

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA  
ESCOLA ESTADUAL DE SANTA MARIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Cezar Augusto Mautone Pedroso**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2010**

# **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SANTA MARIA**

**Cezar Augusto Mautone Pedroso**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Carneiro Sarturi**

**Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira (UFSM)**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2010**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS  
E ADULTOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SANTA MARIA**

elaborada por  
**Cezar Augusto Mautone Pedroso**

Como requisito parcial para obtenção do título de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira - (UFSM)  
(Presidente/Coorientadora)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Moreira da Rocha Maciel - (UFSM)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lucia Bezerra Machado - (UFRGS)**

---

**Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Celso Ilgo Henz (UFSM)**

Santa Maria, 29 de novembro de 2010.

Para todos os educadores de  
Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos,  
que fazem desta modalidade de ensino, tão  
especial para aqueles que a frequentam,  
uma forma de contribuir para um ensino voltado à equidade social e,  
como consequência, ao exercício da cidadania,  
contudo, sabendo que ainda devemos aperfeiçoar,  
cada vez, mais a pesquisa,  
a extensão e as práticas escolares.

Ofereço este estudo à memória de  
Wilson de Oliveira Pedroso, meu pai,  
o mestre que me educou para a vida,

***Para Maria Eduarda Niederauer Pedroso,  
pela maior emoção e sentido da vida,  
ser pai.***

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelas oportunidades na vida e pelos obstáculos para cair e levantar.

À minha família, dona Cleusa T.M. Pedroso e aos irmãos pelo apoio em todos os momentos.

A minha primeira Orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karina Klinke, que, em primeiro lugar, acreditou em mim e por ter sido motivadora em todos os momentos. Apesar de ter se transferido para outra Universidade, no pouco tempo que esteve em Santa Maria, deixou um legado de aprendizagem e grande amizade.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Carneiro Sarturi, que se dispôs a me orientar com muita dedicação em substituição à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karina Klinke. Obrigado pela motivação, compreensão e apoio nas horas difíceis.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira, pela coorientação da dissertação, pelo incentivo nos momentos finais e conclusão do trabalho; enfim, um agradecimento a todos os professores que me orientaram com dedicação, paciência e muita competência.

Aos professores Dr.<sup>a</sup> Carmem Machado, Dr.<sup>a</sup> Adriana Maciel e Dr. Celso Ilgo Henz, que fizeram parte da avaliação do projeto e, agora, da finalização da dissertação. Foi uma grande honra tê-los nesta defesa pela grande contribuição ao trabalho.

Ao Prof. Diretor Tarcísio Ceolin e à equipe diretiva do Colégio Estadual Manoel Ribas, pela gentileza e espontaneidade em contribuírem com a pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa da EJA do Colégio Estadual Manoel Ribas, pela disponibilidade, dedicação e grande contribuição à pesquisa.

Aos alunos da última etapa da EJA do ensino médio do Colégio Manoel Ribas que deram uma grande contribuição para a coleta dos dados e, também, um exemplo de cidadania.

À Universidade Federal de Santa Maria, que me oportunizou a formação continuada, impulsionando a minha carreira profissional, através deste curso, para a obtenção do Título de Mestre em Educação, honrando-me pela ótima qualidade do curso, permitindo-me ascensão no mercado de trabalho tão competitivo, além de ampliar nossa visão de mundo para colaborarmos mais com nossos educandos.

*A construção do conhecimento se faz através do diálogo.*

Paulo Freire

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SANTA MARIA**

Autor: Cezar Augusto Mautone Pedroso  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Carneiro Sarturi  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira  
Santa Maria, 29 de novembro de 2010.

Esta dissertação investiga a importância atribuída à Língua Portuguesa na vida de estudantes e do professor da última etapa do Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública estadual, no município de Santa Maria-RS. Na perspectiva desta análise, definiu-se como objetivo geral: reconhecer como as práticas escolares do professor de Língua Portuguesa da última etapa do ensino médio na referida modalidade, de uma escola pública estadual, podem contribuir para a formação destes alunos. Como objetivos específicos, pretende-se: resgatar o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; analisar as práticas de ensino de Língua Portuguesa do professor atuante e estudantes jovens e adultos, de uma escola estadual no município de Santa Maria; identificar se existe uma possível relação entre a Língua Portuguesa e a qualidade de vida dos alunos, numa perspectiva de atuação social. Para se atender os objetivos propostos, optou-se pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada com os alunos e o professor. Para a análise dos dados coletados e das categorias de investigação e suas ramificações, foi adotada a análise de conteúdo, que possibilitou compreender qual a importância da Língua Portuguesa na vida dos estudantes e sua contribuição para a atuação social. Primeiramente, foi analisado como os alunos percebem essa modalidade, notando-se que, ainda há muitas incertezas sobre o que é a modalidade e quais as suas finalidades. Sob o ponto de vista dos alunos, verificou-se diversas opiniões relacionadas à modalidade, como por exemplo, alguns consideram que o ensino está bom, que está melhorando, e outros acreditam que o ensino é superficial, uma suplência. De modo geral, inferiu-se uma satisfação considerável quanto ao ensino nessa modalidade. Para a professora de Língua Portuguesa, as políticas públicas governamentais para os Jovens e Adultos nos últimos seis anos, aproximadamente, vêm na contramão daquilo que a modalidade se propõe, ou seja, um ensino de qualidade e equidade ao ensino para o exercício da cidadania. Apesar das dificuldades relatadas pela professora para o exercício da docência, a mesma prioriza o ensino e acredita na educação, atuando com entusiasmo. Quanto à importância da Língua Portuguesa para a formação dos alunos, a maioria percebe que o estudo da Língua e a sua estrutura são fundamentais para o processo educativo de cada educando e o convívio social no cotidiano. A professora relata que é vital para a interação social uma boa aprendizagem da disciplina, do funcionamento das suas estruturas, o bom uso da linguagem é entendida, pelos alunos, como condição para a construção da cidadania, sendo indispensável para uma vida melhor e como possibilidade de ascensão social. É por meio das discussões e o conhecimento dos mecanismos da linguagem em sala de aula, segundo a professora, que seus educandos constroem a cidadania. Conclui-se que o ensino e a aprendizagem de qualidade de Língua Portuguesa contribuem, decisivamente, através dos estudos das estruturas da língua e do bom uso da linguagem, e são essenciais para uma maior visão de mundo, compreensão da realidade e, por conseguinte, ao melhor exercício da cidadania.

**Palavras-chave:** EJA; Língua Portuguesa; Práticas Escolares; Cidadania.

## **ABSTRACT**

Master Degree Dissertation  
Graduate Program in Education  
Santa Maria Federal University

### **THE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE IN THE EDUCATION OF YOUTHS AND ADULTS IN A STATE SCHOOL IN SANTA MARIA**

Author: Cezar Augusto Mautone Pedroso  
Advisor: Professor Rosane Carneiro Sarturi  
Coadvisor: Professor Liliana Soares Ferreira  
Santa Maria, November 29, 2010.

This dissertation investigates the importance given to the Portuguese language in the life of students and a teacher in the last year of High School in the modality of Education of Youth and Adults in a public school in the city of Santa Maria-RS. In view of this analysis, the general objective is defined: to recognize how the practices of this Portuguese Language state school teacher may contribute to the civic education of these students. The specific objectives are to rescue the history of Education of Youth and Adults in Brazil; analyze the practices for teaching Portuguese used by this teacher and learning by the youth and adult students of a state school in Santa Maria; identify whether there is a possible relationship between the Portuguese language and life quality of these students, in a perspective of social engagement. To meet the proposed objectives, it was chosen a qualitative approach with a case study, using as an instrument for collecting data a semi-structured interview with the students and the teacher. For the analysis of the data collected and the categories of research and its ramifications, it was adopted the content analysis, which allowed to understand how important the Portuguese language is in the lives of the students and its contribution to social engagement. First, it was examined how the students perceive this modality, noting that there are still many uncertainties about what this modality is and what are its purposes. From the point of view of the students, several different opinions were noticed, for example, some of them feel that teaching is good and improving, while others believe that education is superficial, as a supplement. In general, it was noticed a considerable satisfaction about teaching in this modality. For the teacher of Portuguese language, the governmental public policies for the teaching of Youth and Adults in the last six years, approximately, are coming in the opposite of what the modality is proposed to, i.e., an education with quality and equity to teaching for citizenship. Despite the difficulties reported by the teacher in her practice, she gives priority to education and believes in it, working with enthusiasm. Concerning the importance of the Portuguese language in education, most students realize that the study of language and its structure are fundamental to their education and social interaction in everyday life. The professor reports that it is vital for social interaction a good learning of the discipline, the functioning of language structures. The proper use of language is understood by the students as a condition for the construction of citizenship, being indispensable for a better life and a possibility for social mobility. It is through discussions and knowledge of the mechanisms of language in the classroom, according to the teacher, that her students construct their citizenship. It is concluded that the quality of teaching and learning of Portuguese can contribute decisively; the study of language structures and their proper use are essential to a larger world view, understanding of reality and, hence, a better citizenship development.

**Keywords:** Youth and Adult education; Portuguese language; School Practice; Citizenship.

## LISTA DE SIGLAS

ABC – Ação Básica Cristã  
AI-5 – Ato Institucional Número 5  
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEED – Conselho Estadual de Educação  
CEES – Centros Estaduais de Ensino Supletivo  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
COEJA – Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos  
CPCs – Centro de Cultura Popular  
DCNEJA – Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA  
DCN-EM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências da EJA  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes da Educação Nacional  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
NEEJA – Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos  
NOES – Núcleo de Orientação ao Ensino Supletivo  
ONG – Organização Não Governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNE – Plano Nacional de Educação  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SE/RS – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul  
SEA – Serviço Especial do Departamento Nacional de Educação do MEC  
SEF (MEC) – Secretaria do Ensino Fundamental do MEC  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação .....	126
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	127
APÊNDICE C – Termo de Confidencialidade .....	129
APÊNDICE D – Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa .....	130
APÊNDICE E – Instrumento de Coleta de Dados 1 .....	131
APÊNDICE F – Instrumento de Coleta de Dados 2 .....	132
APÊNDICE G – Quadro com as falas dos alunos .....	133
APÊNDICE H – Quadro com as falas da professora .....	140

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>DESENHOS DA PESQUISA</b> .....	<b>17</b>
1.1 Caracterizando a pesquisa .....	17
1.2 Contextualizando o campo da pesquisa .....	21
1.3 Os sujeitos da pesquisa .....	22
1.4 Instrumentos da coleta de dados .....	24
1.5 Análises dos dados.....	25
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E</b>	
<b>ADULTOS NO BRASIL</b> .....	<b>30</b>
2.1 EJA: o período colonial .....	30
2.2 Educação dual .....	30
2.3 Dívida social .....	35
2.4 Histórico das bases legais .....	38
2.5 Alfabetização com conscientização .....	47
2.6 O que foi o MOBRAL .....	51
2.7 O ensino supletivo .....	52
2.8 Bases legais vigentes .....	54
2.9 Os exames supletivos e a proposta da EJA .....	57
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>AS PRÁTICAS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	<b>62</b>
3.1 Língua Portuguesa no Ensino Médio .....	63
3.2 Estudo da linguagem e identidade da disciplina.....	64
3.3 Práticas de ensino e concepção de língua e linguagem .....	66
3.4 Importância da Língua Portuguesa na vida cotidiana dos alunos.....	69
3.5 As práticas de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa do professor atuante e estudantes da EJA .....	71
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>76</b>
4.1 Impedimentos para concluir os estudos .....	78

4.1.1 Razões socioeconômicas .....	79
4.1.2 Imaturidade e desinteresse pelos estudos .....	80
<b>4.2 O papel do professor de Língua Portuguesa no processo.....</b>	<b>86</b>
<b>4.3 A modalidade da EJA.....</b>	<b>89</b>
<b>4.4 Importância do estudo da Língua Portuguesa para a sua formação cidadã.....</b>	<b>94</b>
<b>4.5 O professor que atua na Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>103</b>
<b>ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>125</b>

## INTRODUÇÃO

Para a efetivação do presente estudo, inspirou-se na continuidade da monografia desenvolvida ao longo do curso de Especialização em Gestão Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, de caráter qualitativo, questionando as políticas públicas que mantêm os exames supletivos no Brasil na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>1</sup>. A partir disso, refletindo sobre as finalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país, seu histórico, bem como o papel dos exames supletivos previstos na legislação sobre educação, desde o período imperial.

A referida pesquisa da especialização, denominada “Exames Fracionados na Escolarização de Jovens e Adultos: a quem interessa?”, de caráter sociológico, possibilitou compreender como as políticas públicas definem as possibilidades sociais dos sujeitos que se encontram à margem da escolarização; o quanto essas políticas públicas interferem não somente nas probabilidades de alteração da condição social dos jovens e adultos que ficaram fora da escola obrigatória, quanto contribuem para a aceleração de uma certificação sem qualidade, visto que a EJA é uma modalidade que requer atenção especial de seus educadores, devido às suas especificidades.

No decorrer desta pesquisa, buscou-se sair do lugar de professor da EJA, para assumir o papel de investigador das próprias ações político-pedagógicas, para refletir acerca das próprias práticas pedagógicas elaboradas e aplicadas até então, para questionar as políticas públicas desenvolvidas nesta modalidade. Não obstante, proporcionando a condição da *racionalidade prática*, conforme explicitada por Pérez Gómez (1992, p. 103), quando afirma que o professor tem de ser

[...] o sujeito da análise que faz de seu próprio cotidiano, implicando a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.103).

O ensino na EJA, por ser uma modalidade especial, foi o ponto de partida para a busca do aprimoramento das práticas escolares pessoais neste estudo, agora

---

<sup>1</sup> LDBEN - Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

em nível de mestrado, visto que muitos professores encaram a EJA como suplência. A partir disso, visando aprimorar os conhecimentos na área, e, aos alunos da referida modalidade, oportunizar um ensino mais qualificado em Língua Portuguesa, através das práticas pedagógicas. Não obstante, com vistas a qualificar as práticas escolares, observando as políticas públicas para propiciar um ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa aos alunos da EJA, voltado à vida, fugindo do tradicional, a fim de que o ensino da Língua tenha uma relação com uma boa vida destes alunos, na perspectiva de que as pessoas com maior competência comunicativa têm melhor qualidade de vida. Conforme afirma Travaglia (2004, p. 27): “[...] a comunicação eficiente, competente entre os seres humanos é fundamental para o entendimento entre os homens e este entendimento é necessário e crucial para que os homens vivam e convivam bem”.

Existem muitas perguntas a serem respondidas. Acredita-se que a primeira será se a Língua Portuguesa tem alguma relação com a qualidade de vida das pessoas?

Por esse motivo, no curso de pós-graduação em educação, este pesquisador investigou se, efetivamente, o ensino de Língua Portuguesa para a EJA no ensino médio da escola pública está contribuindo e propiciando atividades de ensino aprendizagem que permitam aos alunos o preparo para a vida, dentro de uma sociedade altamente competitiva e excludente, incluindo em sua proposta a cultura e tudo o que representa o modo de ser da sociedade.

Como professor de Língua Portuguesa, a preocupação foi “enfocar questões ligadas ao ensino de língua materna, numa perspectiva que tangencia a visão da língua como forma de atuação social e/ou exercício de cidadania” (TRAVAGLIA, 2004, p.15). Nesse sentido, Travaglia (2004) ressalta, será possível afirmar que a Língua Portuguesa tem uma relação direta com a vida dos estudantes, pelo menos no que se refere à mobilidade dos mesmos, sem maiores dificuldades, como cidadãos socialmente inseridos, no intuito de se dizerem cultos?

Para compreender as práticas escolares e o ensino aprendizagem da língua materna na última etapa da EJA no ensino médio ao qual este trabalho se propõe, é necessário, em primeiro lugar, um estudo das funções desta modalidade, principalmente, seu histórico e suas bases legais, antes da análise das práticas escolares. Diante disso, apresenta-se como objeto de pesquisa a Língua Portuguesa, tendo como problema central: **Qual a importância atribuída à Língua**

## **Portuguesa na vida dos estudantes e do professor da última etapa do ensino médio, na modalidade EJA, em uma escola estadual no município de Santa Maria-RS?**

Nesta direção, os objetivos do presente trabalho são definidos, apresentando-se como objetivo geral: reconhecer como as práticas escolares do professor de Língua Portuguesa da última etapa do ensino médio na modalidade EJA, de uma escola pública estadual, podem contribuir à formação destes alunos. Como objetivos específicos, ficam estabelecidos: a) resgatar o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; b) analisar as práticas de ensino do professor de Língua Portuguesa atuante, desenvolvidas com os estudantes jovens e adultos, de uma escola estadual no município de Santa Maria; c) identificar se existe uma possível relação entre a Língua Portuguesa e a qualidade de vida dos alunos, numa melhor perspectiva de atuação social.

Assim sendo, o trabalho dissertativo está organizado por capítulos. Considera-se que o ponto de partida é problematizar a importância atribuída à Língua Portuguesa na vida cotidiana de estudantes e do professor da última etapa do ensino médio, na modalidade EJA, em uma escola estadual no município de Santa Maria, visando melhor atuação social dos mesmos.

No **Capítulo I**, descreve-se o desenho da pesquisa, apresentando-se o problema, os objetivos gerais e os específicos. Também, a definição da pesquisa: o caminho até chegar ao contexto a ser investigado. Considera-se, ainda, a abordagem metodológica que subsidiou a investigação, assim como os instrumentos de coletas de dados que foi utilizada e a análise dos mesmos. É descrito como os dados foram analisados, citando-se, na sequência, as categorias elencadas a priori, destacando-se as ramificações ocorridas durante a realização da entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa. Por fim, os cotidianos estudados e os sujeitos que colaboraram com a pesquisa são apresentados.

O **Capítulo II** traz o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, algumas definições preliminares sobre o assunto, e o histórico das bases legais da EJA no Brasil, com análise à educação nas constituições do país, desde a imperial até a atual, a influência que o Estado militar, a partir de 1964, trouxe para a Educação de Jovens e Adultos.

No **Capítulo III**, são apresentadas as práticas de ensino de Língua Portuguesa, já que é nelas que se revela a complexidade de articulações da ação

pedagógica, contemplando uma investigação de como a Língua Portuguesa é ensinada no Ensino Médio para os Jovens e Adultos na escola pública em Santa Maria; com vistas a detectar se, de modo geral, há um investimento no ensino da língua materna e o que deve ser feito para melhorar o ensino nesta modalidade.

Espera-se, assim, somar esforços para, com os demais profissionais desta área, oferecer um ensino com orientação libertadora e cidadã, estimulando os trabalhadores a desenvolverem potencialidades, capacitação e conscientização, visto que, a Língua Portuguesa bem entendida poderá ser um modo de satisfazer as necessidades socioculturais dos estudantes, e de proporcionar-lhes uma participação social mais ampla.

Para tanto, os professores, precisam estar atentos em como atuar em sala de aula, com vistas ao ensino apropriado e relevante de Língua Portuguesa, que sirva para a vida das pessoas, fato que confere um ato político-ideológico e educacional. Espera-se contribuir para o conhecimento dos aspectos envolvidos no ensino de língua materna, mais especificamente, no ensino de Língua Portuguesa, dentro daquilo que se considera mais adequado para o ensino e para a aprendizagem.

À medida que os estudantes dominam a estrutura da língua e passam a empregá-la de modo mais próximo à língua padrão, tanto na expressão oral como na produção de textos, Travaglia (2004) afirma que:

[...] a boa comunicação garante não só a qualidade de vida em uma sociedade, mas a própria vida, a própria existência da humanidade enquanto tal, tanto no sentido de “ser humano” em oposição ao “não ser humano”, quanto no sentido da própria existência das entidades que compõem a humanidade, [...] (TRAVAGLIA, 2004, p. 27).

Precisa-se refletir e buscar aprofundar e ou explicar melhor certos aspectos da proposta atual no ensino de Língua Portuguesa, ou, ainda, refletir melhor sobre aspectos tratados.

Então, espera-se, com esta pesquisa, compartilhar com aqueles que têm a mesma preocupação de fazer um ensino pertinente para a vida das pessoas. No **Capítulo IV**, são os resultados da pesquisa, composto pela apresentação das falas dos pesquisados, bem como o diálogo com autores que desenvolvem seus estudos na área da educação e EJA.

Na sequência, são apresentadas, a guisa de considerações finais, algumas reflexões originadas por este trabalho, na perspectiva de uma contribuição social,

para os professores em Língua Portuguesa, aos estudantes da EJA e à sociedade em geral.

# **CAPÍTULO I**

## **DESENHOS DA PESQUISA**

O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa e social. A pesquisa social, segundo Minayo (2008), manifesta-se por estudar as pessoas, em determinada condição social, grupo, classe social, crenças, valores e significados.

### **1.1 Caracterizando a pesquisa**

O objeto de estudo da pesquisa social pode configurar, para o pesquisador e para o leitor, um trabalho complexo e inacabado, por ser subjetivo e até contraditório, não podendo, portanto, ser generalizado, uma vez que está embasado num universo em constante transformação.

A pesquisa social trabalha com gente, com atores sociais em relação, com grupos específicos. Esses sujeitos de investigação, primeiramente, são constituídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudos. No campo, fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando um produto novo e confrontante tanto com a realidade concreta como com as hipóteses e pressupostos teóricos, num processo mais amplo de construção de conhecimentos (MINAYO, 2008, p.105).

Ressalta-se, ainda, que o trabalho de campo em pesquisa social constitui-se como uma etapa essencial que, a rigor, não poderia deixar de ser pensada sem ele, visto que questiona o universo dinâmico onde se inserem os indivíduos, estando, portanto, em constante transformação.

No entendimento de Minayo (2004), pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. A pesquisa alimenta a atividade de ensino e a atualiza diante da realidade do mundo. Em suma, ainda que represente uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. A autora citada ressalta ainda que: “toda a investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” (MINAYO, 2008, p. 18).

Inicialmente, para a realização deste estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, porque esta além de explicar um problema a partir de referências teóricas já publicadas, e visto que possibilita ao pesquisador encobrir/conhecer e compreender melhor os fenômenos estudados (CERVO; BERVIAN, 1996).

O conhecimento que foi construído por outros estudiosos e que lançam luz sobre a questão desta pesquisa é chamado de teoria. A palavra teoria significa ver, a associação entre “ver” e “saber”, é uma das bases da ciência ocidental, conforme esclarece Minayo (2004).

Dando prosseguimento ao trabalho, realizou-se a pesquisa de campo, com a intenção de captar as informações dos sujeitos presentes no cenário da EJA: alunos e professor.

Para Lima (2004, p. 51), a pesquisa de campo:

[...] pressupõe a apreensão dos fatos/variáveis investigados, exatamente onde, quando e como ocorrem. Nessas circunstâncias, o pesquisador deve definir o que e como irá apreender, considerando o objetivo da pesquisa realizada e da realidade investigada.

A pesquisa de campo permitiu a observação direta e a investigação da realidade, através da técnica de coleta de materiais, neste caso, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas ao grupo que representa uma amostra do universo estudado. Este tipo de procedimento permitiu a obtenção de respostas diretas que dependem apenas da colaboração do entrevistado.

A aplicação da entrevista foi realizada em duas etapas, sendo a primeira quando se obtiveram dados pessoais dos alunos. Posteriormente, as questões foram lidas aos participantes e as falas gravadas, para, após, serem transcritas. Houve certa flexibilização no que se refere à estrutura da entrevista, visto que se ofereceu espaço aos entrevistados para a reflexão.

O estudo apresentou uma abordagem qualitativa, que, segundo Lüdke e André (1986, p. 18) “é aquela que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Nessa perspectiva, buscou-se reconhecer como as práticas escolares do professor de Língua Portuguesa podem contribuir para a formação dos alunos da modalidade EJA, de modo que esses alunos, numa perspectiva de atuação social, possam exercer melhor a cidadania.

No contexto apresentado, cidadania, refere-se Reis (1998) aponta para duas linhas básicas de interpretação da cidadania: a liberal e a comunitarista. A primeira delas, na ótica individualista e própria do diagrama liberal, prioriza a busca pela realização dos interesses individuais e o auto-sustento. Os direitos individuais devem ser preservados em oposição aos sociais que aqui representariam um limite indevido ao exercício de liberdade e à capacidade individual. Já a lógica comunitarista prioriza a sociedade e define a solidariedade, a busca do bem comum, a participação e a interação como fundamentais para que os grupos sociais superem a individualidade típica do liberalismo.

A opção pelo objeto de pesquisa, a Língua Portuguesa para uma melhor atuação social, é fruto da reflexão das próprias práticas pedagógicas em EJA deste mestrando, sendo necessário, ainda, compreender bem o histórico e finalidades da modalidade. Um estudo bibliográfico fundamenta tais práticas, e um instrumento metodológico orienta a análise dos conteúdos.

O próximo passo foi selecionar a instituição de ensino para a aplicação da pesquisa de campo. O campo de pesquisa mais apropriado para este estudo foi uma escola de EJA na qual estivesse em desenvolvimento a última etapa dessa modalidade.

Para atender aos objetivos propostos neste estudo, fez-se a opção pela abordagem qualitativa, que é, em si mesma, um campo de investigação. A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. É um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006). Destaca-se que “essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A pesquisa qualitativa, nesse nível, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

[...] envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A pesquisa qualitativa abrange o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos, como “o estudo de caso; experiência pessoal; introspecção;

história de vida; artefatos; textos e produções culturais que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Por conseguinte, quem pesquisa nessa área apropria-se de uma grande variedade de práticas interpretativas interligadas, no intuito de conseguir compreender bem o tema que está ao seu alcance.

A partir das considerações de Denzin e Lincoln (2006), percebe-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Geralmente, há um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo.

Conforme a natureza do objeto de investigação, a temática abordada e os objetivos desta pesquisa, em uma investigação de situações dinâmicas, processuais, dentro do ambiente natural em que ocorre o fenômeno em pauta e, ainda, considerando o significado histórico cultural da temática, foi adotada a pesquisa qualitativa descritiva, denominada estudo de caso.

A opção pelo estudo de caso ocorreu, uma vez que, segundo Yin (2005, p. 20),

[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas [...].

Estudo de Caso, de acordo com Gil (1994), caracteriza-se por ser um estudo exaustivo e em profundidade, que possibilita conhecer de forma ampla um ou poucos objetos, por meio da análise de uma unidade, uma compreensão generalizada do universo ao qual essa unidade pertence.

A partir do estudo de caso, pretende-se aprofundar a descrição de uma realidade determinada: “O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SANTA MARIA”.

Para Triviños (1987), o estudo de caso tem grande valor quando apresenta uma investigação aprofundada de um campo delimitado em que os objetivos atingidos podem conceder e, além disso, por criar hipóteses para outras pesquisas. “Entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o estudo de caso seja um dos mais relevantes” (TRIVIÑOS, 2008, p. 34), pois, na pesquisa quantitativa, o estudo de caso se caracteriza do ponto de vista da medida dos dados que ele apresentava, pelo emprego, de modo geral, de uma estatística simples, elementar.

O estudo de caso não foi um procedimento de pesquisa tipicamente positivista que se detinha à quantificação das informações. À medida que se desenvolveu a investigação qualitativa, o estudo de caso, entre ambas, constituiu-se mais importante para a nova tendência nas pesquisas em educação.

Para qualificar a fala dos entrevistados, buscou-se o suporte de Puglisi e Franco (2005, p. 13), que entendem ser a análise de conteúdo o “ponto de partida é a mensagem, mas devem ser consideradas as condições contextuais de seus produtores e assenta-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem”. Nesse tipo de análise deve ser considerada, não apenas a semântica da língua, como também a interpretação do sentido que cada indivíduo atribui às próprias mensagens.

Análise e a interpretação, neste sentido, não têm a finalidade de contar opiniões ou pessoas, conforme aponta Gomes (2007, p. 79), pois seu foco é, principalmente,

[...] a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. [...] não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo em que apresentam singularidade próprias da biografia de cada interlocutor.

A análise de conteúdo é considerada uma técnica para o tratamento de dados para identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema que, de acordo com o conceito de Bardin (1979, p. 42), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações com a finalidade de obter, via procedimentos, a descrição de conteúdo das mensagens objetivas que possibilitem a inferência de conhecimentos em relação aos meios de produção e recepção destas mensagens.

## **1.2 Contextualizando o campo da pesquisa**

Tendo em vista delimitar o universo das investigações e, também, a semelhança nas falas dos sujeitos, optou-se por realizar a pesquisa em uma escola pública estadual de ensino médio regular e EJA, de localização central, na cidade de Santa Maria. Trata-se de escola de referência e tradição nesse tipo ensino, que oferece três turnos aos alunos e abrange diversos segmentos sociais da sociedade santa-mariense.

Para a delimitação do estudo foi necessário, ainda, escolher uma etapa do ensino médio e, para melhor precisão dos resultados, escolheu-se a Etapa 9, última etapa da EJA.

O contato com a instituição de ensino foi realizado pelo pesquisador, que se comunicou diretamente com o diretor da escola, quando foram esclarecidos os objetivos e procedimentos da pesquisa. Posteriormente, foi enviado à escola um documento de encaminhamento e a Carta de Apresentação do pesquisador, (APÊNDICE A), com o pedido de autorização para a coleta de dados.

Os outros documentos elaborados para o desenvolvimento da pesquisa foram: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), Termo de Confidencialidade (APÊNDICE G) e Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (APÊNDICE D). Na sequência, a documentação foi encaminhada ao Comitê de Ética da UFSM para avaliação.

Tendo em vista delimitar o universo de investigação, a pesquisa realizada buscou-se saber dos sujeitos, - estudantes e professor, como a modalidade de ensino EJA é vista, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, selecionando-se as categorias através da busca por similaridades nas falas dos sujeitos.

