série de dificuldades na escola, entre elas, a dificuldade de verem reconhecidos seus saberes e culturas diversos, as ideias propagadas pelo senso comum de que eles não querem ler e/ou não gostam de ler o atingem e fazem com que assumam também essa postura, chamando, somente para si mesmos, a responsabilidade pelas dificuldades que encontram na escola.

Dessa forma, verificou-se que grande parte das dificuldades dos alunos, no que tange à leitura, dá-se pelas diversas formas de avaliação e julgamento feitos e difundidos pela escola e está associada direta ou indiretamente a questões sociais, culturais e linguísticas, uma vez que a cultura do aluno e seus saberes linguísticos prévios são, por muitas vezes, ignorados ou silenciados quando deveriam servir de ancoragens para a construção de novos saberes na escola.

Urgem, portanto, práticas pedagógicas que não sejam indiferentes às diferenças socioculturais e cognitivas dos educandos e que se integrem à sua realidade com o intuito de fomentar suas várias aprendizagens, oferecendo a cada um a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas as suas capacidades e gerando meios e espaços propícios ao seu desenvolvimento integral.

Na perspectiva de uma escola mobilizadora da aprendizagem e, conseqüentemente, da leitura, não se vê o menor sentido em se pensar a teoria desvinculada da realidade; sendo, pois, imperativo repensar as visões que se propagam naturalmente na sociedade, de modo que a escola propicie condições para que todos possam acessar a linguagem escrita e fazer parte dela. Por fim, é essencial que os padrões e atitudes pedagógicas não esvaziem de sentido a perspectiva multicultural da população.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania: revista de Educação de Jovens e Adultos**. v. 1, n. 11, p. 9-20, abr. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **PROEJA**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília, agosto, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)>. Último acesso em: 04 mar. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995. Cap. 4. p. 38-57.

NUSSBAUM, Martha. **Crear capacidades**: propuesta para el desarrollo humano. Traducción del inglés de Albino Sánchez Mosquera. Barcelona: Espasa, 2012. Disponível em: <[https://www.academia.edu/2646252/Rese%C3%B1a\\_Crear\\_capacidades.\\_Propuesta\\_para\\_el\\_desarrollo\\_humano\\_de\\_Martha\\_Nussbaum\\_?login=ekreilem@gmail.com&email\\_was\\_taken=true&login=ekreilem@gmail.com&email\\_was\\_taken=true](https://www.academia.edu/2646252/Rese%C3%B1a_Crear_capacidades._Propuesta_para_el_desarrollo_humano_de_Martha_Nussbaum_?login=ekreilem@gmail.com&email_was_taken=true&login=ekreilem@gmail.com&email_was_taken=true)>. Acesso em: 01 set. 2014.

SELLTIZ et al. **Métodos de Pesquisa nas relações sociais**. 5. ed. São Paulo: Udup, 1975.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, maio/jun. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

---

# A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FORMAÇÃO REFLEXIVA X FORMAÇÃO DIALÓGICA E CONSCIENTIZADORA

---

Glessiane Coeli Freitas Batista Prata\*  
Eliane Dayse Pontes Furtado\*\*

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação de professores tem sido intensificada nas últimas décadas devido às iniciativas de reestruturação curriculares dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, a fim de atender a essa nova demanda que surgiu com a reestruturação econômica, exigindo não mais um conhecimento técnico, mas um conhecimento prático reflexivo.

No Brasil, a preocupação com a formação docente já se encontrava presente desde as escolas de ensino mútuo que, a partir de 1820, além de ensinarem as primeiras letras, também se preocupavam em preparar docentes, instruindo no domínio do método, que, segundo Tanuri (2000), foi a primeira forma de preparação de professores no Brasil. Era uma forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica.

No contexto capitalista em que vivemos, a escola sofre mudanças a fim de se adequar às novas exigências do mercado de trabalho. Sendo assim, o modelo ideal de educação escolar, que tem por funções formar alunos com consciência política, cultural

---

\* Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: glessiane@hotmail.com.

\*\* Doutorado em Desenvolvimento Internacional pela University of Manchester, Grã-Bretanha. E-mail: eliane.dayse2@gmail.com.

e humana além de transmitir valores éticos, morais e na construção de conhecimento crítico, de acordo com a realidade do aluno, perde importância devido à necessidade mercadológica de mão de obra técnica (RODRIGUES, 1991).

Para Schön (2000), o currículo normativo adotado nas escolas é fundamentado na racionalidade técnica, não havendo espaço para pesquisa na prática, ou como ele prefere relatar, para a reflexão sobre a reflexão-na-ação, pois o mesmo separa a ciência que produz novo conhecimento, da prática que o aplica. A visão que a escola tem do ensino é a de transferência de informação e a aprendizagem como o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações.

Freire (1987) já denominava essa afirmação acima como educação bancária. Esta expressão traduz a educação como um ato de depositar, em que os educandos - meras incidências - recebem passivamente, memorizam e repetem. A única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los para prestar contas. Sendo assim, as tarefas do ensino prático reflexivo estão fora do lugar no currículo normativo das escolas.

É possível que esta seja uma das razões pelas quais, nas últimas duas décadas, a preocupação com a formação de professores tenha se intensificado em várias partes do mundo, pois o paradigma da racionalidade técnica já não atende às necessidades de uma sociedade tecnológica, globalizada e informatizada. Tal concepção deu origem a novos posicionamentos em relação ao ensino, porque exige que o professor lide com um conhecimento em construção e reconstruções sucessivas e que compreenda a educação como compromisso político, permeado de valores morais, éticos e culturais.

Freire (1997, p. 44) em sua obra já explicitava a importância para a formação permanente dos professores, cujo momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica,

tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática”.

A sistemática de aliar teoria e prática se encaixa na teoria do professor reflexivo posto por Schön (1992), quando propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional, como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e de reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Na teoria de Schön (1992), encontramos algumas semelhanças com o que Freire (1978, p. 65) já falava, a reflexão sobre a prática, a práxis, ação e reflexão como unidade que não deve ser dicotomizada. O autor afirmava que: “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado, tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada”.

No entanto, Freire (1978) se distingue de Schön (1992) quando vê o educador ou educadora como um ser político, que envolve princípios e valores que ele ou ela devem assumir, em suas relações em sala de aula e que toda ação tem cunho político. Não bastam técnicas e métodos, mas necessariamente, a compreensão crítica da realidade.

A pesquisa propõe-se a investigar a formação inicial dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vinculados a escola de aplicação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, e como a escola de aplicação pode influenciar no processo de construção da prática reflexiva. Dessa forma o estudo teve como objetivos específicos: a) Observar se durante a prática em sala de aula há um processo de incorporação pelos professores de teorias, como a do professor reflexivo; b) Investigar se essas teorias foram adquiridas em seus estudos na formação inicial, e que obstáculos porventura impossibilitaram a incorporação de práticas reflexivas, dialógica e conscientizadora na prática desses docentes; e c) Analisar se a escola como espaço de formação propicia a formação docente reflexiva desses professores,

consolidando assim, práticas formativas em seu contexto.

## **METODOLOGIA DE ESTUDO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Para efetivarmos o nosso estudo sobre a prática docente dos alunos-professores da escola de Aplicação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, O Projeto Nascente, elegemos uma metodologia que melhor pudesse oferecer dados para análise daquela realidade. Para tanto, acreditamos na abordagem qualitativa com o estudo de caso como estratégia. É importante ressaltar que compreendemos a pesquisa não como um ato solitário, mas como um elemento carregado de coletividade. O pesquisador ao se lançar em campo aproxima seu olhar de outros olhares, e assim nos esforçamos para fazer.

Fundamentamos nossa escolha em Bogdan e Biklen (1994, p. 47), quando afirmam que a pesquisa qualitativa possui cinco características, que nem sempre aparecem com igual ênfase: 1. Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como o instrumento principal; 2. A investigação qualitativa é descritiva; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar dados de forma indutiva; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Dessa forma, acreditamos que esse tipo de pesquisa fornece elementos que nos ajudariam a desvelar os problemas anunciados nesse trabalho. Primeiro, porque ela dá conta de uma parcela da realidade que não pode ser mensurável; segundo porque favorece o estudo dos problemas no ambiente em que eles ocorrem. Como afirma André e Ludke (1986), “A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato direto com a situação onde os fenômenos

ocorrem é a de que, todo e qualquer objeto, a ser investigado, tem influência direta no seu contexto. Assim é importante contextualizar o objeto estudado em todas as suas particularidades”.

A população desse estudo foi constituída pelos alunos-professores da Educação de Jovens e Adultos do Projeto Nascente. Foram selecionados oito alunos-professores, ainda, em formação pela UECE, assim sendo; dois do curso de pedagogia, um do curso de Matemática, dois do curso de Geografia, um do curso de História, e dois do curso de Letras/Português. O critério de escolha foi simples, pois é o mesmo critério utilizado pela seleção do Projeto Nascente, de tal maneira que o aluno deve estar regulamente matriculado na UECE, ou seja, em contato com prática e teoria concomitantemente.

Foram empregados como instrumentos de coleta de dados, a observação, entrevistas, e o diário de campo como forma de registro. A entrevista mostra-se como um instrumento privilegiado pela análise qualitativa, porque por meio da fala o entrevistado revela seus valores, sua percepção da realidade, exemplifica a estrutura do seu sistema de referência e símbolos, transmitindo a representação de um grupo em determinado contexto cultural e socioeconômico (MINAYO, 1996).

Outro instrumento utilizado para auxiliar a pesquisa foi a observação. Entende-se por observação uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. De acordo com Lakatos e Marconi (2001), a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

Enfim, para o auxílio e registro da observação da relação professor e aluno em sala de aula, foi utilizado o diário de campo que acompanhou todas as etapas em estudo. Depois de voltar de cada observação ou entrevista, costumava escrever o que aconteceu. Conforme os autores, o investigador fará uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e

como nota, o pesquisador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites. O diário de campo foi um elemento fundamental no acompanhamento dos docentes, pois foram registrados todos os momentos relevantes da observação de sala para a pesquisa. Sabe-se que na observação participante os detalhes são de importância capital para o entendimento dos caminhos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

## O QUE DISSERAM OS PROFESSORES

É certo que todo o percurso desenvolvido no decorrer da pesquisa esteve marcado por um determinado olhar teórico. Nesse processo, a explicitação das categorias ocupa lugar central. Procuramos fundamentar o trabalho em conceitos e concepções de vários autores, de modo a consubstanciar as ideias e os dados em relação à análise final. Abordamos alguns pressupostos teóricos que ajudam a perceber o tema, tendo como destaque na orientação teórica alguns autores, tais como: Alarcão (1996), Freire (1996), Schön (1992, 2000).

Durante as observações realizadas na pesquisa desenvolvida, pudemos perceber uma prática diferente naquele grupo de professores. Nas entrevistas realizadas, e em conversas paralelas, os professores não classificam a sua prática como reflexiva, embora, em um grupo de oito professores, seis (6) deles já se encaixam numa prática reflexiva e dois (2) professores estão iniciando a incorporar essa prática. Entretanto, em nenhum momento os mesmos associaram a sua prática à terminologia “professor reflexivo”. Isto sugere que essa tendência, que surgiu na década de 1990, apesar de ter amplos estudos realizados em grupos de pesquisas, discussões em encontros científicos, congressos, colóquios, ainda permanece inacessível a esses estudantes-professores, isto é, esse conceito parece não ter sido convidado a entrar em suas salas de aulas. A propagação dessas novas teorias que vêm surgindo fica restrita aos alunos envolvidos com

pesquisas ou que fazem parte de grupos de estudos, algo que foge à formação acadêmica curricular, da maioria desses alunos.

Podemos comprovar o que pensam nas palavras de um professor:

*O contato que eu tive com Paulo Freire eu tive num grupo de estudo que tinha na faculdade, então totalmente fora da sala de aula da faculdade, essas teorias eu fui atrás sozinho. (Professor Laranja, 23 anos, junho, 2008).*

Durante a pesquisa, encontramos alguns achados, próprios da realidade da escola pesquisada. E um desses achados é que a escola como espaço de formação propicia ao professor incorporar à sua prática a reflexividade, mesmo não tendo muito acesso a essa teoria. O que proporciona ao professor desenvolver essa prática é o fato de a escola fornecer os elementos básicos dessa teoria, aliando-a à prática, aproximando esses aprendizes da prática docente do mundo real, ou seja, colocando-os nesse mundo, permitindo-lhes aprender a fazer fazendo. Voltemos a outros discursos dos professores sobre suas práticas.

*A teoria de Paulo Freire, por exemplo, a pedagogia da autonomia e Pedagogia do altruísmo, esses livros te dão uma utopia a respeito da educação, te enchem de plano a respeito da educação, mas quando você vai ver na prática é bem diferente, quando você está em sala de aula, trabalhando justamente na realidade da escola pública, você está na sala de aula trabalhando com o aluno, está dando o melhor de si, de repente vem aquele aluno que te desrespeita, bota para baixo todo seu trabalho, então é nessa hora que o professor sai com o orgulho ferido e se pergunta será que essa teoria realmente vale, será que é realmente válido todo esse esforço. Então assim, eu digo que em parte essas teorias são em parte aplicáveis, são em parte aproveitáveis, mas eu não diria que são 100% (Professor Branco, 23 anos, junho, 2008).*

*[...]. Então, realmente de uma aula para outra você vai refletindo e modificando seu método e às vezes o que você planeja não dá para aplicar em determinada aula, porque surgiu um imprevisto, tem alunos que realmente desequilibram e deses-*

*truturam a aula, você planeja uma coisa e acaba acontecendo outra, então é uma coisa às vezes imprevisível* (Professor Branco, 23 anos, junho, 2008).

Para comentar sobre o que trazem estas falas podemos recorrer a Donald Schön (1992), que antes de tratar do profissional reflexivo faz a crítica à racionalidade técnica. Mostra como as análises deste modelo destacam a sua incapacidade para lidar com o imprevisível, com o que não pode ser interpretado como processo de decisão e atuação, segundo um sistema de normas de ação concebida a partir de um conjunto de premissas.

A ideia do profissional reflexivo busca dar conta da forma como este profissional enfrenta situações que não são resolvidas com os recursos técnicos. No caso desse professor, se ele estivesse agindo de acordo com o modelo da racionalidade técnica, não saberia o que fazer quando seu planejamento de aula fosse “sabotado” por seus alunos; seria uma situação imprevisível. E então, ele estaria bloqueado por essa situação. Paiva complementa a fala de Schön quando afirma que, “na prática reflexiva, o profissional não depende de teorias e técnicas estabelecidas uma vez que ele constrói uma nova teoria para a compreensão da situação problemática de modo a atender suas peculiaridades e tomar uma decisão” (2003, p. 52).

Não poderíamos deixar de citar que o educador brasileiro já falava, desde suas primeiras obras, o que todos esses autores estão falando. Vale ressaltar que Freire defende uma formação docente reflexiva sobre a prática, e o que o diferencia dos demais já citados é que ele privilegia o cunho crítico, político da formação docente. Vejamos:

A prática docente crítica envolve movimentos dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, desarmada, indiscutivelmente, produz na verdade é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito [...] por isso é que, na formação permanente dos professores, o

momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43).

E para ilustrar a referência que Freire fez acima, sobre a formação reflexiva citamos um trecho da entrevista de um dos sujeitos da pesquisa.

*Eu procuro fazer inicialmente uma sondagem do que eles já conhecem sobre aquele assunto, geralmente eu começo minhas aulas perguntando, depois da sondagem sobre o que eles já conhecem, aí eu vou desconstruindo alguma coisa errada, algum conceito que eles tenham errado, e vou tentando passar o conceito correto da forma mais simples e mais clara, e sempre muito preocupado com a história se estão entendendo, pra mim eu posso passar uma aula só numa mesma coisa, mas, desde que quando acabar a aula eles tenham compreendido tudo de fato (Professor verde, 32 anos, junho, 2008).*

O Projeto Nascente é, pois, norteado pela pedagogia de Paulo Freire. A escola realiza aos sábados grupos de estudos com os professores. Os coordenadores e os professores falavam muito sobre a pedagogia do amor, dessa relação de amor pela educação e no relacionamento com os alunos, professores e funcionários em geral. Era algo facilmente observável quando fizemos as observações em sala de aula, e também, nas situações fora das salas, tais como nos corredores e sala de professores.

Freire foi o único autor citado pelos professores quando questionado sobre a prática docente, achado da pesquisa que revela a existência de uma cultura freiriana na escola, e como eles incorporaram, de fato, essas atitudes características desta pedagogia. A relação entre educador e educando é muito próxima, não existe uma relação de dominação, opressor *versus* oprimido. O que ocorre é uma relação dialógica entre educador e educando, sempre buscando a autonomia desse educando.

Existiu um cuidado dos professores no Projeto Nascente em trabalhar de maneira a gerar o conhecimento a partir de conhecimentos prévios dos alunos. O importante é tornar aquele conhecimento em

algo que seja acessível, que o aluno possa contextualizar com a sua realidade. Enfim, os professores trabalham no intuito de facilitar a aprendizagem significativa dos alunos, lembrando que os alunos são autores da própria construção do conhecimento. Assim, Freire (apud BARRETO, 1998) alerta que o papel do educador não é propriamente falar ao educando sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão, mas dialogar com ele sobre sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, ao mesmo tempo. Vejamos o relato de um dos professores.

*[...] Esses conhecimentos, então, geralmente eu começo como, primeiro eu gosto que o aluno compreenda porque ele está aprendendo essa matéria, porque que é importante aprender essa matéria, então eu trabalho partindo do dia a dia, do que é mais próximo do aluno, do que é significativo, a gente parte de uma conversa (Professor Amarelo, 30 anos, junho, 2008)*

É diante dessa postura que privilegia a humildade dos professores, quando afirmam que a sala de aula é o local onde eles aprendem e o aluno é quem os ensinam, que vemos a relação dialógica entre educador e educando, a autonomia, e a criticidade, que ocorre a fundamentação da prática pedagógica dos professores do Projeto Nascente. Freire (1997, p. 37) já falava sobre a humildade em sua obra, “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, para ele “[...] a humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo, todos sabemos algo; todos ignoramos algo: sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência”. Assim, ilustramos com as palavras dos professores.