### **1.3 Os sujeitos da pesquisa**

Para a escolha dos sujeitos era necessário um professor de Língua Portuguesa da última etapa do ensino médio, modalidade EJA, bem como seus alunos. Partindo-se do pressuposto que, nessa última etapa, potencialmente, os estudantes estariam mais qualificados na disciplina de Língua Portuguesa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram efetivadas entrevistas semiestruturadas, com professora de Língua Portuguesa e de uma das suas turmas de atuação, que foi aleatoriamente escolhida pela docente.

Após a escolha pela professora de Língua Portuguesa da turma onde seria realizada a pesquisa, os alunos foram convidados a participar, e todos concordaram em prestar a sua colaboração. Tanto a fala do professor como a dos seus estudantes foram gravadas e, posteriormente, transcritas, para melhor descrever a riqueza dos detalhes dos entrevistados.

A colaboração da escola, através da direção, foi fundamental para o êxito do trabalho, pois se trata de uma escola que tem tradição no ensino médio em Santa Maria, e que abrange estudantes de várias localidades deste município.

Na data combinado, o pesquisador deslocou-se até a escola e entrevistou os estudantes presentes, que totalizavam 10. A escolha do professor deu-se pela necessidade de ser o docente responsável pela disciplina que faz parte do tema do presente estudo.

A pesquisa com os estudantes aponta que esses sujeitos são quatro do sexo feminino e seis do sexo masculino, identificados no decorrer da análise, por nomes fictícios: Ana, Beatriz, Carla e Débora; Antônio, Bruno, Carlos, Décio, Evandro, Felipe (Quadro 1).

Nomes fictícios	Caracterização dos sujeitos
Ana	20 anos, solteira, lavadora de carros
Beatriz	18 anos, solteira, estudante
Carla	20 anos, solteira, estudante
Débora	22 anos, solteira, estudante
Antônio	25 anos, solteiro, militar
Bruno	20 anos, solteiro, auxiliar de serviços gerais
Carlos	24 anos, solteiro, estudante
Décio	18 anos, solteiro, auxiliar de pedreiro
Evandro	35 anos, solteiro, decorador
Felipe	32 anos, casado, porteiro

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Para a interação dos materiais (os documentos legais e as falas dos sujeitos da pesquisa), seguindo Bardin (1977), será dada atenção ao conteúdo manifesto dos documentos, aprofundando-se a análise, para desvendar seu conteúdo latente, por abrir perspectivas à descoberta de ideologias e tendências do objeto que será analisado, por este ser dinâmico, estrutural e histórico.

Neste estudo, foi dada ênfase maior à análise qualitativa, por permitir a análise do conteúdo expresso nas falas dos sujeitos, bem como seu conteúdo latente, implícitos nos discursos.

Após a análise das entrevistas semiestruturadas, buscou-se identificar a presença e a frequência de pontos semelhantes definidores das categorias, bem como a pertinência em cada narrativa.

#### 1.4 Instrumentos da coleta de dados

Para a coleta de dados da pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada; a pesquisa documental das diretrizes curriculares nacionais para a EJA e ensino médio, para área das linguagens e suas tecnologias, que corresponde à disciplina de Língua Portuguesa.

No intuito de explorar melhor o objeto deste estudo, como fonte de informações, foi escolhida a entrevista semiestruturada que, para alguns casos de pesquisa qualitativa, “é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados” (TRIVIÑOS, 2008, p. 145).

No desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, efetivadas em uma escola estadual, totalizando 10 entrevistas (APÊNDICE E) com os alunos da EJA e com o professor de Língua Portuguesa (APÊNDICE F).

Do ponto de vista metodológico, além de conversas informais, as entrevistas foram gravadas, e após a transcrição das mesmas realizou-se a análise de conteúdo, conforme propõe Bardin (1979). Foram realizadas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretações, privilegiando-se a análise qualitativa dos textos e núcleos temáticos emergentes.

A opção por entrevista em vez de um questionário impresso deu-se ao fato de o falar se mostrar, segundo Horn *et al.* (2004, p. 34), “muito mais espontâneo do que o escrever”. Para Horn *et al.*, (2004, p. 34), a forma oral facilita “o entendimento de aspectos subjetivos de casos que, normalmente, são filtrados por racionalismos, objetividade e neutralidade, [...] ou dificultados pela lógica da documentação escrita que encerra um código diferente do oral”.

Com a entrevista oral, foi possível observar gestos, expressões faciais, enfatizados no discurso, mas impossíveis de conhecimento no questionário escrito, e porque constituem aspectos fundamentais à compreensão do exposto, durante a análise do conteúdo.

Dessa forma, foram coletados dados, mediante a fala dos alunos e da professora de Língua Portuguesa da última etapa da EJA no ensino médio, de uma escola estadual em Santa Maria-RS. No enfoque qualitativo, sabe-se que existem vários tipos de pesquisa e, para as entrevistas, também. Contudo, a entrevista semiestruturada, “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador,

oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2008, p.146).

Foi possível estabelecer as categorias *a priori* e *a posteriori*, por isso, para realizar a pesquisa, inicialmente, foram estabelecidas, por sua natureza, algumas categorias a priori. Nessa perspectiva, organizou-se a entrevista semiestruturada (APÊNDICES E e F), considerando-se a priori, as categorias de investigação, como sendo:

- Dados pessoais
- Informações profissionais
- Perspectivas e objetivos

Complementando esta investigação, utilizou-se a pesquisa em documentos legais sobre a EJA e a Língua Portuguesa para o ensino médio, além da pesquisa documental das entrevistas.

Na análise de conteúdo, a pesquisa documental refere-se à análise das falas, das entrevistas. Colocar em destaque a pesquisa documental implicar trazer para a discussão uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

A pesquisa documental, conforme esclarece Oliveira (2007, p. 69) “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

Apesar da pesquisa documental estar muito próxima da pesquisa bibliográfica, o elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (OLIVEIRA, 2007).

## **1.5 Análise dos dados**

Sendo um estudo específico na área de educação (EJA), as proposições das pesquisas foram desenvolvidas com caráter qualitativo, ou seja, num estudo de caso vinculado à análise de conteúdo como proposta por Bardin (1977).

O modo como funciona a análise de conteúdo consiste, principalmente, na explicitação e sistematização do conteúdo de mensagens e como o mesmo se expressa.

De acordo com Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo representa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para proceder a análise dos dados e das categorias, adotou-se a análise de conteúdo, pois se trata de um instrumento metodológico em aperfeiçoamento aplicado a discursos diversos.

Sendo assim, para a fala dos sujeitos, utilizou-se a análise de conteúdo, porque: “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 38).

Conforme Bardin (1977), o analista é um arqueólogo que trabalha com vestígios dos documentos que pode descobrir ou suscitar. Em uma comparação que Bardin faz entre a linguística e a análise de conteúdo, aparentemente, têm o mesmo objeto. Porém, não são o mesmo, pois, “o objeto da lingüística é a língua, quer dizer, o aspecto coletivo e virtual da linguagem, enquanto que a análise de conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual da linguagem” (BARDIN, 1977, p. 43).

Ainda sobre a fala dos sujeitos, a análise de conteúdo tem a finalidade de fazer deduções lógicas e justificadas em relação às mensagens do sujeito a ser entrevistado. Entretanto, as análises precisam ser muito bem organizadas, para que a pesquisa se efetive com êxito. A organização da análise dá-se em diferentes fases, abrangendo, basicamente, três etapas: a pré-análise; a exploração do material; a inferência, a interpretação e o tratamento dos resultados (BARDIN, 1977).

Conforme a autora, a primeira etapa que é a pré-análise, corresponde à fase de organização propriamente dita, na qual se sistematizaram as ideias iniciais que ajudarão a desenvolver as operações sucessivas.

A próxima etapa é a fase de exploração do material, que é a mais longa, porque “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101).

A última etapa é o tratamento dos resultados obtidos e, também, a interpretação. É nesta fase, que o investigador irá “lapidar” os resultados de modo que se tornem significativos, onde poderá, então, “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 1977, p. 101).

A análise é organizada em volta de um processo de categorização que a autora conceitua como sendo: “As categorias, são rubricas ou classes, as que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1977, p. 117).

No presente trabalho, a análise percorreu os seguintes passos: (a) leitura inicial procurando ter uma compreensão global do material; (b) identificação das unidades de significado que emergiram das falas dos entrevistados; (c) comparação das diferentes unidades de significado; (d) descoberta das informações mais frequentes sobre cada questão apresentada (e) interpretação e discussão dos núcleos de sentido encontrados.

Compreende-se, então, por categorização, classificar os elementos em categorias, submetendo-se a investigação do que cada elemento tem em comum com os demais. O seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. “É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando, consideravelmente, a repartição anterior” (BARDIN, 1977, p. 118).

Para a realização da Análise de Conteúdo, os dados das entrevistas gravadas foram transcritos. A Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação pela qual se faz a descrição de uma comunicação, de forma objetiva e sistemática. Essa técnica tem por objetivo fazer a interpretação desta comunicação.

Após as transcrições, realizou-se a leitura superficial das mensagens, para ter maior contato com o conteúdo das mesmas. Com mais uma leitura, dessa vez exaustiva, puderam ser categorizados conceitos gerais surgidos das entrevistas, compostos por aspectos comuns às entrevistas ou por sua relevância em uma mesma entrevista, muitos dos quais deram origem aos subtemas tratados neste

trabalho. Com um estudo aprofundado de referenciais teóricos sobre os conceitos surgidos, foi possível analisar melhor e melhor identificar a relevância dos mesmos.

O passo seguinte foi a leitura minuciosa das entrevistas semiestruturadas, identificando-se a presença, a frequência de pontos semelhantes e a persistência de cada narrativa. Durante a análise, foram criados os temas de estudo para a devida codificação, classificação e/ou categorização.

Bardin (1977) considera que as categorias podem ser estabelecidas *a priori* e *a posteriori*. Para a realização da pesquisa, inicialmente, por sua natureza, foram estabelecidas algumas categorias *a priori*.

Na análise do conteúdo das informações obtidas com a pesquisa, foram identificadas, por similaridade ou frequência, as seguintes categorias:

- a) Impedimentos para concluir os estudos
- b) O papel do professor no processo
- c) A modalidade da EJA
- d) Importância do estudo da Língua Portuguesa para a sua formação cidadã

As categorias identificadas, a partir das similaridades, estão apresentadas com suas subcategorias no quadro 2, a seguir:

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Impedimentos para concluir os estudos</b>	Razões sócio econômicas
	Imaturidade
	Desinteresse
<b>O papel do professor no processo</b>	Incentivador/orientador
	Transmissor de conhecimento
	Identificação com o professor
<b>A modalidade da EJA</b>	Semelhança entre as modalidades de ensino
	Situação precária, dificuldade para os alunos
	Boa oportunidade
<b>Importância do estudo da Língua Portuguesa para a sua formação cidadã</b>	Identidade cultural
	Contribuir na sua vida cotidiana
	Qualificação, trabalho, cidadania

Quadro 2 - Categorias e subcategorias

Depois da construção das ramificações, foi iniciada a discussão dos dados, no capítulo IV. Nessa fase, realizou-se um diálogo com os sujeitos, intermediado

pela literatura. Sem dúvida, é um dos capítulos mais importantes, pois é nesta etapa que se dá a relação entre o objeto de estudo e o seu contexto, bem como o dia-a-dia dos alunos da EJA, na escola.

## **CAPÍTULO II**

### **HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

#### **2.1 EJA: o período colonial**

A ação educativa missionária dos Jesuítas para os adolescentes e adultos foi o marco inicial da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. “Sabe-se que, já no período colonial, os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108).

Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), “além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros”. Mais tarde, os religiosos ficaram encarregados de uma escola diferenciada para os filhos dos colonizadores, chamadas escolas de humanidades. “Com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

#### **2.2 Educação dual**

A tentativa de se estabelecer um sistema educacional de qualidade para todos no Brasil evoluiu lentamente no decorrer da história. A primeira Constituição Brasileira, de 1824, garantiu a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, também, para os adultos. Porém, é histórica a distância entre o proclamado e o realizado no Brasil (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Durante o período Imperial, só era considerada cidadã uma pequena parte da população da elite econômica que, para si, fazia valer os direitos constitucionais conquistados, ficando excluídos os negros, indígenas e a maioria das mulheres. Para agravar, foi instituído um ato adicional de 1834 que delegava a responsabilidade pela educação básica às Províncias e a educação das elites ao governo Imperial. Foi uma imposição de competências à instância administrativa a

função de educar a maioria, e a menos favorecida socialmente ficava com os menores recursos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesse período, realizou-se muito pouco para os jovens e adultos, bem como para crianças e adolescentes. O pouco realizado foi graças a algumas Províncias que fizeram um grande esforço. Por isso, o Brasil chegou ao final do Império com um quadro de 250 mil crianças atendidas, para uma população total de 14 milhões. O Brasil tinha, então, antes da Primeira República, 82% da população analfabeta, com idade acima de 5 anos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Compreende-se que, desde o Período Colonial, havia uma escola, embora precária, para os trabalhadores e escravos; para a elite econômica, uma escola diferenciada, caracterizando-se assim, uma dualidade na escola que, passa também pela Primeira República, conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 110),

[...] nossas elites, que já haviam se adiantado no estabelecimento constitucional do direito à educação para todos – sem propiciar as condições necessárias para sua realização -, viam agora esse direito unido a um dever que cada brasileiro deveria assumir perante a sociedade.

Na revolução de 1930, durante o Período Vargas, houve um acontecimento marcante na reformulação do papel do Estado Brasileiro: o seu fortalecimento como Nação. Isso se configurou na Constituição de 1934, onde a Carta Magna nos aspectos educacionais propôs um Plano Nacional de Educação, reafirmando o direito de todos e o dever do Estado para com a educação. Somente no fim dos anos 1940, que a EJA veio ganhar importância como política educacional sendo reconhecida e teve um tratamento particularizado (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A partir da década de 1940, alguns movimentos sociais ganharam força em prol da educação de adultos, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). O Estado brasileiro, nessa década, aumentou suas responsabilidades para com a EJA, após ter sido praticamente ausente e ineficiente durante o Período Colonial, Império e Primeira República, ganhando, então, uma política nacional em educação, como verbas vinculadas (HADDAD; DI PIERRO, 2000). O Estado vinha se fortalecendo e expandindo os direitos sociais em resposta à população crescente e cada vez mais urbana, pressionando por melhores condições de vida.

Também nesse período, foi criada a UNESCO, em novembro de 1945, que denunciava ao mundo, as injustiças para com a educação, principalmente, a de adultos, conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), “no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como ‘atrasadas’”. É um fato que, ao longo do século XX, o número de analfabetos absolutos vem diminuindo, atingindo, na metade dos anos 90, um percentual próximo de 15% dos jovens e adultos no Brasil. Quase um terço da população que tinha mais de 14 anos, em 1996, sem concluir nem mesmo quatro anos de estudo e, dentre os que não tinham completado o fundamental obrigatório, totalizavam dois terços da população. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

É sabido como necessário mais de quatro anos de educação bem-sucedida para caracterizar uma pessoa alfabetizada, diante das exigências da sociedade, o que coloca a metade dos jovens e adultos como analfabetos funcionais. Para Haddad e Di Pierro (2000), os fatos demonstram um grande desafio para sanar o déficit educacional na EJA, não só para quem não foi à escola, mas para quem não atingiu a aprendizagem suficiente à participação na vida econômica, política e cultural, para seguir aprendendo ao longo da vida.

Um movimento em prol da educação continuada ao longo da vida dos jovens e adultos ao direito da escolarização básica na Europa, América do Norte e Sudeste Asiático, a população de jovens e adultos dispõe de oportunidades para a formação geral e profissional. Nas sociedades pós-industriais, a educação está sendo cada vez mais valorizada e relacionada à aquisição de novos conhecimentos e informações, tornando a formação continuada indispensável (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A era em que se vive é chamada de “sociedade do conhecimento” ou “era pós-industrial”, que nasceu com a segunda guerra mundial, devido ao desenvolvimento tecnológico, da indústria, das comunicações, da informática, da difusão da mídia e, sobretudo, da substituição do trabalho manual outrora feito pelos seres humanos, por máquinas. Para Lucci (2004, p. 1): “Um tipo de sociedade já não baseada na produção agrícola, nem na indústria, mas na produção da informação, serviços, símbolos (semiótica) e estética”.

A sociedade pós-industrial que provém de situações do advento da indústria, como o aumento da expectativa de vida da população, tecnologias, difusão da mídia e da escolarização.

Conforme Lucci (2004, p. 1) ressalta:

[...] a sociedade pós-industrial se diferencia muito da anterior e isso se percebe claramente no setor de serviços, que absorve hoje cerca de 60% da mão-de-obra, total, mais que a indústria e a agricultura juntas, pois o trabalho intelectual é muito mais freqüente que o manual e a criatividade, mais importante que a simples execução de tarefas.

O trabalhador da nova era tem que se adequar a essas mudanças, sendo que, anteriormente, na chamada “modernidade”, o maior desafio era a eficiência, quando se buscava fazer o maior número de coisas no menor tempo possível, característica da sociedade industrial; hoje, as novas tecnologias estão gerando sobra de mão-de-obra, e apenas uma pequena parcela de trabalhadores melhores preparados têm seus empregos garantidos.

O perfil do profissional mais preparado, conforme Lucci (2004, p. 1), deve ser:

[...] formação - global e sólida; conhecimento extra – computação, domínio de várias línguas; polivalência – condições de atuar em várias áreas; cultura ampla – domínio de informações culturais e tecnológicas; capacidade de inovação – predisposição para mudanças; atualização – reciclagem contínua dentro da atividade; capacidade analítica – postura crítica; interpretação antecipada das necessidades futuras da sociedade; interação – emoção e razão integradas facilitarão o desempenho.

É nesse cenário político-social que muitos brasileiros ainda são categorizados entre letrados e iletrados, alfabetizados, analfabetos e analfabetos funcionais. No ponto de vista de Magda Soares, todavia, a situação é mais complexa do que a dicotomização simplificada da situação dos sujeitos que vivem em uma sociedade letrada. Nesse contexto, Soares (2003, p. 58) explica que:

[...] não há, em sociedades grafocêntricas<sup>2</sup> possibilidade de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional – como instrumentos imprescindíveis à vida social, política e profissional – quer em seu uso cultural – como forma de prazer e de lazer.

No caso brasileiro, conforme o Parecer 11/2000, embora os sujeitos convivam com a cultura escrita, muitos continuam não tendo acesso às práticas sociais de

---

<sup>2</sup> Grafocêntricas: As sociedades modernas, porém, são fundamentalmente grafocêntricas; nelas, a escrita está profundamente incorporada à vida política, econômica, cultural, social, e é não só enormemente valorizada, mas, mais que isso, é mitificada (é frequente, por exemplo, a suposição de que na escrita é que está o discurso da verdade, que só a escrita é o repositório do saber legítimo).

leitura e escrita, ou seja, muitos sujeitos minimamente alfabetizados não têm uma compreensão crítica da sociedade em que vivem, visto que nas sociedades letradas, aqueles que têm domínio da cultura escrita exercem poder sobre os demais (BRASIL, 2000).

De acordo com Soares (2003, p. 57):

[...] ao pensarmos em alfabetização e cidadania, é preciso, aqui também, e de novo, fugir a uma interpretação linear desses dois termos, atribuindo-lhes uma relação causa consequência, em que a construção da cidadania seja vista como dependente da alfabetização; esta deve ser entendida como um componente, entre muitos outros, da conquista, pela população, de seus direitos sociais, civis e políticos.

Neste contexto, a alfabetização é um instrumento necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e é também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder (SOARES, 2003).

A histórica falta de investimentos públicos em qualidade da educação no Brasil, de vontade política, de seriedade nas reformas administrativas e, mais recentemente, as medidas educacionais tomadas no Golpe Militar de 1964, que impediu as reformas de base que se anunciava na época, ajudam a gerar este quadro de marginalização social dos iletrados e analfabetos funcionais. Uma das consequências disto foi a expropriação, por parte das classes trabalhadoras do Brasil, do maior patrimônio da humanidade, a socialização dos conhecimentos acumulados pelo homem, através da escrita (SOARES, 2003).

Todo esse déficit educacional brasileiro resultou num grande desequilíbrio dos anseios de desenvolvimento econômico e tecnológico de forma soberana, além de comprometer o crescimento qualitativo de bem estar social da população como um todo (BRASIL, 2000).

As sequelas permanecem até hoje, ou seja, o país continua comandado por uma elite concentradora de recursos e poder, usufruindo boas condições de vida que o mundo pós-moderno oferece, enquanto grande parte da população sobrevive em condições adversas, o que é decisivo e condiciona o fracasso escolar. É neste contexto social que as crianças, jovens, adultos e idosos brasileiros estão inseridas, ou seja, falta de estímulo da escolarização brasileira somada às adversidades das classes menos favorecidas, fazendo com que muitos alunos e alunas continuem a

engrossar as estatísticas de repetência e evasão, mantendo-se a distorção idade/ano e prejudicando o fluxo escolar (BRASIL, 2000).

Com isso, as escolas brasileiras ainda continuam gerando excluídos na Educação Básica, mantendo adolescentes e adultos sem a escolarização obrigatória completa. Além disso, o número de analfabetos no Brasil ainda é grande sendo, que o analfabetismo ainda atinge 24,8% dos brasileiros, que conforme os dados do Censo de 2000, eram 16,295 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples. Levando-se em conta o conceito de "analfabeto funcional", que inclui as pessoas com menos de quatro séries de estudo concluídas, o número salta para 33 milhões; enquanto que os totalmente analfabetos ainda são 11,6% da população. No que diz respeito ao Rio Grande do Sul, o Estado possui 501.261 mil analfabetos absolutos, número correspondente a 6,7% de sua população que não teve acesso à escolaridade mínima, e um percentual de analfabetos funcionais que perfaz aproximadamente 20% da população do Estado (INEP, 2005).

Com a meta de erradicar o analfabetismo no país, o programa Brasil Alfabetizado já consumiu mais de R\$ 2 bilhões até este ano, mas o índice de brasileiros que não sabem ler nem escrever um bilhete simples caiu apenas 13% entre 2004 e 2008. Segundo os números mais recentes do IBGE, ainda há mais de 14 milhões de jovens e adultos analfabetos - o equivalente a um a cada dez brasileiros com 15 anos ou mais (SALOMON, 2009).

Ainda, segundo as estatísticas oficiais já apresentadas, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas com mais idade, de regiões pobres, interioranas e provenientes dos grupos afrodescendentes. Muitos desses indivíduos são sérios candidatos aos cursos e exames do conhecido supletivo.

### **2.3 Dívida social**

Neste contexto, a Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria, não foram plenamente alfabetizados ou não acumularam conhecimento suficiente para serem considerados cidadãos "cultos". Seguindo esse raciocínio, percebe-se, cada vez mais, a importância da EJA para fazer o resgate do déficit educacional para com os iletrados. Esta modalidade de ensino foi constituída para

essa especificidade, ao mesmo tempo, ampliou a visão de Ensino Supletivo, legalizado pela Lei n. 5.692 de 11/08/1971 (BRASIL, 2000).

O Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 que normatiza a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade de ensino (BRASIL, 2000). Ao contrário da Lei anterior, reconhece o princípio de condições de igualdade para todos previsto na Constituição (BRASIL, 1988), tendo como meta “fazer a reparação dessa realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA, porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade” (BRASIL, 2000) (grifo do autor).

Além disso, o Parecer destaca enfaticamente (BRASIL, 2000):

[...] a *função reparadora* da EJA, no limite, significa não só a entrada do circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. (grifos do autor)

Para Paulo Freire, segundo aponta Soares (2003, p.121), quando se fala em igualdade ontológica é quando o alfabetizador “respeita o alfabetizando como sujeito ativo que traz experiências e sabedoria, que vive e sofre um lugar social – é a política e a filosofia da conscientização da libertação”. (grifo do autor)

O Parecer destaca a expressão “função reparadora” da EJA, como restauradora dos direitos à educação de qualidade, negados aos cidadãos, porém, o sentido literal da palavra reparar, é “consertar, emendar, desagravar”. Cury, relator do Parecer, adverte para que não se faça confusão entre reparação e *suprimento*<sup>3</sup>, mas não aprofunda a discussão, como acontece com o Parecer CNB/CEB n.4/1998, sobre a socialização do saber: “nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história” (BRASIL, 1998).

Como se vê, reparar apenas desagrava os direitos à educação anteriormente negados, enquanto o suprimento, em princípio, preenche as lacunas deixadas no passado, com mais atenção e responsabilidade aos estudantes da EJA.

---

<sup>3</sup> Suprimento: ato ou efeito de acrescentar, de suplementar; adição, suplemento (HOUAISS, 2001).

A educação é um direito humano indispensável e um grande bem público, como mostra A Declaração de Hamburgo da V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, realizada na Alemanha, de 14 a 18 de julho de 1997, sobre a educação de adultos, da qual o Brasil é signatário, onde diz (BRASIL, 1999): “A alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental”.

Para a EJA oferecer esse direito aos cidadãos que não tiveram acesso à escola, ou ainda, não tiveram a qualidade necessária na escolarização, é o primeiro desafio; o segundo grande desafio é promover a educação de forma permanente e continuada, a fim de garantir mais conhecimento à população, para que a mesma possa ter uma postura menos submissa às decisões políticas tomadas pelos governantes.

Na conjuntura político-econômica em que se vive, o mercado de trabalho sofre constantes transformações, e aos trabalhadores não restam muitas alternativas a não ser adaptar-se a ele. A grande exclusão social gerada no mundo pela globalização fez com que os organismos internacionais ligados às atividades educativas, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) o Banco Mundial e outros, organizassem um encontro mundial entre nações para diminuição das diferenças sociais. Nessa ocasião, os governos presentes, inclusive o Brasil, assinaram uma Declaração Mundial se comprometendo a garantir a Educação Básica de qualidade, para crianças, jovens e adultos até o ano de 2015, entendendo que é somente com educação de qualidade que se poderá melhorar o nível de formação do povo, dando-lhe condições de lutar por uma vida digna (TORRES, 2001).

Um dos marcos de ação desse encontro mundial foi a universalização da Educação Básica, isto é, universalizar a aprendizagem de forma global e qualificada, como vem ocorrendo na História da educação brasileira, segundo afirma Torres (2001, p. 37):

[...] a Educação Básica deve centrar-se na aquisição e nos resultados efetivos de aprendizagem, em vez de prestar atenção exclusiva na matrícula, na participação regular em programas organizados e no atendimento das exigências necessárias para a obtenção de um certificado.

Se a exclusão social é consequência da negação de uma Educação Básica de qualidade, então a negação da permanência na escola ou desse direito propriamente dito não é mais tolerável, uma vez que é um direito básico fundamental de todos e dever do Estado democrático de Direito.

#### **2.4 Histórico das bases legais**

A Primeira Constituição Imperial do Brasil, de 1824, garantia a todos os cidadãos a instrução primária e gratuita. No entanto, a titularidade da cidadania era concedida somente aos adultos do sexo masculino, livres e libertos, sendo que, na época, o Brasil era agrícola e escravocrata. A educação, politicamente falando, não era prioridade e nem havia planejamento para o futuro, nem para crianças e adolescentes, quanto mais para jovens e adultos. A população era formada, principalmente, por escravos, indígenas e caboclos. Para estes não se pensava uma educação escolar, porque eles faziam o serviço braçal e para isto bastaria doutriná-los ou fazê-los obedecer por meio da violência, pois a leitura e escrita eram tidas como perigosas, uma vez que esclarecia a população sobre ações sociais que as prejudicavam (BRASIL, 2000).

Enquanto os grupos sociais de escravos, mulheres e crianças eram marginalizadas, as elites masculinas ocupavam funções na burocracia Imperial, na política e no trabalho intelectual. Durante o Império, candidatos das elites podiam se valer dos “exames preparatórios” para o ingresso no ensino superior, onde uma avaliação via “Exames de Estado” sob o sistema do colégio de D. Pedro II (situado na capital imperial) e das instituições a ele equivalentes. Em contrapartida, a reforma do ensino apresentada por Leôncio de Carvalho, através do Decreto n. 7.247 de 19/04/1879, previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino (BRASIL, 2000).

Na famosa Reforma do Ensino proposta por Rui Barbosa, a relação entre ensino e construção da nação era vista como solução aos problemas brasileiros (BRASIL, 2000):

A nosso ver, a chave misteriosa das desgraças nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência Constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, releva instaurarmos o grande serviço da defesa nacional contra a

ignorância, serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a Pátria.

Embora sem eficácia, a Reforma já expressava a ineficiência de uma educação baseada apenas na informalidade, além de insuficiente. Alguns políticos e intelectuais da época já apontavam o baixo grau de educação da população brasileira em comparação com a Europa e outros países latinos como a Argentina e o Uruguai (BRASIL, 2000).

A Primeira Constituição Republicana de 1891 retira do seu texto a gratuidade da instrução que havia na constituição Imperial. Paralelamente, condiciona o exercício do voto à alfabetização; condicionamento que se explica como uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, por conta própria, a alfabetização, deixando claro o espírito liberal desta constituição, mantendo privilégios vindos da opressão escravocrata e de forma patrimonialista de acesso aos bens sociais e econômicos.

Esta Constituição organizou o sistema educacional brasileiro de forma descentralizada, anteriormente promovida pelo Ato Adicional de 1834, deixando muitas atribuições aos Estados, entre elas, a composição do Estatuto da Educação Escolar Primária (BRASIL, 2000).

Quanto ao papel da União, a Primeira Constituição Republicana trata genericamente no artigo 35, § 2º, “que incumbe, igualmente, ao congresso, mas não privativamente, animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências [...]” (BRASIL, 2000). Aqueles Estados que fizeram esforços para acabar com o analfabetismo e alavancar o ensino primário seguiram à risca esse artigo da constituição no intuito de envolver a união nestas iniciativas, principalmente, para a assistência técnico-financeira.

Portanto, durante a primeira República, “a União reservou-se o papel de animador dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). Novamente, garantiu-se a formação das elites com prejuízo à educação das demais camadas sociais, pois as decisões sobre a oferta do ensino elementar ficaram dependentes do insuficiente orçamento dos Estados controlados pelas oligarquias regionais.

Nos anos vinte do século XX, grandes movimentos civis e até mesmo oficiais se empenharam para lutar contra o analfabetismo, considerado um “mal nacional” e

uma “chaga social”. Com o início da urbanização e o princípio da Indústria Nacional, houve necessidade de uma mínima mão-de-obra qualificada, o que gerou grandes reformas educacionais na época, na maioria dos Estados. Então, o governo federal nacionalizou e financiou as escolas primárias e normais. No Sul do País, isto se deu com as escolas estabelecidas em núcleos de população imigrada.

A Conferência Interestadual de 1921 realizada na capital federal e convocada pela União discutiu os limites e as possibilidades do artigo 35 da Constituição, ainda em vigência, que dizia respeito ao analfabetismo e às competências da União e dos Estados sobre o assunto. Essa conferência sugeriu a criação de escolas noturnas para os adultos com duração de um ano e, além disso, ficou estabelecido o apoio da União para a difusão do ensino primário e obrigava a mesma a subsidiar o salário dos professores primários atuantes em escolas rurais. No entanto, as elites temeram a incorporação massiva de novos eleitores e a defesa da autonomia estadual, tornando essas reformas educacionais sem efeito. Até mesmo as propostas de repor o ensino primário gratuito e obrigatório durante a revisão da Constituição em 1925 e em 1926, não tiveram sucesso (BRASIL, 2000).

A educação do ensino primário para as crianças começou a contar com os avanços das reformas somente na década de 1930, mas a educação de pessoas jovens e adultas não avançou. Com a tendência centralizadora do Estado devido à aceleração dos processos de urbanização, industrialização e a necessidade de impor alguns limites às lutas dos trabalhadores por melhores condições de trabalho, surgiram outras reformas em resposta à organização das classes sociais e, uma delas, a educação secundária e superior proposta pelo Ministro Francisco Campos. Implanta-se, então, definitivamente, o regime de séries na Reforma de 1931, ocorrendo a seriação, determinando a faixa etária apropriada para cada série, e separando o ensino regular do ensino profissionalizante e supletivo (BRASIL, 2000).

Quanto à avaliação do processo ensino-aprendizagem, realizada por meio de exames, provas e passagens para a série seguinte, reforçava o dualismo entre o ensino regular e o supletivo. O artigo 80 do Decreto n. 19.890/1931, diz que os estudantes, tendo feito mais de “seis preparatórios, obtidos sob o regime de exames parcelados”, poderiam prestar o vestibular para o ensino superior. Como explica Cury, “a exigüidade de uma rede secundária permite a continuidade de estudos não

seriados para efeito de exames e entrada no ensino superior” (BRASIL, 2000, p. 236). A palavra “exiguidade” significa escasso, diminuto<sup>4</sup> isso quer dizer que os estudantes poderiam chegar ao ensino superior sem passar regularmente pelo ensino secundário.

A Constituição de 1934, enfim, reconheceu pela primeira vez, em caráter nacional, a educação como direito de todos, e a mesma orientada pela família e pelos poderes públicos. O artigo 150 refere-se ao Plano Nacional de Educação, onde diz que deve obedecer, entre vários, “ao princípio do ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 2000, p. 237).

Portanto, a Constituição Federal de 1934 coloca o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação, como dever do Estado e direito dos cidadãos. Para a época, isso demonstrava um avanço para os adultos, graças aos movimentos sociais em prol da escolarização. Contudo, a obrigatoriedade e a educação integral não saíram do papel nem para o ensino primário, tampouco para o jovem e o adulto, por falta de escolas. Então, esse direito tornou-se restrito às crianças e adolescentes, limitando-se até aos 18 anos de um jovem trabalhador.

Com a nova Constituição de 1934, finalmente surge o Plano Nacional de Educação, elaborado entre 1936-37, cujo Título III da 2ª parte fala sobre o supletivo, mas não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo. Esse capítulo era destinado aos jovens e adultos analfabetos, aos que não pretendiam ir além da instrução profissional e aos silvícolas (indígenas). Além disso, “o ensino supletivo deveria conter disciplinas obrigatórias, com oferta imperativa nos estabelecimentos industriais e nos de finalidade correccional” (BRASIL, 2000, p. 237).

Conforme exposto, havia uma proposta em evolução para os jovens e adultos na Constituição de 1934, mas sua formulação reduziu o direito de todos à educação, como previa inicialmente. Isto devido à inclusão do termo “regularidade” sob a figura de ensino seriado que as indústrias e as instituições de finalidade correccional tinham que assumir, aliado a pouca presença e ação do Estado.

A Constituição de 1937 foi o fruto do medo das elites frente às exigências de mais democratização social e participação nas decisões políticas do país por parte das massas, talvez, por isso, ela seja autoritária e excludente. Essa Constituição desvirtuou a noção de direito para a proteção e controle, através do estímulo às

---

<sup>4</sup> Dicionário Houaiss (2001).

associações civis, passando a proibir os adolescentes de trabalhar, os menores de 14 anos durante o dia e aos maiores de 16 à noite, em prol de uma disciplina moral e eugenista<sup>5</sup>. Ainda durante esse período, o Estado Novo esboça uma discriminação entre elites intelectuais e as classes excluídas, que eram voltadas para o trabalho manual e com o mínimo acesso às práticas de leitura e escrita, embora houvesse uma proposta sistematizada para a educação escolar, porém, tímida (BRASIL, 2000).

Quanto ao financiamento do ensino, no tocante às verbas para a educação, a Constituição de 1937 silenciou, mesmo havendo vínculo constitucional de recursos, assim como fazia a Constituição de 1934. Todavia, os altos índices de analfabetismo e a crescente necessidade de uma força de trabalho treinada para os processos de industrialização que se iniciava fez o governo dar mais atenção ao ensino primário. O Decreto n. 4.958/1942 instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário, constituído de tributos federais e voltado para a ampliação e para a melhoria do sistema escolar primário de todo o país, aplicados nos Estados conveniados. O fundo deveria investir progressivamente nessa ampliação, incluindo o ensino supletivo para jovens e adultos. Em 1945, o fundo foi regulamentado, deixando 25% das verbas de cada auxílio federal aos Estados, segundo suas necessidades e avaliadas conforme a proporção do número de crianças, entre 07 e 11 anos de idade, que não estivessem matriculadas em estabelecimentos de ensino primário, observando o plano geral de ensino supletivo a jovens e adultos analfabetos (BRASIL, 2000).

Durante a Segunda Guerra Mundial se lutava pela democracia na Europa e, aqui, a manutenção da ditadura trouxe de volta os movimentos sociais, gerando a Constituinte de 1946. Ela também reconheceu a educação como direito de todos, e diz que o ensino primário oficial é gratuito para todos. No entanto, as divergências entre centralização e descentralização e a definição dos limites entre público e privado, causou à inexistência, por um bom tempo, de uma legislação própria para a educação (BRASIL, 2000).

Somente no final da década de 1940 a Educação de Jovens e Adultos se firmou como um problema de política nacional, tendo um tratamento particular. Condições que deram à Constituição de 1934 traçar as Diretrizes Curriculares da

---

<sup>5</sup> Eugenia: estudo da melhoria e aperfeiçoamento das qualidades raciais da geração futura (HOUAISS, 2002).

Educação Nacional (BRASIL, artigo 5º, XIV), e o princípio do ensino primário integral, gratuito, obrigatório, e extensivo aos adultos.

Depois, em 1961, surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961), que reconhece a educação como direito de todos, tornando o primário obrigatório a partir dos sete anos. Para os jovens que começassem a estudar depois da idade estabelecida, estava prevista a formação de cursos supletivos ou classes especiais, correspondentes ao seu nível de desenvolvimento, conforme dizia seu texto no artigo 27. O artigo 99 dessa LDBEN previa aos maiores de 16 anos, “a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial aos que prestassem exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar” (BRASIL, 2000, p. 238).

Os *exames de madureza* nasceram no início da República pelo Decreto Nº 981 de 08/11/1890, com a finalidade de regular a instrução primária e secundária no Distrito Federal, mais conhecida como reforma Benjamin Constant. Constituíam-se de provas realizadas por estudantes do ginásio nacional, concluintes dos exames finais das disciplinas cursadas e que quisessem se matricular nos cursos superiores a nível federal. Os estudantes conclusos do 1º grau também poderiam prestar esses exames.

Pode-se dizer que os *exames de madureza* eram como um teste de maturidade no domínio de conhecimentos dos candidatos, como forma de compensação de estudos primários não realizados. Sem dúvida, os exames de seguiam uma prática perniciosa vinda do final do Brasil Império, na qual associações civis ofereciam instrução primária em cursos noturnos, em estabelecimentos públicos. Esses grupos tinham autonomia para tal tarefa, visto que havia ausência do poder público em educação, então, essas associações, de certa forma, atendiam uma demanda por escolarização e, por outro lado, recrutavam potenciais eleitores conforme seus interesses (BRASIL, 2000, p. 12).

Além disso, a LDBEN de 1961, em seu artigo 99, previa no parágrafo único: “nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de 19 anos” (BRASIL, 1961).

Após analisar-se a legislação anterior sobre educação percebeu-se que, tanto no Império como na República, há uma tradição em “avançar” o nível dos alunos mal escolarizados, com carências no processo ensino-aprendizagem, desde o ensino

primário ao ensino secundário. Tudo isso, gerado pela histórica ausência do poder público no sistema educacional brasileiro.

Exemplos de suplência como fator de avanço escolar, desde o tempo do Império, dão uma visão de como esta característica permanece na perspectiva da baixa escolarização brasileira: “os candidatos ao bacharelismo podiam se valer dos exames preparatórios para efeito de ingresso no ensino superior, cuja avaliação se dava via exames de Estado sob o paradigma do colégio D. Pedro II e as instituições a ele equiparadas” (BRASIL, 2000, p.235). Para enfrentar estes exames de Estado, os candidatos eram preparados em aulas de cursos preparatórios, devido ao número reduzido de escolas. Para os analfabetos, o Decreto n. 7.247/1879 previu a criação de cursos para os adultos do sexo masculino, livres, de três horas de duração no inverno e duas no verão.

Observa-se que as elites, além de terem uma educação escolar privilegiada, se valiam de “atalhos” para o ensino superior. A educação escolar nesse período não era prioridade para a população, que era agrícola e escravocrata. Isso valia também para a educação escolar das crianças. O que sobrava, então, para os jovens e adultos?

Já na década de 1930, quando a educação sofreu reformas significativas, a avaliação do processo ensino-aprendizagem também se dava por meio de exames e provas para a série seguinte, como já disse anteriormente. O mesmo se dá através do já citado Decreto n. 19.890/1931, que especifica àqueles estudantes que, fazendo mais de seis preparatórios, obtidos sob o regime de exames parcelados, poderiam fazer o vestibular. Isso era permitido porque a rede secundária de ensino não era suficiente para a continuidade de estudos seriados, por isso, havia essa seleção para se entrar no ensino superior (BRASIL, 2000).

Em 1947, surgiu o Serviço Especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e da Saúde (SEA), com a finalidade de reorientar e coordenar o ensino supletivo para jovens e adultos. Esse órgão mobilizava a opinião pública, distribuía material didático junto à iniciativa privada e às demais esferas governamentais (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com o SEA surgiu um movimento em favor da educação de adultos, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que passou a ter a influência de infraestrutura dos estados e municípios. Além desse movimento, surgem outros dois, organizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em

1952, a Campanha Nacional de Educação Rural e outra em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, mas ambas, pouco realizaram e duraram pouco tempo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A educação de jovens e adultos teve um bom crescimento a partir da década de 1940, pois com a responsabilidade do Estado brasileiro a população passou a exigir cada vez mais melhorias da vida social em favor da expansão da cidadania. A educação de jovens e adultos, mais do que nunca, começa a se firmar no Brasil, depois de ter fracassado durante todo o período Colonial, Império e Primeira República. Ela se torna mais respeitada, recebe atenção especial e é tratada como política nacional, passando como condição indispensável para desenvolver o Brasil. Esse grande feito da educação para jovens e adultos nas décadas de 1940 e 1950 fez despencar os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade. Contudo, os níveis de escolarização dos brasileiros permaneciam reduzidos, se comparados com países de maior índice de desenvolvimento econômico e com alguns vizinhos latino-americanos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Do final da década de 1950 até o início da Ditadura Militar (1964) a educação de jovens e adultos esteve no auge, dando bons resultados e se consolidando como uma modalidade própria e especial.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, no Rio de Janeiro, organizado pelo CEAA, mostrava o grande interesse dos educadores, a importância da educação de jovens e adultos para o Brasil e a necessidade de redefinir suas características. O CEAA percebia que o ensino para esta faixa etária precisava de uma nova forma de pensar pedagogicamente, o que significava não mais tratá-los como imaturos, ignorantes, tampouco atualizá-los somente com os conteúdos formais da escola primária (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.112).

Depois desse Congresso, segundo Paiva (1973) houve também o Seminário Regional preparatório ao Congresso realizado no Recife, também em 1958, já com a participação do professor Paulo Freire, onde se discutiu

[...] a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão desse povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisões responsáveis em todos os momentos da vida pública (PAIVA, 1973, p. 210).

Aos poucos, esses temas foram evoluindo e fazendo parte da agenda dos educadores, combatendo as velhas ideias e preconceitos, a intensa busca por inovações e eficiência na educação de pessoas jovens e adultas. Além disso, começa um período de luzes no Brasil, “a reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da nação” (PAIVA, 1973, p. 210).

Também nesse período, a economia brasileira estava crescendo no mercado internacional, fortalecendo-se internamente, graças ao processo de substituição das importações realizadas no governo de Getúlio Vargas. Durante o governo Juscelino Kubistchek (JK), abriu-se o mercado para as transnacionais, o chamado “cinquenta anos em cinco”, que teve como consequência a perda do controle da economia do país pela burguesia nacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em seguida, vem o período Jânio-Jango, no qual o modelo desenvolvimentista almejado por JK tornou-se mais agitado, devido à imposição de uma política baseada no capital internacional, diferentemente do que queria o novo governo, ou seja, o fortalecimento da indústria de base.

Com todas as contradições, houve um padrão de consumo forjado pelo desenvolvimentismo, que não atingia todas as camadas sociais, ocasionando insegurança no emprego e perda do poder aquisitivo, ampliando-se as manifestações populares (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Foi dentro desse contexto social que os trabalhos realizados com adultos começaram a se destacar, tornando-se relevantes para o país. De tal importância, essas propostas de educação para os adultos foram assumindo um pensamento político-ideológico, contribuindo para a reflexão social da população e, ainda, provocando melhorias na estruturação e orientação da sociedade brasileira (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

É nesse período que surge a primeira Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024 de 20/12/1961), que reconhece a educação como direito de todos e traz o ensino primário como obrigatório a partir dos 7 anos. Como dito aqui, ela prevê também cursos supletivos ou classes especiais àqueles que iniciarem a escolarização após essa idade e determina, no seu artigo 99, certificados de conclusão ginásial aos maiores de 16 anos, mediante exames de madureza sem o processo do regime escolar (BRASIL, 2000).

Enfim, o período de 1959 a 1964 foi um marco na história do Brasil, no que se refere às políticas educacionais para jovens e adultos; eis alguns desses acontecimentos e ou programas, entre outros: o Movimento de Educação de Base (1961); o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

## **2.5 Alfabetização com conscientização**

O pensamento pedagógico de Freire, bem como sua proposta para a alfabetização de adultos, foi inspiração para os mais importantes programas de alfabetização e educação popular realizadas no país no início dos anos de 1960. “Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto a grupos populares” (RIBEIRO *et al.* 1997, p. 22).

Essas novas diretrizes foram desenvolvidas e aplicadas pelos educadores do Movimento de Educadores de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Centro de Cultura Popular (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), dos Movimentos de Cultura Popular, reunindo intelectuais e artistas como apoio de administrações municipais.

Esses vários grupos começaram, de forma articulada, pressionar o governo federal para receber apoio, a fim de estabelecer uma coordenação nacional das iniciativas. “Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire” (RIBEIRO *et al.* 1997, p. 23).

O paradigma pedagógico construído nessas práticas implementadas aos adultos era baseado num novo entendimento da relação da problemática educacional com a problemática social. “Antes apontado como causa a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária” (RIBEIRO *et al.* 1997, p. 23). Era necessário que o processo educativo interferisse na estrutura social onde era produzido o analfabetismo.

A educação de base de adultos e a alfabetização deveriam questionar ideais pedagógicos difundidos com um componente ético forte, com profundo

comprometimento dos educadores para com seus educandos. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como seres produtivos, já possuidores de cultura. “Dessa perspectiva, Paulo Freire criticou a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto pária e ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar conhecimento” (RIBEIRO *et al.* 1997, p. 23).

Paulo Freire enxergava o educando como sujeito de sua aprendizagem, ele propôs ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a transforma-se pelo diálogo. Freire queria a transformação de uma consciência ingênua em consciência crítica. A proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire era conscientizadora, tendo como princípio sua célebre frase: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (RIBEIRO *et al.* 1997, p. 24).

Com a utilização de cartilhas, Paulo Freire desenvolveu procedimentos pedagógicos, conhecido como Método Paulo Freire. Ele fez uma etapa preparatória, no qual o alfabetizador tinha que pesquisar a realidade existencial do grupo ao qual iria atuar.

De acordo com Ribeiro *et al.* (1997, p. 24):

Concomitantemente, fazia um levantamento de seu universo vocabular, ou seja, das palavras utilizadas pelo grupo para expressar essa realidade. Desse universo, o alfabetizador deveria selecionar as palavras com maior densidade de sentido, que expressassem as situações existenciais mais importantes. Depois, era necessário selecionar um conjunto que contivesse os diversos padrões silábicos da língua e organizá-lo segundo o grau de complexidade desses padrões. Essas seriam as palavras geradoras, a partir das quais se realizaria tanto o estudo da escrita e leitura como o da realidade.

Antes do estudo das palavras geradoras, Freire dizia que “o conteúdo do diálogo educativo girava em torno do conceito antropológico de cultura” (RIBEIRO *et al.*, 1997, p. 24). Utilizando cartazes ou slides, o educador deveria propor discussões para evidenciar os seres humanos como produtores de cultura e, também, outras formas de cultura -, letrada ou não letrada, arte, religião e trabalho. Além da sociabilidade, tinha-se como objetivo instigar a pessoa a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, ser responsável e capaz.

Depois dessa etapa, palavras geradoras, apresentadas com cartazes onde havia imagens referentes às situações existenciais a elas relacionadas eram estudadas. “Com cada gravura, desencadeava-se um debate em torno do tema e, somente então, a palavra escrita era analisada em suas partes componentes: a

sílabas. Enfim, era apresentado um quadro com as famílias silábicas com as quais os alfabetizandos deveriam montar novas palavras” (RIBEIRO *et al.* 1997, p. 25).

A partir de um conjunto de dez a vinte palavras geradoras, esperava-se, então, alfabetizar um aluno em três meses, mesmo que num nível primário. Numa próxima etapa, as palavras geradoras seriam substituídas por temas geradores, onde os estudantes aprofundariam a análise de seus problemas e, a partir daí, seriam engajados em atividades comunitárias. Diversos materiais de alfabetização sob esse princípio foram produzidos nesse período. Procurando expressar o universo vivencial dos estudantes, regionalmente, os materiais detinham palavras geradoras junto com imagens relacionadas a temas para debates, além de pequenas frases para leitura. “O que caracterizava esses materiais era não apenas a referência a realidade imediata dos adultos, mas, principalmente, a intenção de problematizar essa realidade” (RIBEIRO *et al.*, 1997, p. 25).

Depois de muitas lutas dos movimentos sociais à consolidação e reconhecimento da educação de jovens e adultos como política pública nacional, surgem os Planos Pedagógicos e Didáticos da Política Nacional, quando a educação de jovens e adultos recebe uma grande missão, resgatar e valorizar o saber popular, tornando-a “o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Este período foi encerrado com um dos piores momentos da frágil democracia na época, o grande golpe nas instituições democráticas como um todo, um golpe de interesses macroeconômicos, ideológicos, culturais e políticos, patrocinados pelos interesses capitalistas de caráter internacional e pelas oligarquias locais, o golpe militar de 1964.

Com o Golpe, veio a ruptura das melhores políticas públicas para a educação que estavam se consolidando, a ruptura dos movimentos sociais, a extinção de programas educacionais, seus organizadores perseguidos e suas ideias censuradas. Alguns exemplos dessa perseguição e cassação de direitos políticos citados por Haddad e Di Pierro (2000) são: a ocupação da Secretaria Municipal de Educação de Natal, cujos trabalhos foram interrompidos e suas lideranças presas; o movimento de educação de base da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que foi um movimento pró-educação de uma minoria dentro da igreja, foi sendo tolhido não somente pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se a década de 70, mais em evangelização do que em

educação popular. Os líderes estudantis e universitários foram cassados juntamente com seus direitos políticos.

O Estado Brasileiro tornou-se autoritário e repressor daqueles programas de educação popular de adultos, pois contrariavam os interesses político-ideológicos do golpe militar.

Depois que os militares extinguiram todos os programas sociais brasileiros na área educativa, eles criaram “novos programas” sob o nome de “educação popular” e, também, segundo eles, programas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares.

Não demorou muito para que os educadores da época de fato comprometidos percebessem o caráter conservador desses “novos programas” educativos, como a já citada “Cruzada de Ação Básica Cristã” (ABC), implantada em nível nacional, que tomou aspectos mais assistencialistas do que realmente educativo (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.114).

Desde o início da ditadura houve um rígido controle dos movimentos sociais de oposição ao regime, que vinha aprofundando a modernização econômica, mas isso, também, dependia da expansão da rede física da educação escolar em sintonia com as formas de trabalho do período. Porém, o acesso a essa rede e aos bens de produção e consumo era restrito aos segmentos populares, que deveria ser universal e de qualidade (BRASIL, 2000).

Sob esse conjunto de fatos, surge a Constituição de 1967, que mantém a educação como direito de todos (artigo 168) e, pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até aos quatorze anos de idade. Com isso, percebe-se a inclusão da categoria dos adolescentes na escolaridade própria, oportunizando outra faixa etária, a partir dos 15 anos. Este conceito tornou-se uma referência para o ensino supletivo, que somente aceitava alunos acima dos 18 anos (BRASIL, 2000).

Agora, um agravante: de acordo com o artigo 10 da Constituição de 1967 retira o vínculo constitucional de recursos para a educação, por outro lado, obriga as empresas a manterem o ensino primário para os empregados e para seus filhos (BRASIL, 1967), diminuindo a responsabilidade financeira dos poderes públicos, transferindo-a para a iniciativa privada.

A partir de 1968, A Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) sofre uma série de críticas devido à sua condução, extinguindo-se progressivamente até 1970/71. Porém, a escolarização básica de jovens e adultos não poderia ser extinta, porque é

através deste setor da educação que a mediação de políticas entre sociedade e Estado ocorre (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Antes da extinção da ABC, os militares fazem uma emenda à Constituição em 1969, na qual se usa, pela primeira vez, a expressão *Direito de Todos e Dever do Estado* para a educação. O vínculo de recursos na Constituição retorna, mas somente para os municípios cujos responsáveis pelo ensino fundamental deviam aplicar 20% de seus impostos em educação, em um processo de municipalização (BRASIL, 2000).

Nos ventos das reformas autoritárias, retrógradas e conservadoras do regime militar, veio a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no final dos anos 1960 e, posteriormente, a Lei nº 5.692/1971, que reformulou as Diretrizes do Ensino de 1º e 2º Graus. É sob esta “modernização” que o ensino supletivo terá as bases legais específicas.

## **2.6 O que foi o MOBRAL**

O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei n. 5.379, de 15/12/1967, a partir do trabalho realizado por um grupo interministerial, em resposta ao trabalho da Cruzada (ABC), que depois foi extinto. O MOBRAL, inicialmente, tinha caráter técnico-pedagógico para suplantiar a ABC, que foi fraco, pois era conservador e assistencialista para os interesses do regime militar. O endurecimento do regime militar com o AI-5 tornou-o mais um programa conservador para apenas dar uma resposta aos marginalizados e, é claro, atender aos anseios políticos do governo militar (BRASIL, 2000).

As principais características do MOBRAL, desde sua implantação, foram: “o paralelismo em relação aos demais programas de educação; [...] a organização operacional descentralizada e [...] a centralização de direção do processo educativo” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116). Além disso, o MOBRAL chegou com a promessa de acabar com o analfabetismo em dez anos, classificado como “vergonha nacional” nas palavras do Presidente Médici. No entanto, foi mais uma imposição governamental e não teve participação significativa dos educadores e da sociedade. O MOBRAL tinha também outra face, que era a de manter a ideologia conservadorista do regime militar e a segurança sistemática do mesmo.

Em 1974, o MOBRAL também começa a passar por dificuldades, recebendo pesadas críticas por parte dos educadores e da sociedade, pelo pouco tempo destinado à alfabetização, pelos critérios empregados na verificação da aprendizagem e a confiabilidade dos indicadores produzidos pelo próprio movimento. Ao final dos anos 1970, o MOBRAL sofreu modificações nos seus objetivos, devido ao fracasso de superar o analfabetismo, passando a atuar em outros campos de trabalho, como por exemplo, a educação comunitária e até a educação de crianças (BRASIL, 2000).

## **2.7 O ensino supletivo**

Em decorrência dos sucessivos fracassos das políticas educacionais do período militar em erradicar o analfabetismo, surge o Ensino Supletivo, com a Lei n. 5.692/1971, consolidada com dois objetivos: recuperar o atraso daqueles que não tiveram acesso ou permanência na escola durante a idade adequada (7 a 14 anos) e complementar o “êxito” do MOBRAL, segundo o governo do militar Emílio Garrastazu Médici. Os movimentos sociais de educadores da época estavam atentos a esses programas educacionais do governo militar e, apesar da repressão, criticavam essas políticas para educação, visto que o analfabetismo não terminava. Então, o governo trocava seus programas para o setor, mas não atacava as raízes do problema (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O Ensino Supletivo visava uma educação não formal e, também, conforme seu relator Valnir Chagas, pretendia “modernizar” o ensino regular preparando o Brasil para a educação do futuro, mas, parece que se contrapôs aos movimentos populares de classes e educadores progressistas. Portanto, o ensino supletivo nasceu sob a aspiração de retirar o País do atraso na educação, formar uma mão-de-obra mais qualificada para que contribuísse com o desenvolvimento da nação e, segundo os militares, através de um novo modelo de escola. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com essa visão, passou-se a compreender que o Ensino Supletivo se tornou mais um programa de controle de massas, proposto como solução dos problemas anteriores, mas não primava pela qualidade da educação oferecida à sociedade, mantendo-a longe de se qualificar a ponto de atuar ativamente em aspectos políticos e sociais. Além disso, os legisladores da época afirmaram que o ensino supletivo

nasceu para reorganizar o antigo exame de madureza, o qual facilitava a certificação, exercendo assim, uma pressão nos níveis seguintes, especialmente, no Universitário. Não obstante, havia ainda uma clientela que já estava trabalhando, e para estes, ampliaram a oferta de formação profissional em curto prazo, onde a escolarização é menos formal e mais técnica.

As quatro principais funções do supletivo foram: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), o objetivo da *suplência* era “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria, através de cursos e exames”. O objetivo do *suprimento* tinha como finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.117). A *aprendizagem*, assim, era equivalente à formação básica para o trabalho e ficou sob a responsabilidade, essencialmente, do SENAI e do SENAC. “A *qualificação* foi à função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.117). Também segundo os autores, estes quatro objetivos tinham duas intenções bem claras, que eram: “atribuir uma clara prioridade aos cursos e exames que visassem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho; e a liberdade de organização, evitando-se assim que o ensino supletivo resultasse num ‘simulacro’ do ensino regular” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.117).

A legislação do ensino supletivo recomendava que seus professores recebessem formação específica, mas enquanto isso não acontecia, os professores do ensino regular poderiam atuar no supletivo, desde que fizessem algum curso de aperfeiçoamento. Além disso, houve por parte de seus idealizadores quem dissesse que o ensino supletivo seria um projeto de escola do futuro, de acordo com a “modernização” da economia nos anos setenta. Politicamente, o ensino supletivo propunha uma educação neutra, sem trazer à tona os problemas da exclusão e da qualidade na aprendizagem, além de ser mais um projeto superficial de solução para a massa sem escolarização (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

## 2.8 Bases legais vigentes

Na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), em seu capítulo III, que trata da *Educação, da Cultura e do Desporto*, decorre a garantia de cada cidadão brasileiro quanto à educação, mais especificamente, em seu artigo 205, que afirma ser a educação “um direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além desses direitos constituídos, o ensino deverá ser ministrado com base em alguns princípios fundamentais para a cidadania, como menciona o artigo 206: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; gestão democrática do ensino público e garantia de padrão de qualidade. Neste capítulo da Constituição, muitas referências aos jovens e adultos são feitas, como por exemplo, no artigo 208, onde o ensino fundamental é considerado obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; define ainda a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (BRASIL, 2000).