*[...], mas apesar dessas teorias todas, eu acho o que fez aprender foi dando aula mesmo, dentro da prática mesmo, então a teoria também, é muito linda, mas eu acho que a prática mesmo e o contato com o próprio aluno no dia a dia e errando e percebendo que está errando e a partir daí construindo, acho que isso é que fez uma prática, a minha prática (Professor Cinza, 29 anos, junho, 2008).*

*[...], diariamente eu tento conscientizá-lo que ninguém na sala sabe mais do que o outro, que eu não sei mais do que eles, que eles não sabem mais do que eu, e que estamos ali para aprendermos e errarmos juntos, então eu procuro fazer com que a sala fique muito à vontade para dizer professor eu não entendi, e assim quantas vezes for necessário, então, eu parto inicialmente, de uma coisa muito simples que é deixá-los muito a vontade para perguntar e explicar quantas vezes for necessário a mesma coisa até eles compreenderem (Professor Verde, 32 anos, junho, 2008).*

Nas observações em sala de aula, o que presenciamos foram professores comprometidos com a educação. O objetivo era formar pessoas críticas, as aulas com características investigativas, sempre procurando instigar os alunos para que eles participassem, indagassem, pesquisassem. Ou seja, os professores têm essa visão aversiva à educação bancária e nas suas aulas eles põem em prática como deve ser uma educação conscientizadora.

*Quando eu vejo o meu aluno eu sei que, eu vou usar uma ideia de Paulo Freire, que ele não é um banco onde eu vou depositar conhecimentos, ele tem que fazer parte, ele tem que fazer parte dessa fabricação. Ele tem que ter consciência, que ler que estudar o ajuda, o ajuda a mudar, que o ajuda a crescer, ele tem que fazer parte desse conhecimento, quando você observa você está utilizando essas teorias em sala de aula (Professor Amarelo, 30 anos, junho, 2008).*

*Se você for me perguntar a quantidade de conteúdo que eu já dei, eu acho que eu estou atrasada no conteúdo, porque às vezes 20 minutos da minha aula é materializando o conteúdo, é tentando fazer que o aluno compreenda, ou que o aluno entenda, apesar, que eu trabalho de forma mais disfarçada nas 6ª, mas eu trabalho de forma mais aberta na 9ª, sempre fico instigando o aluno com perguntas do tipo: - o que é reflexão crítica? O que é você não aceita o conteúdo pronto e acabado? (Professor Cinza, 29 anos, junho, 2008).*

Enfim, Freire já ressaltava a importância desse tipo de educação, onde os professores rompiam essas amarras que prendiam os alunos a uma educação domesticadora. E isso parecia claro para os

sujeitos da pesquisa que tinham isso claro na sua formação.

A educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente (FREIRE, 2000, p. 100).

## CONCLUSÃO

A pesquisa na escola de aplicação da UECE mostrou-nos que o projeto de formação inicial dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) exerceu influência no processo de construção da prática reflexiva dos educandos-professores. O clima da escola, as práticas exercidas e os discursos dos professores revelaram uma visão dialógica e a compreensão da educação como uma prática reflexiva e conscientizadora, o que, para a EJA é crucial, tendo em vista o que a alfabetização e a escolarização significam na vida de alunos trabalhadores.

Assim, concluímos, no contexto do Projeto Nascente, que a relação entre educador e educando é muito próxima, não existindo uma relação de dominação, opressor *versus* oprimido. Na verdade, ocorre uma relação dialógica entre educador e educando, sempre buscando despertar a autonomia e a criticidade desses educandos. Ficou clara a preocupação dos professores em gerar o conhecimento a partir de saberes prévios dos alunos, em torná-los algo que seja acessível, de acordo com a sua realidade.

Por outro lado, a pesquisa permitiu ampliar a discussão sobre a importância de se construir efetivamente um elo entre universidade e escola, de sistematizar teoria e prática, a importância da escola como lócus de formação docente e como esta pode influenciar no processo de construção da prática reflexiva.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto editora, 1996.

ALMEIDA, C. M. C. A problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da UNIUBE. **Revista profissão docente**, Uberaba, v.1, n.1, p. 1-5, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Editora Porto, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' água, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

---

# PROJETO BIOLOGIA NO COTIDIANO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

---

Joane Marieli Pereira Caetano\*  
Rodrigo Gindre Vargas\*\*

## INTRODUÇÃO

O Projeto “Biologia no Cotidiano” é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense). Idealizado pelo professor Alex Garcia Marca, docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do *campus* Itaperuna, o projeto iniciou suas atividades em 2012, após selecionar como bolsista de extensão a aluna do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio, Joane Marieli Pereira Caetano. Diante da necessidade de ampliação das atividades do projeto, renovou-se a contratação da primeira bolsista e foi selecionado mais um integrante para a equipe, o aluno do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio, Rodrigo Gindre Vargas. Motivo pelo qual, ambos tomaram a iniciativa de sistematizar e registrar a experiência do projeto como autores deste artigo.

O Projeto Biologia no Cotidiano está de acordo com o Termo de Metas e Compromissos firmado entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (disposto também no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFFlumi-

---

\* Mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). E-mail: joaneiff@gmail.com.

\*\* Graduando em Direito pela Universidade Iguazu (UNIG). E-mail: rodrigogvargas@gmail.com.

nense 2010-2014), em especial com o Programa de melhoria da qualidade da Educação Básica da região de abrangência do campus Itaperuna, onde vem realizando atividades teórico/práticas direcionadas às escolas, professores e alunos das redes públicas locais, a fim de buscar a melhoria da qualidade de vida e dos indicadores sociais, assim como do próprio conhecimento.

Tendo em vista o panorama atual de educação, em especial das Ciências, no qual urgem procedimentos metodológicos mais significativos, a iniciativa do “Biologia no Cotidiano” fundamentou-se no entendimento da realidade de seu público-alvo a fim de contextualizá-la para a promoção de vínculos com várias áreas do conhecimento humano, estimulando, assim, ações pedagógicas significativas, pairadas na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2000).

O objeto de estudo deste relato é o trabalho realizado pelo projeto especificamente com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos de 2012 a 2014. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9394/96, seção V, que trata da Educação de Jovens e Adultos, Art. 37 (BRASIL, 1996):

*A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.*

*§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.*

A clientela da EJA goza de especificidades peculiares, com etapas de ensino fundamental, bem como de ensino médio, que necessitam de um tratamento especializado. Faz-se importante, assim, na óptica de Haddad (1977), que a LDBEN seja instrumento incentivador de ação ativa e efetiva do poder público com relação à oferta de ensino condizente às necessidades da demanda da modalidade de ensino EJA. Dentre as justificativas para tais in-

centivos, o autor atenta para a questão de que, na dinâmica educacional da atualidade, a EJA não vem recebendo tratamento prioritário. Como consequência, torna-se mais complicado o processo de democratização do ensino para esse público, já historicamente afastado do acesso ao direito à educação por inúmeras razões de cunho sociocultural presenciadas na realidade brasileira. Haddad (1997) aponta ainda reformulações necessárias à LDBEN, pensadas a partir da ausência de contemplações legais para estímulo da criação de condições para permanência escolar. Este pedagogo questiona, por exemplo, os limites de idade mínima estabelecidos para realização dos exames supletivos, considerando-os arriscados, na medida que tendem a acelerar os estudos, focalizar a certificação em detrimento de uma abordagem qualitativa, configurando-se como meros instrumentos reguladores do fluxo escolar.

Em ratificação às considerações acima, Haddad e Di Pierro (1999) constatam que a ação deficiente do poder público nos sistemas de ensino (insuficiente atendimento frente à demanda; limitação de direitos legais; restrições de financiamento etc.) corroboram para um ensino também deficitário, no qual a aprendizagem deveras significativa não se apresenta como meta primordial e não se institui de fato na prática escolar.

Tendo em vista essas defasagens, atividades de cunho extensionista podem configurar-se como estratégias de apoio à ação escolar para a promoção de diálogos entre instituições, a fim de agregar conhecimentos intercambiados, cumprindo sua função social-pedagógica.

Nesse sentido, pedagogicamente, o projeto respalda-se na necessidade de concretização dos conteúdos de ciências e inter-relação entre um estudo teórico problematizado com a realidade prática vivenciada pelo educando, coerentemente com o esperado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Ciências, ao predizer que:

[...] É fundamental que as atividades práticas tenham garantido o espaço de reflexão, desenvolvimento e construção de ideias, ao lado de conhecimentos de procedimentos e atitudes. Como

nos demais modos de busca de informações, sua interpretação e proposição são dependentes do referencial teórico previamente conhecido pelo professor e que está em processo de construção pelo aluno. Portanto, também durante a experimentação, a problematização é essencial para que os estudantes sejam guiados em suas observações (BRASIL, 1998).

Além de estratégias pedagógicas como a problematização, o projeto tem como princípio incentivar a “alfabetização” tecnológica no ensino de Biologia, na medida que aproveita a estrutura física e instrumental do IFFluminense *campus* Itaperuna para dar acessibilidade de recursos a realidades em que estes não se fazem presentes.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O PANORAMA DO ENSINO DE CIÊNCIAS

Historicamente o ensino de Ciências é sustentado, nos diversos níveis de escolaridade, por uma visão mecanicista, na qual pairam metodologias de memorização e repetição de conceitos, leis e regras, sem quaisquer associações à realidade cotidiana. Estas práticas conduzem a uma aprendizagem insuficiente e limitada na medida que objetivam apenas um currículo centrado no domínio de aspectos intelectuais e desconsidera questões afetivas e sociais da experiência do aluno.

Diante do desafio de um ensino democrático em Ciências, o projeto *Biologia no Cotidiano* intercambiou ideias e conhecimentos com as comunidades participantes do Projeto, por meio do âmbito escolar, praça pública ou através de qualquer outro espaço.

Tendo em vista o panorama atual de educação em Ciências, no qual urge procedimentos metodológicos mais significativos, a iniciativa do “Biologia no Cotidiano” fundamentou-se no entendimento da realidade de seu público-alvo a fim de contextualizá-la para a promoção de vínculos com várias áreas do conhecimento humano. Em se tratando da EJA, optou-se teórica e metodologicamente por

abordagens diversificadas em relação às destinadas aos adolescentes, afinal, considerou-se que:

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos [...] Os adultos possuem mais experiência que os adolescentes e podem ter acumulado uma maior quantidade de conhecimentos [...] (MOREIRA, 2006, p. 46).

Estimulam-se, assim, ações pedagógicas significativas, as quais tornem a aprendizagem em Ciências acessível. Nessa acessibilidade, compreende-se também a inserção de recursos humanos e científico-tecnológicos disponíveis no *campus* Itaperuna do IFFluminense, servindo de mecanismo pedagógico e, na maioria das vezes, possibilitando um primeiro contato da comunidade com algo visto como distante e inacessível.

A atuação do Projeto foi dividida em dois períodos distintos, 2012/2013 e 2013/2014. No período 2012/2013, início das atividades de extensão, houve a necessidade de levantamento de dados e estudos prévios que levaram a experimentações de diferentes abordagens metodológicas e de conteúdo. Tal procedimento visou o aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas, inclusive a adaptação dos participantes ao público-alvo. O eixo temático abordado nesse período relacionou-se à Microbiologia, destacando-se conteúdos de Citologia com ênfase à microscopia. A utilização de técnicas de microscopia (microscopia óptica e estereoscópica) e ferramentas visuais (vídeos e ferramenta de internet, como softwares educativos - *Cell size and scale*) promoveu, a partir da experimentação, a concretização de conhecimentos teóricos/abstratos abordados em Ciências.

Além do trabalho individual do Projeto, que levou tecnologia e conteúdos relacionados à Biologia às comunidades participantes, muitas vezes houve a integração de diferentes projetos do *campus* Itaperuna. Tal ação compreendeu que o trabalho interdisciplinar requer integração interpessoal, conteudística e social, em consonância com a realidade vivenciada pelo público-alvo, isto é, “as vivências sociais, as histórias, os modos de vida, os lugares e o mundo natural são para as crianças parte de um todo integrado” (BRASIL, 1998, p. 163).

## **DA CRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: O APARATO TECNOLÓGICO DO INSTITUTO FEDERAL EM FAVOR DO ENSINO DE CIÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO**

Realizou-se um trabalho continuado e específico com alunos da EJA nas seguintes escolas públicas estaduais: Colégio Estadual Nicoláo Bastos Filho (localizado em Comendador Venâncio, 4º distrito do município de Itaperuna, RJ) e Instituto de Educação Eliana Duarte da Silva Breijão (situado no Município de Porciúncula, RJ).

De início, utilizou-se uma metodologia de cunho qualitativo-descritivo ao aplicar um questionário fechado com os professores de Biologia e alunos da EJA das escolas supracitadas. A pesquisa coletou dados de 04 professores e de 23 alunos.

Os questionários tinham o objetivo de levantar informações sobre a realidade vivenciada pela comunidade em relação às demandas do ensino de Ciências e de Biologia. A partir dos resultados foram desenvolvidas consultas bibliográficas, confecção/adequação de material e elaboração de protocolo de atendimento específico para cada escola participante das atividades do Projeto, tornando o trabalho pedagógico coerente com o contexto local. Diante das demandas, a equipe do Projeto entrou em contato com os gestores

e/ou professores, elaborando cronograma de visita da escola ao Laboratório de Biologia do IFFluminense *campus* Itaperuna, como também do Projeto Biologia no Cotidiano à escola participante.

O projeto pauta-se no uso de estratégias pedagógicas respaldadas na contextualização, problematização e interdisciplinaridade, numa linguagem aproximada ao público-alvo, como também por intermédio da utilização dos recursos científicos tecnológicos disponíveis no IFFluminense *campus* Itaperuna. A imagem abaixo registra uma atuação do projeto, com a visita de alunos e professores do Colégio Estadual Nicoláo Bastos Filho ao IFFluminense *campus* Itaperuna:



Figura 1 - Visita do C.E. Nicoláo Bastos Filho ao IFFluminense  
Fonte: Os autores

Visando à interdisciplinaridade no eixo temático “Microscopia, Instrumentos Ópticos e Óptica da visão”, foram desenvolvidas

atividades com o projeto de extensão “Produção de Material Didático para o Ensino de Física”. Dentre os objetivos desta atividade consta desenvolver habilidades de observação e descrição através de experiências práticas com microscópio mediadas pelos bolsistas. Os eixos teórico-práticos abordados foram Microbiologia (dimensão macroscópica e microscópica), Reino *Plantae* (confecção de lâminas coradas de tecidos vegetais e posterior microscopia), Reino *Animalia* (confecção de lâminas coradas do tecido epitelial oral e posterior microscopia). As seções de trabalho continham: inicialmente, exposição teórica sobre a temática abordada; em seguida, explicação do roteiro de trabalho e dos procedimentos a serem realizados; por fim, as experimentações.

Como métodos avaliativos o projeto utilizou os critérios: motivação; potencial de iniciativa durante a prática; manipulação do aparelho; representação gráfica do objeto visualizado; questionamentos realizados.

Em algumas situações, para não comprometer o andamento das aulas, foi necessário agendar um horário alternativo para desenvolver as atividades do projeto. A definição de horários orientava-se conforme a disponibilidade dos alunos informada pela direção escolar. Geralmente, o projeto organizava-se entre o fim do turno vespertino e início do período noturno.



Figura 2 - Aluna do Instituto de Educação, de Porciúncula-RJ  
Fonte: Os autores.

Evidentemente, podia-se recorrer a improvisos diante da estrutura física disponibilizada pela escola. Vale destacar que ambas as escolas retratadas neste relato não possuíam laboratório de Ciências. Ao discorrer sobre as deficiências relacionadas ao ensino de Ciências, Silva e Zanon (2000) apontaram esse problema em seus estudos, identificando como problemáticas além da inadequação da infraestrutura física e material, a carga horária reduzida nas grades curriculares, o que faz com que as atividades práticas percam cada vez mais espaço, já que se dá prioridade à exposição dos conteúdos teóricos.

Pretendeu-se fortalecer o vínculo entre teoria e prática como processo único, na medida que o aluno vai além de simples observações e medições de experimentos, pois se estimulava a criação de hipóteses, na tentativa de resolver problemáticas através de procedimentos científicos.

O principal artifício metodológico foi utilizar o trabalho com imagens (3D) – através do aparato tecnológico disponível no IFFluminense *campus* Itaperuna, em vez de, apenas, recorrer no ensino de biologia às representações (2D) do livro didático.

Acerca da dicotomia entre teoria e prática, pretendeu-se, a partir da experimentação, promover um aprimoramento conceitual. No histórico do ensino de ciências, nota-se, conforme Axt (1991), pouco destaque quanto à potencialidade da atividade prática como verificação dos conhecimentos teóricos e aprendizagem de conceitos científicos. Ainda segundo este autor, o ensino de Ciências limitou-se à firmeza conceitual originada do uso de fórmulas e à memorização conteudística.

Além de esse olhar limitador para o uso da prática em Ciências, há a questão da falta de estrutura adequada para execução das atividades. Nos questionários realizados com os professores, todos mencionaram a falta de espaço físico específico para atividades de microscopia, por exemplo. Nesse sentido, a ação do projeto de extensão Biologia no Cotidiano tem seu alicerce, uma vez que dentre os seus objetivos consta oportunizar o trabalho experimental no eixo teórico-metodológico da Microscopia, usufruindo dos materiais e laboratórios do IFFluminense.

## **A POTENCIALIDADE DO USO DE IMAGENS TRIDIMENSIONAIS EM CONTRAPOSIÇÃO AOS MODELOS FIGURATIVOS DO LIVRO DIDÁTICO**

Durante as pesquisas nas escolas públicas que ofertavam o ensino na modalidade EJA, podem-se verificar problemáticas concernentes à falta de formação continuada ou insuficiente preparação na formação inicial do professor de Biologia para lidar com atividades práticas. Os professores demonstravam estar inseguros devido à falta de experiência em lidar com atividades práticas. Para Laburú

(2005), a insegurança dos profissionais de educação deve-se ao uso constante e isolado do livro didático.