Em ordem cronológica de homologação, decorrente da Constituição, vem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.393 de 20/12/1996), que, no seu título V, fala *dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino*; e no seu capítulo II, *da Educação Básica*, encontra-se a seção V, denominada *da Educação de Jovens e Adultos*.

Os artigos que compõem esta seção são os artigos 37 e 38, portanto, a EJA é uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média.

Modalidade é diminutivo de *modus*, do latim (modo, maneira), expressando uma medida dentro de uma forma própria de ser. Então, a EJA é um modo de existir com características próprias e que deve ser respeitada.

Essa característica especial da EJA se baseia no princípio da proporcionalidade, ou seja, tem um caráter de equidade circunstanciada na justiça, para impedir o aprofundamento da desigualdade social e garantir a igualdade de acesso à educação escolar (BRASIL, 2000).

A nova concepção de educação para jovens e adultos que traz a LDBEN (1996), tenta superar os atrasos e descasos para com essa modalidade de ensino. No Brasil, como já visto aqui, a educação de adultos viveu e ainda vive um processo de amadurecimento na Educação Básica; a começar pela atualização da expressão

“Ensino Supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos”. Isso ocorreu porque o conceito de educação é muito mais amplo do que “ensino”, pois uma educação verdadeira é aquela que socializa de forma universal o saber e o patrimônio cultural acumulado pela humanidade. Enquanto o termo ensino é mais restrito, pode-se dizer que se restringe a instituição escolar. Assim, a atual proposta de educação de jovens ultrapassa o espaço escolar e propõe educação contínua (BRASIL, 2000).

Merece destaque na atual LDBEN o fato dela propor o caráter obrigatório do ensino fundamental e o caráter progressivamente obrigatório do ensino médio, confirmando que urge no País a necessidade da universalização da Educação Básica. Então, a EJA, como modalidade da Educação Básica, deve se orientar pelos princípios e bases filosóficas da própria LDBEN (BRASIL, 1996), que são:

- Respeito à igualdade, para que o aprendizado se processe; para que o ensino possa ser viabilizado; para que a pesquisa e a divulgação da cultura sejam operacionalizadas, ensejando a expressão do pensamento; o desenvolvimento da arte e o atingimento do saber.
- Estímulo à coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.
- Garantia à gratuidade do ensino, em estabelecimento públicos oficiais.
- Respeito à valorização do profissional da educação, em qualquer nível.
- Garantia e incentivo à gestão democrática do ensino público, na forma da legislação vigente.
- Estímulo permanente e garantia de padrão de qualidade do ensino oferecido.
- Valorização da experiência extracurricular.
- Respeito à garantia e promoção da vinculação entre a educação processada na escola, o trabalho, as práticas sociais e, conseqüentemente, o exercício da cidadania.

Observa-se que, segundo prevê a LDBEN, se o ser humano for o centro do processo, a educação o transformará em gestor do seu próprio conhecimento, a fim de que o mesmo saiba interagir melhor com o mundo social e a natureza, respeitando a diversidade cultural da humanidade.

O próximo documento oficial que trata da EJA é o Parecer CNE/CEB n. 11 de 10/05/2000, que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA). Ele traz os componentes curriculares para a EJA, que, por sua vez, se baseia nas Diretrizes Curriculares Nacionais das etapas fundamental e média, uma vez que novas diretrizes poderiam criar distorções e uma dualidade no ensino, estabelecendo uma educação diferenciada à modalidade EJA. Todavia, as Diretrizes para a EJA propõem conteúdos curriculares mais amplos e diversificados, de acordo com o mundo do trabalho e com o modo próprio de ser do jovem e do

adulto; prevê a construção da identidade própria do estudante, sem abrir mão da qualidade do ensino, proporcionando certificados de conclusão equivalentes aos do ensino não modular, para propiciar melhores condições de vida a esses estudantes.

Neste sentido, para se trabalhar com as peculiaridades dos alunos jovens e adultos, é relevante um projeto político-pedagógico bem construído e fundamentado, onde é imperativa, primeiramente, a participação da comunidade escolar, no intuito de abrir diálogo com o governo e essa mesma comunidade. Para que, através da escola, novos paradigmas que substituam os paradigmas conservadores, e para que os sujeitos não acreditem que há somente uma única cultura válida, a das classes dominantes sejam construídos.

O planejamento do projeto político-pedagógico para os estudantes da EJA requer também um tratamento diferenciado, pois o público é formado por jovens e adultos que não podem ser tratados como crianças, ou “pobres coitados”, mas como trabalhadores que lutam para superar suas condições precárias de vida e que, muitas vezes, são analfabetos funcionais ou com baixo grau de escolarização, ou ainda, com baixa qualidade de aprendizagem. Aliás, quando se fala em analfabetismo, é necessário que se tenha bem claro o que ele significa.

Gadotti e Romão (2001, p. 32) nesse contexto explicam que:

Analfabetismo é a expressão da pobreza, conseqüência inevitável de uma estrutura social injusta..., o analfabetismo não é uma doença ou “erva daninha”, como se costuma dizer entre nós. É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política.

Os cursos de EJA não podem medir esforços para resolver o problema da educação dos seus alunos, a fim de deixar para trás a função compensatória da EJA, para se assumir como direito do cidadão; passar a se preocupar definitivamente com a qualidade e equidade frente ao ensino regular e, como diz o relator Cury, “que desapareça de nossos códigos a imposição de erradicar o analfabetismo” (BRASIL, 2000, p. 260).

Finalmente, o último documento oficial que regulamenta a EJA no Brasil é o Plano Nacional da Educação (Lei n. 10.172 de 09/01/2001), que segue as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). Das 26 propostas apresentadas para a EJA, pode-se afirmar como analisa Brandão (2006), poucas foram cumpridas ou estão sendo encaminhadas.

Relacionado às metas que tratam especificamente do questionamento proposto neste trabalho, é importante destacar-se dois: primeiro, o PCN propõe o estabelecimento um programa nacional para esta modalidade de ensino, a fim de assegurar que as escolas públicas ofereçam programas de alfabetização, de ensino e exames para jovens e adultos. Pode-se considerar que esta meta foi alcançada pelo Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos (Programa Fazendo Escola), que em 2004 transferiu recursos para municípios e estados brasileiros, atingindo 1.920.998 alunos (BRANDÃO, 2006).

A segunda meta encontra o principal questionamento deste trabalho: a quem interessam os exames fracionados que certificam os jovens e adultos? Ou melhor, de que forma interessa aos diversos atores envolvidos na certificação: os/as jovens e adultos atendidos, os profissionais da educação, as políticas educacionais, os governos, a sociedade? Este questionamento está embasado na meta da atual legislação brasileira sobre educação, “aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos” (BRASIL, 2001). É dessa meta e daqueles questionamentos que se passa a tratar.

## **2.9 Os exames supletivos e a proposta da EJA**

Analisando-se o tratamento que a atual LDBEN (BRASIL, 1996) dá à educação de pessoas jovens e adultas, percebe-se de imediato a pouca importância dos seus legisladores a esta modalidade da Educação Básica, embora a legislação posterior já apresente maior compreensão do assunto, através de inúmeras experiências de grupos da sociedade e educadores, especialmente, os trabalhos de Paulo Freire.

Em primeiro lugar, o pequeno texto dedicado a EJA na LDBEN atual é, no mínimo, reacionário por parte de quem o elaborou, pois o número de artigos que sanciona o assunto é de apenas dois: “um deles, o artigo 37, se limita a uma conceituação genérica de educação de jovens e adultos, e o outro, o artigo 38, é consagrado inteiramente aos exames” (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 50).

Consta nos artigos 37 e 38 da LDBEN (BRASIL, 1996):

Art. 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.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Em segundo lugar, o texto mantém o caráter supletivo para esse tipo de ensino, o que, em termos de avanço qualitativo, não passou de oratória. Ainda que o termo ensino supletivo tenha evoluído para educação de jovens e adultos, a nova lei preserva os exames supletivos da lei anterior<sup>6</sup>, além de não fazer menção aos objetivos a que se destinam e ao papel da EJA no mundo do trabalho.

Ora, é sabido que a legislação do supletivo, criada pelo governo militar, sob a Lei n. 5.692/1971, não resolveu o problema do analfabetismo, não terminou com a exclusão e ainda criou um sistema paralelo de ensino ao ensino regular, prevendo cursos e exames supletivos. Como não havia uma proposta clara de educação de adultos, a demanda crescente de pessoas por oportunidades escolares e qualificação profissional tornou uma grande parceria da população deserdada de escolarização.

Enquanto essas políticas educacionais se concretizavam, a rede privada de ensino usava a suplência como um mercado promissor de fácil faturamento, apresentada como ensino regular de curta duração, de custo baixo, isso porque, nos Estados em que ela foi “regularizada”, é reduzida no tempo e de baixa qualidade. É importante destacar ainda que alguns Sistemas Estaduais de Educação perceberam outra oportunidade de explorar esta modalidade de ensino supletivo, através das modalidades de qualificação profissional e aprendizagem, que se apresentavam

---

<sup>6</sup> Lei n.º 5.692 de 11/08/1971 (BRASIL, 1971).

como “complementação da escolarização regular”, e que eram oferecidas, respectivamente, a alunos de 14 a 18 anos e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos, intensivos de qualificação profissional” (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 51).

Para o relator do ensino supletivo, Valnir Chagas, o funcionamento dessa modalidade era o crescimento da informalidade do ensino, ou seja, adequar o processo ensino-aprendizagem para os alunos, conforme as conveniências e possibilidades dos mesmos. Isso pressupõe “ajustar” os alunos a uma passividade intelectual, desrespeitando a cidadania e as potencialidades dos sujeitos, tornando-os coadjuvantes de sua própria educação (BRASIL, 2000).

Investigando-se um pouco mais sobre a implementação do ensino supletivo, são constatadas as oportunidades para os Estados, em substituir, de forma paralela, a educação transformadora proposta por Freire, por uma instrução compensatória ou informal, visto que o governo federal não detalhou a proposta deste ensino. Com isso, entende-se que a educação de qualidade ainda não era prioridade.

Voltando ao texto da EJA na LDBEN, cujo relator foi o senador Darcy Ribeiro, verifica-se na lei outorgada a permanência de práticas educativas reacionárias que limitam o avanço da educação dos jovens e adultos como agentes construtores de conhecimentos. As partes menos louváveis da redação atual enfatizam, em primeiro lugar, o jeito compensatório – supletivo e paralelo da EJA –, sem prever a abordagem da cultura desse público durante a evolução dessa modalidade tão especial da Educação Básica.

Isso está bem evidente nos dois artigos que tratam da modalidade (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 53):

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 (artigo 37), quando referencia os programas compensatórios, bem como os exames, à base nacional comum do currículo e quando estreita, de novo, a finalidade dessa educação, limitando-a a capacitar os alunos ao prosseguimento de estudos em caráter regular, como acontece no seu artigo 38.

Ainda em relação ao artigo 37 da LDBEN, o relator fala do acesso e da continuidade de estudos àqueles que não tiveram oportunidades, apenas de forma genérica, sem tratar das especificidades e da importância da EJA, deixando portas abertas a um estudo compensatório ao ensino regular, breve, e sem protagonizar o estudante como um sujeito crítico-atuante na sociedade. Já no artigo 38, o relator

volta no tempo e se apoia nas bases da antiga lei do ensino supletivo, impedindo que a EJA não ultrapasse as fronteiras de universalização do saber, àquela parcela excluída da população já perdida para o projeto de desenvolvimento da nação, confundindo-se com as propostas para a escolarização de crianças e adolescentes (GADOTTI; ROMÃO, 2001).

Não obstante, os cursos e exames supletivos que ainda estão previstos no mesmo artigo estão, em caráter retrógrado, vinculado à base nacional comum, limitando, e muito, o processo paulatino e contínuo da educação de jovens e adultos, contrariando a finalidade da EJA. Além disso, desobrigando os jovens a estudarem a parte diferenciada, como por exemplo, língua estrangeira moderna, ensino das artes e filosofia. A prioridade notória que o relator dá aos exames supletivos tenta confundir credenciais com processo educativo para produção de conhecimento e, neste aspecto,

[...] retorna à exigência de mínimos de idade para a conclusão dos exames – maiores de 15, para o ensino fundamental, e maiores de 18, para o ensino médio. Resta saber se esses mínimos de terminalidades também serão exigidos nos cursos. Nestes, não faz o menor sentido estabelecê-los, mas sim, os mínimos para ingresso (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 53).

No que diz respeito às idades mínimas para os cursos há polêmicas e, ao mesmo tempo, pouca reflexão no meio escolar da EJA, pois, como já exposto, fronteiras da EJA confundem-se com as fronteiras do ensino na idade obrigatória (6 a 14 anos), voltando-se para os adolescentes que recém saíram da idade considerada própria. De modo que grande parcela da população troca o ensino obrigatório pelo ensino de cursos e exames supletivos, a fim de abreviar os estudos e tentar primeiro a inserção no atual e competitivo mercado de trabalho.

Abreviar a escolarização afasta os sujeitos da possibilidade de se cumprir 24ª meta do PCN (BRASIL, 2001), “um passo importante no contexto da elaboração de políticas públicas para a educação de jovens e adultos” (BRANDÃO, 2006, p. 122). A meta é “articular as políticas de educação de jovens e adultos com as culturais, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais” (BRASIL, 2001), todavia, certificar-se através de exames fracionados não proporciona ampliação de horizontes culturais. Neste sentido, os exames supletivos são uma contramão das metas propostas para a educação de pessoas jovens e adultas.

O sucateamento da escola pública tornou a educação do Brasil dual, ou seja, com a falta de políticas públicas sérias e investimentos para essa rede, o ensino público foi perdendo a qualidade, além de não promover a inclusão de estudantes oriundos das classes menos favorecidas. Por outro lado, o ensino privado foi se expandindo e proporcionando a seletividade do sistema de ensino e, ainda, é mais qualificado e frequentado pelas classes mais favorecidas. Com isso, o sistema educacional brasileiro solidificou-se em duas vertentes, o que hoje é chamado de ensino regular, e outro criado a partir de uma concepção que atribui à Educação de Jovens e Adultos um caráter compensatório, apenas a reposição de escolaridade já perdida, o que deveria ser uma educação voltada para os trabalhadores populares.

## **CAPÍTULO III**

### **AS PRÁTICAS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Uma reflexão sobre as práticas escolares do ensino de Língua Portuguesa no contexto da ação docente para o ensino médio na modalidade EJA, em uma perspectiva cidadã, é um desafio para os professores que trabalham com os jovens e adultos que querem se inserir no mundo do trabalho ou avançarem em níveis superiores de estudo. Desse modo, na presente sociedade do conhecimento, espera-se que haja uma aposta inequívoca no desenvolvimento das competências de comunicação verbal, para assegurar melhor processamento das informações e na habilidade dos indivíduos em decodificá-las.

Na educação formal é corriqueiro afirmar-se que os estudantes enfrentam dificuldades para ler e escrever corretamente. Essas dificuldades têm sua origem nos anos anteriores de escolarização, pois, uma das principais responsabilidades da escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental é, sem dúvida, criar bases e condições necessárias para desenvolver as capacidades letradas dos alunos. É nos anos iniciais que a escola deve atuar na formação de leitores autônomos e críticos, tanto quanto na formação de sujeitos aptos a usarem eficazmente a escrita, como meio para comunicar ideias e organizarem conhecimentos. Nesse sentido, entende-se que faltou a base, ou que a base não foi estruturada de maneira bastante sólida, para que os estudantes cheguem ao ensino médio e, até mesmo, à universidade, com o domínio ao menos básico da língua formal.

Para o gramático, filólogo e linguista da Academia Brasileira de Letras Evanildo Bechara (2008, p. 20),

[...] a língua não se esgota só na chamada Língua Padrão. A língua tem suas variedades de acordo com as situações sociais por que passa o falante. A nossa tese que é muito frequente na Europa, é transformar o aluno poliglota na sua própria língua. Que ele possa dominar mais de uma variante para estar capacitado a lidar com alguém analfabeto, semi-alfabetizado ou alguém que domina a Língua Portuguesa, e usar a linguagem para o bem conviver entre os seres humanos.

Por meio das explicações apresentadas por Bechara (2008), compreende-se que o uso da linguagem para o bem conviver entre os seres humanos é condição para que os profissionais de Língua Portuguesa desenvolvam práticas escolares na

etapa final da educação básica, principalmente, na última etapa da EJA, para oferecer aos estudantes condições de serem mais críticos e reflexivos, preparados para os desafios do mundo do trabalho.

Ser cidadão significa usufruir de direitos e deveres, civis e políticos ou, conforme Boff (2002, p. 51),

[...] o processo histórico-social que capacita a massa humana a forjar condições de consciência, de organização e de elaboração de um projeto de práticas no sentido de deixar de ser massa e de passar a ser povo, como sujeito histórico plasmador de seu próprio destino. O grande desafio histórico é certamente este: como fazer das massas anônimas, deserdadas e manipuláveis um povo brasileiro de cidadãos conscientes e organizados. É o propósito da cidadania como processo político-social e cultural.

Nessa direção, fazer uma discussão sobre a importância da Língua Portuguesa na vida cotidiana dos estudantes para uma formação cidadã, é relevante e indispensável para a compreensão dos dilemas do ensino dessa disciplina.

### **3.1 Língua Portuguesa no Ensino Médio**

É de grande relevância para um “bom” ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino médio, um projeto político pedagógico da escola que reflita o papel da disciplina nessa etapa da educação básica. A LDBEN/96 determina que: “essa fase de estudos pode ser compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental” (MEC, 2008, p.17).

É esperado que, dessa etapa, o estudante seja capaz e que lhe seja possibilitado, conforme as orientações curriculares para o ensino médio:

I – Avançar em níveis mais complexos de estudos;  
II - Integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;  
III – Atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (MEC, 2008, p.17).

A comunicação verbal correta indiscutivelmente é facilitadora das relações, bem como a sua importância é reconhecida nas orientações curriculares para o ensino médio:

[...] a Língua Portuguesa no contexto do ensino médio, deve propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e a circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a Língua e a Linguagem (MEC, 2008. p.18).

Nessa perspectiva, o ensino médio deve garantir aos estudantes uma capacitação para prosseguimento dos estudos, com vistas a enfrentarem o mundo do trabalho e, principalmente, para o exercício da cidadania no dia-a-dia. Conforme Travaglia, “a maior parte da comunicação humana se faz por meio da língua ou, de alguma forma, na dependência dela” (2004, p. 27).

### **3.2 Estudo da linguagem e identidade da disciplina**

Os estudos da língua e da linguagem estão em constante evolução, assim como os estudos vinculados ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e, também, a necessária reflexão das práticas de ensino.

Nos anos 1970, “o debate centrou-se em torno dos conteúdos de ensino. Tratava-se de integrar, às práticas de ensino e de aprendizagem na escola, novos conteúdos além daqueles tradicionalmente priorizados em sala de aula” (MEC, 2008, p. 19).

Foi uma mudança de paradigma que defendia compreender as dificuldades no processo de aprendizagem sob o envolvimento da variação linguística. Nesse período, defendia-se, então,

[...] uma descoberta dos estudos científicos, de cujos efeitos apenas recentemente a lingüística se deu efetivamente conta. Tratava-se, especificamente, de promover o debate sobre o fato de que, se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua – nos diferentes estágios da escolarização – não pode furtar-se a considerar tal fenômeno (MEC, 2008, p. 20).

Tal fenômeno indicou a necessidade dos educadores trabalharem na sala de aula textos sobre o cotidiano da sociedade, não somente o texto literário propriamente dito (MEC, 2008, p. 20). Percebe-se com isso que, em termos de mudança das práticas de ensino, não foi significativo, “até porque, muitas vezes, compreendeu-se que a defesa do respeito ao modo de usar a língua pelos diferentes

sujeitos e nas diferentes situações significava enfatizar o ensino de variedades lingüísticas não padrão” (MEC, 2008, p. 20).

No período em que se estabeleceram os debates em torno do ensino/aprendizagem, sob o aspecto lingüístico, pode-se,

[...] complementar dizendo que faltava certa convicção quanto à importância das questões relativas à variação e à mudança lingüística, como efeito, inclusive, da abordagem estruturalista nos estudos lingüísticos que ainda vigorava, valorizando, excessivamente o estudo da forma (MEC, 2008, p. 20).

No entanto, sabe-se que, nos anos 1970, os estudos sobre a língua e da linguagem eram pouco difundidos, dificultando o acesso a esse suporte aos professores para qualificar o ensino/aprendizagem no ensino médio.

Com o desenvolvimento do campo da lingüística, especificamente nos anos 1980, considerou-se:

[...] que a variação dos usos da língua – sendo afeita a variações individuais dos produtores e dos receptores bem como a variações das situações de interação – só seria efetivamente compreendida (e isso pelos professores, pelos alunos e pelos próprios lingüistas) quando considerada na materialidade do texto em relação ao contexto de produção e sentido, o que envolve também o contexto imediato em que se dá a interação quanto a esfera social de que ela emerge (MEC, 2008, p. 21).

De outro modo, compreende-se que houve entendimento por parte da comunidade acadêmica em relação à língua que, para entender os seus usos, “significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto” (MEC, 2008, p. 21). Dessa forma, aprofundavam-se os estudos sobre a construção do texto, o modo como se articula bem como o seu sentido e, então, o texto “passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor” (MEC, 2008, p. 21).

Atualmente, o texto como objeto de ensino está muito presente na educação dos alunos em todos os níveis, mas ensinar Língua Portuguesa por meio de textos, ainda gera muitas dúvidas. Precisa-se, em primeiro lugar compreender bem este objeto texto. Conforme Geraldi, “um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (1997, p. 98). Para Geraldi, o trabalho com linguagem na escola vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto,

quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Ao se desejar traçar uma especificidade para o ensino de Língua Portuguesa, é no trabalho com textos que estas serão encontradas. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos (GERALDI, 1997, p.105).

### 3.3 Práticas de ensino e concepção de língua e linguagem

Discutindo-se a produção e a recepção de textos, destacam-se os estudos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem assim como os que tratam das práticas sociais de produção e recepção de texto (MEC, 2008).

Ressalta-se uma abordagem defendida pelo interacionismo<sup>7</sup>, onde todo e qualquer texto se constrói na interação, porque são assumidos princípios comuns na concepção da relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo. E assim, “sem procurar esgotar tais princípios, pode-se dizer que o mais geral deles é o de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito” (MEC, 2008, p. 23).

Nessa abordagem, estudiosos que buscam compreender o funcionamento da língua e da linguagem referem que:

[...] se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura-escrita -, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos (MEC, 2008, p. 24).

Para esclarecer melhor o que é Língua em relação aos sujeitos que a produzem, Koch (2002, p.15) afirma que

[...] corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na

---

<sup>7</sup> INTERACIONISMO - Está se referindo aqui tanto a contribuição de estudos desenvolvidos por essa vertente no escopo da Linguística, ao quais envolvem estudiosos como Hymes, e na Filosofia da Linguagem, como Barkhtin, na Etnometodologia e Sociologia, como Goffman, na Psicologia, como Bronckart e na educação, como Schneuwly, quanto aos que se encontram no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, como é o caso de Vygotsky e seus seguidores (MEC, 2008, p. 23).

qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

Somente o ser humano tem a linguagem como capacidade para a interação entre as pessoas dentro da sociedade, “condição para que se construam as realidades, não se pode dizer que entre os signos que constituem os diferentes sistemas semióticos<sup>8</sup> e o mundo haja de fato uma relação direta” (MEC, 2008, p. 24).

Nesse sentido, “o pressuposto de que as relações entre mundo e linguagem são convencionais, nascem das demandas das sociedades e de seus grupos sociais” (MEC, 2008, p. 24). Por outro lado,

[...] é na interação em diferentes instituições sociais como (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairros, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem (MEC, 2008, p. 24).

Pode-se afirmar que toda e qualquer situação de interação é co-construída entre os sujeitos, por ser uma atividade de natureza social e cognitiva (MEC, 2008).

Conclui-se que “a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é uma entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem” (MEC, 2008, p. 25). Por conseguinte, “o homem em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao sistema lingüístico – com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico” (MEC, 2008, p. 25). Para ilustrar o assunto, apresenta-se o seguinte exemplo:

Chegando à fazenda dos avós, para visitá-los, o neto se dirige ao avô, que está na sala: - Firme, vô? – Não, fio, Sírvio Santos” (MEC, 2008, p.26). Neste exemplo, em relação aos conhecimentos lingüísticos, evidencia-se o domínio dialetal, que permite se reconhecer a pronúncia, de algumas localidades do interior do país, conhecido por rotacismo. Através desse fenômeno que nos permite compreender esse mal-entendido, há conhecimentos textuais e sociopragmáticos, permitindo que se perceba a natureza do gênero – piada – e da interação materializada -, que acontece no campo doméstico; de cumprimento e não é reconhecida pelo avô (MEC, 2008, p. 26).

---

<sup>8</sup> SEMIÓTICO – A palavra semiótico vem de Semiologia, que “nasceu de um projeto de Ferdinand de Saussure, que visualizou uma disciplina que estudaria a vida dos signos no seio da vida social, com base nos conhecimentos da Psicologia Geral e da Psicologia Social”. [...] Se um dos objetivos da Semiótica é o de escrever (Mediante Metalinguagem) os discursos que atravessam a sociedade, e explicar o que fazem com sua atividade discursiva, corresponde a ela também delimitar, em primeiro lugar, seu objeto de análise. Esse objeto é o texto (BOU MAROUN, 2007, p. 89).

Ao se aprender a linguagem, deve-se levar em conta que tal aprendizagem já é uma forma de refletir sobre a linguagem. Conforme Geraldi, “as ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer compreender pelo outro tem a forma do diálogo” (1997, p. 17).

Então, a compreensão de um determinado assunto requer outra contrapalavra que esteja contrária ou em acordo com o locutor, “para que esta contrapalavra não signifique uma ruptura na produção conjunta de sentidos, ela deve orientar-se em relação à palavra do locutor” (GERALDI, 1997, p. 18).

Refletindo sobre as orientações até aqui desenvolvidas, destaca-se uma postura interdisciplinar, não só com a Língua Portuguesa, é uma opção metodológica orientadora do Projeto Político Pedagógico da escola. Apostando na atividade de conhecer/aprender certo objeto, propicie que, o objeto em foco, seja construído sob diferentes olhares das disciplinas que formam o currículo. Nessa direção, pode-se “propiciar que o aluno tenha uma visão/concepção do objeto mais plástica, mais crítica, mais rica e, portanto, mais complexa. Suponha-se que o objeto de ensino em questão sejam as narrativas do mundo cotidiano” (MEC, 2008, p. 27).

Por meio de uma orientação interdisciplinar, estudos sobre as narrativas do domínio literário, dos feitos históricos, do universo oral, do mundo da mídia podem ser priorizados. A ênfase as múltiplas linguagens e gêneros discursivos é necessário se compreender como uma possibilidade de não fragmentar a formação do aluno. Essa alternativa mostra o compromisso da disciplina orientado pelo PPP: a possibilidade de letramentos múltiplos (MEC, 2008).

Essa proposta de ensino e de aprendizagem no intuito de buscar letramento múltiplo pressupõe a concepção de leitura e escrita como instrumento de empoderamento social. “Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade” (MEC, 2008, p. 28).

Defende-se, portanto, a necessidade de se efetivar e levar adiante o desafio de se criar as condições para que os educandos construam sua autonomia no mundo em que vivem, mundo esse tecnológico e complexo, desenvolvam a cultura nas demandas dos seus meios sociais. Exemplificando-se, os hipertextos na internet ou na imprensa. “Reitera-se, que essa postura é condição para confrontar o

estudante com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido” (MEC, 2008, p. 29).

### **3.4 Importância da Língua Portuguesa na vida cotidiana dos alunos**

Propiciar aos estudantes condições para que sejam sujeitos ativos e protagonistas na sociedade sob uma perspectiva cidadã ocorre, sem dúvida, por meio de um bom uso da língua para uma boa interação social.

O ser humano se diferencia das demais espécies pela capacidade de usar códigos que elabora para a comunicação, suas emoções e suas ideias. Todos esses códigos ou sistemas semióticos -, que transmite significados e sentidos entre as pessoas, é a língua (TRAVAGLIA, 2004, p. 21).

Os meios de comunicação permitiram a comunicação em situações que não era possível, porém, não criou novos sistemas semióticos -, códigos. Isso permitiu outras formas de utilização dos códigos já existentes tais como língua, teatro, códigos de imagens, dança etc. Cabe ressaltar que a língua está na base de todos os outros sistemas semióticos, visto que esta é representada o código mais amplo, que oferece maiores possibilidades de veiculação e de forma mais precisa que qualquer outra forma de linguagem (TRAVAGLIA, 2004, p. 22).

Todas as inovações tecnológicas e os meios de comunicação não passam de veículos e não “sistemas semióticos capazes de “conter”, “carregar”, “instruir” significados/sentidos e possibilitar a troca de mensagens entre pessoas, estabelecendo a comunicação” (TRAVAGLIA, 2008, p. 23). Por isso, a língua ainda é de suma importância para a comunicação entre os homens, mas que ocorra de forma competente.

Sobre a contribuição da língua na vida cotidiana, Geraldi esclarece que “não é a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu uma língua comum. Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa” (1997, p. 121). Para uma boa comunicação, aproveitando-se a formação linguística que a criança e o adulto trazem de casa é que fará com que eles desenvolvam o seu potencial comunicativo, cabendo tal fato ao professor de Língua Portuguesa.

Como afirmou o autor supracitado, em sala de aula, o professor de Língua Portuguesa tem o dever de qualificar o potencial comunicativo dos estudantes, a fim de possibilitar, também, uma maior interação social a partir da sala de aula.

É vital a importância da Língua Portuguesa no cotidiano, pois é através da língua que o indivíduo vai interagir com o mundo. Se ele não tem conhecimento, se ele não tem o domínio da língua, não conseguirá fazê-lo de maneira adequada com o mundo que o cerca.

O diálogo estabelecido com as pessoas no dia-a-dia, com uma conversação qualificada, é fundamental à interação social por meio da linguagem, pois, a conversação, conforme Koch (1995, p. 107), [...] “é, antes de tudo, um ato social, no interior das situações sociais que são modificadas” [...]. No cotidiano, são estabelecidas representações diante das pessoas, mas de formas diferentes. Koch exemplifica: “uma mulher representa-se ora como mãe, ora como esposa, ora como amiga, ora como profissional, ora como esportista, etc. (1995, p. 107). Age-se de maneira diferente para cada situação, principalmente, na questão da linguagem.

Cada ser tem uma reação diferente, às vezes, de forma positiva e, às vezes, de forma negativa. Exemplificando-se, conforme Koch, “quando paramos alguém na rua para fazer-lhe uma pergunta, estamos invadindo seu território íntimo: ele poderia estar imerso em seus pensamentos, sem vontade nenhuma de conversar com alguém; e a pergunta, como visto, obriga-o a um ato de resposta” (1995, p. 107). Nessa situação, muitas vezes, se pede desculpas por parar alguém, para solicitar uma informação, ou se justifica o pedido. Isso nos dá sensação de que foi tirada a liberdade da pessoa por alguns instantes (KOCH, 1995).

Veja-se um exemplo prático, conforme Koch: “Que horas são? Meu relógio parou” (1995, p. 107).

Primeiramente, houve uma solicitação, depois, uma justificativa da solicitação. Em outra situação, Koch exemplifica: “Desculpe, meu relógio parou. Poderia me dizer as horas, que não posso perder a condução para o serviço?” (1995, p. 108).

Nessa situação, observa-se uma dupla justificativa: “após um primeiro ato de desculpas, há um ato preparatório (“Meu relógio parou”) e, depois, outra justificativa propriamente dita (“não posso perder a condução [...])” (KOCH, 1995, p. 108).

Analisando-se este segundo exemplo, percebe-se que o locutor usa tais recursos para não “intimidar” o interlocutor e ter uma resposta positiva, além disso, há uma interação entre os interlocutores, preocupados em preservar a intimidade de

um e outro. Conforme Koch, “isto fica patente no caso das “preferências” e “despreferências” socialmente estabelecidas para determinados atos” (KOCH, 1995, p.108). Portanto, se o locutor interagir positivamente, ele não tem necessidade de se justificar; caso contrário, porém, a explicação ou justificativa torna-se necessária para não atingir a intimidade do outro (KOCH, 1995, p.108).

Esse é um exemplo em que a linguagem é o lugar no qual os indivíduos se representam constituindo o mundo e suas situações. Por isso, apenas estudar a língua não é suficiente para a interação entre as pessoas. Para Koch, “é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de interação social (1995, p.110).

Em suma, a Língua Portuguesa é o meio utilizado para que os estudantes se tornem sujeitos mais fortalecidos, conscientes para o exercício da cidadania e, até mesmo, para uma melhor compreensão e interpretação das demais disciplinas do currículo, tornando-os mais preparados para o mundo do trabalho.

### **3.5 As práticas de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa do professor atuante e estudantes da EJA**

Antes de serem analisadas as práticas de ensino Língua Portuguesa do professor atuante na EJA, é pertinente lembrar algumas das virtudes que um professor desta modalidade deve ter, conforme Barcelos,

[...] assim como a atenção, é necessário termos muito cuidado com a EJA. E cuidado aqui no sentido de incentivar no educador(a) desde o cuidado de si até o cuidado com o outro. Até porque estudantes da EJA, não raro, já passaram por experiências escolares muito dolorosas. Ao mesmo tempo em que este cuidado deve ser incentivado é necessário que o(a) educador(a) da EJA seja um aprendiz junto ao grupo de educandos(as) (2006, p. 84).

O cuidado, a que se refere o autor é uma característica indispensável para o educador que trabalha ou deseja trabalhar com os jovens e adultos, porque essa modalidade requer atenção especial para com aqueles que estiveram alijados de escolarização e, às vezes, por um longo período.

Quanto ao papel da escola em relação à EJA, acredita-se que sua filosofia a ser inserida no PPP, com a participação da comunidade escolar, é a de que a EJA

requer uma atenção especial por parte da escola. Para tanto, deve-se perceber a EJA como parte constitutiva do sistema regular, em primeiro lugar, depois, conforme esclarecem Gadotti e Romão,

[...] há que se destacar a qualidade de que deve se revestir a Educação de Jovens e Adultos. Ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltada para uma clientela específica (2001, p. 55).

Quanto ao papel do professor na Educação de Jovens e Adultos, é bastante complexo em relação às práticas pedagógicas, mas se considera que promover a emancipação social destes estudantes seja um dever essencial dos professores para o exercício da cidadania dos mesmos.

Conforme Barcelos (2006, p. 25),

[...] é por acreditar na possibilidade de inclusão de amplas camadas da população, historicamente excluídas, que identifique na Educação de Jovens e Adultos um papel social fundamental. Não como libertador ou revolucionário, mas sim como um ponto de partida importante para a ampliação dos espaços de participação na vida pública nas suas mais diferentes formas de manifestação. É desta participação que advirá a inclusão.

Entende-se que oportunizar ao educandos da EJA essa inclusão social não é tarefa muito fácil, porque não depende só do professor, mas da escola enquanto instituição de ensino. Para Barcelos, não é o bastante esses jovens e adultos retornarem aos bancos escolares. “Há que se criarem condições de acolhimento aos mesmos sob pena de este ser apenas mais um retorno que logo se seguirá de mais um abandono” (2010, p. 96).

As práticas escolares são de fundamental importância para a inclusão dos alunos da EJA. Nesse sentido, Barcelos, esclarece ainda que

[...] há que se construir uma cultura e uma gestão democrática dos espaços escolares e educativos que, num primeiro momento, acolham e, a seguir, criem condições de atenção e de cuidado capazes de conquistar, seduzir aquele(s) que nela chegam (2006, p. 43).

A EJA é uma modalidade em que o conhecimento, no caso, a língua, tem que ser bem articulado com o ensino, conforme Geraldi (1997, p. 83), “para se acercar

ao ensino a partir do foco da linguagem é preciso, antes, delimitar o próprio foco, assumindo uma concepção do próprio objeto da linguística [...].”

Torna-se necessário, então, a construção de um objeto de ensino pelo professor que procura a atualização de conhecimentos, principalmente, aquele profissional que busca a formação continuada e a pesquisa, pois ele é responsável pela produção ou “transmissão” do conhecimento. Por isso, é necessário, como afirma Geraldi (1997), articular os conhecimentos com as necessidades dos estudantes, as reais e, até mesmo, as imaginárias para a produção destes conhecimentos. “Articular um e outro eixo não é trabalho sem produto. É nesta articulação que se constrói o conteúdo de ensino” (GERALDI, 1997, p. 88).

O professor que realmente se envolve com seus alunos faz da sala de aula um lugar de troca, transforma em conteúdo de ensino a investigação das dificuldades de compreensão dos seus alunos, que, para Geraldi, é “o trabalho social do professor é o do articulador dos eixos epistemológico e das necessidades didático-pedagógicas” (1997, p. 91).

Os professores, assim como as demais categorias de profissionais, emergiram das diferentes classes sociais do Brasil e, também, da divisão do trabalho. Por isso, esse profissional tem diferentes identidades no que se refere ao seu histórico-social de vida. É das diferentes histórias sociais de cada um que o professor atua em sala de aula na tentativa de responder as demandas sociais na educação e, também, conforme Geraldi (1997, p. 96), [...] “de diferentes condições técnicas com que se concretiza a atividade de ensino (o aprofundamento da divisão social do trabalho materializa-se, por exemplo, nos recursos didáticos com os quais se realiza o trabalho)”.

Na área de Língua Portuguesa, busca-se refletir sobre uma forma de ensino que propicie ao estudante um aprendizado com mais qualidade. Então, “refletir sobre outra parte do “conteúdo de ensino”, sempre presente nas atividades de sala de aula de Língua Portuguesa: o texto quer como objeto de leitura, que como produto da atividade discente” (GERALDI, 1997, p. 97).

Para se trabalhar o texto nas atividades de sala de aula, é necessário que se entenda o texto no contexto atual, em que os estudantes são sujeitos construtores de conhecimento, por isso, “considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia”(ou o exercício da gerência)

(GERALDI, 1997, p. 112). Percebe-se que é necessário dar a oportunidade de mais diálogo ao estudante quando o texto é inserido como objeto de ensino, pois, à medida que se almeja compreender o trabalho com o texto, faz-se um trabalho de produção de sentidos.

“É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e aprendizagem que vai se concretizando nas atividades da sala de aula” (GERALDI, 1997, p.112). Assim, cada pessoa sendo outra, uma possível medida e o confronto de ideias, pontos de vista, opiniões farão da sala de aula um lugar de produção do conhecimento, não somente na questão da Língua e suas estruturas, produção de sentidos, mas também o conhecimento de mundo para o exercício da cidadania. Geraldi (1997), afirma ainda que os percalços da interlocução, aos acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem, aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos.

A simples leitura de um texto não deve deixar de ser estimulada, além disso, o importante é a interpretação que os estudantes fazem do texto, na tentativa de descobrirem porque o seu sentido foi construído através das indicações que o mesmo encerra. Para Geraldi (1997, p. 112), “isto significa se perguntar, no mínimo, que variáveis sociais, culturais e lingüísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu”. Isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. Assim sendo, percebe-se a suma importância do trabalho em sala de aula do texto como um objeto de ensino/aprendizagem para um melhor entendimento das estruturas da língua, a linguagem e os seus sentidos.

Atualmente, com as novas tecnologias e os meios de comunicação bem avançados, os educandos são mais exigentes e, também, detentores da palavra, o que nem sempre aconteceu. Para os professores com uma visão mais conservadora, fica mais difícil usar a referida prática, pois é necessário oferecer as “contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece” (GERALDI, 1997, p. 113), porque a produção de sentidos através do texto é uma necessidade lingüística ouvi-la por parte dos educandos.

Percebe-se a importância do texto em sala de aula como um objeto de ensino indispensável para reduzir a “distância” entre professor e estudante, fazendo com que este tenha a possibilidade de reapropriação e produção do conhecimento. Certamente, não é somente o texto que deve ser usado como atividade discente nas aulas de Língua Portuguesa, mas se trata de uma condição básica e necessária à

produção de sentido na leitura, recompondo, por conseguinte, a capacidade interpretativa do educando, possibilitando e retomando o seu papel de protagonista do saber em sala de aula. Por isso, o ensino de Língua Portuguesa não deve se restringir apenas à modalidade escrita que se aplica pelo estudo da gramática e, habitualmente, pela gramática tradicional.

A escola deve repensar o ensino de Língua Portuguesa para não torná-la reducionista em sala de aula, ou seja, valorizar apenas o uso da escrita que, dessa forma somente, reproduz a cultura da alienação. O grande desafio para os professores de Língua Portuguesa de ensinar em uma perspectiva cidadã é tão grande quanto inverter a ordem vigente de dominação pela falta de senso crítico-reflexivo por parte dos estudantes. Em suma, encontrar formas para darem sentido à diversidade de informações do mundo tecnológico e moderno em que se vive, com o uso adequado de materiais didático-pedagógicos, tão necessários para interpretar os vários sentidos produzidos através dessas informações.

Ensinar os estudantes a conhecerem as estruturas da Língua, fazer um bom letramento e o bom uso da linguagem para se tornarem mais conscientes e emancipados para uma vida cidadã é, por exemplo, desenvolver plenamente suas capacidades para leitura, escrita, interação em sala de aula, ler livros, navegar pela internet e, principalmente, dar sentidos aos diversos tipos de textos de forma sempre crítica para formarem suas próprias opiniões e escolhas.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O sistema educacional brasileiro mostra-se extremamente rico de possibilidades aos estudos críticos para com este sistema, em função dos vários problemas sociais a resolver, dentre eles, o que se propôs investigar com a presente pesquisa: Qual a importância atribuída à Língua Portuguesa na vida cotidiana de estudantes e do professor da última etapa do ensino médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública estadual no município de Santa Maria-RS.

Nesse pressuposto, a partir das entrevistas realizadas, buscou-se alcançar o terceiro objetivo da pesquisa, que tenciona verificar se há uma possível relação entre a Língua Portuguesa e a qualidade de vida dos estudantes, numa perspectiva de atuação social e/ou exercício de cidadania.

A partir das questões genéricas e o histórico da sobre a educação brasileira apresentado no segundo capítulo, a pesquisa toma um rumo diferenciado no presente capítulo, onde as respostas às questões específicas sobre a EJA apresentadas no questionário, divididas em quatro categorias, serão apresentadas. No presente capítulo, são relatadas as considerações dos pesquisados, bem como a interpretação das informações coletadas, apresentando-se uma reflexão na busca por compreender, a partir do diálogo com os sujeitos, a relação da Língua Portuguesa com a qualidade de vida e o exercício de cidadania dos estudantes. O teor integral das falas dos alunos encontra-se no Apêndice G.

As questões que levam os estudantes a abandonarem os estudos para retomá-los mais tarde na modalidade da EJA são variadas, destacando-se, principalmente, a necessidade de trabalharem. Buscando-se conhecer a situação dos alunos em relação ao trabalho, foi perguntado aos que estão empregados se estão satisfeitos nos atuais empregos. As respostas foram positivas, com exceção do entrevistado Décio, que é auxiliar de pedreiro e respondeu: “Não. Quero melhorar. Não é para mim, quero algo melhor” (APÊNDICE G).

A resposta do estudante Décio revela o desejo de melhorar de vida, de ter outro emprego que lhe ofereça melhores condições de vida. Nesse sentido, percebe-se a expectativa da educação como o caminho provável à conquista de melhores

colocações no mercado de trabalho. Nesse contexto, a EJA é uma alternativa viável para que jovens e adultos avancem nos estudos.

As propostas educacionais brasileiras para a EJA, desde sua criação, se ampliaram bastante, tanto no âmbito da alfabetização, da escolarização de adultos que não concluíram o ensino fundamental e ou o ensino médio, bem como na formação profissional, com o objetivo de qualificar ou requalificar, preparando os estudantes para o mercado de trabalho.

De acordo com o que estabelece a Lei 9.394/96 (LDB), a EJA é uma modalidade de ensino voltada aos indivíduos que não cursaram a educação formal no período regular. O Parecer n.º 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) apresenta a diferença que existe entre a EJA e as classes aceleradas, sendo essa última um meio didático-pedagógico com metodologia própria.

Conforme o que estabelece o referido Parecer, a EJA é "[...] uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidade e função específica" (BRASIL, 2000, p. 5). Nesse parecer também consta que a associação entre a EJA e a metodologia acelerada não é irregular, uma vez que são vários os modelos didático-pedagógicos utilizados na alfabetização e no ensino básico. Nesse cenário, verifica-se que a EJA, respeitando seus princípios, juntamente com outras políticas educacionais, tem colaborado para a ampliação do número de brasileiros nas escolas, de maneira autônoma e com objetivos amplos.

A Educação de Jovens e Adultos sempre se situou num plano secundário pelas elites brasileiras, representando, de certa forma, uma escolarização de menos valor que a do ensino em tempo regular. Hoje voltada para o desenvolvimento das capacidades humanas e sua utilização produtiva, formal e legalmente estabelecida como recurso para a formação na educação básica, desfruta de especificidade própria.

Em consequência da imagem do indivíduo analfabeto que foi construída ao longo dos anos, como sendo um sujeito ignorante e incapaz, alheio às decisões da sociedade e do poder, a maneira pela qual os poderes públicos tratam a questão da Educação de Jovens e Adultos, sua inclusão na sociedade e a inserção no mundo do trabalho continua sendo permeada de preconceitos e de uma visão assistencialista. Dessa forma, pela falta de seriedade e engajamento verdadeiro, várias campanhas e programas não obtiveram sucesso, ou por serem emergenciais ou por não contemplarem de maneira ampla as questões subjacentes. Ainda assim,

nesse cenário instável e irregular, a EJA vem se mantendo firme como uma alternativa importante àqueles que não conseguiram realizar os estudos no tempo regular.

Confirmando essa reflexão, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada em setembro de 2010, revelou que, em 2009, os brasileiros com idade de 10 anos ou mais tinham, em média, 7,2 anos de estudo. No período de 2004 a 2009, a quantidade de pessoas com 11 anos de estudo passou de 25,9% (38,7 milhões) para aproximadamente 33% (53,8 milhões); indivíduos com menos de quatro anos de estudo caiu de 25,9% (38,7 milhões de pessoas) para 22,2% (36,2 milhões) (MEC, 2010).

Para modificar a situação de inúmeros brasileiros que ainda não concluíram a educação básica, é necessário reconhecer a inevitável existência de uma alternativa para a educação de jovens e adultos, principalmente, quando essa falha na educação

[...] se constituiu muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento. É consequência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada (HADDAD, 1994, p. 86).

Diante das necessidades dos indivíduos buscarem a continuidade da formação básica através da EJA, apresenta-se a primeira categoria de análise da presente pesquisa, referente aos impedimentos apontados pelos estudantes sujeitos da pesquisa, para que os mesmos concluam os estudos.

#### **4.1 Impedimentos para conclusão dos estudos**

Diante do cenário exposto, apresenta-se a primeira questão da entrevista nesta categoria. Aos sujeitos, foi apresentada a seguinte indagação: “- Qual foi a razão ou quais foram as razões que o impediram de concluir os estudos na idade própria?”

Surgiram, a partir dessa categoria, três ramificações nas afirmações dos sujeitos: razões socioeconômicas, imaturidade e desinteresse pelos estudos.

A falta de tempo, a falta de estímulo, o receio da reprovação são fatores marcantes, presentes no discurso dos pesquisados. As questões socioeconômicas

reveladas pelos sujeitos da pesquisa ficam bem evidentes entre as dificuldades apontadas para a não conclusão da educação básica no tempo regular.

#### 4.1.1 Razões socioeconômicas

Como razões socioeconômicas, Antônio, Bruno e Ana referem-se às dificuldades que enfrentaram e que os levaram a interromper os estudos (APÊNDICE G).

Antônio revela que não teve mais tempo para os estudos e que assim não pode concluir o ensino médio.

[...] como militar, não deu pra ter tempo pra mim estudar, ter um ensino normal, né? Daí, depois de 6 anos eu pensei: Não, tem que terminar o Ensino Médio. Daí, pensei e hoje tô no EJA [...] (ANTÔNIO).

Bruno aponta questões familiares, a chegada de um filho como a razão que o impossibilitou a conclusão dos estudos (APÊNDICE G):

Porque a minha mulher engravidou. Daí, eu comecei a trabalhar. Ficou difícil trabalhar e estudar. Eu tinha que ficar mais tempo com ela. [...] Eu ia pra aula, não conseguia estudar, não conseguia fazer nada, trabalho. Então, eu tinha que ir embora antes de terminar as aulas (BRUNO).

Para Ana, a mudança de residência para outra cidade foi o que causou o impedimento (APÊNDICE G):

É que eu me mudei três vezes de cidade. Então, não tinha como chegar no meio do ano e conseguir acompanhar todas as coisas, porque eu sempre procurei escolas bem fortes, assim (ANA).

Naiff e Naiff (2008), que pesquisaram sobre a motivação dos estudantes da EJA na busca por educação, resultam que a necessidade de aumento da renda familiar foi o principal motivo alegado pelos estudantes para interromperem os estudos, confirmando-se a fala dos atuais pesquisados.

Outros estudantes referem como causa principal, a “falta de dinheiro” (EVANDRO), a necessidade de trabalhar, ainda muito jovem (FELIPE) e a vontade

de trabalhar, a busca pela independência financeira, foram as principais causas apontadas pela aluna Débora (APÊNDICE G).

Confere-se que a necessidade de alguns estudantes de trabalharem muito cedo provocou incompatibilidade de tempo e, por essa razão, eles não conseguiram conciliar o trabalho que, em determinado momento, representava prioridade, configurando os estudos como uma opção. Fonseca (2005) enfatiza que, na realidade, o traço marcante da EJA é a caracterização sociocultural de seu público. Nessa perspectiva do contexto social e cultural do estudante da EJA, Oliveira (2001, p. 15) afirma que:

O tema “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Isto é, apesar do corte por idade (jovens e adultos são, basicamente ‘não-crianças’), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

Os fatores apontados pelos estudantes para a não conclusão dos estudos no tempo regular são recorrentes e evidentes na sociedade brasileira. Entende-se que as questões socioeconômicas, juntamente com a imaturidade e o desinteresse, fazem parte de um mesmo contexto que envolve a necessidade de trabalhar muito cedo, sendo a desinformação e a não valorização dos estudos um recurso possível para o enfrentamento das dificuldades de sobrevivência e uma melhor posição social e cultural.

Além desses fatores de grande relevância, é na escola regular que são percebidas as causas da evasão, do abandono da escola. Esse problema permanece como um desafio a ser considerado, que leva ao entendimento de que a evasão se caracteriza como um problema social, devendo ser combatida desde a inserção do estudante na vida escolar, de forma que a EJA possa ser mantida apenas para casos excepcionais, não como um regime escolar permanente e de grande procura, alimentada pela miséria social.

Para Rummert e Ventura (2007, p. 42):

Na realidade, destaca-se o papel regulador da educação, uma vez que, sob o imperativo de manutenção da ordem social, os programas educacionais, como os destacados neste artigo, se inscrevem na lógica de propiciar aos mais pobres alguma forma de uma pretensa “inclusão social”.

Admitindo as diversas maneiras de se pensar e realizar a educação de jovens e adultos em razão da miséria social, Haddad (1994, p. 86) define a EJA como sendo “uma educação para pobres, para jovens e adultos das camadas populares, para aqueles que são maioria nas sociedades do Terceiro Mundo, para os excluídos do desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino”.

Por sua vez, Soares (2001, p. 202) refere que, mesmo reconhecendo o envolvimento de um público diverso, essa “é uma modalidade educativa que deve expressar de forma clara sua opção por setores vulneráveis em condição de marginalidade socioeconômica e de desigualdade de oportunidades educativas”. Desse modo, a EJA estaria desempenhando o papel de resgate, de compensação por uma situação social desfavorável que por ser a origem da problemática, deveria ser combatida.

Ressalta-se que a exigência imposta pelo mercado de trabalho faz com que as pessoas que abandonaram os estudos reflitam e algumas retornam à escola para uma melhor capacitação e, conseqüentemente, maior remuneração. A tarefa de evocação livre mostrou que as palavras ou expressões mais frequentes foram as relacionadas a mercado de trabalho, futuro melhor, aprender mais, importância de adquirir conhecimento. Isso mostra diversas associações que os estudantes da EJA fazem com a educação.

#### 4.1.2 Imaturidade e desinteresse pelos estudos

Os estudantes Carla e Evandro referem-se ao desinteresse pelos estudos ou por imaturidade. Carla afirma que parou “por falta de estudo mesmo, porque eu não queria mais saber. Falta de maturidade assim. Eu rodei três anos. Aí, eu resolvi terminar de uma vez” (APÊNDICE G).

[...] achei que não teria importância que tem realmente a conclusão do ensino. Aprender a gente tem que aprender todo dia e quanto melhor tu estiver, melhor qualificado, melhor será teu futuro. Porque quem não se atualizar ficará para trás (EVANDRO).

Imaturidade e o desinteresse são fatores interligados, pois pela imaturidade o estudante não percebe a importância que os estudos podem representar na sua

vida. O desinteresse pode estar associado ao fato de não terem recebido o devido estímulo à continuidade dos estudos. Percebe-se, igualmente, que as questões financeiras, normalmente, estão imbricadas com essa situação e têm um peso importante na evasão escolar, agravando a situação.

Nesse sentido, encontram-se também as falas de Carlos: “Eu acho que eu faltava muita aula, problema na família também, assim, né. Problema de saúde e coisa. Aí, fui deixando pra trás o colégio, atrasando, né. Falta de maturidade assim”. Completa o estudante Décio, confirmando a imaturidade na época dos estudos no tempo regular: “Acho que foi um pouco de imaturidade assim. Querer ir na onda dos outros colegas e não aproveitar o estudo que eu tava tendo” (APÊNDICE G).

A maturidade deve ser considerada como um fator importante na EJA, visto que, estando os estudantes em idade mais avançada, não apreciarão uma metodologia semelhante à utilizada com crianças e adolescentes que, muitas vezes, é uma forte tendência da EJA.

Genericamente, pode-se afirmar que a especificidade da EJA reside no reconhecimento do estudante como jovem e adulto, trabalhador. Assim, deve ser considerado o perfil distinto dos estudantes, quanto na satisfação das necessidades de aprendizagem de jovens e adultos que apresentam uma formação escolar básica incompleta ou jamais iniciada. .

É, dessa forma, reconhecer a sua função primordial, que é oferecer oportunidade de estudo aos que foram excluídos do sistema escolar quando crianças ou adolescentes, aceitando-se a existência de um número tão expressivo de brasileiros nessa condição, sendo necessária a oferta de políticas especiais para que concluam o ensino básico. Nesse caso, a EJA representa um recurso que pode minimizar as dificuldades de acesso à educação básica, assim como reduzir o número de brasileiros que não completaram o ensino médio.

Outras motivações apresentadas inferem o EJA uma modalidade de ensino “mais fácil”, ou de fácil acesso. Essa afirmação pode ser percebida na consideração feita por Beatriz: “Problemas pessoais da minha parte. E o medo de ser reprovada no ensino regular também”.

Percebe-se que alguns estudantes buscaram a EJA como uma modalidade mais acessível e mais “fácil”, o que desperta interesse em alguns jovens de encurtarem o percurso educacional. Essa facilidade decorre das alterações estabelecidas pela Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que, com o objetivo de atrair

estudantes mais jovens que preenchessem os requisitos para ingressar na Educação de Jovens e Adultos, realizou uma adequação na sua proposta pedagógica, conforme consta em seu artigo 38:

Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Na nova Lei, os princípios da suplência, foram mantidos conforme os estabelecidos na LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971), e ao reduzir a idade mínima para o ingresso no ensino fundamental de 18 para 15 anos e de 21 para 18 anos, no ensino médio, foram ampliadas, para o adolescente e o jovem brasileiro, as oportunidades educacionais. Essa alteração na Lei acabou por estimular o abandono da escola pelos jovens, para ingressarem nesta modalidade educacional, por considerarem o sistema mais flexível e por requerer menor prazo à conclusão.

A existência dessa possibilidade pode ser um fator preocupante no que se refere à formação básica completa por esse sistema, “se, eventualmente, esse estudantes tiverem que recorrer aos cursos e exames supletivos apenas e tão somente para “acelerar” sua certificação, podendo significar alguma perda de qualidade na sua escolarização” (BRANDÃO, 2007, p. 101).

Até pouco tempo, os indivíduos que abandonavam a escola acabavam sendo classificados levemente como pouco inteligentes ou desinteressados. A evasão escolar é reflexo da baixa qualidade educacional, que pode gerar um desestímulo à educação para os indivíduos dessa fatia populacional, além de igualmente promover a acomodação e a falta de perspectiva ocasionada pela convivência com o baixo grau de interesse de parentes próximos que não lograram ascensão social e financeira (ARROYO, 2003).

A falta de motivação para os estudos alcança não somente os estudantes que frequentam escolas públicas de pouca qualidade, como também os das escolas consideradas de qualidade superior. Isso ocorre em função das dificuldades no aprendizado, por falta de livros ou material específico à modalidade de ensino em

curso; além de estímulo, tempo para estudar, dificuldades financeiras e outras situações, presentes nas escolas.

Dessa forma, a EJA deve ser necessariamente instituída como um modelo pedagógico específico, concebido não para crianças e adolescentes que percorrem o caminho da escolaridade de forma regular, mas para jovens e adultos com características psicossociais, saberes e conhecimentos próprios.

A fala do estudante Evandro (APÊNDICE G) revela a satisfação em estar estudando, bem como pela sua condição de visibilidade e participação na escola. O estudante expõe a importância de sentir-se como parte da escola, participando da eleição para diretor.

Muito satisfeito. Amo essa escola. Amo o Maneco, entendeu? Acho que, assim, inclusive, participei do pleito aqui da eleição pra Diretor da Escola. E acho extremamente interessante a conservação dessa escola para a comunidade santamariense (EVANDRO).

A satisfação com os estudos mistura-se com a opinião sobre a escola. Felipe ressalta que está muito satisfeito. “Gostei muito mesmo de retornar depois de 15 anos fora da escola. Gostei muito” (APÊNDICE G).

Para Débora, a escola poderia oferecer mais: “Acho que podia ser melhor assim, as matérias. Eu acho que eu tô satisfeita sim” (APÊNDICE G).

Conforme a perspectiva adotada na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia) realizada na Alemanha em 1997, e expressa na Declaração de Hamburgo, a educação de jovens e adultos é formada por processos formais e informais de aprendizagem pelos quais as pessoas enriquecem seus conhecimentos, cultura e qualificações profissionais para satisfazer a necessidades individuais ou coletivas (DECLARAÇÃO, 2004).

De acordo com os artigos 1º e 2º da referida Declaração (2004):

Art. 1º – [...] reafirmamos que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro.

Art. 2º – A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é chave para o século XXI; é tanto consequência para o exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. [...] é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os

sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça [...].

Sobre a satisfação com a forma como a EJA se apresenta, um dos estudantes reflete que em virtude das características da modalidade, poderá enfrentar dificuldades posteriormente.