Durante o trabalho da extensão com os alunos da EJA, fez-se um estudo comparativo das representações mentais dos 23 alunos, antes e depois das atividades. Como técnica, recorria-se ao uso de representações pictóricas por intermédio de instrumentos de pesquisa e observação participante, além de registros e anotações individuais. Procurava-se investigar a validade das imagens 2D do livro didático com relação às possibilidades de construção de modelos mentais pelos alunos da EJA. Segundo conclusões de Palmero et al. (2001), o livro didático proporciona um bloqueio à formação das representações mentais pelos alunos, pois tende a gerar grande abstração simbólica, descontextualização e fragmentação das estruturas representadas. Em se tratando da Microscopia, em *Biologia Celular*, o estudante apresenta dificuldade para visualizar a célula em três dimensões, localizar organelas e associá-las a suas funções, o que pode ser agravado pela falta de materiais didáticos adequados – figuras bidimensionais do livro didático (OLIVEIRA, 2005).

Colhiam-se dados antes da atividade do projeto de extensão e dados posteriores às atividades práticas. Dentre os métodos, pode-se destacar a representação através de desenhos, em que o aluno, antes de utilizar o microscópio, deveria esboçar o desenho de um objeto que seria, posteriormente, visto pelas lentes microscópicas 3D. Notaram-se grandes diferenças nos modos de representação pictórica do modelo mental que se cria a partir da imagem 2D do livro e através da imagem via aparelhos tecnológicos como microscópios. A imagem a seguir, intitulada, *Amostra A07*, faz um paralelo entre o desenho obtido tendo como base o conhecimento prévio do aluno e entre a representação após o acesso às imagens tridimensionais. Pediu-se que o aluno representasse uma célula eucariótica do reino animal.

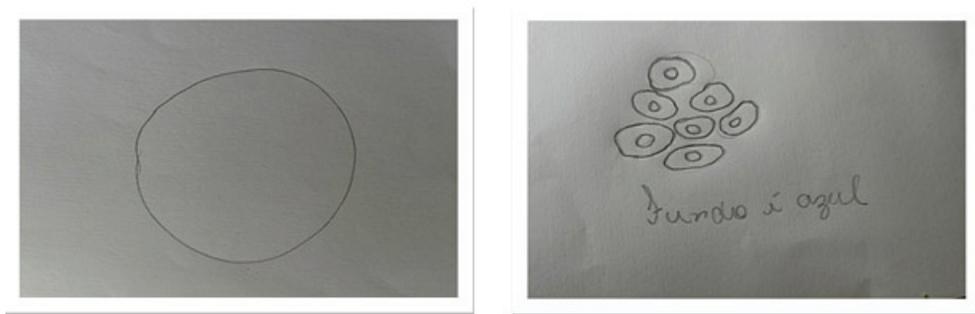


Figura 3 - Amostra A07

Fonte: Os autores.

A partir deste exemplo, pode-se notar a ampliação no detalhamento e maior fidelidade ao aspecto original do objeto em estudo, pois na primeira representação o aluno esquematizou apenas 01 (um) círculo de modo uniforme/regular; já na segunda representação, pode-se notar que o aluno desenha 07 (sete) círculos de contornos irregulares e insere graficamente um círculo menor dentro de outro círculo maior. Por meio de um diálogo destas representações com a teoria celular, compreende-se que o aluno anteriormente representava uma célula procariótica, que é aquela sem núcleo celular organizado, em vez de uma célula eucariótica (com núcleo delimitado e bem organizado dentro da delimitação) como proposto pela atividade. Outra observação que pode ser feita é o fato de o aluno na segunda representação fazer referência a organismos multicelulares, com mais de uma célula, visto que outrora ele desenhava 01 (um) círculo e na última esquematização desenhava um quantitativo bem maior, 07 (sete) círculos. Ainda quanto à forma, constata-se que o aluno se desvinculou da ideia de modelo regular da forma celular, sendo esta ideologia, geralmente, conduzida pelas figurações dispostas no livro didático, as quais não estão em consonância com a representação real do modelo celular, que é de formato irregular.

Importante observar, ainda, a frase grafada “Fundo é azul”, podendo-se inferir que o aluno quis destacar o uso do corante Azul

de metileno, o qual confere cor azulada aos corpos laminados, uma vez que as células são invisíveis, conforme a teoria celular, e visualizá-las somente é possível por intermédio do uso de corantes. Essas informações sobre aspecto celular (cor, forma e função) foram expostas oralmente ao aluno durante a utilização de cada recurso para a realização de cada procedimento.

Diante disso, busca-se, pedagogicamente, a aprendizagem significativa que, de acordo com Ausubel (2000, p. 196), provém quando o sujeito consegue relacionar o material novo, potencialmente significativo, às ideias relevantes em sua estrutura cognitiva, o qual funciona, na verdade, como alicerces para os novos conhecimentos, denominados subsunçores.

A proposta de aprendizagem significativa na EJA requisitou que os pressupostos pedagógicos se valessem das especificidades deste público, reconhecidas pela resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, em seu artigo 5º, o qual versará sobre os componentes curriculares:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais

as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Para atingir o objetivo do ensino de Biologia contextualizado, isto é, condizente com futuras aplicações cotidianas do conhecimento adquirido na escola, é necessário que os alunos da EJA construam modelos mentais conscientes e coerentes com a realidade. Conforme Ausubel et al. (1980, p. 57),

[...] não podemos simplesmente absorver a nossa cultura como um pedaço de mata-borrão e esperar que ela seja significativa. [...] A consecução do significado requer a translação para um contexto de referência pessoal e uma reconciliação de conceitos e proposições estabelecidas. Tudo isso ocorre em qualquer programa de ensino expositivo significativo.

É importante que o material didático forneça, portanto, recursos que resgatem o conhecimento prévio do alunado, favorecendo a formação de modelos cognitivos pautados no princípio da aprendizagem significativa. Essa estratégia didática vai de encontro com a resolução CNE/CBE nº 2/12, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu Art. 16, inciso III, versando que o projeto político-pedagógico da unidade escolar deve considerar “a aprendizagem significativa como processo de apropriação significativa de conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização” (id., 2012).

## CONCLUSÕES

Diante do panorama vigente de ensino em Ciências, tornam-se necessárias metodologias, antes de tudo, contextualizadas. Reconhece-se, ainda, que se deva (re)pensar estratégias teórico-metodológicas voltadas à realidade do público EJA, em prol de uma aprendizagem significativa.

Verificou-se a eficácia do uso de imagens 3D, através de microscópios, para fornecer construções de modelos cognitivos condizentes com a realidade.

Cabe a projetos sociopedagógicos fomentar discussão e reflexão a partir do compartilhamento de informações, visto que estas ainda são as melhores maneiras de dissociar verdades de mitos, além de quebrar tabus e preconceitos, como também de integrar comunidades e ampliar o acesso a oportunidades de ensino cada vez mais democráticas.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. et al. **Psicologia Educacional**. Tradução de Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

\_\_\_\_\_. The Acquisition and Retention of Knowledge: a Cognitive View. In: **Kluwer Academic Publishers**, v.1, p. 187-210, 2000.

AXT, R. **O papel da experimentação no ensino de Ciências**. Porto Alegre: Sagra, 1991.

BRASIL. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de Julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

HADDAD, S. **Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_; DI PIERRO, M. C. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/institucional/planejamento/arquivos/PDI%20-%202010-2014.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

LABURÚ, C. E. Seleção de experimentos de física no Ensino Médio: uma investigação a partir da fala dos professores. **Investigação em Ensino de Ciências**, v. 10, n.2, p.161-178, 2005.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

OLIVEIRA, S. S. Concepções Alternativas e Ensino de Biologia: como utilizar estratégias diferenciadas na formação inicial de licenciados. **Educar**, v.1, n. 6, p. 233-250, 2005.

PALMERO, M. L. R. et al. La teoría dos modelos mentales de Johnson-Laird y sus principios: una aplicación con modelos mentales de célula en estudiantes del curso de orientación universitaria. **Investigação em Ensino de Ciências**, v. 6, n.3, p. 243-268, 2001.

SILVA, L. H.; ZANON, L. B. **A experimentação no ensino de ciências**. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000.

---

# ACESSO E PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMPARAÇÕES ENTRE O 1º E O 6º MÓDULO DO CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA

---

Jorge Luíz Clemente Gomes\*  
Rozana Quintanilha Gomes Souza\*\*

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve sua origem nos fundamentos que regem a legislação da Educação de Jovens e Adultos, a qual prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Esses fundamentos estão alicerçados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira<sup>1</sup> 9.394/96, na Conferência Nacional da Educação (CONAE, 2010) e no Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020).

Dessa forma, pode-se depreender que as políticas provindas do MEC, em especial a política de formação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos, indicam a disposição oficial, nas últimas décadas, de expandir as ações de qualificação profissional articuladas à educação de jovens e adultos. Elas foram responsáveis pela interiorização da oferta pública da educação profissional, pela implantação dos CEFETs e, posteriormente, dos Institutos Federais.

---

\* Doutorando em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). E-mail: jorge.gomes@iff.edu.br.

\*\* Mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). E-mail: rozanaquintanilha@globo.com.

<sup>1</sup> Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (LDB, 1996).

O processo de expansão na rede federal de educação profissional e, conseqüentemente, o aumento de matrículas fez crescer as oportunidades escolares a partir da década de 1990. Com isso, houve um aumento de jovens frequentando a escola. As camadas populares avistaram, e ainda avistam a possibilidade de ascensão social pela escolarização, uma vez que o acesso à escola representa a busca por uma qualificação e por maiores oportunidades de inserção no mercado do trabalho com melhores salários.

Assim, com o objetivo de garantir a todos o direito constitucional à educação de qualidade, inclusive àqueles que não tiveram acesso ao processo de escolarização formal ou tiveram sua escolaridade interrompida por algum motivo, o governo instituiu um programa para ser norteador dessa situação. Conforme o Documento Base do PROEJA/2007:

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007, p.13).

Segundo dados do Censo Escolar 2010, o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos ficou em 4.287.234 (2.860.230 no Ensino Fundamental e 1.427.004 no Ensino Médio). No entanto, grande parte dos alunos que ingressam no Ensino de Jovens e Adultos não conclui o curso e muitos evadem antes mesmo de concluir o primeiro ano do curso e, da escola, são excluídos novamente. Assim, não é nenhuma novidade que esse público tenha passado pelo processo de exclusão mais uma vez, porém a evasão constatada nos aponta para a necessidade de investigar os fatores que interferem na permanência escolar.

Vale pontuar que estamos inseridos em um processo histórico de transição entre uma concepção de proposituras e a de concretude real. Percebe-se, nesse cenário, um desejo de mudança que, por

sua vez, traz a necessidade de repensar as políticas públicas, respeitando o princípio educacional de oferta de ensino específica para a modalidade de jovens e adultos.

Dessa forma, para que se cumpram os dispositivos legais, é preciso que se estabeleça uma política pública que vise e assegure a permanência do aluno. Assim, faz-se necessário conhecer e analisar a realidade dos cursos ofertados, as experiências de integração entre o ensino médio e o técnico, metodologias e muitos outros mecanismos que possam interferir nos fatores de permanência.

Desse modo, buscar avançar nas discussões a respeito dos fatores que interferem na permanência escolar é condição básica para garantir uma educação de formação integrada de qualidade, uma formação continuada, permanente e emancipatória.

## **FATORES POSSÍVEIS DE INTERFERIR NO ACESSO E PERMANÊNCIA ESCOLAR DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS**

O objetivo deste trabalho é identificar e analisar os fatores que interferem na permanência escolar por meio da análise das respostas dos questionários aplicados aos alunos do 1º e do 6º módulo do Curso de Eletrotécnica da Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Campos Centro.

Assim, pretende-se, mais especificamente, com esse artigo:

- Diagnosticar razões internas e externas ao ambiente escolar que, na visão dos sujeitos-alunos, interferem nos fatores de permanência.
- Identificar e comparar o grau de importância que os sujeitos-alunos (iniciantes e concluintes) atribuem aos fatores de permanência.
- Inferir a respeito de ações que possam direcionar políticas públicas de permanência escolar a partir dos fatores diagnosticados.

O foco da análise de dados dessa pesquisa está nos resultados de um levantamento por meio de aplicação de questionário que objetiva embasar a pesquisa e diagnosticar razões internas e externas ao ambiente escolar que, na visão dos sujeitos-alunos, interferem nos fatores de permanência na Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, optamos pela discussão a partir da participação efetiva dos sujeitos diretamente envolvidos.

Esse levantamento foi feito por meio de aplicação de questionário aos alunos da Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Campos Centro, que representam um público significativo, pois apresenta um número relevante do perfil alvo da pesquisa pretendida.

Este trabalho utilizou uma ferramenta estatística como suporte técnico para a realização desse levantamento que, segundo Tull (1976), objetiva dar embasamento ao pesquisador sobre o tema relativo aos questionamentos propostos.

Nesse sentido, a análise da pesquisa pautou-se na estatística descritiva - estratificação dos dados como forma de levantar evidências sobre itens selecionados para observações empíricas.

Dessa forma, a abordagem da pesquisa ocorreu em forma de questionário com perguntas abertas, cujas respostas dos sujeitos-alunos entrevistados serviram de base para diagnosticar razões internas e externas ao ambiente escolar que, na visão dos sujeitos-alunos dos módulos 1º e 6º, interferem nos fatores de permanência. Assim, de posse das respostas, pretendeu-se correlacionar, comparar e analisar esses fatores que se apresentaram comuns ou não na visão desses sujeitos-alunos.

Portanto, trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa. E, para analisar as respostas das perguntas abertas, faremos uso da metodologia de análise de conteúdo, que é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, segundo Bardin (2009, p. 121), não apresenta um modelo pronto, mas deve ter como ponto de partida uma

organização. As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três etapas: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e iii) o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

## **ANÁLISE DE DADOS QUANTO AOS FATORES POSSÍVEIS DE INTERFERIR NO ACESSO E PERMANÊNCIA ESCOLAR DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS NO PROEJA DO IFFLUMINENSE CAMPUS CAMPOS CENTRO**

A pesquisa foi aplicada, nos dias 12 e 19 do mês de novembro de 2014, para um total de 23 alunos - 10 do 6º módulo e 13 do 1º módulo.

Os dados qualitativos, obtidos por meio de aplicação de questionário, foram categorizados. Segundo Bardin (2011), a categorização classifica componentes oriundos de um conjunto por diferenciação e, logo após, por reagrupamento segundo o gênero, respeitando critérios predefinidos. Essas categorias definidas como rubricas ou classes se reúnem em conjunto de fatores, sob um título genérico e em razão de características comuns. Para Bardin (2011, p. 147):

O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Dessa forma, para seleção dos indicadores qualitativos e quantitativos de permanência, após a fase de coleta de dados via preenchimento de questionários e posterior categorização dos fatores externos e internos ao ambiente escolar apresentados pelos sujeitos-alunos, são gerados gráficos, cujas respostas caracterizarão os motivos pelos quais o aluno permanece no curso. Assim, a partir das respostas tabuladas, os dados foram catego-

rizados, e assim se obteve a disposição demonstrada nos quadros a seguir.

<b>Razões de dentro do ambiente escolar que facilitam a sua permanência no curso</b>		
<b>Questionário (Nº)</b>	<b>Respostas</b>	<b>Descrição</b>
1	1	Horário noturno onde eu posso trabalhar de dia;
	2	Acesso à internet que facilita fazer trabalho ou pesquisar no micro;
	3	Acesso à biblioteca de qualidade e professores muito bem preparados que ajudam os alunos em dificuldades;
2	4	Boa qualidade de ensino;
	5	Estrutura moderna;
	6	Bolsa de incentivo ao aluno;
3	7	Bolsa de estudo;
	8	Ambiente bom para estudo e aprendizado;
	9	Boa alimentação;
4	10	Fornecimento do material didático;
	11	A contribuição da ajuda de custo;
	12	As oportunidades de aprendizagem;
5	13	Estrutura da escola;
	14	Bolsa de estudo;
	15	Ensino bom;
6	16	Estrutura da instituição;
	17	Professores capacitados;
	18	Capacitação para o mercado de trabalho;
7	19	Ótima infraestrutura, como exemplo: a biblioteca e o micródromo;
	20	Excelentes professores;
	21	Auxílio ao estudo;
8	22	Bolsa de auxílio para motivar os alunos;
	23	Professores altamente capacitados e interessados no crescimento dos alunos;
	24	Várias oportunidades de estágio;
9	25	A flexibilidade dos professores;
	26	O incentivo dos mestres e dos colegas;
	27	Os conhecimentos que se adquire estudando;
10	28	Ótimos professores;
	29	Ensino de alto nível;
	30	Vários benefícios como: bolsas, micródromo e biblioteca.

**Quadro 1** – Razões de permanência referentes a fatores internos ao ambiente escolar (6º Módulo)

Classe	Resposta (Nº)	Descrição
Infraestrutura e Organização física	1	Horário noturno onde eu posso trabalhar de dia;
	2	Acesso à internet que facilita fazer trabalho ou pesquisar no micro;
	5	Estrutura moderna;
	9	Boa alimentação;
	13	Estrutura da escola;
	16	Estrutura da instituição;
Qualidade Docente	19	Ótima infraestrutura, como exemplo: a biblioteca e o microdromo;
	3	Acesso à biblioteca de qualidade e professores muito bem preparados que ajudam os alunos em dificuldades;
	4	Boa qualidade de ensino;
	8	Ambiente bom para estudo e aprendizado;
	12	As oportunidades de aprendizagem;
	15	Ensino bom;
	17	Professores capacitados;
	18	Capacitação para o mercado de trabalho;
	20	Excelentes professores;
	21	Auxílio ao estudo;
	23	Professores altamente capacitados e interessados no crescimento dos alunos;
	25	A flexibilidade dos professores;
	26	O incentivo dos mestres e dos colegas;
	27	Os conhecimentos que se adquire estudando;
Ações Afirmativas Governamentais	28	Ótimos professores;
	29	Ensino de alto nível;
	6	Bolsa de incentivo ao aluno;
	7	Bolsa de estudo;
	10	Fornecimento do material didático;
	11	A contribuição da ajuda de custo;
	14	Bolsa de estudo;
22	Bolsa de auxílio para motivar os alunos;	
24	Várias oportunidades de estágio;	
30	Vários benefícios, como: bolsas, microdromo e biblioteca.	

**Quadro 2** – Categorização das respostas sobre fatores de permanência internos ao ambiente escolar (6º Módulo)

De forma semelhante, foram trabalhados os dados pertinentes às razões de fora do ambiente escolar que facilitam a permanência do aluno no curso. Como estão demonstrados nos quadros N° 3 e N° 4.