O estudante Carlos afirma que está um pouco satisfeito com a EJA e explica: Porque assim, a gente vai fazer vestibular e é muito difícil, né. As matérias e coisa, né. Aqui eles dão as matérias pela metade. E aí, prejudica um pouco, né. O cara mais velho que quer estudar assim. A gente perde muita coisa (APÊNDICE G).

O que foi observado pelo estudante é que a modalidade educacional que reduz o ensino fundamental e médio a aproximadamente metade do tempo do ensino regular, sem qualquer compensação para preencher tal defasagem, pode acarretar deficiências no aprendizado formal, podendo levar o indivíduo portador do certificado do Ensino Médio, a engrossar as fileiras do analfabetismo funcional.

Moreira (2003) explica que o “[...] analfabetismo funcional ou alfabetização imperfeita é a incapacidade ou a mínima destreza de um indivíduo para ler, escrever e compreender em sua própria língua para cumprir suas funções com êxito”. Esta definição de que analfabetos funcionais são “pessoas que têm até quatro anos de escolarização” (MOREIRA, 2003), discorda da definição adotada pelo IBGE, para as pessoas que sabem ler, escrever, conhece números, e não interpretam o conteúdo lido.

Ao se facilitar a inclusão educacional através de propostas pedagógicas sem uma adequada reflexão, descuidou-se das consequências provenientes desse processo, que impõe aos estudantes qualificados pela EJA a condição de desigualdade na busca dos anseios à melhoria da qualidade de vida. Essas facilidades, muitas vezes, acabam por se revelar ao longo do tempo uma armadilha excludente, pois, segundo o relatório do IPEA (2006), a exclusão pela precariedade na qualidade educacional, pela evidente falta de intimidade de indivíduos com a leitura e a escrita, apesar de já terem concluído o ensino fundamental e até mesmo o ensino médio.

## 4.2 O papel do professor de Língua Portuguesa no processo

Para que a Educação de Jovens e Adultos seja desenvolvida em uma perspectiva emancipatória, é necessário que se reveja a formação de professores, o que implica profunda problematização, utilizando-se os pontos propostos por Freire (2003). A partir das principais ideias defendidas pelo pedagogo em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, realizou-se a análise desta categoria, considerando-se que esta obra resume o que seria para ele a prática pedagógica do professor em relação ao desenvolvimento da autonomia dos educandos.

O primeiro ponto proposto por Freire (2003) estabelece que “não existe docência sem discência”, pois ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Diante desse contexto, foi perguntado aos estudantes: “Como você percebe o papel do professor nesse processo?”.

A fala dos estudantes apresenta a concepção do professor como àquele que apoia e incentiva, diferente do ensino em tempo regular, no qual os professores são “bravos e rígidos”, como afirmou o estudante Bruno (APÊNDICE G).

Destaca-se o que afirma o estudante Antônio (APÊNDICE G):

[...] interessados com os alunos, né? Dedicados [...]. **E nós também**, né? Quanto antes a gente terminar, melhor. Então, no meu ponto de vista, os professores são bastante dedicados, assim, a explicar para o aluno (ANTÔNIO). (grifo nosso)

O estudante Bruno (APÊNDICE G) revela ainda que o incentivo e a liberdade de expressão são marcantes com os professores da EJA:

Se o professor tá incentivando, **ele deixa também a gente se expressar**. Esses professores não são professores que a gente encontra no ensino regular. [...] **Então, eles deixam a gente se sentir a vontade pra estudar** (BRUNO). (grifo nosso)

Percebe-se que os estudantes se colocam como indivíduos que estão em harmonia com o professor, pois recebem estímulo e são respeitados nas suas características de jovens ou adultos. O fato de se sentirem acolhidos com suas especificidades é um fator relevante à permanência do estudante na escola, fazendo com que o mesmo se sinta à vontade. Trata-se de uma característica que se considera muito importante para o professor de EJA. A partir desses depoimentos, é

possível inferir que sair da “linha rígida” do currículo, abrir espaço para os questionamentos e reflexões sobre o cotidiano, fazendo dele o ponto de partida para a prática pedagógica, significa trabalhar com a possibilidade da construção de conhecimentos significativos.

Carlos destaca que considera importante que o professor não apenas “dê aula”, pois ele tem “que tá mais por dentro do que o aluno, precisa dar mais chances”. Essa observação revela que o estudante tem o entendimento de que o professor precisa conhecê-lo para entender suas necessidades e ministrar as aulas nesse sentido.

Para que isso aconteça, o educador deve conhecer e respeitar o ambiente social do estudante, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação que seja ao mesmo tempo de qualidade, emancipadora e cidadã.

Para Freire (2003), “ensinar não é transferir conhecimento”, pois ensinar é muito mais. Além disso, a imagem do professor, como guia, orientador é muito significativa para os alunos jovens e adultos.

Para os estudantes entrevistados, ir à aula não significa somente tentar armazenar o que o professor tem a oferecer. Segundo Ana, o papel do professor nesse convívio é muito importante (APÊNDICE G), pois ele

[...] tá passando pra gente aquilo que ele aprendeu, ensinando. Porque, na verdade, na verdade, nem ele sabe tudo. Cada dia, cada um aprende alguma coisa. [...] vários professores dizem: 'hã, não é só vocês que aprendem aqui. A gente também aprende alguma coisa (ANA).

Refere a aluna Débora que é muito importante, pois os professores “não passam só aquela matéria. Eles são tipo um símbolo respeitado pela gente”. Para Evandro “Aqui nós estamos muito bem servidos de professores de alta qualidade, entendeu? Sem palavras. Eu acho que nós estamos muito bem servidos e Santa Maria merece porque é a cidade cultura” (APÊNDICE G).

Nesse aspecto, cabe mais uma vez o pensamento freiriano, pois para Freire (2003) o professor deve ser um grande aprendiz, pronto a ensinar e a aprender. Assim, ensinar não significa apenas transferir de conhecimentos, uma vez que exige respeito à autonomia do ser dos estudantes.

Para Freire (2003), “ensinar é uma especificidade humana”. A partir desse enunciado, cabe destacar-se como especificidade humana que ensinar exige

comprometimento, e a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo e como tal é ideológica e dialógica. Valoriza-se uma atitude investigativa por parte do professor e, sobretudo, a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor, que precisa estar permanentemente em busca de ferramentas, alternativas e estratégias educacionais que possam ser utilizadas para complementar sua prática.

Ressalta-se a importância do desenvolvimento de programas e ações visando à formação inicial e continuada de educadores para atuarem na EJA. Destaca-se que a formação inicial voltada para à EJA é quase inexistente, o que se percebe que existe é a disponibilidade de cursos para a formação continuada que acaba tendo que suprir as necessidades da formação inicial.

No caso da formação de professores para a área da EJA, ainda vale ressaltar, de acordo com Sant'Anna (2000, p. 22):

A grande maioria dos cursos de licenciatura do país não oferece habilitação específica na área da Educação de Jovens e Adultos. Algumas poucas universidades propõem disciplinas, muitas, não obrigatórias, que versam sobre o tema, o que também se repete nos cursos de formação de magistério do ensino médio, cujas práticas se restringem à Educação Infantil.

Complementando-se a entrevista, foi solicitado aos sujeitos que comentassem sobre o professor de português. O estudante Antônio revelou (APÊNDICE G): [...] ele passa algumas instruções a respeito de vestibular, tipo, ENEM [...]. E a gente fez algumas redações e isso com certeza nos adicionou mais conhecimentos também na parte de Língua Portuguesa, né? (APÊNDICE G).

De acordo com o estudante Bruno (APÊNDICE G):

Português foi a matéria que eu mais me surpreendi, porque as duas etapas que eu fiquei aqui, Português foi a mais incentivadora de todas. E a matéria dele também eles explicavam. Assim como ele explicava a gente entendia bem e ficava poucas dúvidas. As dúvidas da gente era mais fácil de entender ainda (BRUNO).

Dentro desse panorama, o papel do professor assume especial relevância, pois além de buscar refletir sobre as representações construídas pelos estudantes, precisa exercer seu papel de mediador entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, colocando o estudante como sujeito e não objeto do processo educativo. Dessa forma, o professor estará afirmando sua capacidade de organizar a própria

aprendizagem em situações didáticas planejadas, em um processo interativo, partindo da realidade dos referidos estudantes.

### 4.3 A modalidade da EJA

A parcela populacional que estuda na modalidade da EJA, segundo afirma Gadotti (2006), após tantas promessas, passou a acreditar que a educação é um efetivo mecanismo de mobilidade social, e que a forma mais eficaz para ascender socialmente é por meio da obtenção do certificado de conclusão de curso.

Diante dessa explicação, buscou-se saber dos estudantes: “Considerando a sua experiência anterior na escola, como você percebe a modalidade da EJA?”

As respostas dos estudantes Antônio, Bruno e Carlos (APÊNDICE G) apresentam reflexões variadas, mas, de maneira geral, confirmam a afirmação de Gadotti (2006).

Para Antônio, “a EJA tá bom assim, no modo de ensino, disciplina, tudo. E acho assim que tá normal, né? No meu ponto de vista, assim. **Tá igual a uma modalidade assim de ensino médio normal**” (APÊNDICE G). Grifo nosso.

O estudante Bruno afirma que o ensino da EJA está mudando, porque, segundo ele, dizem que antes era mais desleixado. Bruno mostra sua preocupação quando faz a seguinte consideração:

Eu queria que mudasse mais, que o governo não deixasse a situação tão precária, dificuldade pros alunos. Porque, muitas vezes, o que dificulta não é os professores, não é a escola. Às vezes, o que dificulta é o próprio Estado, porque é professor que falta, é greve. Isso atrapalha o aluno. [...] (BRUNO).

Quando o indivíduo, formalmente pouco letrado, entende a educação como um mecanismo de mobilidade social e na possibilidade de ascensão após concluir o ensino básico, encontrará dificuldades à concretização desse e de outros objetivos como o ingresso em uma universidade.

Sobre a questão, as considerações de Carlos são apresentadas, revelando sua satisfação em estudar na modalidade EJA:

Eu acho que assim: dá mais chances também da gente concluir. Porque, se eu fosse fazer o 1º, 2º e 3º tudo certinho assim, né, **sem essa modalidade**

**[a EJA], não seria possível, não teria feito, não teria como concluir agora, né. Aí, tipo, depois se eu quiser estudar mais, me aprofundar mais, eu posso fazer um vestibular, alguma coisa assim. Aí, eu vou dar minha cara a tapa. Tipo, se eu tenho talento mesmo, se eu posso conseguir ou não (CARLOS). Grifo nosso.**

Para a estudante Carla, a questão da EJA é vista da seguinte forma (APÊNDICE G):

Modalidade? Modalidade é a educação de jovens e adultos, né? Olha, pra mim tem poucas diferenças dos dois, sabe? Tem pouca diferença. Porque aluno e professor é tratado do mesmo jeito. O ensinamento é o mesmo jeito também. Claro, só não é bem avançado, né? É só por cima. É a base. Não é que nem o Ensino Médio (CARLA).

Por tais circunstâncias, entende-se que os programas de educação de jovens e adultos devem se firmar como uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não seja apenas uma ilusão, e para que a escolarização tardia de milhares de cidadãos não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão (RIBEIRO, 1997).

Sobre a forma como a EJA é compreendida, dada a sua importância, os estudantes Débora e Evandro ainda afirmam que (APÊNDICE G):

A EJA, ela é importante, assim pra até mesmo por causa da questão da idade, coisa e tal, e porque tem muitas pessoas que trabalham, né, e a EJA é importante porque ela dá essa oportunidade da pessoa que tá trabalhando e estudando ao mesmo tempo (DÉBORA).

A percepção de Evandro sobre a importância da EJA é revelada na seguinte fala:

Eu percebo a modalidade da EJA como muito bom, entendeu? Com tudo que é um pouco reduzido, entendeu, mas toca-se direto a ferida, direto o conteúdo que realmente é preciso. Tem Matemática, Português, Física e, positivamente, eu acho as outras matérias excelentes (EVANDRO).

A forma como os estudantes Débora e Evandro veem a EJA revela que, apesar das dificuldades, percebem a importância dessa modalidade de ensino, pois afirmam que não seria possível concluir o ensino básico se não houvesse essa alternativa. Os alunos sabem da importância de terem à disposição essa forma de

ensino que lhes propicia facilidade de acesso, além de compatível com o trabalho e demais compromissos que um adulto assume.

Felipe confirma as dificuldades para estudar, afirmando (APÊNDICE G):

Eu acho que se não tivesse o EJA eu até agora não teria concluído o Ensino Médio. Porque por uma das coisas do EJA que o meu patrão acabou me liberando pra mim passar 6 meses, pra mim poder retornar aos estudos. Eu trabalhava à noite, aí, não tinha como eu estudar. Então, ele acabou me liberando esses 6 meses pra mim concluir o Ensino Médio. Por isso que foi muito importante o EJA (FELIPE).

Um dos objetivos da proposta curricular da EJA é contribuir para a superação da exclusão fazendo com que, mais que matricular, os alunos e as alunas permaneçam na escola para completar a escolarização básica, talvez seguirem em frente com os estudos e, conseqüentemente, sentirem-se formalmente incluídos na sociedade.

Vários depoimentos foram dados no sentido de que a EJA tem contribuído para esse fato. Uma das falas mais citadas foi a motivação. Os estudantes entendem que motivar para superar o cansaço do dia de trabalho e permanecer em sala, receber incentivos sobre suas conquistas e seus avanços é proporcionar a inclusão, pois assim conseguirão finalizar a escolarização e, talvez, conquistar novas chances e oportunidades.

Percebe-se nos estudantes uma ansiedade para a conclusão do ensino básico e o interesse do patrão de Felipe em que ele conclua o ensino médio. Essa qualificação que deveria proporcionar o acesso ao meio acadêmico, nem sempre proporciona esse acesso, pois faltam subsídios educacionais. Sobre essa questão, confere-se que a busca pelo certificado é tão acentuada que muitos estudantes ignoram se o conhecimento adquirido será equivalente ao oficializado na certificação. Este certificado não somente atesta a superação de uma condição que o coloca em posição inferior, como também atende às exigências do mercado de trabalho, atento à certificação mais do que aos conhecimentos de que se possa dispor.

A confiança na qualidade da certificação poderá inferir ao portador deste documento situações constrangedoras, quando se fizer necessária a sua comprovação através de uma avaliação. Essa condição faz com que o estudante se depare com a ineficiência do ensino que obteve, fazendo-o ingressar na fila do

analfabetismo funcional, lesivo ao indivíduo, tanto na obtenção de um emprego, quanto à ascensão profissional.

Alguns estudantes não compreenderam muito bem o que o pesquisador perguntou e, ao responderem, tentam mostrar que dominam a língua, mas acabam por se confundir ainda mais. Essa constatação revela as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da etapa final da EJA.

Os estudantes Felipe e Ana, respectivamente, comentaram: “Tu achas que ela pode, que ela pode melhorar essa modalidade que tu falou, que tu falaste anteriormente?” (FELIPE); “A modalidade? Eu acho que satisfeita assim. Bem. Não é fraca. Bem avançada, muito bom” (ANA).

Segundo o Parecer nº 11/2000 da CEB (BRASIL, 2000), para a EJA satisfazer às necessidades de jovens e adultos, é necessário ter inserido no modelo pedagógico a função reparadora, oferecendo oportunidades de ingresso e progressão educacional; função equalizadora, preparando-o para o mercado de trabalho; e função qualificadora para proporcionar a qualificação constante. Entretanto, o que acontece na realidade, está muito distante do que estabelece o Parecer.

Junto a essas expectativas em relação à EJA, encontram-se também esperanças de um futuro melhor, de maiores possibilidades em recuperar o tempo perdido através da educação. Junto com a formação, o estudante espera mais facilidades para sua vida, melhora de vida, recuperação do tempo perdido, “ser alguém”.

A esperança de melhorar a vida com a formação básica é evidente entre os estudantes (APÊNDICE G). Ana descreve esse percurso como: “Primeiro, a gente dá os primeiros passos assim, né. Depois a gente vai, se a gente conseguiu, conseguiu, né” (ANA).

Os estudantes Beatriz e Décio revelam que a EJA é uma boa oportunidade que para quem não pode concluir os estudos no tempo regular, sendo, portanto, “um modo de tu recuperar o tempo perdido” (DÉCIO).

A dimensão profissional também está relacionada à construção de conhecimentos significativos. Apesar de a referência dos estudantes ser voltada à vida profissional, a questão da satisfação pessoal estava sempre presente em suas narrativas. Os estudantes consideram “mudanças na vida profissional” não só a promoção, obtenção de um emprego melhor ou melhores salários. A questão da

valorização, do reconhecimento, também parece muito forte, conforme evidenciam os relatos.

É importante que a educação voltada para jovens e adultos seja significativa, multicultural, que desenvolva o conhecimento e estimule a integração na diversidade cultural. Gadotti (1979) orienta que deve ser uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação.

Segundo Dias (2009), a parcela populacional que busca a educação básica de jovens e adultos, na modalidade acelerada, encontra-se classificada em três grupos caracterizados como:

- a) Estudantes em idade escolar (caso do ensino médio) que buscam a comodidade da carga horária reduzida;
- b) Estudantes trabalhadores que busca na educação a possibilidade de ingresso e ascensão profissional; e
- c) Estudantes que nas escolas convencionais apresentaram algum tipo de desvio de conduta.

Sob a luz do Parecer 11/2000 das Diretrizes Curriculares, a Educação de Jovens e Adultos passou “[...] a ser uma modalidade de educação básica nas etapas da educação fundamental e ensino médio e usufrui de uma especificidade própria que como tal deveria receber um tratamento conseqüente” (BRASIL, 2000, p. 2).

A LDB nº 9.394/96 estabelece na seção V do Capítulo II, dedicada à Educação de Jovens e Adultos no art. 37 (BRASIL, 1996):

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e 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 curso 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.

Assegurar que sejam mantidas as características e especificidades da modalidade significa também que o conhecimento da realidade dos estudantes passa a ser o ponto de partida do processo de aprendizagem, uma das bases da estrutura curricular da EJA. Conhecer tal realidade admite repensar as possibilidades de materialização das necessidades, interesses, expectativas,

exigências e desejos do público alvo da EJA, que deve ser tomado como agentes culturais e sujeitos da aprendizagem.

#### 4.4 Importância do estudo da Língua Portuguesa para a sua formação cidadã

O ensino de Língua Portuguesa destina-se a preparar o estudante para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso e manifestações, inclusive a estética, pois o domínio da língua materna revela-se fundamental ao acesso às demais áreas do conhecimento.

O desenvolvimento do saber linguístico implica leitura compreensiva e crítica de textos diversos; produção escrita em linguagem padrão; análise e manipulação da organização estrutural da língua e percepção das diferentes linguagens (literária, visual, etc.) como formas de compreensão do mundo.

A partir desses pressupostos, entende-se que as habilidades a serem trabalhadas no ensino da Língua Portuguesa envolvem as áreas de leitura e escrita. Quando perguntados sobre “qual é a importância do estudo da Língua Portuguesa para a sua formação”, os sujeitos responderam (APÊNDICE G).

Para Bruno, a Língua Portuguesa é “[...] pra mim, é a matéria que mais ajuda na formação. Tudo que a gente depende é do Português. Tudo. Pra resolver a Matemática, a gente precisa do Português” (APÊNDICE G).

Antônio faz as suas considerações, afirmando que:

A importância seria que qualquer tipo de concurso que eu vou fazer, né, então, eu vou precisar da Língua Portuguesa. Tanto em redação todos os tipos, até a parte de palavras também, né? Isso é importante. **Eu acho que o português é essencial** (ANTÔNIO). (grifo nosso)

Sobre a importância da Língua Portuguesa os estudantes Bruno, Carlos e Evandro deixam bem claro o que esta representa em sua formação, o gosto pela disciplina e a necessidade de estarem sempre se atualizando (APÊNDICE G).

Bruno descreve o que considera importante:

Uma entrevista de emprego, a gente precisa do Português, porque se a gente não souber falar, como tá mudando agora as palavras, os acentos, então, tá mais difichinho. Então, a gente tem que tá sempre informado, lendo, procurando ler bastante pra poder avançar. Senão, a gente vai ficar só com

o passado do Português que a gente aprendeu no passado, lá na tal série, nós não vamos pra frente (BRUNO).

Para Carlos, a comunicação e a boa impressão para conquistar o primeiro emprego, podem estar associadas à forma como a pessoa se expressa na língua mãe.

Eu acho que a gente aprende a falar melhor, tipo, primeiro emprego, assim. As palavras certas. A gente aprende bastante coisa assim com o Português. É muito bom. A minha melhor matéria é Português. Que eu gosto mais. Que eu sei fazer mais. Tipo, Matemática, Química, as outras, é mais difícil, né? O Português eu acho que é bem melhor. Eu compreendo melhor (CARLOS).

Evandro afirma que a Língua é extremamente necessária, pois

[...] tu sabendo falar corretamente, entendeu, e também tu ter uma noção boa de Matemática tu está dentro do mercado de trabalho e até mesmo para ser respeitado pelas outras pessoas. Porque, infelizmente, nós estamos num país que a grande maioria são semianalfabetos (EVANDRO).

No caso de Ana, a estudante refere a sua preocupação com a forma correta de se comunicar, para Décio, a Língua Portuguesa é a base de tudo, ou seja, ela fundamenta as relações sociais. Para Débora, a sua importância está nas necessidades de se comunicar formalmente (APÊNDICE G).

Para Débora, a Língua Portuguesa é muito importante para a realização de uma entrevista e para a comunicação com as demais pessoas e, para Décio é “[...] a base de tudo, né? Porque, no caso de tu chegar num emprego, pra pedir um emprego, tem que saber se portar, falar na frente dos outros, numa entrevista”. O estudante revela a sua preocupação em saber falar corretamente para conseguir um emprego. Essa preocupação tem sido recorrente nas falas dos estudantes.

Apesar de se expressarem de maneira diversa, os estudantes se referem à importância da língua para a obtenção de emprego, para se comunicarem, se relacionarem e, ainda, para não serem apontados como aquele “que não sabe falar direito”, ou seja, para não serem vítimas do preconceito linguístico.

“Você acredita que a Língua Portuguesa pode contribuir com a sua vida cotidiana?” Essa questão foi apresentada, buscando-se compreender qual a relação do estudante com a língua materna, e foi respondida com a certeza do importante

papel que a língua desempenha no cotidiano dos estudantes, tanto para se comunicarem bem, como para se expressarem, se fazerem compreender.

A contribuição da Língua para a vida cotidiana dos estudantes é referida por Evandro e Bruno de forma bastante clara (APÊNDICE G).

Evandro destaca que “a Língua Portuguesa é uma língua bastante difícil. Porque tem muitos verbos, né, verbos, não, desculpa. Muitos adjetivos. É uma língua bem complexa, mas é extremamente interessante”. O comentário sobre a dificuldade dos alunos com a Língua revela o que se percebe no geral e nas escolas em relação à aprendizagem, pelo fato da Língua Portuguesa ser bastante complexa.

Conferiu-se, a partir da fala de Evandro, que o domínio da Língua Portuguesa é um desafio, como o é para a maioria das pessoas. Essa dificuldade já fora apontada em outros momentos da entrevista, por outros estudantes. O receio de “falar errado” é uma ameaça constante à comunicação, pois sendo a Língua Portuguesa tão complexa como afirma Evandro ou tão dinâmica como relata Bruno, torna-se muito difícil a certeza de se estar usando as palavras certas. Dessa forma, paira uma incerteza sobre o conhecimento que tem sobre a Língua Portuguesa.

Bruno acrescenta:

Todos os dias a gente aprende coisas, né. Assim como os professores e com as outras pessoas também. [...] Mas tu sabe que aquela palavra não é de chatear ela. A pessoa que escutou não entende, não estuda. Ela pode não entender, a gente sabe que não foi uma ofensa. Assim, vai mudando a cada dia e eu acho que vai mudar cada vez mais (BRUNO).

A educação formal ao longo da vida tem por objetivos desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades, sendo interpretada como o único caminho para a conquista e garantia de outros direitos. A educação é ainda compreendida como a ferramenta necessária para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais pelas quais passa o mundo atual, estimulando o convívio e a participação ativa e consciente dos cidadãos na sociedade. Representa o pleno exercício da cidadania, tão referido e tão desejado. A importância de estudar foi pesquisada junto aos estudantes, através da seguinte questão: “Você acha importante ter voltado a estudar?”.

As respostas dos estudantes a esta questão foram todas positivas, destacando-se a fala de Bruno, quando deposita na educação que está recebendo a esperança de uma vida melhor para si e para sua família (APÊNDICE G).

Acho. Acho importante. Pra ter um futuro não só pra mim. Eu voltei meio a estudar porque eu quero dar um futuro pra minha filha. Tipo, eu quero que ela estude. Eu quero me formar, depois eu pretendo fazer outros cursos. Quero dar orgulho pra ela, quero que ela sinta orgulho e quero que ela vá pelo mesmo caminho (BRUNO).

Carlos revela a dificuldade encontrada ao procurar emprego, por quem não tem o ensino médio completo e demonstra satisfação em estar completando esse nível de ensino. Carla, assim como Décio, igualmente pensa no futuro, desejando ingressar na faculdade e “crescer na vida”, respectivamente (APÊNDICE G).

É depositada na escolarização a esperança de uma vida melhor, como se a escola, por si só, já fosse garantidora de melhores resultados na vida em sociedade. A busca dos alunos para completar a escolarização básica está permeada de significados ligados à melhoria de vida e cidadania. As falas expressam que os alunos sentem-se confiantes no futuro por estarem estudando.

Nas falas de Carla e Décio, são reveladas as expectativas em relação à conclusão do curso e a prosseguir os estudos: “Acho. Tu ter conhecimento e terminar, né. Pra tu poder fazer uma faculdade” (CARLA); “Sim, sim. Muito importante. Concluir os estudos, né, pra uma possibilidade melhor de crescer na vida” (DÉCIO).

Carlos confirma o pensamento dos colegas, ao afirmar:

Sim, bastante. Porque, tipo, quando eu vou procurar emprego, eles pedem 2º grau, né? E, tipo, eu fiz o Ensino Fundamental, agora o Médio. Então, eu tô muito satisfeito. Já tenho alguma coisa, né? (CARLOS).

Débora destaca a necessidade de qualificação exigida para o ingresso no mercado de trabalho atual, cada vez mais complexo. Para Débora: “Bastante. Principalmente, nos tempos que nós estamos vivendo, que exige mais qualificação, trabalho, essas coisas. Então, é muito importante” (DÉBORA).

A aluna Débora reconhece a importância de estudar para que possa competir no mercado de trabalho. Ressalta com a sua resposta que é necessário ter qualificação para poder trabalhar.

Os estudantes Evandro e Felipe reafirmam a importância de estarem estudando como uma vitória pessoal, como uma conquista que parecia impossível

(APÊNDICE G). Nesse sentido, a fala de é muito clara em relação ao que pensa sobre o fato de estar estudando: “Não tenho ideia. Deus o livre. Olha, eu chego a me emocionar. É muito importante pra mim” (FELIPE).

As considerações de Evandro mostram o que espera para o futuro:

Muito importante. Se tivesse que fazer tudo de novo, eu faria. Quero continuar. Até mesmo, já pensei em sair pra fora de Santa Maria, mas não vou sair porque nós temos uma Universidade aqui. Só peço uma coisa. Gostaria que tivesse uma atenção mais voltada a esse pessoal que são acima de 35 anos, 30 anos, 35 e 40. Para que tivesse até mesmo um lugar na faculdade assim, uma entrada mais acessível, um ingresso na faculdade mais acessível (EVANDRO).

As falas de Felipe e Evandro revelam a importância que os estudos têm na vida das pessoas, como sendo um complemento para a sua felicidade. O indivíduo que não completa os estudos tem contra si a opinião alheia negativa, não somente pela necessidade, mas pela obrigação de completar ao menos o ensino médio. Esses depoimentos sugerem que os conhecimentos adquiridos na EJA foram e estão sendo significativos para a vida dos estudantes.

A universalização do ensino para os estudantes que frequentam as classes de educação de jovens e adultos é muito importante para que haja um maior reconhecimento de si mesmo, além da valorização de sua autoestima e da aceitação do outro como igual e da própria identificação. Esses pontos são essenciais para a consolidação de indivíduos mais abertos ao diálogo e para um convívio mais solidário e humano.

Para viabilizar a universalização, é necessário e urgente retomar o processo de queda das taxas de repetência e evasão, sem descuidar da qualidade do ensino. É capacitar o estudante para o pleno exercício da cidadania e não apenas possibilitar o acesso à certificação. De acordo com a queda na qualidade de ensino oferecido, não somente aos estudantes da EJA, mas aos brasileiros de uma maneira bastante ampla, o que está realmente universalizado é o acesso, não o ensino básico.

Nesse ponto, cabe lembrar entre os fundamentos e finalidades da EJA está a busca por complementar a formação de cidadãos que tiveram suas vidas marcadas pela desigualdade e exclusão social, que foram estigmatizados como marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis, pobres, sem terra, sem

teto, sem horizonte, ou mesmo sob nomes mais escolares, mas nem por isso menos degradantes, como repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados e incapazes (ARROYO, 2003).

A escola democrática deve estar preparada para proporcionar, de maneira verdadeiramente ampla e universal, não somente o conceito de igualdade e liberdade, mas as possibilidades para que esses princípios possam ser praticados. Somente com a construção de uma escola que seja percebida como um bem público, um serviço público e de qualidade, se estará participando do estabelecimento de um país socialmente mais justo.