Questionário (Nº)	Respostas	Descrição
1	1	<b>Trabalho que exerço permite estudar pelo horário ser compatível;</b>
	2	<b>Ter veículo próprio para chegar no horário certo;</b>
	3	<b>Um ponto negativo que gostaria de deixar exposto são os alunos que precisam vir de ônibus, que nessa cidade está um caos;</b>
2	4	<b>Mudança de profissão;</b>
	5	<b>Melhorar as condições de minha família;</b>
	6	<b>Ser admitido nas melhores empresas;</b>
3	7	<b>Instituto renomado;</b>
	8	<b>Fácil acesso e boa localização;</b>
	9	<b>Boa aceitação no mercado de trabalho;</b>
4	10	<b>Busca de trabalho que de um retorno financeiro;</b>
	11	<b>Sair de casa para adquirir conhecimento;</b>
	12	<b>Realização pessoal;</b>
5	13	<b>Mercado de trabalho bom;</b>
	14	<b>A escola ser bem vista pelas empresas;</b>
	15	<b>Ser um profissional qualificado;</b>
6	16	<b>Reconhecimento no mercado de trabalho;</b>
	17	<b>Melhor escola de ensino técnico de Campos e do Brasil;</b>
	18	<b>Inserção no mercado de trabalho;</b>
7	19	<b>Boas referências que a instituição possui diante do mercado de trabalho;</b>
	20	<b>Realização pessoal;</b>
	21	<b>A realização profissional;</b>
8	22	<b>Mercado de trabalho cada vez melhor;</b>
	23	<b>Pretensão em dar condição de vida melhor para minha família;</b>
	24	<b>Crescimento pessoal e profissional;</b>
9	25	<b>O mercado de trabalho exigindo cada vez mais especialização;</b>
	26	<b>Apesar da minha idade, tenho a esperança de melhorar no dia a dia no meu trabalho;</b>
	27	<b>Incentivo da família;</b>
10	28	<b>A escola é bem reconhecida;</b>
	29	<b>Qualificação profissional;</b>
	30	<b>Reconhecimento no mercado de trabalho.</b>

**Quadro 3** – Razões de permanência referentes a fatores externos ao ambiente escolar (6º Módulo)

Classe	Resposta (Nº)	Descrição
Pessoal/Familiar	1	Trabalho que exerço permite estudar pelo horário ser compatível;
	2	Ter veículo próprio para chegar no horário certo;
	3	Um ponto negativo que gostaria de deixar exposto são os alunos que precisam vir de ônibus, que nessa cidade está um caos;
	5	Melhorar as condições de minha família;
	11	Sair de casa para adquirir conhecimento;
	12	Realização pessoal;
	20	Realização pessoal;
	23	Pretensão em dar condição de vida melhor para minha família;
	24	Crescimento pessoal e profissional;
	27	Incentivo da família;
Institucional/Estrutural	7	Instituto renomado;
	8	Fácil acesso e boa localização;
	14	A escola ser bem vista pelas empresas;
	17	Melhor escola de ensino técnico de Campos e do Brasil;
	19	Boas referências que a instituição possui diante do mercado de trabalho;
28	A escola é bem reconhecida;	
Profissional/Financeiro	4	Mudança de profissão;
	6	Ser admitido nas melhores empresas;
	9	Boa aceitação no mercado de trabalho;
	10	Busca de trabalho que de um retorno financeiro;
	13	Mercado de trabalho bom;
	15	Ser um profissional qualificado;
	16	Reconhecimento no mercado de trabalho;
	18	Inserção no mercado de trabalho;
	21	A realização profissional;
	22	Mercado de trabalho cada vez melhor;
	25	O mercado de trabalho exigindo cada vez mais especialização;
	26	Apesar da minha idade, tenho a esperança de melhorar no dia a dia no meu trabalho;
	29	Qualificação profissional;
30	Reconhecimento no mercado de trabalho.	

**Quadro 4** – Categorização das respostas sobre fatores de permanência externos ao ambiente escolar (6º Módulo)

O mesmo processo foi realizado com os dados da turma do 1º Módulo, a partir dos quais se produziram os seguintes resultados:

Razões de dentro do ambiente escolar que facilitam a sua permanência no curso		
Questionário (Nº)	Respostas	Descrição
1	1	A qualidade do ensino é maravilhosa;
	2	O acesso ao mercado de trabalho é bem maior;
	3	Laboratórios e as salas são muito bem equipados;
2	4	A boa formação dos professores;
	5	A monitoria;
	6	A estrutura física e administrativa;
3	7	O ensino elevado;
	8	Monitores;
	9	Professores qualificados;
4	10	Nível de estudo;
	11	Acesso ao mercado de trabalho;
	12	Qualidade dos professores;
5	13	O ensino de qualidade;
	14	A qualidade dos professores;
	15	Ofertas de empregos;
6	16	Conseguir me formar no curso;
	17	Buscar mais empresas;
	18	Ter mais palestras;
7	19	Ensino é bom;
	20	Refeição boa;
	21	Escola bonita;
8	22	Refeitório mais ventilado;
	23	Remuneração melhor;
	24	As aulas são boas, nota 10;
9	25	Vantagem de oportunidade de estagiar, apoio ao estudante;
	26	A bolsa também ajuda muito;
	27	Merenda é muito boa;
10	28	A alimentação é boa;
	29	O benefício é bom;
	30	Os professores são ótimos;
11	31	A bolsa PROEJA me ajuda;
	32	A bolsa acrescenta o meu salário;
	33	A merenda ajuda porque não tenho tempo de fazer lanche em casa;
12	34	A excelência do ensino;
	35	Instalações da instituição;
	36	O ambiente em geral é bom;
13	37	A bolsa de estudos;
	38	Estrutura da escola;
	39	Professores.

**Quadro 5** – Razões de permanência referentes a fatores internos ao ambiente escolar (1º Módulo)

Classe	Resposta (Nº)	Descrição
Infraestrutura e Organização física	3	Laboratórios e as salas são muito bem equipados;
	6	A estrutura física e administrativa;
	21	Escola bonita;
	22	Refeitório mais ventilado;
	35	Instalações da instituição;
	36	O ambiente em geral é bom;
	38	Estrutura da escola;
Qualidade Docente	1	A qualidade do ensino é maravilhosa;
	4	A boa formação dos professores;
	5	A monitoria;
	7	O ensino elevado;
	8	Monitores;
	9	Professores qualificados;
	10	Nível de estudo;
	12	Auxílio estudo;
	13	O ensino de qualidade;
	14	A qualidade dos professores;
	19	Ensino é bom;
	24	As aulas são boas, nota 10;
	30	Os professores são ótimos;
34	A excelência do ensino;	
39	Professores.	
Ações Afirmativas Governamentais	2	Moro perto da escola;
	11	Acesso ao mercado de trabalho;
	15	Ofertas de empregos;
	16	Conseguir me formar no curso;
	17	Buscar mais empresas;
	18	O trabalho;
	20	Refeição boa;
	23	Remuneração melhor;
	25	Vantagem de oportunidade de estagiar, apoio ao estudante;
	26	A bolsa também ajuda muito;
	27	Merenda é muito boa;
	28	A alimentação é boa;
	29	O benefício é bom;
	31	A bolsa PROEJA me ajuda;
	32	A bolsa acrescenta o meu salário;
33	A merenda ajuda porque não tenho tempo de fazer lanche em casa;	
37	A bolsa de estudos.	

**Quadro 6** – Categorização das respostas sobre fatores de permanência internos ao ambiente escolar (1º Módulo)

Razões de fora do ambiente escolar que facilitam a sua permanência no curso		
Questionário (Nº)	Respostas	Descrição
1	1	Saber que não serei bom profissional em outro lugar;
	2	Moro perto da escola;
	3	Tive uma vida difícil, quero melhorar;
2	4	Incentivo da família;
	5	Mercado de trabalho;
	6	Oportunidade de um aperfeiçoamento pessoal e futuramente um curso superior;
3	7	Emprego;
	8	Conceito da instituição;
	9	Transporte;
4	10	Ter um nível técnico;
	11	Bom acesso devido a transporte;
	12	Auxílio estudo;
5	13	Má qualidade no ensino;
	14	Professores que tem mais paciência para ensinar;
	15	Trocar de serviço;
6	16	Segurança/ainda falta mais;
	17	A deslocação;
	18	O trabalho;
7	19	Mora distante;
	20	Vou para escola de moto;
	21	Gosto do curso e do ensino;
8	22	O colégio é bom, nota 10;
	23	A merenda é boa, nota 10;
	24	As salas são boas, nota 10;
9	25	Tempo para assistir as aulas;
	26	Gratuidade dos ônibus;
	27	Vontade de ter uma formação profissional;
10	28	A facilidade de pegar ônibus;
	29	O horário é bom;
	30	O local é de fácil localização;
11	31	O local que estou morando agora me ajuda muito;
	32	O acesso para casa ao término da aula é mais rápido;
	33	Mais facilidade para estudar;
12	34	Mercado de trabalho;
	35	O horário de trabalho facilita a minha ida à instituição;
	36	A localização da instituição;
13	37	Oportunidade de emprego;
	38	Formação profissional;
	39	Construir uma academia.

**Quadro 7** – Razões de permanência referentes a fatores externos ao ambiente escolar (1º Módulo)

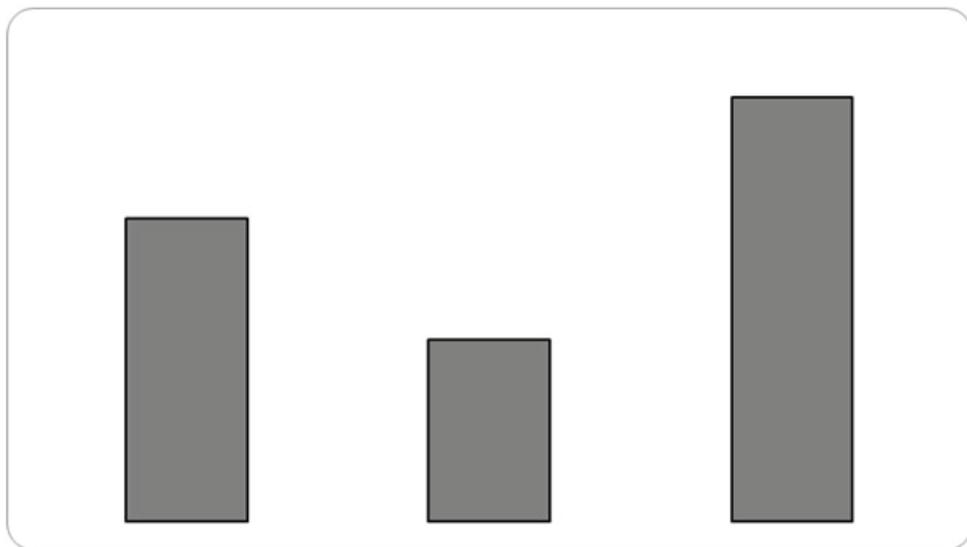
Classe	Resposta (Nº)	Descrição
Pessoal/Familiar	1	Saber que não serei bom profissional em outro lugar;
	2	Moro perto da escola;
	3	Tive uma vida difícil, quero melhorar;
	4	Incentivo da família;
	6	Oportunidade de um aperfeiçoamento pessoal e futuramente um curso superior;
	17	A deslocação;
	19	Mora distante;
	20	Vou para escola de moto;
	21	Gosto do curso e do ensino;
	27	Vontade de ter uma formação profissional;
	31	O local que estou morando agora me ajuda muito;
	32	O acesso para casa ao término da aula é mais rápido;
	33	Mais facilidade para estudar;
	39	Construir uma academia.
Institucional/Estrutural	8	Conceito da instituição;
	9	Transporte;
	11	Bom acesso devido a transporte;
	12	Auxílio estudo;
	13	Má qualidade no ensino;
	14	Professores que tem mais paciência para ensinar;
	16	Segurança/ainda falta mais;
	22	O colégio é bom, nota 10;
	23	A merenda é boa, nota 10;
	24	As salas são boas, nota 10;
	25	Tempo para assistir as aulas;
	26	Gratuidade dos ônibus;
	29	O horário é bom;
	30	O local é de fácil localização;
36	A localização da instituição;	
Profissional/Financeiro	5	Mercado de trabalho;
	7	Emprego;
	15	Trocar de serviço;
	18	O trabalho;
	35	O horário de trabalho facilita a minha ida à instituição;
	37	Oportunidade de emprego;
	38	Formação profissional.

**Quadro 8** – Categorização das respostas sobre fatores de permanência externos ao ambiente escolar (1º Módulo)

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram tabulados, categorizados e serviram de base para gerar gráficos que apresentaram resultados sobre os fatores externos e internos de permanência no ambiente escolar.

No 6º módulo, as classes de categorização, relativas aos fatores externos, que obtiveram maior valor de observação, em ordem de importância, foram: 1ª “Profissional/Financeiro”, 2ª “Pessoal/Familiar” e 3ª “Institucional/Estrutural”; em relação aos fatores internos, a ordem de importância foi a seguinte: 1ª “Qualificação Docente”, 2ª “Ações Afirmativas Governamentais” e 3ª “Infraestrutura e Organização Física”. Como mostram os Gráficos 1 e 2.



**Gráfico 1** – Posições das classes de fatores externos ao ambiente escolar (6º Módulo)

Fonte: Elaborado pelos autores.

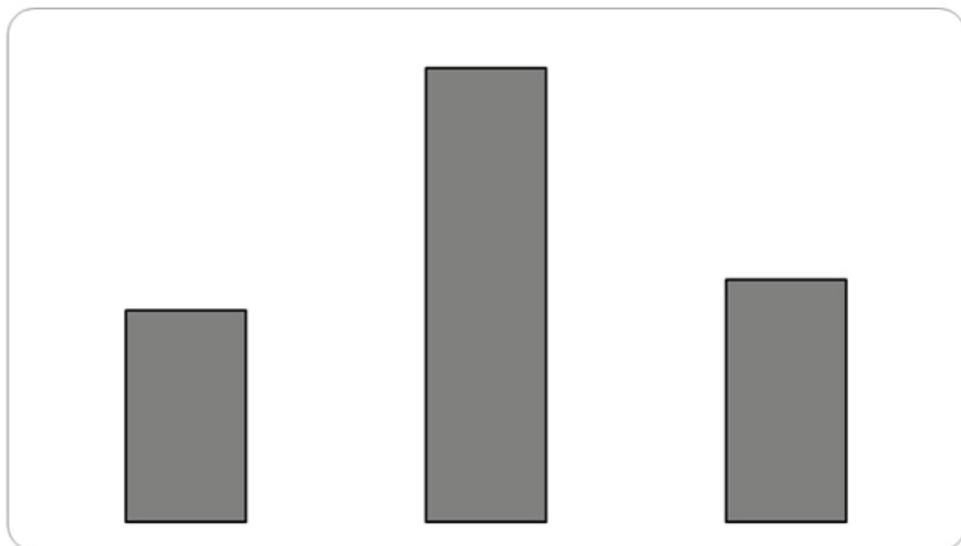


Gráfico 2 – Posições das classes de fatores internos ao ambiente escolar  
(6º Módulo)

Fonte: Elaborado pelos autores.

No 1º módulo, as classes de categorização, relativas aos fatores externos, que obtiveram maior valor de observação, em ordem de importância, foram: 1ª “Institucional/Estrutural”, 2ª “Pessoal/Familiar” e 3ª “Profissional/Financeiro”; em relação aos fatores internos, a ordem de importância foi a seguinte: 1ª “Ações Afirmativas Governamentais”, 2ª “Qualificação Docente”, e 3ª “Infraestrutura e Organização Física”. Como mostram os Gráficos 3 e 4:

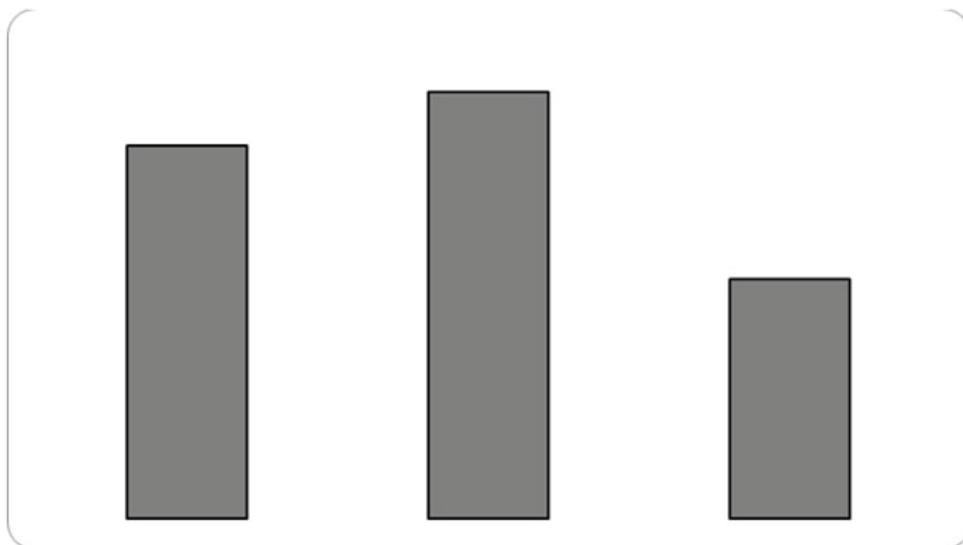


Gráfico 3 – Posições das classes de fatores externos ao ambiente escolar (1º Módulo)  
Fonte: Elaborado pelos autores.

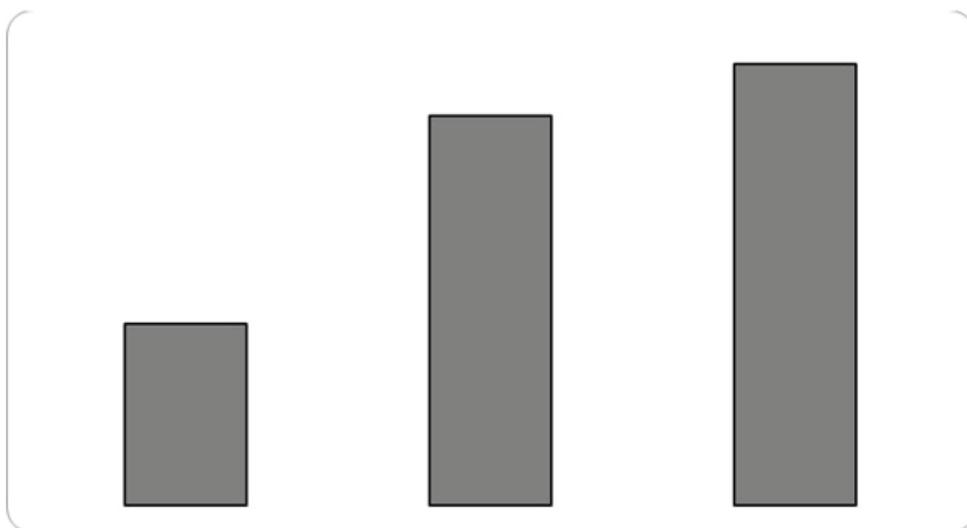


Gráfico 4 – Posições das classes de fatores internos ao ambiente escolar (1º Módulo)  
Fonte: Elaborado pelos autores.

## COMPARAÇÕES DOS RESULTADOS ENTRE O 6º E O 1º MÓDULO

Após a categorização das respostas, os resultados obtidos serviram de base para as análises das comparações entre os dois módulos.

No total das 30 respostas dos alunos do 6º módulo, quanto aos fatores externos, a classe “Pessoal/Familiar” foi citada 10 vezes, obtendo 33,3% do total de respostas; a classe “Institucional/Estrutural” foi citada 6 vezes, obtendo 20% do total de respostas; a classe “Profissional/Financeiro” foi citada 14 vezes, obtendo 46,7% do total de respostas.

No total das 39 respostas dos alunos do 1º módulo, quanto aos fatores externos, a classe “Pessoal/Familiar” foi citada 14 vezes, obtendo 35,9% do total de respostas; a classe “Institucional/Estrutural” foi citada 16 vezes, obtendo 41% do total de respostas; a classe “Profissional/Financeiro” foi citada 9 vezes, obtendo 23,1% do total de respostas.

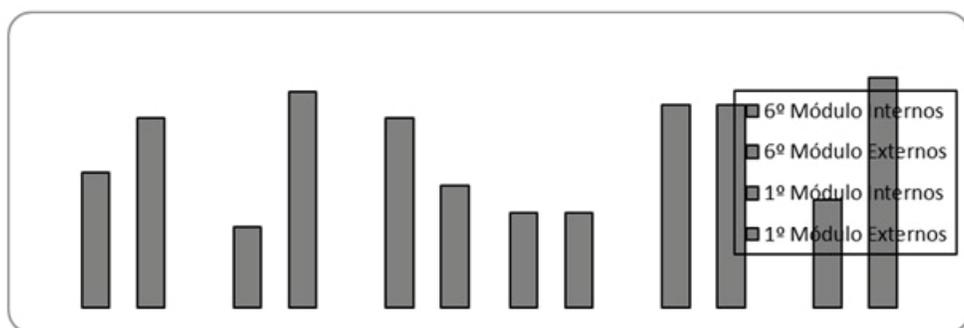
No total das 30 respostas dos alunos do 6º módulo, quanto aos fatores internos, a classe “Infraestrutura e Organização física” foi citada 7 vezes, obtendo 23,3% do total das respostas; a classe “Qualificação Docente” foi citada 15 vezes, obtendo 50% do total das respostas; a classe “Ações Afirmativas Governamentais” foi citada 8 vezes, obtendo 26,7% do total das respostas.

No total das 39 respostas dos alunos do 1º módulo, quanto aos fatores internos, a classe “Infraestrutura e Organização física” foi citada 7 vezes, obtendo 17,9% do total das respostas; a classe “Qualificação Docente” foi citada 15 vezes, obtendo 38,5% do total das respostas; a classe “Ações Afirmativas Governamentais” foi citada 17 vezes, obtendo 43,6 % do total das respostas.

No Quadro 9 e no Gráfico 5 são demonstrados os resultados das análises das comparações entre os dois módulos:

Classe	6º Módulo		1º Módulo	
	Internos	Externos	Internos	Externos
Pessoal/Familiar	0	10	0	14
Institucional/Estrutural	0	6	0	16
Profissional/Financeiro	0	14	0	9
Infraestrutura e Organização Física	7	0	7	0
Qualificação Docente	15	0	15	0
Ações Afirmativas Governamentais	8	0	17	0

**Quadro 9** – Comparações entre os módulos 6º e 1º



**Gráfico 5** – Disposição das classes em relação à correlação  
Fonte: Elaborado pelos autores.

## CONCLUSÕES

Diante da oferta de tantos programas educativos ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos, não há como negar que houve e ainda há uma disposição dos governos em financiar políticas de qualificação profissional. Vale ressaltar que essas tentativas repercutem um efeito social positivo, mas estão sujeitas a mais uma vez cair numa tentativa otimista e bem-intencionada e que na prática continua pretendendo, sem sucesso, assegurar a permanência escolar.

Há momentos em que parece que todos comungam do mesmo discurso, dizemos e repetimos aquilo que já passou a ser senso comum, mas é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para

construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir uma política de permanência escolar.

Essa pesquisa pretendeu, além de diagnosticar os fatores de permanência escolar, comparar os dados obtidos nas respostas dos sujeitos-alunos do 1º e do 6º módulo e de verificar o olhar diferenciado de um grupo incipiente com o de um grupo concluinte e, portanto, mais experiente. Dessa forma, pode-se entender que, apesar de os alunos elencarem as mesmas classes de categorização, eles atribuem graus de importância diferenciados, conforme a proximidade da conclusão do curso.

A partir da análise dos dados da pesquisa, podemos concluir que o investimento em políticas públicas no combate aos fatores de evasão não poderá ser homogêneo, mas pontual conforme o ano de escolaridade.

Portanto, deve-se direcionar os investimentos para as classes de categorização que alcançaram maior relevância nessa pesquisa, na óptica dos sujeitos-alunos. Dessa forma, tem-se a possibilidade de trabalhar fatores de permanência na Educação de Jovens e Adultos de forma mais pontual, desde o seu ingresso na instituição, ampliando as chances de esse aluno concluir o seu curso e, conseqüentemente, aumentar o percentual da permanência escolar.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, de 10 de maio de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de nível médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base, 2007.

TULL, D. S.; HAWKINS, D. I. **Marketing Research, Meaning, Measurement and Method**. London: Macmillan Publishing, 1976.

---

# ENTRE SONHO E REALIDADE: ASPECTOS DA PERMANÊNCIA ESCOLAR NO COTIDIANO DE ESTUDANTES DO PROEJA

---

Josemara Henrique da Silva Pessanha\*

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo da história, teve avanços e retrocessos, contudo foi na Constituição Brasileira (1988), que enquanto direito, toma novo vulto, no qual em seu art. 208, destaca o papel do Estado na garantia de atendimento ao seu público, reconhecendo e assumindo a necessidade de contemplar essa demanda sócio-histórica.

Na sequência, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN n.º 9.394/1996) que corroborou para a institucionalização da EJA, assumindo uma especificidade própria, conforme consta em seu artigo 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

---

\* Mestra em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). E-mail: josemara@ifn.edu.br.

A principal conquista da EJA pronunciada na LDBEN foi a mudança conceitual que acarretou na formulação legal desta modalidade no interior da educação básica, assim como o avanço na garantia do direito público subjetivo dos cidadãos.

Essa realidade acabou gerando reivindicações por parte de movimentos sociais e segmentos educacionais que, envolvidos com a educação de jovens e adultos trabalhadores, buscaram ampliar o reconhecimento no plano político e acadêmico acarretando no estabelecimento do PROEJA, enquanto política pública.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado com a perspectiva de inclusão dos trabalhadores jovens e adultos nos processos educacionais dos quais foram anteriormente excluídos.

Instituído pelo Decreto n.º 5.840/2006, e incorporado em 2008 pela Lei nº 11.741/2008, o PROEJA assegura e estabelece a possibilidade da integração entre a educação profissional e a escolarização para jovens e adultos em nível médio.

O novo Plano Nacional da Educação (PNE) em vigência estabelece três estratégias significativas que garantem a continuidade do PROEJA:

10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos [...]; 10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas; 10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional (PNE, 2014, p. 10).

As estratégias citadas caracterizam-se por delimitarem pontos nevrálgicos que incidem diretamente na permanência escolar dos estudantes conforme já apontado em pesquisas realizadas sobre o PROEJA no cenário nacional.

Noro (2011) em sua pesquisa “Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: questão de acesso e permanência” reforça alguns sinais dessas estratégias como elementos que interferem no percurso do aluno na instituição,

[...] priorizar o que é realmente importante para a formação, isso se constitui no grande desafio para o currículo integrado no PROEJA. Quanto maior a fragmentação das disciplinas no currículo, maior o tempo de envolvimento dos alunos despendido com diferentes professores, conteúdos, tarefas, provas e atividades, além dos seus compromissos de vida adulta. Se o currículo for trabalhado na forma de projetos integradores entre várias disciplinas, a fragmentação não ocorre e a aprendizagem acontece da mesma forma (NORO, 2011, p. 133).

O outro sinal apontado pela autora foi as ações que envolviam a assistência estudantil institucionalizada no universo pesquisado. De acordo com a sua pesquisa, o recebimento da bolsa de auxílio estudantil pelos estudantes do PROEJA não era fator decisivo para sua permanência, porém os estudantes reconheceram sua importância que, segundo a pesquisadora “[...] favoreceu a permanência e a aprendizagem, pois a quantia mensal de cem reais permitiu a aquisição de material didático, lanches e o deslocamento por transporte público para a escola” (NORO, 2011, p. 155).

No estudo de Kliski (2009), a autora destaca as relações construídas no interior na escola entre estudantes e professores que refletem na permanência do aluno. Para esta pesquisadora, “[...] os professores que atuam com a educação de jovens e adultos comprovam que é possível construir outros modos de lidar com os sujeitos, o que requer rever o conhecimento, os currículos e a própria estrutura escolar” (KLISKI, 2009, p. 129). Nesse sentido, essa constatação reflete na própria formação continuada do professor para

lidar com a demanda pulsante do discente, como também na organização e gestão escolar.

No âmbito acadêmico, tem se constatado que as questões relativas à permanência escolar do estudante tem se constituído como um campo de análises e estudos em crescimento por parte de educadores, pesquisadores, gestores e formuladores de políticas públicas (ARRUDA, 2013, p. 6).

Esta mesma pesquisadora, em sua pesquisa no mestrado constatou que “[...] o fator permanência do aluno na escola não está relacionado com um só determinante, mas um conjunto de elementos que se cruzam e se completam” (ARRUDA, 2012, p. 111).

Recentemente, a permanência escolar se constitui uma “pista” em visibilidade nos recentes trabalhos acadêmicos que vem se formatando enquanto “símbolo de mudança na forma de pesquisar sobre jovens e adultos nos meios populares”, assim como aponta-se a permanência escolar como “lugar de agir, refletir e escrever sobre o direito a qualidade na educação para jovens e adultos dos meios populares” (CARMO; CARMO, 2014, p. 33).

Sendo assim, consideramos emergente investigar algumas questões: Qual o perfil do estudante matriculado nos cursos do PROEJA ofertados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Campos Guarus que permanece na Instituição? Que elementos e disposições são elencados pelos estudantes para sua permanência escolar?

## **METODOLOGIA DE PESQUISA E A PERMANÊNCIA ESCOLAR NO COTIDIANO DE ESTUDANTES DO PROEJA**

A pesquisa em andamento foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Campos Guarus, situado na cidade de Campos dos Goytacazes, norte do Estado do

Rio de Janeiro. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes matriculados nas turmas do 1º, 2º e 3º ano dos cursos de Técnico em Eletrônica e Técnico em Meio Ambiente, ambos do PROEJA no ano letivo de 2014. No total foram 101 questionários aplicados conforme mostra a Tabela 1:

**Tabela 1** – Quantitativo de estudantes pesquisados no IFF *campus* Campos Guarus

<b>Turma</b>	<b>Curso</b>	<b>Alunos Permanentes</b>	<b>Questionários Preenchidos</b>
1º ano	Meio Ambiente	21	20
2º ano	Meio Ambiente	16	16
3º ano	Meio Ambiente	16	14
1º ano	Eletrônica	26	24
2º ano	Eletrônica	11	11
3º ano	Eletrônica	16	16
<b>Totais</b>		<b>106</b>	<b>101</b>

Fonte: Elaboração própria da autora, 2015.

Os alunos permanentes são aqueles que estavam em curso no período de aplicação dos questionários, apenas cinco alunos não estavam presentes nos dias de realização da pesquisa.

Conforme já mencionado, foi utilizada para coleta de dados a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, e para esta análise o foco será o perfil dos estudantes que permanecem no curso do PROEJA e quais os elementos são apontados sobre a permanência escolar, contribuindo para seu percurso formativo.

A tentativa foi de dar voz a estes sujeitos, buscando compreender e reconhecer aspectos que interferem ou não na sua permanência escolar e identificar possíveis categorias de análise para ampliar o conhecimento sobre esta dimensão que se relaciona diretamente com a qualidade do PROEJA.

## A PERMANÊNCIA ESCOLAR NO COTIDIANO DE ESTUDANTES DO PROEJA: TECENDO ALGUMAS DISCUSSÕES

A busca pela garantia do direito à escolarização alinhada à profissionalização e à inclusão de jovens e adultos trabalhadores no cenário escolar corresponde à idealização do PROEJA. Contudo, os desafios se fazem presentes quando se identifica que o perfil do aluno da EJA tem especificidades geracionais compreendendo “[...] que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas” (BRASIL, 2005, p. 17).

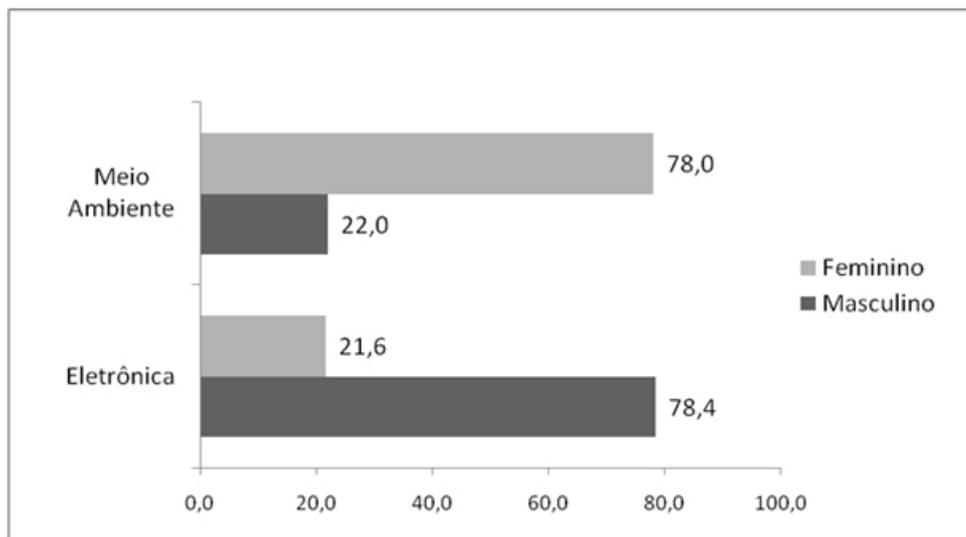
Nesse sentido, o público que ingressa nos cursos do PROEJA possui heterogeneidades que o caracteriza. Conforme sintetiza Santos (2006, p. 55), isso representa que

[...] a EJA mostra que é possível aprender nas diversas idades, convivendo estas diferenças geracionais na sala de aula; observando as diferenças de gênero e opções sexuais; considerando as diversidades do mundo do trabalho e da relação campo-cidade; considerando as necessidades educativas especiais; considerando as diferentes éticas religiosas presentes na relação de sala de aula, valorizando no currículo as diferenças étnicas de nosso país mestiço.

Tendo por base essa percepção, foi possível identificar que os estudantes pesquisados que permanecem nos cursos do PROEJA apresentam características compatíveis com o público real da EJA.

Comparando as informações entre os estudantes dos cursos: Técnico em Eletrônica e Técnico em Meio Ambiente, verificou-se que há predominância do gênero feminino (78%) no curso de Meio Ambiente, cuja faixa etária se situou acima dos 30 anos (66%), outros 24% estão com idade entre 25 e 30 anos e apenas 10% entre 19 e 24 anos (Gráfico 1).

Já o curso Técnico de Eletrônica, ocorreu o contrário. A maioria dos estudantes é do gênero masculino (78,4%) com a faixa etária predominante entre 19 e 30 anos correspondendo a 60,8%. Já os outros 39,2% estão acima de 30 anos.



**Gráfico 1** – Curso/Gênero

Fonte: Elaborado pelos autores

Comparativamente, tanto os homens quanto as mulheres neste caso estão conseguindo acessar e permanecer nos respectivos cursos do PROEJA. Segundo Beltrão e Alves (2009, p. 135), “[...] nas últimas décadas, o número de anos de estudo médio cresceu bastante para ambos os sexos, e as mulheres ultrapassaram os homens em todos os níveis educacionais”. O crescimento do número de mulheres que ampliaram sua escolarização é constatado nas recentes pesquisas, demonstrando que “[...] o Brasil é um exemplo de país que conseguiu reverter o hiato de gênero na educação e eliminou o déficit educacional das mulheres em relação aos homens” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 153).

O grupo pesquisado se autodeclarou predominantemente pretos e pardos totalizando 72% no curso Técnico em Meio Ambiente e 66,7% no curso Técnico em Eletrônica. Sobre o estado civil, a maioria era casado(a) com média em ambos os cursos de 53%, outros 36% estavam solteiros, 8% informaram que estavam divorciados/separados e apenas 3% não responderam.

No momento da pesquisa, foi questionada a situação de trabalho. A maioria correspondente a 74,5% dos estudantes do curso Técnico em Eletrônica estavam trabalhando e no curso Técnico de Meio Ambiente estavam trabalhando 58% dos pesquisados. Esse dado nos remete a refletir sobre a questão de gênero. Se no curso de Técnico em Eletrônica predominou o gênero masculino e 74,5% estavam trabalhando, pode-se inferir que mesmo com o crescimento dos anos de estudo das mulheres no Brasil “as conquistas femininas no campo educacional não foram acompanhadas por conquistas no mercado de trabalho no mesmo grau. As mulheres reverteram o hiato de gênero na educação, mas não reverteram os hiatos ocupacional e salarial” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 154). A partir desse dado, observa-se que há uma demanda por políticas públicas que se atentem à questão da igualdade e equidade de gênero no mundo do trabalho no contexto brasileiro.