Com o mercado de trabalho cada vez mais exigente e a oferta de qualificação cada vez mais farta, a sociedade já não abre espaço para aquele que não sabe ler, escrever e se comunicar de maneira adequada. O complexo mundo tecnológico apresenta ainda outro desafio ao trabalhador, que, mesmo em algumas funções modestas, deverá enfrentar o desafio de vencer o analfabetismo digital.

Buscando-se a relação do estudante com a Língua Portuguesa, foi perguntado aos estudantes: “A Língua Portuguesa é referência para a sua formação como cidadão?”.

A opinião dos estudantes entrevistados demonstra que estes têm a Língua Portuguesa como uma referência para a sua formação como cidadão, no momento em que revelam, por exemplo, que com o aprendizado da Língua “tudo melhora” (ANTÔNIO), “se não é o Português a gente não tem como ser um cidadão” (BRUNO) (APÊNDICE G).

A consciência do que é ser cidadão parece estar bem clara entre os alunos que associam a ideia de cidadania a uma forma mais ampla de participação na sociedade, com o empoderamento do sujeito através da educação.

Para Antônio: “Sim. Com certeza. A Língua Portuguesa vamos dizer assim é em geral, né. Então, tendo uma linguagem correta, no modo de falar, tudo, com certeza, com educação, com certeza isso aí é um rumo certo”.

Nos dizeres de Bruno e Carlos, o que se revela é que a Língua Portuguesa é uma referência forte, pois, conforme os estudantes: “É, é referência. Porque o Português é o que mais ajuda a gente a lidar com as pessoas. E as pessoas também falam do jeito dela, a gente, tipo, não para pra corrigir” (BRUNO); “Bastante. Tipo, como eu disse, a gente aprende bastante Português, é a melhor matéria que tem, né? Pra minha vida assim é bastante, bastante bom, assim” (CARLOS).

Alguns estudantes não têm a Língua pátria como referência para a cidadania, como é o caso de Décio que apresenta a família como sua referência (APÊNDICE G): “Também. Também. Para me formar cidadão, eu tenho que ter uma base na família também. Com a Língua Portuguesa também tem um ... modo de se expressar. E saber falar frente às pessoas” (DÉCIO).

Para Débora, o cidadão é o indivíduo que quer se comunicar e não o sujeito de direito, como é configurado pela definição de cidadania. O que vale para a aluna é o conhecimento de uma maneira geral, ou seja, “a cultura é que vale” (DÉBORA) (APÊNDICE G).

Sim. Eu acho que sim, né. Qual cidadão que não quer se comunicar, especialmente com outro assim, tendo formalidades, coisa e tal. Uma pessoa culta. Acho que é isso. A cultura que vale (DÉBORA).

Entende-se, pela fala da estudante, que a mesma não dissocia a Língua Portuguesa das demais disciplinas necessárias para o exercício da cidadania, apesar de ter o entendimento da sua função primordial na comunicação. A compreensão sobre o que significa cidadania é extremamente necessária para que o aluno repense atitudes e aperfeiçoe seu comportamento perante a sociedade e perante si mesmo.

Evandro vai além, pois comenta a correção na forma de se expressar como um importante fator obtido com a aprendizagem da Língua Portuguesa na EJA. Refere o aluno:

É referência sim. Eu acho que como cidadão, pelo fato assim, de, concluindo agora o Ensino Médio, muitas coisinhas simples, que é o fato de dizer: 'ah, vou no banheiro', eu estou errando. O certo é 'vou ao banheiro', entendeu? Por quê? Porque a preposição a mais o fato de ser o substantivo masculino. Então, usei uma colocação certa me expressando: 'vou ao banheiro'. (EVANDRO).

A língua deve ser preservada e cultivada, pois as formas mais utilizadas pelo ser humano para se manifestar é falando, cantando e escrevendo. Como veículo que é da cultura, seja em sua forma culta ou popular, deve ser difundida na sua adequada forma, de maneira que seja acessível a todos, da mesma maneira. O bom uso da Língua mãe não deve ser privilégio de poucos letrados, mas uma ferramenta de democracia e cidadania.

O estudante Evandro ainda complementa:

[...] temos que incentivar as pessoas em geral a estudarem. Porque o estudo é algo muito interessante que vai te posicionar pra uma vida melhor, pra ser enxergado de outra forma (EVANDRO).

A questão de ser visto, conforme Evandro, “enxergado de outra forma”, remete a uma reflexão que se considera fundamental para a cidadania. Ser visto de outra forma, certamente, não representa o desejo de ser visto de forma diferente, feia. Ser visto é entendido nesta fala como ser compreendido, ter visibilidade, marcar sua presença na sociedade de uma maneira melhor.

A falta de instrução, assim como o analfabetismo no Brasil, muitas vezes está recoberta por uma capa de invisibilidade que, por consequência, invisibiliza o sujeito e fere a sua cidadania, que teoricamente não deixa de existir, mas que não pode ser praticada.

Martinez (1997, p.17) afirma que “ser cidadão significa ser sujeito de direitos e deveres. Cidadão é, pois, aquele que está capacitado a participar da vida da cidade, literal, e, extensivamente, da vida da sociedade”. Essa participação do indivíduo pressupõe uma busca cada vez mais efetiva dos direitos, ter participação ativa na vida política, uma educação humana e humanizadora.

De todo modo, ainda que existam dificuldades e divergências sobre a qualidade esperada para o ensino de pessoas jovens e adultas, cabe destacar as conquistas obtidas de forma merecedora pela EJA. Aponta-se como fundamental o seu reconhecimento como modalidade específica e integrante da Educação Básica, como consequência do exercício da cidadania e como condição para uma plena participação na sociedade, conforme consta na Declaração de Hamburgo. A EJA ainda merece destaque como uma vitória pessoal para os estudantes que conseguem concluir os estudos, o que ficou bem evidente nesta pesquisa.

Não obstante à ampliação dos conceitos e das propostas atuais referentes à EJA, torna-se imperioso não deixar que ela volte a ser encarada como uma educação compensatória, ou, mesmo, como uma educação complementar, que, para Di Pierro (2005), ainda é uma concepção predominante entre educadores e gestores da educação brasileira. De fato, muitos insistem em lhe atribuir a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou na adolescência, a

exemplo do ensino supletivo, que continua a ser a referência comum para se pensar a EJA no Brasil.

A partir do diálogo com os alunos, confere-se que eles depositam suas esperanças de vida melhor de qualidade de vida, na educação. Assim, a EJA representa uma ponte a ser transposta, para que alcancem as melhorias almejadas.

Esses desejos de melhorar a vida são fundamentados num discurso que notadamente demonstra que os alunos ainda não se sentem em pleno exercício da cidadania. Entende-se que os mesmos se colocam em posição na qual os direitos de cidadão não foram plenamente conquistados, o que poderá acontecer através da aquisição de conhecimento, da conclusão do ensino básico e do domínio da Língua, considerado um fator importante para os estudantes.

Sobre cidadania, o dicionário de língua portuguesa Houaiss (2009) a define como sendo “qualidade de cidadão”, “qualidade de uma pessoa que possui, em uma determinada comunidade, política, o conjunto de direitos civis e políticos”.

Entretanto, na sociedade atual, a escolarização não tem o dom de conceder o acesso pleno à cidadania. A sociedade rompe tal compromisso, quando não cumpre com a sua proposta de cidadania, pois não oferece condições ao indivíduo de alcançar os plenos direitos, mesmo que seja pleno cumpridor dos seus deveres.

Ressalta-se ainda que, mesmo os alunos acreditando que com a educação poderão ter melhor condição e qualidade de vida, essa certeza não existe, pois, ainda assim, enfrentarão inúmeras dificuldades de acesso ao mercado de trabalho e necessitarão de outro enfrentamento para o ingresso na universidade. Cada etapa, certamente, possibilita um melhor trânsito na sociedade, sem, entretanto, colocar o aluno na posição que este imagina que conquistará ao final dos estudos. Diante do exposto, o ideal de cidadão, à medida que o aluno avança vai se construindo, mas também se afastando.

Nesse cenário, se o indivíduo não tem uma definição do que seja a cidadania, obviamente não poderá exercê-la de forma plena. Ao mesmo tempo em que é indefinida a forma de se alcançar a plena cidadania, a democracia também não poderá acontecer, uma vez que a cidadania deve ser pensada como condição fundamental para a existência de uma sociedade democrática e justa.

#### 4.5 O professor que atua na Educação de Jovens e Adultos

Diante dos desafios que permeiam a Educação de Jovens e Adultos, o papel do professor inserido nessa modalidade de ensino é extremamente importante, uma vez que o sucesso desse empreendimento depende, sobretudo, da motivação, da participação e do aperfeiçoamento profissional do professor.

Buscando-se conhecer as percepções do professor de Língua Portuguesa dos estudantes da última etapa da EJA que participaram da presente pesquisa, foi realizada uma entrevista, cujas informações ora se apresentam e se discutem, cujo inteiro teor se encontra no APÊNDICE H.

Em relação às perspectivas e objetivos deste profissional, foi apresentada a seguinte questão: “Qual foi a razão ou razões pelas quais você escolheu a profissão de professor? Desde quando você atua na EJA e por que você trabalha na EJA?”.

A professora que participou da pesquisa declarou que a razão que a levou a ser professora foi porque a mesma não se via em outra profissão que não fosse ligada à educação. “É algo inerente a mim”.

Refere ainda, com entusiasmo, a professora (APÊNDICE H):

Me sinto plenamente satisfeita na minha profissão. Ir à aula, entrar em sala de aula é algo que me inebria. Eu trato meu aluno como eu gostaria de ser tratada. Vejo como uma pessoa, um ser que naquele momento depende de mim. Essa é uma das razões pelas quais eu sou professora, escolhi essa profissão.

O entusiasmo da professora de Língua Portuguesa é visível. A profissional se vê envolvida pela profissão que escolheu e sente-se responsável pelos seus estudantes. A posição de envolvimento com os estudantes e com a profissão é o que se entende como ideal para que a educação seja dinâmica, proveitosa e prazerosa para atores envolvidos.

Para Sacristán (1995, p. 73):

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

A fala da professora entrevistada concorda com o que afirma Libâneo (2002, p. 18), quando afirma que, na atualidade, o professor precisa

[...] juntar a cultura geral, a especialização disciplinar e a busca de conhecimentos conexos com sua matéria, porque formar o cidadão hoje é, também, ajudá-lo a se capacitar para lidar praticamente com noções e problemas surgidos nas mais variadas situações, tanto do trabalho quanto sociais, culturais, éticas.

Sobre o tempo que atua na EJA e as razões que a levaram a trabalhar com jovens e adultos, a professora revela (APÊNDICE H):

Eu atuo na EJA desde 2001. Sempre tive muita alegria em trabalhar na EJA. [...] Em primeiro lugar, porque são de periferia. Em segundo, porque eles estão na EJA. A EJA nos dias atuais é muito mal vista. Pela maneira que as coisas, muitas vezes, se desenrolam. É isso que eu penso.

A professora relata que ingressou na EJA pelo fato da escola necessitar de um professor para essa modalidade, sendo que na época em que ingressou era o antigo supletivo. Completa: “À medida que foi sendo implantada a EJA, eu me apaixonei pela maneira com a qual eu podia trabalhar. Foi por isso [...]”(APÊNDICE H). O comentário da professora reforça que a Educação de Jovens e Adultos apresenta hoje uma identidade que a diferencia da escolarização em tempo regular e que, para muitos professores, pode ser uma atividade mais plena de participação e comunhão com os alunos. Para tanto, é necessário que haja formação específica para a EJA, pois é necessário outro método para o trabalho com jovens e adultos.

A carência de professores com formação adequada à EJA fica clara a partir dos dados do MEC (BRASIL, 2002), que revela que no Brasil haviam 190 mil professores trabalhando na área da EJA, sendo que aproximadamente 40% não têm formação superior, e que muitos são voluntários em projetos de alfabetização no meio popular. Dos 1306 cursos de Pedagogia que existiam no Brasil em 2003, apenas 16 ofereciam a habilitação para o trabalho com EJA. Assim sendo, fica evidente que, de modo geral, a formação recebida em universidades e em outras instituições superiores não capacita os professores para que atendam as necessidades especiais características da Educação de Jovens e Adultos.

Para oferecer ao aluno da EJA, com suas especificidades e uma boa bagagem educacional, é necessário que o educador tenha um aperfeiçoamento educacional adequado. A esse respeito Dayrell (2005) contribui:

[...] está implícito que a tradição da EJA sempre foi muito mais ampla que o “ensino”, não se reduzindo à escolarização, à transmissão dos conteúdos, mas dizendo respeito aos processos mais amplos relacionados à formação humana, como sempre deixou muito claro Paulo Freire.

É importante reconhecer as especificidades dos estudantes da EJA, e, a partir daí, elaborar um perfil adequado do seu educador, bem como uma política específica para a formação desses educadores (ARROYO, 2006). Também para Libâneo (2002), os professores de hoje sabem que diferenças sociais, culturais, intelectuais, de personalidade são geradoras de diferenças na aprendizagem. Todavia, o respeito às diferenças vai mais longe, implica um posicionamento ativo de reconhecer a diversidade.

Envolvido estreitamente com o processo educativo da EJA, o educador de jovens e adultos deve estar preparado, comprometido com o trabalho coletivo e com a inovação pedagógica, sendo capaz de lidar com a heterogeneidade, de reconhecer e valorizar os saberes de que os jovens e adultos são portadores.

“Como você percebe a EJA dentro do contexto das políticas públicas. Você considera essa modalidade adequada pra atingir o objetivo de tais políticas?”. A professora, mostra sua preocupação e revela (APÊNDICE H):

Não. Porque essas políticas públicas elas não existem agora, né? Então, essa modalidade adequada não existe política pra EJA. É assim que eu observo. Até uma época, 2003, 2004, as políticas públicas pra EJA eram [...] eram bem feitas, havia muita política. O governo priorizava a educação e a EJA entrava nesse contexto. Depois de 2004 começou a diminuir.

Na discussão dos limites e das exigências que envolvem o universo da Educação de Jovens e Adultos e a atuação e o papel dos professores diante da complexidade diferencial que se situa nesse contexto, a formação docente específica para a EJA precisa ser entendida como uma ação sistemática imprescindível.

Condizente com essa iniciativa, o Parecer 11/2000 (MEC/CNE/CEB, 2000, p. 56), num item específico, VIII, sobre essa formação, ressalta que o “[...] preparo de um docente voltado para a EJA, deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”.

Cabe ressaltar que não há ensino de qualidade sem que se disponha de um corpo docente qualitativamente preparado para o exercício de suas funções, e isso nos remete à necessidade de que tanto à profissionalização quanto à formação adequada de professores para atender à especificidade da EJA, são elementos fundamentais a serem atingidos.

Contudo, relativamente a este último aspecto, vale mencionar a necessidade de se construir, uma educação básica de jovens e de adultos, com uma identidade própria, sem prescindir da qualidade de ensino e de aprendizagem desejada e que propicie o acesso a certificados de conclusão de curso equivalentes aos do ensino regular, de modo que a EJA não seja encarada como reposição da escolaridade perdida.

Diante do exposto, as seguintes questões foram apresentadas ao professor: “Você está satisfeito com a escola? Como você percebe o seu papel no processo ensino-aprendizagem dos seus alunos?”

Eu gosto muito da escola que eu trabalho. Muito. Eu acredito que eu tenha um papel determinante dentro da sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem. Porque eu priorizo o ensino. Eu acredito que o aluno ele chega num patamar e ele tem que sair dois patamares acima. Não interessa onde ele entrou. Se ele tem dificuldades de aprendizado, não importa. Ele tem que aprender (APÊNDICE H).

O professor, para tanto, assume o papel de mediador da própria aprendizagem. Frente à diversidade de saberes de seu grupo representativo de diferentes lugares sociais, ele apercebe-se da especificidade dos próprios conhecimentos, que por sua vez, passam por um processo de reconstrução.

Diante da realidade dos estudantes, o professor poderá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para atingir o conhecimento. Jovens e adultos ansiam por ver a aplicação imediata do que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatarem a sua autoestima, pois a falta de conhecimento traz ansiedade, angústia, afetando sua segurança e autoestima. Esses jovens e adultos são tão capazes como uma criança, exigindo somente mais técnica e metodologia eficientes do profissional docente desse tipo de modalidade.

Segundo Marques (1997), é da interlocução dos saberes que resulta a aprendizagem enquanto saber novo, saber reconstruído a partir dos saberes prévios

dos interlocutores, isto é, saberes constituídos em anterioridade, prévios às relações com que se vão reconstruir enquanto aprendizagem.

A complexidade de ser professor não está somente em ser professor da Educação de Jovens e Adultos, mas ser profissional – pessoa e ter a sensibilidade de perceber que o ser humano está inserido no mundo complexo, onde a cultura, a razão, o afeto e a vida em sociedade podem conduzir os diversos caminhos da existência,

Assim como afirma Tardiff (2002, p. 149), o professor estará se constituindo:

O profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em visão de mundo, de homem e de sociedade.

A construção da identidade de professor está além das paredes da escola, das abordagens técnicas e metodológicas das práticas educativas. Ser professor e ser pessoa exige saberes muito mais amplos, que estão além do saber ensinar.

Nóvoa (1995, p.14) enfatiza que o saber ensinar é algo relevante na profissão professor, salientando que a “maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais”.

A evolução histórico-social-cultural traz para as práticas educativas a realidade, e neste ponto pode-se destacar o contexto social atual, que exige do professor saberes específicos, e na modalidade de ensino EJA. O ensinar trará uma abordagem também específica desta realidade educativa.

Para Tardiff (2002, p. 20), “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”.

Desta forma, percebe-se que o ensinar adultos exige dos professores o domínio de novos saberes docentes ou saberes profissionais, apoiados por saberes práticos adquiridos pela experiência, que trata da sabedoria acumulada através da prática pessoal e coletiva, e que são aprendizagens cotidianas, que não são de uso exclusivo de professores, sendo que um conjunto de saberes práticos pode conduzir a um esquema estratégico que pode ajudar o professor na capacidade da organização pedagógica.

Ciente de que esse processo de ensino-aprendizagem é, muitas vezes, mais complexo do que o mesmo processo educativo realizado na infância e na adolescência, exatamente por se tratar de jovens e adultos dotados de uma consciência já formada e portadores de uma consistente bagagem cultural, o educador da EJA precisa lançar um olhar cuidadoso sobre as questões que norteiam a relação entre professor, aluno e conhecimento.

Nesse sentido, Ribeiro (1997) sugere algumas das qualidades indispensáveis a esse profissional: a capacidade de solidarizar-se com os estudantes; a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes; a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar; o interesse em procurar conhecer os alunos, identificando suas expectativas, sua cultura, as características e os problemas do meio social em que está inserido e suas necessidades de aprendizagem; a sensibilidade para trabalhar com a diversidade cultural dos estudantes; o cuidado em buscar conhecer, cada vez melhor, os conteúdos a serem ensinados, atualizando-os constantemente; a compreensão da necessidade de refletir permanentemente sobre sua prática, buscando meios de aperfeiçoá-la; e, finalmente, a compreensão do quanto é importante favorecer a autonomia dos estudantes e estimulá-los para que tomem consciência de como a sua aprendizagem se realiza, incentivando-os a avaliar constantemente seus progressos e carências.

Um fato muito importante sobre como o professor percebe a modalidade EJA é que falta amorosidade por parte de alguns professores, ou talvez, interesse em realizar esse diálogo com o outro para articular o conhecimento, em uma relação de interação professor-aluno, como relata a professora: “então eu percebo que em muitas disciplinas eles são empurrados. Como eu não empurro aluno, quando há o conselho de classe, há aquele problema, porque o aluno não é transformado”.

Percebe-se na fala da professora que existe um descontentamento em relação a alguns educadores e à escola, que, realmente, falta seriedade com a modalidade EJA e, por consequência, com seu maior patrimônio, os alunos. Dão-lhe um tratamento de suplência e, certamente, exercem práticas escolares sem prezar pela qualidade e equivalência de ensino aos estudantes do diurno.

Destaca-se como foco desta pesquisa a Língua Portuguesa como fator determinante na formação cidadã dos alunos, de qualquer modalidade, em especial

para o estudante da EJA, visto que esse sujeito já transita na sociedade com autonomia e necessita que sua identidade cultural seja definida.

Segundo a professora:

[...] eu me sinto extremamente tolhida quando eu vejo que eu tenho um aluno que não teve aprendizado, que ele não se interessou, que ele não quis crescer. E, ao mesmo tempo, eu tenho que avançar. Isso me dá uma frustração muito grande. Essa é a minha frustração [...]. (APÊNDICE H)

A preocupação da professora é clara, refletindo a sua compreensão com as dificuldades educacionais dos alunos e com a falta de estudo. A educadora percebe que alguns alunos não têm motivação para estudar, mas mesmo assim ela afirma que necessita seguir adiante. Essa constatação reflete as características da modalidade acelerada à qual pertence ao EJA.

Considerando-se as dificuldades enfrentadas e percebidas pela professora de Língua Portuguesa, expostas, foi-lhe perguntado: “Qual é a importância do estudo da Língua Portuguesa para a formação dos seus alunos? Você acredita que ela pode contribuir na vida cotidiana dos seus alunos?”

Na opinião da professora:

A importância, ela é básica. Ninguém consegue interagir no mundo se não sabe a língua. [...] Se o meu aluno vai trabalhar numa casa da família, ele vai ter acesso a um telefone. Haverá recados. E esses recados deverão ser escritos. Se ele não tem o domínio, mesmo que pequeno da Língua Portuguesa, ele não vai conseguir desempenhar esse papel. [...] **A Língua Portuguesa é primordial.** [...] (APÊNDICE H)

De acordo com a professora, a Língua Portuguesa está na base de todas as ações para a adequada interação com o mundo. Assim, mesmo para o mais simples dos trabalhos, é necessário que o indivíduo seja capaz de se comunicar e se expressar adequadamente.

Completando as suas considerações sobre a contribuição oferecida pela Língua Portuguesa na vida cotidiana dos estudantes, a professora afirma que:

Ela contribui ao extremo. É ela que vai começar a descortinar o mundo. Eles precisam da Matemática, eles precisam da Física, eles precisam da Química. Só que pra eles aprenderem a Matemática, Química, Física, Geografia, eles têm que ter, em primeiro lugar, o domínio da Língua Portuguesa. Eles não vão conseguir fazer a interrelação daquilo que eles estão estudando com aquilo que eles precisam internalizar. (APÊNDICE H)

Cabe aos professores adequar uma metodologia educacional voltada ao bem-estar social do ser humano, procurando sempre contextualizar o homem nos seus aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais. Isso faz com que se possa perceber a educação fora dos muros da sala de aula tradicional, percebendo o homem enquanto sujeito histórico e transformador dentro do grande cenário global. Na sequência, perguntado: “Você acha importante o seu aluno ter voltado a estudar? A Língua Portuguesa pode ser uma referência para a formação cidadã dos seus alunos? Justifique”. (APÊNDICE H)

Por quê? Quando eu não estudo, eu vejo, eu estou aqui com a margem, eu estou marginalizado. Eu fico marginalizado, né? [...] Então, é importante para o aluno. [...] Ele vai fortalecer a sociedade na qual ele vive e da qual ele faz parte, porque ele não vai ficar de fora, sendo levado. [...] ele vai fazer parte daquele grupo que ele está inserido e ele vai movimentar esse grupo. [...] É isso que eu acredito. Formação cidadã é básica. Quando ele tá em sala de aula, ele tá se formando. A cidadania tá inserida dentro de um grupo.

A professora reflete sobre a importância dos estudos para o indivíduo para que este não seja marginalizado, para que ele seja um elemento importante para a sociedade, fazendo parte do grupo e se movimentando nele com segurança e autonomia. A professora entende que são essas características que contribuem para a formação cidadã do aluno.

Nesse contexto, revela-se a importância do ensinar/aprender a Língua. Ensinar língua oral não é corrigir o modo como o estudante fala. Ensinar língua oral significa possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da fala, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

A escola não pode estigmatizar o jovem ou o adulto em função das especificidades que marcam sua fala. Deve, entretanto, promover o debate e a interlocução, considerando que a necessidade de expor pontos de vista, defender direitos, argumentar são capacidades cada vez mais exigidas nos espaços profissionais e na vida pública. A Língua Portuguesa deve proporcionar o falar sem se intimidar diante de qualquer interlocutor, expor com clareza e fluência temas para além dos da esfera do cotidiano, avaliar o que o outro fala entre outras capacidades

essenciais ao exercício da cidadania, numa cultura tão fortemente oral como a brasileira.

O grupo social a que se refere a professora, em geral, os estudantes de EJA, muitas vezes, advém de origens diversas e experiências sócio familiares múltiplas. Então, é aconselhável, quanto às expectativas, conhecimentos e aptidões, que os professores identifiquem, conheçam, distingam e valorizem tal quadro. Vivenciada de tal maneira, essa experiência torna-se mais solidária, mais fraterna.

O espaço conquistado possibilita que o estudante consiga opinar, defender seus pontos de vista, aprenda a respeitar as opiniões do outro, e, além disso, escolher a palavra mais adequada à situação de comunicação, a entonação e os gestos apropriados ao seu propósito comunicativo.

Para a professora:

A importância da Língua Portuguesa é vital, né? Porque é através da língua que ele vai interagir com o mundo. Se ele não tem conhecimento, se ele não tem o domínio da língua, ele não consegue interagir. Ele vai ser um mero espectador da vida que vai passar por ele, né? Isso aí é fundamental. Se ele sabe os mecanismos que fazem parte da linguagem, ele não vai ser bitolado, ele não vai ser comandado. Ele vai conseguir comandar a vida da qual ele faz parte.

Para a professora a importância da Língua Portuguesa é vital, pois será através desse recurso que o aluno vai poder interagir com o mundo, como protagonista da sua vida e não como mero espectador. A Língua, nesse sentido deve ser ensinada de maneira ampla, contextualizada e contextualizadora, para que seja plena se significados.

Freire (1983, p. 40), refere sobre a prática de ensinar a Língua, que esta:

[...] não pode ater-se à leitura descontextualizada do mundo, ao contrário, vincula o homem nessa busca consciente de ser, estar e agir no mundo, num processo que se faz único e dinâmico, e apropriar-se da prática dando sentido à teoria, na prática, e ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Complementa a professora, refletindo sobre cidadania (APÊNDICE H):

Um cidadão é um ser que está inserido em determinado meio, em determinado contexto, e ele tem o quê? O seu direito. Só que a cada direito, equivale a um dever. Se ele começa a se ver com pessoas só de direitos, ele não consegue atuar na sociedade. Se ele se vê um cidadão só com dever, ele também não atua na sociedade. [...] Ele vai começar a entender

isso através da Língua Portuguesa. É lendo uma manchete de jornal e não achando que aquela manchete está longe deles.

A escola como espaço de construção coletiva e participativa deve ser capaz de capacitar os sujeitos para que conheçam seus direitos e deveres e que saibam reivindicá-los. Essa é a prática educacional voltada para a cidadania ativa. Para que a prática educativa seja efetivada é fundamental a participação do professor no processo, de forma que ele seja uma ponte para a orientação e para as possibilidades que podem advir da educação libertadora que transforma o indivíduo em cidadão.

Freire (1978, p, 56), sobre esse aspecto, considera que “a escola não transforma a sociedade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazerem a transformação da sociedade, do mundo e até de si mesmos”.

No parecer de Freire (1997, p. 1), a escola cidadã:

[...] é aquela que se assume enquanto um centro, um centro de direitos e um centro de deveres, a formação que se dá dentro do espaço e do tempo que caracterizam a escola cidadã é uma formação para a cidadania. Quer dizer, a escola cidadã é, então, a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela.

Sob essa ótica, entende-se que, conforme Bagno (2003, p. 17), “nós somos muito mais que meros usuários da língua: [...] a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano – em boa medida, nós somos a língua que falamos”. Logo, é impossível olhar para a língua sem se remeter aos seres humanos que a falam e escrevem, dando-se destaque maior para a comunicação, necessária ao exercício da cidadania.

A importância da educação como uma das alavancas que possa contribuir para a formação de um sujeito mais participativo nas tomadas de decisões da sociedade é destacado com algo importante para o espaço educacional.

Torna-se indispensável que, nesta perspectiva educativa, os educadores ou não, reconheçam que a educação é um projeto social fundamental e estruturante para uma sociedade. Por isto, a educação precisa ser considerada como um dos elementos que podem contribuir de forma significativa com a formação de sujeitos responsáveis com visão crítica e ética da sociedade.

Assim sendo, fundamenta-se, então, a necessidade de participação de todos os envolvidos no processo educacional, nas decisões que arrolam a continuidade e

o aprimoramento desse processo, a fim de que se efetive um maior envolvimento com o destino da educação e sua própria prática cotidiana voltada para uma educação cidadã.

Para Freire (1997, p. 1):

Porque a escola cidadã não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesmo, também, em que ela briga pela cidadania, pelo exercício e pela fabricação da cidadania de quem vem para ela, de quem usa o seu espaço. Por exemplo, seria um absurdo que se pensasse na existência de uma escola em que um professor perguntasse ao aluno rebelde se o aluno sabe com quem está falando.

Estar em constante aprendizado passou a ser requisito básico para qualquer pessoa que queira manter um alto nível de empregabilidade e intelectualidade na sociedade, em um mercado que exige atualização permanente. A escola deve fazer questão de contribuir nessa evolução, não preparando apenas os cidadãos para a vida, pois ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania (ALARCÃO, 2001).

A Educação de Jovens e Adultos está no centro do debate sobre a exclusão social e a desmoralização do ensino, pois mais que uma questão de escassez educacional, insuficiência ou inexistência de escolaridade, o analfabetismo é um fenômeno de exclusão social e de marginalização econômica, de compulsório afastamento político e de privação dos benefícios sociais, dos direitos civis e da falta de acesso às várias formas de expressão da cultura.