No que se refere aos tipos de ocupação, classificamos na Tabela 2, conforme informação dos pesquisados:

**Tabela 2** – Distribuição percentual dos Setores de Atividade de Trabalho por Gênero

Setor de Atividade/Gênero	Masculino		Feminino	
	n	%	n	%
<b>Setor de serviços – Comércio</b> - (Vendedores, Balconista, Caixa, Promotores de venda, Atendente de lanchonete, Padeiro)	11	29,7	13	46,4
<b>Setor de serviços - Indústria/Administrativo</b> - (Segurança, Vigilante, Eletricista, Técnico/Aux. de refrigeração, Aux. serviços gerais, Secretária, Cabeleireira, Camareira, Embaladora, Aux. de produção, Téc. Ambiental)	18	48,7	15	53,6
<b>Servidor público</b>	4	10,8		0
<b>Autônomo</b>	4	10,8		0
<b>TOTAL</b>	37	100	38	100

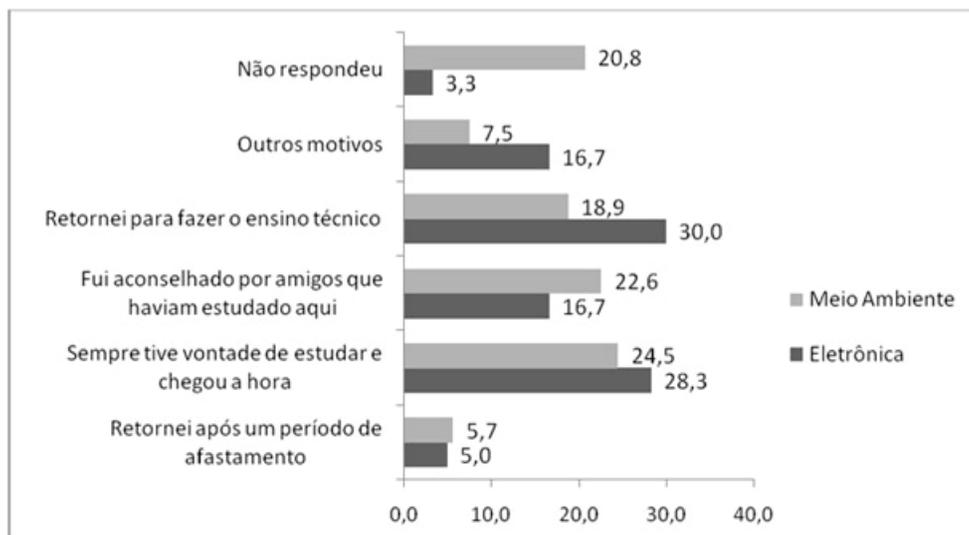
Fonte: Elaborado pelos autores.

Gonçalves (2014, p. 23) justifica a relação entre a escolarização e o mercado de trabalho na perspectiva dos estudantes da EJA como

[...] uma forma para melhorar salários; para mudar de emprego, como, por exemplo, deixar de ser doméstica e sair de algum trabalho pesado; de poder prestar concursos e alcançar outros postos de trabalho mais reconhecidos socialmente; ter uma vida melhor; ser alguém na vida, etc.

Sobre o nível de escolaridade, a partir do ingresso no curso do PROEJA, constatou-se que a maior parte dos estudantes (66,3%) já concluiu o ensino médio, diferenciando-se da proposta inicial prevista no Documento Base do PROEJA que busca atender “aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares” (DOCUMENTO BASE, 2007, p. 33). Entretanto, o mesmo documento reflete uma situação vivenciada pelos sujeitos que buscam um curso numa instituição federal, reconhecendo que “a educação de adultos 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” (IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004, p. 42), acredita-se que este incentivo é o que move e direciona esses estudantes a estarem presentes aos bancos escolares da Rede Federal buscando qualificar seus conhecimentos.

Para entender como o estudante chegou ao *campus* e retornou à escola para cursar o PROEJA, chegamos a seguinte constatação demonstrada no Gráfico 2:



**Gráfico 2** – Como você chegou ao *campus* Campos Guarus

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para os estudantes do curso Técnico em Eletrônica, retomar os estudos era o objetivo da grande maioria (58,3%), seja para se profissionalizar num curso técnico, seja para formação continuada. Em porcentagem menor, os estudantes do curso Técnico em Meio Ambiente também tinham como objetivo o retorno à escola para ampliar seus estudos e fazer o curso Técnico (43,4%), contudo para esta turma do curso Técnico em Meio Ambiente, cerca de 22,6% foram influenciados por outros alunos que já haviam estudado naquele *campus*. Um número considerável de 20,8% de estudantes do curso de Meio Ambiente não respondeu o que os motivou a estudar no *campus* Campos Guarus.

Para as autoras Dantas e Santos (2014, p. 11), as

[...] investigações sobre expectativas de continuidade nos estudos para alunos do ensino médio têm mostrado que a educação é um valor perseguido, seja na educação regular (LEAO, 2006; TEIXEIRA, 2011) ou EJA (GOMES; CARNIELLI; ASSUNÇÃO, 2007). O mesmo acontece com quem, tendo deixado a educação formal há tempos, deseja retornar para, de alguma maneira, influenciar positivamente sua inserção no mercado de trabalho, cada vez mais instável.

Em relação à gestão institucional com vistas à permanência do estudante do PROEJA, alguns aspectos podem ser considerados. A assistência estudantil é uma delas. O desencadeamento de ações de assistência estudantil para estudantes do PROEJA requer um compromisso político e institucional como parte de um processo educativo mais amplo, buscando garantir direito social dos educandos, e conseqüentemente o direito à educação pública e de qualidade.

Nesta pesquisa, foi possível identificar que quase em sua totalidade, 97% dos estudantes de ambos os cursos do *campus* Campos Guarus recebem um auxílio financeiro no valor de cem reais com o objetivo de custear despesas com alimentação e transporte e possibilitar sua permanência no curso.

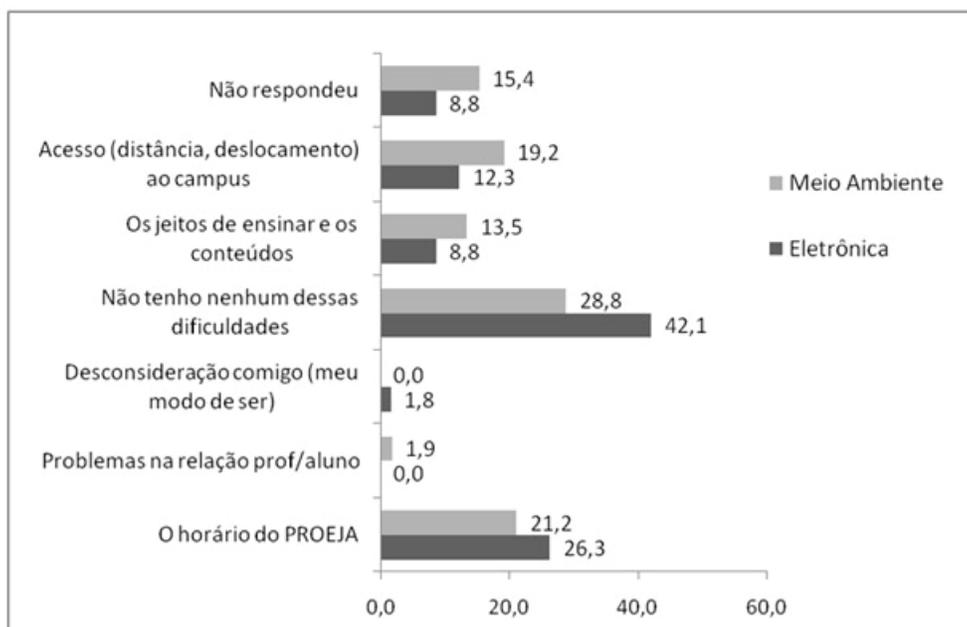
Para estes que recebem o auxílio PROEJA, cerca de 86,5% dos pesquisados, consideram o benefício muito importante. Segundo eles, o valor corresponde prioritariamente a uma ajuda financeira para seus gastos pessoais com transporte, alimentação, material escolar e internet. Outro grupo sinalizou que esse auxílio complementa sua renda familiar e para alguns é um incentivo para o estudo.

Para Jaqueline Moll (2010, p. 135), alguns mecanismos são necessários para a continuidade da trajetória escolar:

[...] bolsas de estudo, alimentação, material didático, e um conjunto de elementos que estimulem a permanência e garantam condições para acompanhar o processo escolar. O acesso às bibliotecas escolares e aos laboratórios de informática das escolas, inclusive nos finais de semana, deverá ser considerado, pois estamos tratando de trabalhadores que estudam e de estudantes que trabalham.

Com relação às dificuldades que encontram para permanecer no *campus*, a maioria dos alunos em ambos os cursos respondeu que não encontra dificuldades. Isso é um ponto positivo! Entretanto, o horário do curso do PROEJA foi mencionado como a principal dificuldade. Os horários das aulas acontecem de 18h20min a 22h40min, de segunda a sexta-feira e em alguns sábados letivos programados. Tendo em vista que a grande parte dos alunos são trabalhadores e,

portanto, o regime de trabalho normalmente equivale a oito horas diárias, é compreensível que o planejamento logístico para trabalhar e estar presente em sala de aula no horário previsto do curso se torna dificultoso, como também a extensão do horário até as 22h20min acaba gerando um cansaço significativo.



**Gráfico 3 – Você passa algum tipo de dificuldade para permanecer no campus?**

Fonte: Elaborado pelos autores.

No estudo de Coutinho, sobre o curso do PROEJA no CEFET-MG, tendo em vista esse panorama similar ao do IFFluminense *campus* Campos Guarus, os estudantes encontram dificuldades para “[...] alocar tempo suficiente para as tarefas solicitadas pelos professores e promover estudo independente (concluindo que) essa carga horária semanal de aulas se torna excessiva” (COUTINHO, 2012, p. 15).

Para o estudante permanecer no curso, acredita-se que há inúmeros sentimentos em jogo. “Sonhos, esperanças, inquietudes, certamente fazem parte deste processo que no decorrer do tempo, no convívio escolar, no dia a dia em sala de aula, vão se consolidando

ou se modificando, influenciando de forma direta ou indireta na permanência do alunado na escola” (ARRUDA, 2012, p. 108).

Quando foi perguntado o porquê de o aluno permanecer no curso do PROEJA, obteve-se o seguinte resultado, conforme apresentado no Gráfico 4:

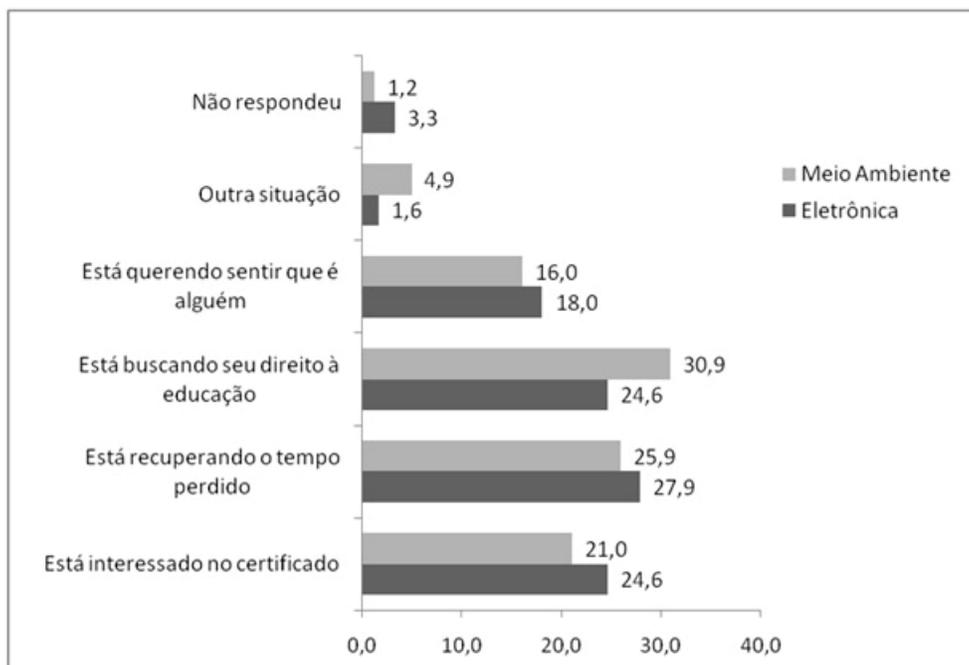


Gráfico 4 – Quando um aluno permanece no curso PROEJA é porque...

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com pouca diferença percentual, os estudantes do curso Técnico em Meio Ambiente responderam predominantemente que o principal motivo para permanecer no PROEJA é para “buscar seu direito à educação”. Diversamente, os estudantes do curso Técnico em Eletrônica responderam em primeiro lugar que “estão recuperando o tempo perdido”. O estabelecimento da relação entre “permanência escolar” e “direito”, faz-nos inferir sobre o reconhecimento do sujeito pelo exercício de sua cidadania.

Para Jane Paiva, o debate sobre o direito à educação na sociedade contemporânea

[...] não se restringe a uma etapa da vida – a da escola –, mas se expande para o entendimento de que a vida humana é feita de experiências e aprendizados, continuamente. Por essa lógica de aprendizados continuados, os sujeitos se humanizam, e ativamente participam dessa construção que se faz sobre/ com o mundo. Diante de uma sociedade em que se aceleram os processos de produção do conhecimento, a educação torna-se condição essencial à vida humana (PAIVA, 2014, p. 84).

Será esse o real sentido pensado pelos estudantes ao responder essa pergunta?

Sobre a “recuperação do tempo perdido”, pode-se relacionar a função reparadora da EJA que envolve

[...] todos aqueles que não tiveram acesso à escolarização básica, na idade apropriada, foram e são alvo da negação de um direito pela estrutura socioeconômica do país. [...] A função de restaurar o direito de todos à educação escolar de qualidade, possibilitando a todos, sem discriminação, acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. A reparação é a oportunidade concreta de jovens e adultos estarem na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais desses segmentos para os quais se espera que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (SUEIRO, 2010, p. 5).

Nesse caso, o PROEJA teria essa função, e não somente a de resgatar um direito que fora perdido no percurso escolar de jovens e adultos.

Outro dado importante para a permanência do estudante, segundo suas percepções é a possibilidade de ter um certificado de curso técnico. O PROEJA prevê a certificação aos estudantes que concluírem os cursos com aproveitamento, de acordo com as diretrizes do Decreto nº 5.840/2006. O significado de obter um diploma representa para um determinado grupo “um título que dê ao aluno condições de se posicionar em certos degraus no campo do trabalho, de uma profissão” (FERREIRA, 2014, p. 77).

Em menor proporção, um grupo respondeu que permanece no curso do PROEJA por que “quer sentir que é alguém”. Os sujeitos em sua condição humana buscam estabelecer relações, sentidos, pensamentos e ações que possam movimentar a sua realidade. Sendo assim, no seu contexto de vida, os indivíduos vivem “[...] num espaço e tempo histórico, social e cultural movido por desejos inerentes à sua capacidade de buscar mais numa perspectiva crescente de ser mais. É um ser de relações e por isso necessita do outro para produzir conhecimentos, saberes, e assim dar sentido as suas vivências humanas” (FERREIRA, 2014, p. 64). Nesse caso, o sistema educativo pode representar essa possibilidade para sujeitos que buscam o PROEJA.

## CONCLUSÕES E RESULTADOS

Investigar sobre a permanência escolar no PROEJA significa apresentar possíveis caminhos a serem trilhados em busca da oferta de educação pública de qualidade. O percurso nem sempre é tranquilo e requer um olhar atento para a demanda social que está exposta.

O perfil do ingressante nos cursos do PROEJA contempla homens e mulheres, trabalhadores e sujeitos que buscam inserir-se no mundo do trabalho, jovens e adultos que buscam escolarização, formação continuada, formação para a vida na tentativa de ampliar seus conhecimentos.

Os dados preliminares sobre a permanência escolar de estudantes no PROEJA demonstraram que no plano institucional, algumas lacunas e desafios se fazem presentes carecendo ações substanciais na tentativa de garantir o direito à educação com real efetividade para todos.

Acompanhar e avaliar a permanência escolar dos estudantes do PROEJA é uma necessidade “permanente”, atentando-se ao foco da gestão de uma política pública que almeja a inclusão

daqueles que tiveram trajetórias escolares descontínuas e que buscam resgatar sua cidadania.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Z. A. de A. **O PROEJA no IFPB Campus João Pessoa: um estudo sobre o acesso e a permanência do alunado.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2012.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília: 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Saberes da Terra: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares.** Brasília: MEC, out. 2005.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação.** Documento Base PROEJA. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394/96 de 20.12.96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): Diário Oficial da União. nº 248 de 23.12.1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF.

CARMO, G. T. do; CARMO, C. T. do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 63, 2014. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales e Jane Paiva. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

COUTINHO, E. H. L. Trajetória escolar dos alunos do proeja no CEFET-MG e as possibilidades de inclusão social. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 3., 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, Minas Gerais, 2012.

DANTAS, L. M. V.; SANTOS, G. G. dos. A Universidade e seus Novos Alunos: Estranhamento e Aproximação. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social, 8., 2014, Cachoeira. **Anais...** Cachoeira, Bahia, 2014.

FERREIRA, R. G. **Os estudantes do PROEJA no IFRN: a contribuição de seus arranjos culturais para a permanência no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2014.

GONÇALVES, R. de C. P. **Processos pedagógicos para permanência e êxito.** Florianópolis: IFSC, 2014.

IRELAND, T.; MACHADO, M. M.; PAIVA, J. (Orgs.). Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V CONFINTEA. In: **Educação de Jovens e Adultos.** Uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília: MEC: UNESCO, 2004. (Coleção Educação para Todos). p. 41-49.

KLINSKI, C. S. **Ingresso e Permanência de Alunos com Ensino Médio completo no PROEJA o IF Sul-RioGrandense/ Campus Charqueadas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação

em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

MOLL, J. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

NORO, M. M. C. **Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

PAIVA, J. Os desafios da educação no tempo presente. O lugar da EJA: de que educação estamos falando? In: **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. Editora Caetés, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, S. V. Sete Lições sobre o PROEJA. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

SUEIRO, A. S. (Org.). **A educação de jovens e adultos no ensino noturno**. Disponível em: <[http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218\\_ens\\_fund\\_dir\\_jov\\_adultos.pdf](http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_ens_fund_dir_jov_adultos.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2015.

---

# UM OLHAR SOBRE AS OBRAS DE NEWTON BRAGA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

---

Lorraine Ramos Dobrovosk\*  
Nathália Dias Maciel Campos\*\*

## INTRODUÇÃO

A leitura tem extrema importância na vida de todos os cidadãos, uma vez que por meio desta ferramenta é possível desenvolver o pensamento crítico e criativo perante a sociedade. Deste modo, deve ser entendida pelo aluno como fonte de prazer e contentamento, entretanto o reflexo que vemos nas salas de aula são lições de Língua Portuguesa marcadas, muitas vezes, por cópias de textos maçantes, ditados sem contexto e atividades de classificar gramaticalmente as palavras, além da falta do incentivo à elaboração de pesquisa para enriquecimento do vocabulário do aluno.

Inserir a produção local aos alunos fará com que se sintam a vontade com as palavras, ajudando-os a construir o sentido do texto, colocando-o como principal fonte de todo aprendizado, tanto para sua formação leitora, tanto para o ensino da língua contextualizado que irá ser visto como algo oportuno ao aprendizado.

Newton Braga é um escritor que resgata e retrata a história dos cachoeirenses e, de maneira especial, as diversidades de cultura, a própria formação, a riqueza da prosa e da poética e da alma de sua gente, com toda sua simplicidade. Daí torna-se necessário que esta

---

\* Licenciada em Letras pelo Centro Universitário São Camilo-ES. E-mail: l.dobrovosk@gmail.com.

\*\* Licenciada em Letras pelo Centro Universitário São Camilo-ES. E-mail: nathalia.cmd@gmail.com.

riqueza poética e literária faça parte do cotidiano dos alunos, com auxílio nas aulas de Língua Portuguesa. As obras de Newton Braga são capazes de trazer à tona a alma, a identidade própria de ser cachoeirense, além de contribuir no ensino literário em sala de aula.

## **OBJETIVOS E METODOLOGIA SOBRE O OLHAR A RESPEITO DAS OBRAS DE NEWTON BRAGA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Objetivamos levar os alunos, através das obras de Newton Braga, a pensarem as próprias questões existenciais, expectativas ou frustrações; estudar como a literatura influencia a sociedade e vice-versa e, na medida do possível, quais são os efeitos éticos, sociais, psicológicos da produção literária; e busca do prazer pela leitura, para gerar também a satisfação de necessidades culturais, espirituais e humanas.

Este projeto foi elaborado a partir de pesquisa bibliográfica sobre estratégias de leitura, biografias e obras de Newton Braga e de outros autores que fazem parte da literatura cachoeirense. A partir daí, procedeu-se à análise literária de poesias e prosas, principalmente de Newton Braga, adaptando-as para fazerem parte do projeto a fim de ampliar o repertório literário do aluno de EJA.

## **EJA E O DIREITO DE LER E ESCREVER**

Sabemos que dentro do ambiente escolar há muita dificuldade de induzir a atenção do aluno às práticas regulares de leitura e da escrita, principalmente a do aluno do EJA. A formação do conceito de leitura que os alunos têm hoje é que é algo desinteressante, o contato com as palavras acaba sendo desesperador para alguns. Contudo, sabemos que é imprescindível que este cenário mude, é importante fazer com que os estudantes vejam a leitura como fonte

inesgotável de prazer. Assim como aponta o autor francês Bellenger (1978, p. 17 apud KLEIMAN, 1998, p. 30):

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer.

O que se propõe neste projeto é aprofundar os estudos e pesquisas sobre a Literatura local na sala de aula, em escolas públicas, com o auxílio do projeto PIBID. Despertando o interesse do aluno para todo o universo literário, principalmente para a literatura local.

De acordo com Vigotsky (1996; 1998) e Piaget (1975; 1978), a concepção interacionista visa que o organismo e o meio fazem uma ação recíproca, exercendo uma influência e isso acarreta mudanças sobre o indivíduo. Segundo Vigotsky (1996; 1998), a ZDP (zona de desenvolvimento proximal) diz que o desenvolvimento da criança acontece quando ela é estimulada, dando a capacidade de ela exercer suas atividades sem ajuda e com ajuda de outra.

Para criar um ambiente propício para a leitura e a escrita é preciso que haja um envolvimento de professores que incentivam, e alunos que colaboram, assim são geradas circunstâncias que propiciam interação entre os alunos, ampliando seus conhecimentos. Um enfoque sobre a leitura calcado numa visão elitista de cultura torna invisíveis as práticas comuns de leitura. Ao enfatizar determinada leitura como única e legítima, mantém nossa atenção num conjunto restrito de possibilidades de praticar a leitura.

Ler não é somente decifrar palavras, é contextualizar o aluno ao meio em que vive, pois assim criará no discente o prazer pela leitura, com a qual ele conseguirá identificar situações, atividades cotidianas e locais que fazem parte de sua cultura. Tornando assim a leitura, uma atividade tal como brincar e se aconchegar ao lar. O que de fato não ocorre, tornando-se algo cansativo, analisar fatos que fogem totalmente de sua rotina e seus costumes, fazendo com que haja grande desinteresse pela leitura, como observa Kleiman (2004, p. 16):

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido.

Inserir a produção local aos alunos fará com que se sintam a vontade com as palavras, ajudando-os a construir o sentido do texto, colocando-o como principal fonte de todo o aprendizado, tanto para sua formação leitora, quanto para o ensino da língua contextualizado que irá ser visto como algo oportuno ao aprendizado. Tal abordagem amplia o horizonte dos objetos da leitura, dos modos, comportamentos e preferências frente ao ato de ler, quebrando dicotomias entre objetos melhores e piores, leitores e não leitores, e, sobretudo, eliminando a esfera de inacessibilidade a certos materiais e gêneros de leitura. Tem o potencial de fazer emergir uma variedade de práticas e de vozes e discursos apagados ou não reconhecidos por um enfoque etnocêntrico, permitindo a manifestação de pluralidade no interior de sociedades e grupos humanos.

As representações escritas por meio da leitura se fazem em processo de comunicação por meio da linguagem, sendo assim, a literatura é campo fértil para a performance desses procedimentos, permitindo aos críticos e leitores construírem significações. A língua como instrumento de comunicação entre os indivíduos traduz as representações sócio-históricas e culturais de uma sociedade. Para Woodward (2000), a representação na perspectiva cultural “estabelece identida-

des individuais e coletivas”, baseada em sistema discursivo simbólico, o qual possibilita respostas para perguntas como: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? A partir das respostas o indivíduo assume uma posição e dela pode se manifestar.

Neste sentido, a produção literária pode oferecer elementos próprios de uma determinada sociedade ou cultura, considerando que tais elementos são representações, muitas vezes não diretas, que são apresentadas mediante o ponto de vista do outro.

Sendo assim, a leitura de textos não deve se restringir aos limites dela mesma, e sim remeter o leitor à análise da realidade, uma vez que aprender a ler é aprender a ler o mundo. Um leitor proficiente é alguém que compreende o que lê; que sabe selecionar dentre os textos que circulam aqueles que lhe sejam úteis; que busca estabelecer relações entre os textos e o que lê. Mas, para que isso aconteça, é necessário que o trabalho desenvolvido, no contexto educacional, seja contínuo, permanecendo durante todo o período escolar.

A prática de leitura escolar não deve surgir casualmente, mas de uma ação devidamente planejada em cujo projeto de exercício estejam reunidas as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos leitores. O simples ato de exigir que o aluno leia não envolve o mesmo de forma significativa e democrática nas situações de leitura.

Assim, levaremos os alunos, através das obras de Newton Braga, a pensarem as próprias questões existenciais, expectativas ou frustrações. Estudar como a literatura influencia a sociedade e vice-versa e, na medida do possível, quais são os efeitos éticos, sociais, psicológicos da produção literária, qual a influência do momento histórico sobre o tempo e seus leitores, que valores são apresentados nas obras estudadas e quais seriam as aspirações de seus autores. O trabalho é direcionado à busca do prazer pela leitura, para gerar também a satisfação de necessidades culturais, espirituais e humanas.

Deseja-se, a partir dos estudos, a busca da percepção de si mesmo e do outro, reconhecer as realidades criadas em algumas

obras como a poesia, o conto, a crônica e o romance, pensar a própria história inserida no contexto histórico cachoeirense.

Atividades pequenas e diárias que buscam a reflexão sobre o papel da leitura em sua instância, colocando o texto como signo precioso, darão ao leitor formas de pensar diferentes, criando suposições acima dos textos para tentar codificar seu contexto, fazendo o aluno ter possibilidades de estar tão próximo do texto que ele consiga ser capaz de interagir com o autor. Mostrando assim ao aluno que o texto não é algo impenetrável, engessado e que não permite que ele discuta as razões de ser escrito naquele momento.

Faz-se oportuno que o aluno também tenha conhecimentos prévios, para que consiga analisar o contexto do texto. Assim cabe ajudá-lo no momento de dúvida, ressaltar a importância de descobrir a relação entre palavra e contexto, para que assim a busca por uma palavra não compreendida possa ser sanada a partir do contexto, e caso não haja êxito, levar o aluno a pesquisa em outros referentes bibliográficos, levando assim o interesse por buscar novos signos ao seu léxico.

O hábito leitor apresenta uma gama de significados, que mostram grandes influências em variadas esferas sociais, designa a leitura como ato invariável e único, com efeitos homogêneos sobre os sujeitos. A partir de um quadro epistemológico de tradição etnocêntrica, universalizante e uniformizante, a Leitura, assim compreendida, assumirá nuances que privilegiam a unidade e apagam a diversidade.

Essa significação opera com conceitos, convenções e práticas que privilegiam uma determinada formação social, como se essa fosse natural ou universal ou o ponto de chegada de um curso normal de progresso e desenvolvimento.

## CONCLUSÕES

A leitura é uma estratégia que ajuda formar o senso crítico e o desenvolvimento do cidadão, observando que é primordial que existam sujeitos que saibam decidir e escolher seus caminhos diante da sociedade. Portanto, nada melhor do que unir o repertório literário nacional e local, pois assim o aluno acrescentará em sua bagagem de ensino geral, a história e os pormenores da história e formação linguística de sua cidade.

É mediante o ensino que se pode consolidar o conhecimento, podemos promover ao leitor o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, priorizando por entender a estrutura da língua e o ensino de novos vocábulos ao universo do aluno. Analisando também o significado e o contexto daquilo que se apresenta nos livros e que temos o dever de passar aos alunos.

Por isso é preciso que possamos compreender que a aula de leitura é formada por estrutura, que ela oferece suporte a informações locais, e a interação do sujeito leitor que promove o papel social essencial dos textos, permitindo ao aluno reflexão e análise crítica sobre a sua língua materna.

Salienta-se que o docente também esteja motivado a fazer com que seu aluno absorva o máximo que for exposto em sua aula, aplicando atividades que promovam o ensino adequado à Língua Portuguesa, desmembrada dos antigos paradigmas que não oferecia ao aluno uma interação com a língua, visto que ele é um sujeito linguístico de extrema importância em seu conhecimento, é ele que irá se abrir às oportunidades de aprendizagem, tornando-se necessário cativá-lo ao mundo da leitura e da escrita.

A literatura ativa o pensamento e amplia o desenvolvimento psicológico do aluno, que deve conhecer o meio e coletivamente buscar uma transformação da realidade, produzindo cultura. As estratégias utilizadas ajudarão o aluno a construir sentido no texto e irá ajudá-lo em qualquer outra situação e com quaisquer outros textos.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, Newton. **Poesia & Prosa**. 2. ed. Vitória: IHGES, AESL, DEC, SPDC/UFES, 1993. 213 p.

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: Espaço do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs). **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUEDES, Paulo Coimbra. SOUZA, Jane Mari de: Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bittencourt. et al. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Rio Grande do Sul, Editora das Universidades, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura- Teoria & Prática**. 10. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho/imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **Seis Estudos de Psicologia**. Trad. Nina Constante Pereira. 8. ed. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

---

# A (BAIXA) PERMANÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NA ÁREA DE TECNOLOGIA

---

Lucas Barbosa Pelissari\*

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado das investigações feitas no âmbito do Grupo de Pesquisa “Juventude, Escola e Trabalho”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. O grupo dedica-se a analisar os sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que frequentam o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), com pesquisas cujo fator de destaque é a investigação de processos educacionais e escolares a partir de uma visão não apenas institucional ou que subsume o sujeito à estrutura econômica, mas que compreende o condicionamento social dos alunos em questão a partir da relação dialética entre infraestrutura social e consciência humana, mediada pelo trabalho em sua perspectiva ontológica.

Nosso objeto de estudos é a EPTNM e, em específico, a questão do abandono escolar nesse nível de ensino, a partir das relações entre quatro questões que são transversais a todo o trabalho: a juventude, a escola de educação profissional, o trabalho e a tecnologia, situadas no contexto econômico-ideológico da reestruturação produtiva. Optamos por apresentar, aqui, algumas das

---

\* Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).  
E-mail: lucasbpelissari@hotmail.com.

conclusões a que chegamos em nossa dissertação de mestrado (PELISSARI, 2012), realizada entre os anos de 2010 e 2011 e durante a qual pesquisamos os cursos ligados à área de tecnologia<sup>1</sup> de uma escola técnica estadual do Paraná.

As severas transformações pelas quais a sociedade e a estrutura econômica capitalista vêm passando desde a crise da década de 70 trazem importantes implicações para a constituição de algumas esferas sociais. Destacamos, dentre essas esferas, três pilares principais: o mundo do trabalho, a escola e a tecnologia. Em primeiro lugar, o mundo do trabalho se vê radicalmente reestruturado, tanto no que diz respeito ao acesso aos postos de trabalho, com o desemprego estrutural assolando boa parte das nações centrais e periféricas do capitalismo, quanto no que se refere à qualidade dos processos laborais, modificados principalmente pela aplicação da microeletrônica e de métodos computacionais à produção, alterando a base produtiva própria do taylorismo-fordismo. Nesse sentido, são marcantes as novas qualificações mentais demandadas aos trabalhadores: de uma tecnologia de base física e analógica, passa-se a uma nova situação reestruturada em torno das tecnologias digitais (BIANCHETTI, 2001). Impactos importantes desse contexto de reestruturação são verificados na juventude, evidenciando-se nos processos de terceirização e subcontratação, que precarizam até mesmo postos de trabalho formais. Mais ainda, a execução de atividades que não garantem segurança ou estabilidade social e que driblam conquistas históricas obtidas pela luta da classe trabalhadora, como trabalhos informais e irregulares sem carteira assinada, são o que resta para que a juventude obtenha seu sustento e, em muitos casos, de boa parte de sua família. No Brasil, por exemplo, em 2010 cerca de 4 milhões de jovens atuavam em atividades informais, das quais 90% correspondem a menos de um salário mínimo (SIMÕES, 2010).

---

<sup>1</sup> No Catálogo de Cursos Técnicos publicado pelo MEC, esses cursos estão englobados nos eixos “Controle e Processos Industriais”, “Infraestrutura” e “Produção Industrial” (BRASIL, 2008). Assim, quando nos referimos a cursos ligados à área de tecnologia, estamos nos referindo aos cursos que, por sua especificidade, formam trabalhadores para ocupar uma posição específica na divisão social e técnica do trabalho, gerenciando e supervisionando o funcionamento de tecnologias.

A segunda esfera social é a escola. Tradicionalmente vista pelas classes populares modernas como o lócus para se obter conhecimento e disciplina para a vida produtiva ou, da maneira como explicou Enguita (1989), como o lugar adequado para inculcar a disciplina material, os novos hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria, a instituição escolar passa a ser vista de forma bastante diferente pelo jovem. De um lado, a Teoria do Capital Humano com sua interpretação da escolarização como insumo produtivo; de outro, evasão (abandono) escolar e, no cotidiano do jovem, os diplomas e saberes parecem não ser suficientes. O significado da escola passa a ter novos contornos na consciência da juventude.

Já a tecnologia, reificadamente, passa a ser relacionada cada vez mais com a “maravilha do progresso”, sob a qual se escondem as relações sociais de produção que a constituem essencialmente. Nesse sentido, recorreremos ao conceito de *fetichismo da tecnologia* (NOVAES, 2010): tal como, para Marx (2010), ao expor o conceito de fetichismo da mercadoria, a mercadoria assume uma relação entre coisas sob o caráter histórico do trabalho, a tecnologia aparece como neutra e a-histórica, sujeita apenas a escolhas e valores técnicos, não permeada pela luta de classes. Ou seja, é também um fetiche e uma reificação que obscurece sua essência histórico-social e política.

Nos assuntos práticos do dia a dia, a tecnologia nos é apresentada, primeiro e acima de tudo, por sua função. Nós a entendemos – equivocadamente – como essencialmente orientada para o uso. [...] O progresso técnico é entendido como se fosse um bonde em cima de trilhos previamente colocados por alguém [...] e as tecnologias parecem ter uma lógica funcional autônoma que pode ser explicada sem referência à sociedade (FEENBERG, 1992 apud NOVAES, 2010, p. 76-77).

Os técnicos, dessa forma, acreditam que seu trabalho é guiado por opções basicamente técnicas, dificilmente compreendendo que o critério que prevalece no desenho das máquinas no capita-

lismo é a maximização da extração da mais-valia (NOVAES, 2010). Pela estreita relação que os cursos que investigamos possuem com a tecnologia e pela importante influência desse fetichismo na construção das ideologias da “sociedade do conhecimento” e “apagão educacional” ou dos discursos a respeito do “mercado de trabalho aquecido” nessa área, decidimos investigar mais a fundo o imaginário social da juventude a respeito dessas questões e relacioná-lo com o panorama de procura e abandono nesses cursos.

## OBJETIVOS, JUSTIFICATIVA E METODOLOGIA DE DISCUSSÃO A RESPEITO DA PERMANÊNCIA

A partir de uma análise dos cursos da área de tecnologia no estado do Paraná, especificamente os cursos ofertados na modalidade Ensino Médio Integrado (EMI)<sup>2</sup>, percebemos a existência de um paradoxo: ao mesmo tempo que a procura pelos cursos é muito alta, as taxas de abandono são também as mais altas verificadas entre os cursos da modalidade no estado. Verificamos, assim, salas de aula lotadas nos primeiros anos, inclusive com muitos jovens sendo impossibilitados de ingressar pelo fato de o número de vagas ser menor que o número de pretendentes (nesses casos, são necessários processos seletivos; no caso dos cursos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, antigo CEFET-PR, a relação candidato/vaga nesses processos chegou a 30 no curso de Eletrônica). Já nas turmas dos últimos anos,

---

<sup>2</sup> A opção pelo Ensino Médio Integrado se deu pelo fato de a modalidade ser objeto de intensas disputas de perspectivas no seio do debate educacional brasileiro, sobretudo no início do primeiro governo Lula. Não há dúvidas de que o conteúdo e a forma do currículo integrado – previsto no Decreto nº 5154/2004 –, baseados na concepção gramsciana de escola politécnica, representa importante avanço nas políticas de educação profissional no Brasil, do ponto de vista da formação integral da classe trabalhadora. Entretanto, não está livre de contradições e a questão do abandono escolar, por exemplo, necessita ser investigada sempre em relação com as disputas de concepção das quais resultam as políticas públicas. O Paraná destacou-se por ser pioneiro na implantação do currículo integrado, ofertando cursos com essa perspectiva a partir de 2004. Para maiores detalhes a respeito da concepção presente no currículo do Ensino Médio Integrado e das disputas em torno da formulação dessa política, ver a coletânea de textos organizada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

o número de alunos era muito baixo; calculando as taxas de abandono, obtivemos médias altas em muitos casos. Salta aos olhos, por exemplo, o fato de apenas 36% do número total de alunos que iniciaram algum dos nove cursos na área de tecnologia no Paraná até 2007 terem concluído, o que nos fez questionar o papel social desses cursos. A Tabela 1 anexa mostra as taxas de abandono dos cursos com turmas finalizadas até 2007 nas escolas estaduais do Paraná.

Definimos, então, a partir desse panorama verificado preliminarmente e da perspectiva de análise que orienta as investigações do grupo de pesquisa, nosso problema: Que significados os jovens que procuram os cursos de Ensino Médio Integrado na área de tecnologia atribuem aos cursos? Em que medida esses significados se relacionam com o panorama de procura, permanência e abandono nesses cursos?

O fator de destaque de nossa investigação é a metodologia orientada a partir da escuta das vozes dos sujeitos que constroem o espaço escolar, conforme comentamos acima. Nesse sentido, realizamos grupos focais com 35 alunos matriculados nos cursos (17 do 1º ano e 18 do 4º) e entrevistas individuais com 18 alunos que abandonaram os cursos, 20 egressos e 8 professores, totalizando 81 entrevistados. O campo empírico analisado é uma escola de EPTNM de uma região da periferia de Curitiba-PR que só oferta cursos ligados à área de tecnologia. Os cursos analisados foram Edificações, Eletrônica e Eletromecânica.

Justificada a pesquisa, dedicamo-nos a planejar metodologicamente nossa aproximação da realidade e as ferramentas que utilizaríamos para interpretá-la. Marx (2008) nos mostra que, na pesquisa científica em ciências sociais, não há como tomar elementos abstratos, a priori, como orientadores da análise da realidade, sempre síntese de múltiplas determinações. Para nós, não haveria como partir de uma conceituação de abandono escolar ou de uma elaboração abstrata do que seria a visão do aluno a respeito da EPTNM, mesmo já tendo contato com produções teó-

ricas que apontavam, por exemplo, causas do abandono.

Assim, inicialmente, aproximamo-nos da realidade tencionando-a com nossa visão de mundo e todos os elementos teórico-metodológicos que nos orientam. Estivemos em contato com o campo empírico de pesquisa durante cerca de dois meses, segundo o que Faria (2008) chamou de *aproximação precária* na pesquisa qualitativa. Essa primeira aproximação permite, entre outras coisas, confirmar (ou não) a escolha do campo empírico, obter elementos que auxiliam na construção dos roteiros de coleta de dados (entrevistas estruturadas e semiestruturadas) e definir com mais precisão o problema de pesquisa.

## A VISÃO DOS SUJEITOS E SUA RELAÇÃO COM O PANORAMA DE PROCURA/ABANDONO

Em primeiro lugar, é importante a demarcação conceitual no que diz respeito à questão da “desistência” de alunos da escola, diferenciando os conceitos de evasão e abandono. Para nós, a categoria que melhor expressa a questão em sua dimensão social, dando conta de referir-se tanto a fatores externos, relacionados à estrutura da sociedade e à vida fora da escola, quanto a fatores internos ao espaço escolar, é a segunda. O conceito de evasão tem sido utilizado ora com o viés subjetivista, responsabilizando única e exclusivamente o aluno pela “evasão” (nesses casos, partindo de uma concepção de juventude enquanto fase de delinquência que precisa ser controlada), ora com a concepção de construção social do fenômeno, porém considerando apenas fatores externos, caindo na armadilha do reprodutivismo das relações sociais na escola.

Quando falamos de abandono, há uma condição anterior à decisão do estudante, que “renuncia”, “perde o interesse” por ela, “não dá mais atenção”, “renega-a” (HOUAISS e VILLAMAR, 2001, p. 1277). É claro, há motivos para que essa mudança aconteça, pois

havia algum interesse prévio pela escola e pelo curso escolhido, causado por diversos fatores. Há, conforme constatamos em nossa pesquisa, uma íntima relação entre os motivos pelos quais o jovem procura a escola e os motivos pelos quais ele a abandona. Em ambos os casos, tanto a sociedade externa ao ambiente escolar quanto a dinâmica própria da escola, relacionada dialeticamente com as imposições externas, podem influenciar. Muitas vezes, a própria escola, ao se organizar, é determinante para essa “perda de interesse” pelo jovem: a não correspondência entre o que a escola oferece e as expectativas do jovem, a concepção de juventude de gestores e corpo docente, a maneira de abordar os conteúdos, a inexistência de um ambiente agradável de sociabilidade com os pares são apenas alguns exemplos de condicionantes internos.

Feita essa primeira ressalva, um primeiro resultado apontado por nossa análise, ao encontro do que outros estudos também já mostraram (TAVARES, 2002), é o fato de que, na grande maioria dos casos da EPTNM, o abandono não se dá de modo que o estudante desista por completo da escolarização. Grande parte dos jovens abandona a escola – no nosso caso, a modalidade Ensino Médio Integrado –, mas busca cursos de Ensino Médio Regular ou até outros cursos técnicos, alguns inclusive obtendo a tão sonhada vaga no Ensino Superior. Algumas falas transcritas abaixo, referentes aos motivos pelos quais abandonaram, caracterizam esse panorama (abaixo, o curso e o ano em que o aluno abandonou):

“Eu consegui vaga em outro colégio, num curso melhor. A UTFPR”

(Eletromecânica – 1º ano)

“Foi porque assim, na escola... eu sou adiantada na escola, então eu já tava no segundo ano do Médio Regular. E daí eu, pra fazer o curso técnico, eu acabei tendo que voltar um ano, entendeu? Daí eu pensei bem que ia ser melhor voltar pro segundo ano pra daí já tentar vestibular logo. O técnico não valia a pena.”

(Edificações – 1º ano)

“Eu mudei para um outro curso, à noite. Faço curso de administração e trabalho de manhã. Me adaptei melhor.”

(Eletromecânica – 2º ano)

Portanto, a categoria referente ao panorama apresentado é o *abandono do curso* e não o abandono da escola: refere-se ao abandono da EPTNM na área de tecnologia e não ao completo abandono dos estudos pelo jovem. É importante fazer esse destaque porque foi essa categoria que nos permitiu desmistificar visões superficiais relativas ao fenômeno do abandono escolar, como a relação direta com a dificuldade em conciliar trabalho e estudo ou, no caso dos cursos da área de tecnologia, com a dificuldade em acompanhar o andamento das disciplinas, já que são ligadas a complexos elementos teóricos da Matemática e da Física – argumento recorrentemente utilizado pelos gestores ou professores, sobretudo aqueles que possuem formação técnica e/ou nas engenharias. Ao contrário, percebemos que o abandono tem raízes intimamente ligadas com os próprios motivos que levam o jovem a se matricular nos cursos técnicos, provenientes de uma visão fetichizada e idealizada sobre a tecnologia e o mercado de trabalho na área<sup>3</sup>.

Um segundo resultado interessante refere-se ao período em que o abandono tem ocorrido nos cursos analisados. Os dados de abandono estratificados por série e o fato de, dos 18 ex-alunos entrevistados, 14 terem abandonado os cursos no 1º ou no 2º ano<sup>4</sup>, são elementos que nos permitem afirmar que, nesse caso, o abandono se dá, majoritariamente, no início do curso. As falas dos jovens se dão no sentido de afirmar que, após ter concluído a primeira metade do curso, “não vale mais a pena desistir”, mesmo que não estejam se adaptando ou se interessando pelos conteúdos (é nesse período em que começam a ter uma visão mais ampla sobre a área

---

<sup>3</sup> A relação entre os fatores de procura e abandono, que nos permitiu desfazer o paradoxo já descrito e interpretá-lo como algo apenas aparente da realidade que estudamos, constitui-se na essência das conclusões da dissertação. Atraídos à EPTNM da área de tecnologia pelo fetiche da profissão (categoria que abarca o fetiche da tecnologia e o apelo pelo “apagão educacional”, pelos “altos salários” e pela “garantia de emprego”) e, por isso, sem clareza da realidade com que vão se deparar, os jovens não conseguem se adaptar às novas situações que lhes são impostas. Assim alegam não gostar do curso e/ou preferem os cursos de Ensino Médio Regular. Optamos, entretanto, no presente artigo, por aprofundar outras conclusões a que chegamos com a pesquisa e que não havíamos ainda submetido à discussão.

<sup>4</sup> O currículo integrado possui quatro anos e é composto de disciplinas técnicas (específicas da área de atuação profissional) e científicas (base nacional comum no Ensino Médio) integradas ao longo dos quatro anos.

de atuação). Ou seja, há muitos alunos que conseguem concluir o segundo ano e, a partir daí, percebem que têm vontade de abandonar. No entanto, continuam matriculados, frequentando as aulas e, poderíamos dizer, “fazendo o jogo” imposto pela escola. Um dado interessante é que apenas 5 dos 18 alunos do 4º ano entrevistados alegaram interessar-se profissionalmente pela área de atuação.

Assim, o abandono não se dá apenas da maneira formal como os dados quantitativos e institucionais revelam; formal e fisicamente, o aluno continua frequentando as aulas, porém sem nenhum interesse pelos conteúdos e pela área de formação e, em alguns casos, inclusive abandonado pela escola, pelos professores e pelos gestores. A escola passa a ser reconfigurada, algo que tem relação com o contexto descrito no início do artigo, em um fenômeno que categorizamos como *abandono dentro da própria escola*.

Finalmente, deslocando o foco de nossa pesquisa do abandono para a permanência, dois fatores se destacam. Em primeiro lugar, o gosto e a clareza pela área de atuação, que é o que permite que o jovem de fato aproveite técnica e cientificamente o curso e deseje concluí-lo sem grandes probabilidades de abandono, algo que é possibilitado apenas nos casos em que os motivos da procura não estejam vinculados ao fetiche da profissão. Em segundo lugar, no caso dos estudantes que pensaram em abandonar seus cursos, a não preferência por ingressar no Ensino Médio Regular e, com isso, “perder” os anos cursados na EPTNM – nesses casos, o pouco gosto pela área de atuação e o fetiche da profissão existem, mas por uma espécie de cálculo de um “custo de oportunidade” profissional, os alunos optam por concluir os cursos apenas pela necessidade do diploma. Fica evidente como esses fatores estão relacionados às questões descritas anteriormente nesta seção.

## CONCLUSÕES

Os apontamentos acima nos levam ao processo de “deslocamento de sentido da escola” como uma das sínteses de nosso trabalho: a escola ainda tem algum sentido ao jovem, mas algo absolutamente diferente do que a simples aquisição de conhecimentos ou a empregabilidade; seu potencial é de um espaço no qual, por um lado, se fazem amigos, trocam-se ideias, vive-se a cultura juvenil e, por outro, obtém-se um diploma de curso técnico que, no contexto de precarização e desemprego, poderá aumentar as chances de encontrar emprego. Entretanto, a realidade é que, dos 20 egressos entrevistados, 15 não atuam como técnicos. Desses, 11 pretendem atuar como técnicos, mas não encontram ocupação (as atividades a que se dedicavam no momento da entrevista são variadas: desempregado/a, ainda estagiário/a, operário/a, aprendiz, auxiliar de produção).

Trata-se de questões que não se relacionam diretamente com a escola como instituição ou com a simples dificuldade de conciliar trabalho e estudo. A partir da reestruturação produtiva, a responsabilidade quase que imposta à escola como o espaço mais legítimo para se obter e reconhecer as competências e saberes básicos para a laboralidade trazem à tona o que Sposito (2008) chamou de sociedade escolarizada. A juventude deve compreender com eficiência a profissão para a qual está sendo preparada e o “estudar para ser alguém na vida” não é mais questionado nem de longe.

Por outro lado, seja por uma marginalização objetiva segundo a qual o jovem que procura o curso técnico percebe que esse discurso não faz sentido no dia a dia da luta por um emprego, seja por uma transformação no próprio modo de vida e nas próprias identidades juvenis, o quadro que verificamos é de um assustador abandono escolar. Além disso, como pudemos inferir a partir das entrevistas e ao encontro do que já constatou Bianchetti (2001), as empresas passam a afirmar que a escola é prescindível a seus anseios e, assim,

destacam a necessidade de, em não havendo mudanças radicais na esfera escolar, investir maciçamente nos processos de formação intraempresa. Ao jovem, resta uma relação absolutamente instrumental com o conhecimento escolar, legitimando a ideológica tese de que passamos a viver em uma sociedade do conhecimento.

Tal tipo de sociedade parece menos produzir uma escola condescendente com os anseios dos jovens e mais reafirmar a escola como aparelho ideológico. Alta procura e alto abandono são, nesse contexto, faces da mesma moeda, impondo-se ao jovem a “maravilha” da tecnologia como trampolim do desenvolvimento nacional e a atuação como técnico na área de tecnologia como algo idêntico ao trabalho do engenheiro.

## REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**. Petrópolis/Florianópolis: Vozes/ Editora da UFSC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Catálogo nacional de cursos técnicos**, 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://catalogonct.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

DAGNINO, Renato Peixoto. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

ENQUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, José Henrique de. **Economia política do poder**. Vol. 1. Curitiba: Juruá, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

HOUAISS, A.; VILLAMAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARX, Karl. O método da economia política. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008b. p. 257-268.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política: livro I**. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

NOVAES, Henrique Tahan. **O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Consulta escolas**. Curitiba, 2003-2011. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/fmr-PesquisaEscolas.jsp>>. Acesso em: 25 dez. 2011.

PELLISSARI, L. B. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2012. 223 p. Dissertação (mestrado em educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SIMÕES, C. A. Políticas públicas do Ensino Médio: realidade e desafios. In: FERREIRA, C. A. (Org.) **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. p. 135-141.

SPÓSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. 1 reimpr. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 87-127.

TAVARES, I. M. S. **Dá licença eu vou embora**: um estudo sobre o fenômeno da evasão escolar na Escola Técnica Federal de Sergipe. 129 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Fundação Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2002.

## ANEXO

Tabela 1: taxas de abandono das turmas já finalizadas dos cursos de EMI ligados à área de tecnologia de escolas estaduais no Paraná, com exceção das turmas iniciais

Ano de ingresso das turmas	TAXA DE ABANDONO (%)				
	Edificações	Eletrônica	Eletromecânica	Química e Química Industrial	Portos
2005	77,4	65,9	48,2	53,8	-
2006	30,0	75,0	51,0	57,2	64,1
2007	40,4	57,4	42,6	43,8	75,6

Fonte: o autor, segundo Paraná (2003-2011)

---

## PALAVRA DOS ORGANIZADORES

---

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos é uma opção plural de elevada magnitude para a inclusão de parcela significativa da população no mundo do conhecimento. Tem-se, pois, a inserção educacional como alavanca para a inclusão de um segmento da população, com a agudeza da imersão de homens e mulheres no mundo do esclarecimento. E esclarecer é conhecer. Conhecer o universo e sua amplitude. Somar-se ao mundo do aclaramento.

A obra organizada pelos professores Gerson Carmo e Carlos Marcio Lima – EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: QUALIDADE EM QUESTÃO – é uma oportunidade reveladora e inclusiva. Apraz pela valorização do conhecimento arregimentado a tão nobre parte da população, que se faz sedenta de compreensão do mundo e de reconhecimento social. Emerge de ações edificadoras, que culminaram no I Congresso Nacional de Programas Educativos para Jovens, Adultos e Idosos (Conpeja).

Com esse efeito, trata-se de uma obra desafiadora para arremeter reflexões científicas a um público que, se aliado de conhecimento, tornar-se-ia ainda mais frágil. Cumpre-se, assim, a missão honrosa de educar, esclarecer e, mais do que isso, de incluir.



Mestre em Ciência da Religião, Especialista em Filosofia Moderna e Contemporânea e Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e membro do Núcleo de Pesquisas em Acesso e Permanência (Nucleape), Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense).



Doutor em Sociologia Política, Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), graduado em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ), professor associado da UENF e vice-líder do Núcleo de Pesquisas em Acesso e Permanência (Nucleape), Coordenador do projeto Observatório da Educação/CAPES na UENF.



**Tipologia** Densè (Capa e Miolo)  
Candara(Miolo)

**Formato** 16 x 23 cm - Digital



**UENF**

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro



**FAPERJ**

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM

**POLÍTICAS  
SOCIAIS**



INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
Fluminense



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
**COGNIÇÃO E  
LINGUAGEM**

ISBN 978-85-99968-54-3