É preciso desconstruir a ideia de EJA como um trabalho emergencial, como se os resultados do processo educativo pudessem ser imediatistas. Dessa forma, criam-se projetos provisórios, transparecendo o conceito de que qualquer pessoa é capaz de desempenhar a função de educador de adultos, como se não necessitasse de formação, especificidade e atualização. É preciso eliminar o caráter não profissional que desqualifica o educador, pois a educação concebida como processo requer preparação, execução e avaliação.

A EJA não pode mais se limitar a reproduzir o que se faz no ensino regular, realizando meras transposições de modelos por ele utilizados, sem a devida atenção às especificidades da população jovem e adulta. Repetir para os adultos uma versão comprimida dos conteúdos da escola destinada a crianças e adolescentes é um engano. Deve ser seguido um caminho que leve em conta as experiências do adulto, que valorize e reconheça seus conhecimentos implícitos.

## **ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS**

Buscando-se uma reflexão sobre a importância da Língua Portuguesa na vida dos estudantes e do professor da última etapa da EJA em uma escola pública e, como as práticas escolares do professor desta modalidade podem contribuir para a formação destes alunos, possibilidades de compreensão de tais práticas no cotidiano escolar foram encontradas.

A decisão de pesquisar a importância atribuída à Língua Portuguesa na vida dos estudantes da EJA, surgiu da intenção de dar continuidade ao tema educação de Jovens e Adultos, pesquisado no curso de gestão educacional em nível de especialização, que fez uma reflexão sobre as finalidades da EJA e exames supletivos. Nesta pesquisa, as práticas escolares foram o complemento pedagógico que faltava ao estudo feito sobre a EJA. Este estudo contribuiu, também, através da boa compreensão da Língua Portuguesa, contribuir para uma melhor formação cidadã, em especial, para os estudantes da EJA que, historicamente, foram alijados dos bancos escolares.

Nessa perspectiva, a pesquisa revelou a importância da língua no dia-a-dia dos estudantes para o convívio social, para a interação entre as pessoas e, além disso, sobre a responsabilidade que o professor de língua tem em suas mãos perante os educandos, sem atribuir nenhum juízo de valor entre as disciplinas.

Outra decisão importante foi realizar a pesquisa na EJA e na escola pública, onde há necessidade de atenção especial para com esses educandos, considerando que foram excluídos ou mal escolarizados em um determinado período da vida. Sendo assim, tentar qualificar as práticas escolares em Língua Portuguesa nesta modalidade e contribuir com os profissionais desta disciplina, foi um anseio de quem trabalha com esses estudantes.

Além disso, a EJA tem a finalidade zerar o déficit educacional que assola as camadas populares, uma das especificidades pela qual surgiu a EJA, ao deixar de ser ensino supletivo e tornar-se Educação de Jovens e Adultos. Essa tarefa tão grandiosa é responsabilidade do estado e da sociedade para se concretizar, caso contrário, não se efetivará.

Entende-se que o país tem um enorme desafio para o século XXI, que é recuperar, ou melhor, buscar a qualidade no ensino público. Para alcançar tão

grande objetivo, a EJA se apresenta como o meio político-pedagógico com vistas a zerar o grande déficit educacional no Brasil e, por fim, almejar a equidade social.

No entanto, a maioria das iniciativas para essa modalidade de ensino não tem se configurado como um atendimento qualitativo, a falta de uma política pública mais ousada e clara descaracteriza a EJA, impede que ela assuma sua própria identidade, com uma modalidade especial da Educação Básica, que tem características próprias e deve ser respeitada.

Para mudar esse cenário de imposição de políticas públicas de governos, que não favorecem a educação como um todo, especialmente a EJA, acredita-se, surge o comprometimento dos profissionais em educação e dos cidadãos para exigir dos poderes públicos o cumprimento das leis e a garantia de mais participação da sociedade, a fim de que se debatam melhorias da educação.

No que se refere ao objeto de pesquisa do presente estudo, a importância da Língua Portuguesa na vida cotidiana de estudantes da última etapa da EJA na escola pública, fica evidente que professores de Língua Portuguesa, além de trabalharem em uma modalidade que ainda é tratada sob a ótica da suplência, necessitam de um olhar especial com relação às formas de abordagem com o trabalho da Língua Portuguesa para tornarem os estudantes mais críticos e reflexivos.

A Língua Portuguesa pode dar uma contribuição fundamental ao processo de contribuir com os estudantes da EJA para os desafios do mundo do trabalho. Para tanto, um bom ensino/aprendizagem no ensino médio, passa pela construção de um bom projeto político-pedagógico da escola que reflita o papel da disciplina. Essa reflexão torna-se necessária em face de o ensino médio ser a etapa da educação básica que aprofunda os conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental.

A construção de um projeto educativo que reflita a Língua Portuguesa passa desde a exigência de uma correta comunicação verbal por parte dos professores e aí, não só de Língua Portuguesa, até um bom entendimento da Língua e da linguagem pelos estudantes para garantir-lhes capacitação ao prosseguimento dos estudos, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania.

Diante disso, reitera-se a necessidade de se repensar a educação formal, o que não é novidade, visto que existe grande demanda pela EJA, muitas vezes considerada uma educação paralela, alternativa, que nem sempre é tida como

eficiente e capaz de suprir as necessidades dos estudantes no que se refere à cidadania e à devida inserção no mercado de trabalho, ou ainda, como prática capaz de proporcionar o acesso à Universidade.

É fundamental que programas como a EJA tenham como objetivo promover a educação e não as ações de um determinado governo, de forma que sejam articulados, contínuos e que ofereçam aos estudantes não somente a qualificação, mas uma educação de qualidade, com suporte teórico para que possam fundamentar a vivência na sociedade de maneira autônoma e com o pleno exercício da cidadania.

Por fim, porém não menos importante, há que se lembrar do importante papel dos professores da EJA, que, muitas vezes, não têm formação específica para o exercício da docência junto a esses estudantes especiais, que devem ser tratados de acordo com as suas características psicossociais.

É importante ressaltar que tanto os alunos e as alunas, como os professores e as professoras acreditam que a conclusão da escolarização básica por si só é um caminho para a cidadania, mas esta não garante a superação da exclusão. Que suas vidas não terão uma grande mudança, nem irão recuperar ou adquirir todas as chances sociais, econômicas e profissionais.

Além disso, conseguem perceber que o retorno aos estudos, o convívio com pessoas de outros grupos, de conhecimento diverso, a interação destas vivências, as reflexões feitas em sala de aula, as diversas opiniões, as pesquisas sobre os diversos assuntos, as atualidades trazidas, tudo isso, proporciona outro olhar sobre as coisas, uma nova leitura de mundo.

Os dados analisados indicam que a proposta de EJA promove a oportunidade de desenvolver um trabalho buscando atender as necessidades e especificidades de cada um e de cada uma. Trabalhar com pessoas jovens e adultas é dar vez e voz a essas pessoas de modo que se possam conhecer os seus percursos de suas histórias de vida (que já se constituiu diferentemente das crianças), é conhecer quem são de fato, qual sua trajetória, o que querem, como querem, para que querem. É ver esse aluno e essa aluna como um sujeito histórico: um ser que produz história, que produziu história, e que pela história foi e vem sendo constituído. Eis aí o princípio da singularização que fundamenta a proposta, o qual permite conviver com a diversidade de culturas existente nos grupos.

Para além das perguntas de pesquisa, este estudo possibilitou compreender que as pessoas que procuram a EJA não vieram para preencher uma lacuna em sua vida escolar, muito menos, para procurar um rumo profissional. Estas pessoas vieram para viver o momento, para satisfazer um desejo, um sonho, para elevar sua autoestima. As pessoas procuraram a escola por algum estímulo, externo ou interno, singular de cada um.

A responsabilidade da EJA é de oferecer condições, motivações e, por que não dizer, algumas facilidades para possibilitar a satisfação das necessidades individuais. O objetivo da EJA sinaliza como essência a necessidade de um trabalho voltado para um perfil de pessoas jovens e adultas que vivem na “condição de excluídos da escola”. Essa exclusão precoce ocorreu por vários motivos. Porém, seus impactos são semelhantes como consequência de vida para essas pessoas, tendo em vista uma sociedade construída em bases elitistas e discriminatórias, pois têm as maiores e as melhores oportunidades na vida as pessoas que passaram por um completo processo de escolarização. Em função disso, este grupo (considerado minoria) sente-se excluído de um modo geral. Assim, efetivar este trabalho constitui caráter de urgência e que seja significativo de modo a não proporcionar o mesmo processo de exclusão novamente.

Ao término desta pesquisa, é possível concluir que a proposta curricular de EJA no curso pesquisado vem alcançando o objetivo que é a contribuição na superação da exclusão e na construção de conhecimentos significativos, destacando-se, com sucesso, entre as propostas curriculares oferecidas e que surgiram com o impacto das políticas públicas dos anos 1990. E não trabalha no sentido de recuperar o tempo perdido, mas visando proporcionar o término da escolaridade e de compreensão e ampliação do mundo em que os alunos pesquisados vivem.

É preciso pontuar que a realização deste estudo constitui-se também como uma contribuição que sustenta os fundamentos teóricos do campo dos Estudos Culturais, na área das teorias de currículo, especificamente. Por seu intermédio, foi possível compreender que os fundamentos deste campo teórico constituem bases consistentes para o desenvolvimento e implementação de uma prática curricular coerente com as necessidades da população questionada.

As considerações aqui descritas não são definitivas. São argumentos que sofreram influências do momento em que o estudo foi realizado. Essas conclusões

estão sujeitas a mudanças, pois outros estudantes irão passar por esse curso de EJA. Terão outras bagagens e, conseqüentemente, outras percepções. Do mesmo modo, outros professores e/ou outras professoras passarão pelo curso da EJA, podendo vislumbrar novas perspectivas e, com isso, abrir outros caminhos e diferentes possibilidades. Com o presente estudo, espera-se contribuir na produção teórica específica para educação de pessoas jovens e adultas, estimulando a construção de novas alternativas para a modalidade EJA.

A dificuldade dos estudantes na aprendizagem do estudo de Língua Portuguesa foi percebida durante as entrevistas, mas o estudo da Língua Portuguesa foi destacado como essencial para a construção da cidadania, embora, os sujeitos tenham tido dificuldades para falar em cidadania. A forma encontrada para criar condições para que os educandos possam construir sua cidadania e autonomia no mundo em que vivem, mundo cada vez mais tecnológico e complexo, é através do estudo do texto como objeto de ensino. Não através da gramática em si, que se aprende Língua Portuguesa, mas para entender-lhe o uso, ou seja, o uso da Língua, é relevante compreender os recursos e os arranjos a partir dos quais se constrói um texto. É nesse sentido, desvendando-lhe a articulação e o sentido, que o texto passa a ser visto como uma totalidade, no qual se engajam produtor e receptor.

Assim, pode-se ter o texto como um objeto de ensino para qualificar o ensino/aprendizagem em Língua Portuguesa, incrementando a linguagem dos estudantes, a produção de outros textos, bem como as estruturas da Língua.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ARROYO, Miguel. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Secretaria da Educação, 2006.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. SP: Parábola Editorial, 2003.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para a educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECHARA, Evanildo. Mestre entre mestres. Entrevista a Amilton Pinheiro. **Discutindo língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 13, 2008.

BOFF, Leonardo. **Depois de 500 anos: que Brasil queremos?** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOU MAROUN, Cristiane Ribeiro Gomes. Multimodal. In: VIEIRA, Josenia Antunes. *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **PNE passo a passo**. Campinas: Avercamp, 2006.

\_\_\_\_\_. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**, comentada artigo por artigo. 3 ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRASIL. **Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos**. (v.1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: Sesi/Unesco, 1999.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.htm>>. Acesso em: 10 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. V CONFINTEA, julho 1997, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 10.mai.2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 01.nov.2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 01.nov.2009.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000. Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao>>. Acesso em: 01.mai.2009.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº 4/1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Câmara de Educação Básica/CNE. Aprovado em 29.01.98. Relatora Conselheira Regina Alcântara de Assis. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0387-0401\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0387-0401_c.pdf)>. Acesso em: 01.mai.2010.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos: Reflexões iniciais novos sujeitos. In SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Autêntica, 2005.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos e Agenda para o Futuro da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, Alemanha: 2007). In: **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea (1996-2004).** Brasília: Unesco, Mec, set. 2004, p. 41-82 (Educação para Todos). Disponível em: <[http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/1297\\_73\\_porb.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/1297_73_porb.pdf)>. Acesso em: 01.mai.2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos.** Coleção educação para todos, v. 3. Brasília: UNESCO/MEC/ RAAAB, 2005.

DIAS, Lauzalina da Luz. Analfabetismo funcional na educação de jovens e adultos (EJA: ensino médio modalidade acelerada). **Cadernos IAT,** Salvador, v. 2, n. 2, p. 10-32, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Anais do encontro Latino-americano sobre Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/INEP, 1994.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos**. São Paulo em Perspectiva, 14(1), 2000.

HORN, Carla Cárim. *et al.* Passo a passo: caminhos percorridos pela pesquisa. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss: Objetiva, 2009.

INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>>. Acesso em: 01.jan.2010.

IPEA. Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios. In: TAFNER, P. **Brasil: o Estado de uma nação - 2006**. Brasília, DF: IPEA, cap.3. Disponível em: <<http://www.en.ipea.gov.br/index>>. Acesso em: 18.set.2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 8. Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, I Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Saraiva, 2004.

LUCCI, Elian Alabi. **A era pós-industrial, a sociedade do conhecimento e a educação para o pensar:** notas de Conferência para alunos e professores de Ensino Médio em diversos Estados do Brasil. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/vidlib7/e2.htm>>. Acesso em: 01.out.2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: IPU, 1986.

MARQUES, Mario Osório. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Unijuí, 1997.

MARTINEZ, Paulo. **Direitos de cidadania:** um lugar ao sol. Coleção: Ponto de Apoio. São Paulo: Scipione, 1997.

MEC. **Pesquisa mostra que aumenta a escolarização dos brasileiros**. 08 de setembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01.set.2010.

MEC. **Linguagens, códigos e suas tecnologias:** orientações curriculares para o ensino médio. Vol. 1. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/ Rio de Janeiro: ABRASCO, 2004.

\_\_\_\_\_. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Analfabetismo funcional:** o mal nosso de cada dia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. Educação de jovens de adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, 20 (3): 402-407, 2008.

NÓVOA, António (Org). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera M. Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1973.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB. Mercado de Letras, 2009.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

REIS, Elisa. Sobre a cidadania. In: **Processos e escolhas**: estudos de sociologia política. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.) *et al.* **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental ação educativa. São Paulo/Brasília: MEC, 1997.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. UFPR.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **A profissão professor**. Porto: Porto Edt, 1995.

SALOMON, Marta. Gasto de R\$ 2 bi reduz pouco o analfabetismo. **Folha de São Paulo**, de 28/09/09. Disponível em: <[http://www.udemo.org.br/Leituras\\_412.htm](http://www.udemo.org.br/Leituras_412.htm)>. Acesso em: 18.dez.2009.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **O ensino de língua materna para jovens e adultos trabalhadores**: a busca de novos sentidos. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Contexto, 2003.

SOARES, Leônicio J. Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera M. Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado

de Letras e Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 201-224.

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

TORRES, R. M. **Educação para todos**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. 2. ed. Porto Alegre: Cortez, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Sr. Diretor  
Prof.

Vimos por meio desta, solicitar a vossa autorização para a realização da pesquisa de mestrado intitulado “O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SANTA MARIA”, em anexo, realizada pelo mestrando Cezar Augusto Mautone Pedroso, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Carneiro Sarturi e Coorientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira. O objetivo da pesquisa é reconhecer como as práticas escolares do professor de Língua Portuguesa da última etapa do ensino médio na modalidade EJA, de uma escola pública estadual, podem contribuir para a formação cidadã destes alunos. Privilegiar-se-á como fonte de informações a entrevista semiestruturada com: Um professor atuante de Língua Portuguesa da última etapa do ensino médio da EJA, dez alunos, também, da mesma etapa, e do mesmo professor. A coleta de dados ficará condicionada à aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

Atenciosamente,

Santa Maria, 28 de setembro de 2010.

---

Cezar Augusto Mautone Pedroso  
Mestrando em Educação

---

Liliana Soares Ferreira  
Coordenadora Substituta do Curso  
de Pedagogia (Diurno)  
Portaria Nº. 118/2008

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**

Pesquisador responsável: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Carneiro Sarturi  
Coorientação Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira  
Telefone para contato: (55)9963-3248  
Endereço: Rua Um, 425 – B. Camobi – Santa Maria – RS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Cezar Augusto Mautone Pedroso, professor e mestrando em educação, orientando da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Carneiro Sarturi e Coorientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira, desejo por meio deste, convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa intitulada: **O Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos em uma Escola Pública Estadual de Santa Maria.**

Esta pesquisa tem a pretensão de problematizar a importância atribuída à Língua Portuguesa na vida cotidiana de estudantes e do professor da última etapa do ensino médio na EJA e, por objetivo, reconhecer como as práticas escolares do professor de Língua Portuguesa na referida etapa podem contribuir para a formação cidadã destes alunos. Para isso, serão realizadas uma entrevista semiestruturada, primeiramente, com um (a) professor (a) de Língua portuguesa da última etapa da EJA e, posteriormente, com dez (10) dos seus alunos, todos convidados, voluntariamente, para o processo de entrevistas. Para o professor, será feito seis questionamentos e, para seus alunos, cinco questionamentos, que serão gravados com áudio do pesquisador.

Informamos que suas identidades serão mantidas em sigilo, e que os dados coletados estarão sob os cuidados dos pesquisadores responsáveis. Confirmamos que a sua participação neste estudo é livre e você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer dano ou prejuízo.

O estudo oferece um risco mínimo, você pode sentir algum desconforto ou intimidado (a), durante a entrevista. Caso aconteça, fica assegurado o seu direito de desistir sem qualquer prejuízo. A sua participação neste estudo não terá nenhum benefício pessoal direto, contudo, estará contribuindo para ampliação de conhecimentos sobre o tema.

Os dados coletados ficarão em completo sigilo, na sala 3234 do Centro de Educação por um período de dois anos sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Rosane Carneiro Sarturi (orientadora da pesquisa), tendo como coorientadora a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira, que assumirá a orientação da titular quando a mesma sair para o pós-doutorado em setembro de 2010. A substituição da orientadora pela coorientadora, já está regularizada no PPGE. Após este período, os dados serão destruídos. Você tem direito de tirar suas dúvidas a qualquer momento sobre o

andamento da pesquisa tendo a garantia de que todas as suas perguntas serão respondidas. Garante-se o compromisso do pesquisador que os dados serão utilizados única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) presente projeto, também, de forma anônima.

Por \_\_\_\_\_ fim,  
eu....., ciente do que foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória a respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos do estudo, assim como os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos. Concordo em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem acarretar qualquer dano e/ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Qualquer dúvida ou esclarecimento sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com pesquisador responsável, Cezar Augusto Mautone Pedroso, através do endereço: Rua Otávio rocha, 479 – B. Itararé – CEP: 97045-370 – Santa Maria –RS, Telefone (55)9913-9354, e-mail: [cezarpedroso@yahoo.com.br](mailto:cezarpedroso@yahoo.com.br).

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da UFSM em ...../...../....., com o número do CAAE.....

Declaro que recebi cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Santa Maria,.....de.....2010.

.....  
Assinatura do entrevistado (Colaborador da pesquisa)

.....  
Assinatura do mestrando

.....  
Assinatura da Orientadora

## APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SANTA MARIA**

Pesquisador responsável: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Carneiro Sarturi

Coorientação Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira

Instituição/departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: (55)9963-3248

Local da coleta dos dados: Colégio Estadual de Ensino Médio Manoel Ribas.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados através de gravação de áudio próprio do pesquisador. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala número 3234 do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria por um período de dois anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Carneiro Sarturi e Coorientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira, responsáveis pela pesquisa. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em...../...../....., com o número do CAAE.....

Santa Maria, 28 de setembro de 2010.

-----  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira  
CI 7023945351

# APÊNDICE D – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

## CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

**Título:** O ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos em uma Escola Estadual de Santa Maria

**Número do processo:** 23081.015449/2010-03

**CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética):** 0267.0.243.000-10

**Pesquisador Responsável:** Liliana Soares Ferreira

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

**Janeiro /2011-Relatório final**

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

**DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO:** 27/10/2010

Santa Maria, 28 de Outubro de 2010.



Félix A. Antunes Soares  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM  
Registro CONEP N. 243.

# APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: SUJEITO ALUNOS

#### 1 DADOS PESSOAIS

- 1.1 Sexo:  feminino  masculino
- 1.2 Estado civil:  solteiro  casado  separado  outro
- 1.3 Idade:  15 –19 anos  20 a 25  26 a 30  31 a 40  mais de 40
- d) profissão: \_\_\_\_\_

#### 2 INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

- 2.1 Está trabalhando? Onde? \_\_\_\_\_
- 2.2 Há quanto tempo está no emprego?  menos de 1 ano  1- 2 anos  2 - 4 anos  5 - 6 anos  mais de 10 anos
- 2.3 Está satisfeito com seu trabalho? Por quê? \_\_\_\_\_

#### 3 PERSPECTIVAS E OBJETIVOS

- 3.1 Qual foi a razão pela qual você não concluiu seus estudos na idade própria? Por que você escolheu a EJA para estudar?
- 3.2 Está satisfeito com a escola, com a sua aprendizagem e progresso? Como você percebe o papel do professor nesse processo?
- 3.3 Considerando a sua experiência anterior na escola, como você percebe a modalidade EJA? Por quê?
- 3.4 Qual é a importância do estudo da Língua Portuguesa para a sua formação? Você acredita que ela pode contribuir para a sua vida cotidiana?
- 3.5 Você acha importante ter voltado a estudar? A Língua Portuguesa é referência para a sua formação como cidadão?

# APÊNDICE F – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: SUJEITO PROFESSOR

#### 1 DADOS PESSOAIS

- 1.1 Sexo:  feminino  masculino
- 1.2 Estado civil:  solteiro  casado  separado  outro
- 1.3 Idade:  15 –19 anos  20 a 25  26 a 30  31 a 40  mais de 40
- 1.4 Formação:

#### 2 INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

- 2.1 Tempo de serviço:

\_\_\_\_\_

2.2 Está estudando?

2.3 Leciona em quantas escolas? \_\_\_\_\_

2.4 Há quanto tempo exerce a função atual ? \_\_\_\_\_

2.5 Porque optou pela EJA?

#### 3 PERSPECTIVAS E OBJETIVOS

3.1 Qual foi a razão ou razões pelas quais você escolheu a profissão de professor? Desde quando você atua na EJA e por que você trabalha na EJA?

3.2 Como você percebe a EJA dentro do contexto das políticas públicas. Você considera essa modalidade adequada para atingir os objetivos de tais políticas?

3.3 Está satisfeito com a escola? Como você percebe o seu papel no processo ensino-aprendizagem dos seus alunos?

3.4 Considerando a sua experiência anterior na escola, como você percebe a modalidade de EJA? Por quê?

3.5 Qual é a importância do estudo da Língua Portuguesa para a formação dos seus alunos? Você acredita que ela pode contribuir na vida cotidiana dos seus alunos?

3.6 Você acha importante o seu aluno ter voltado a estudar? A Língua Portuguesa pode ser uma referência para a formação cidadã dos seus alunos?

## APÊNDICE G – QUADRO 1

### FALAS DOS ALUNOS

Perguntas	Respostas dos alunos
1. Qual foi a razão ou razões que o impediram de concluir seus estudos na idade própria?	<p>1. Antes de eu entrar no EJA, eu era militar, né? Eu sou militar. E com isso não deu pra ter tempo pra mim estudar, ter um ensino normal, né? Daí, depois de 6 anos eu pensei: Não, tem que terminar o Ensino Médio. Daí, pensei e hoje tô no EJA, que é meu último semestre, vamos dizer assim, né. É o segundo semestre e o último pra eu terminar e concluir o Ensino Médio. (ANTÔNIO)</p> <p>2. Porque a minha mulher engravidou. Daí, eu comecei a trabalhar. Ficou difícil trabalhar e estudar. Eu tinha que ficar mais tempo com ela. Ela era muito nova. Engravidou nova demais. Então, tinha preocupações. Ela ficava sozinha também. Então, eu ficava preocupado. Eu ia pra aula, não conseguia estudar, não conseguia fazer nada, trabalho. Então, eu tinha que ir embora antes de terminar as aulas. No recreio. Tinha que ir embora cedo por causa disso. (BRUNO)</p> <p>3. Eu acho que eu faltava muita aula, problema na família também, assim, né. Problema de saúde e coisa. Aí, fui deixando pra trás o colégio, atrasando, né. Falta de maturidade assim. (CARLOS)</p> <p>4. É que eu me mudei três vezes de cidade. Então, não tinha como chegar no meio do ano e conseguir acompanhar todas as coisas, porque eu sempre procurei escolas bem fortes, assim. Que ensinasse. Tipo que nem os alunos falam: 'ah, aquela escola é muito puxada.' Eu sempre procurei isso. Então, eu não podia chegar no meio do ano e, como eu mudei três vezes de cidade, daí, não deu pra mim concluir. Senão, eu já tinha concluído. (ANA)</p> <p>5. Problemas pessoais da minha parte. E o medo de ser reprovada no ensino regular também. (BRUNA)</p> <p>6. Por falta de estudo mesmo, porque eu não queria mais saber. Eu rodei três anos. Aí, eu resolvi terminar de uma vez. Porque não adianta eu terminar uma coisa durante o dia se eu não vou passar. Aí, só pra eu me livrar de uma vez mesmo. (CARLA)</p> <p>7. Acho que foi um pouco de imaturidade assim. Querer ir na onda dos outros colegas e não aproveitar o estudo que eu tava tendo. (DÉCIO)</p> <p>8. Eu acho que assim, motivo de trabalhar, né, ter uma independência mais, assim, dos pais, coisa e tal. Acho que essa foi a razão, a minha, pelo menos, maior razão. (DÉBORA)</p> <p>9. Olha, as razões que me impediram foi financeira e, até mesmo por eu ser um jovem na época, achei que não teria importância que tem realmente a conclusão do ensino. Aprender a gente tem que aprender todo dia e quanto melhor tu estiver, melhor qualificado, melhor será teu futuro. Porque quem não se atualizar ficará para trás. (EVANDRO)</p> <p>10. O emprego, o trabalho. Eu trabalhava. Quando era novo,</p>

	<p>né. Daí, eu não conseguia com o trabalho estudar à noite. Eu não aguentei. Não conseguia. Aí, eu tive que parar. Escolher entre o ganho e entre o estudo. Aí, naquela época, eu tive que escolher o ganho, o emprego. Foi por isso que eu parei na época quando era jovem. (FELIPE)</p>
<p>2. Está satisfeito com a escola?</p>	<p>1. Sim. Sim. É uma escola boa. (ANTÔNIO)  2. Tô. Tô satisfeito. (BRUNO)  3. O EJA..um pouco. Porque assim, a gente vai fazer vestibular e é muito difícil, né. As matérias e coisa, né. Aqui eles dão as matérias pela metade. E aí, prejudica um pouco, né. O cara mais velho que quer estudar assim. A gente perde muita coisa. (CARLOS)  4. Sim. (ANA)  5. Sim (BRUNA)  6. Sim. Tô. (CARLA)  7. Sim. (DÉCIO)  8. Olha, acho que no geral, sim. Acho que podia ser melhor assim, as matérias. Eu acho que eu tô satisfeita sim. (DÉBORA)  9. Muito satisfeito. Amo essa escola. Amo o Maneco, entendeu? Acho que, assim, inclusive, participei do pleito aqui da eleição pra Diretor da Escola. E acho extremamente interessante a conservação dessa escola para a comunidade santamariense. (EVANDRO)  10. Muito. Muito satisfeito. Gostei muito mesmo de retornar depois de 15 anos fora da escola. Gostei muito. (FELIPE)</p>
<p>3 Como você percebe o papel do professor nesse processo?</p>	<p>1. É bastante, assim, interessados com os alunos, né? Dedicados, assim. E nós também, né? Quanto antes a gente terminar, melhor. Então, no meu ponto de vista, os professores são bastante dedicados, assim, a explicar o aluno. (ANTÔNIO)  2. Se o professor tá incentivando, se ele deixa também a gente se expressar. Esses professores não são professores que a gente encontra no ensino regular. São bravos, rígidos. Então, eles deixam a gente se sentir a vontade pra estudar. (BRUNO)  3. Bom, eu acho que o professor ele não tem que ir na aula só, tipo, dar aula só. Ele tem que tá mais por dentro do que o aluno precisa, dar mais chances, assim, né, trabalho, coisa. Acho que é isso. (CARLOS)  4. Muito importante. De tá passando pra gente aquilo que ele aprendeu, ensinando. Porque, na verdade, na verdade, nem ele sabe tudo. Cada dia, cada um aprende alguma coisa. Que nem vários professores dizem: 'hã, não é só vocês que aprendem aqui. A gente também aprende alguma coisa.' Eu acho, assim, que é muito importante. (ANA)  5. É fundamental, eu acho, porque o professor que passa todo o conhecimento que a gente precisa. (BRUNA)  6. Muito bom. É bem interessante, eles ensinam bastante. É a mesma coisa que.... É bem bom. (CARLA)  7. Muito importante. No meu caso, nessa escola que eu tô, foi a professora que eu mais me identifiquei, de Língua Portuguesa. (DÉCIO)  8. É bastante, muito importante. Porque o professor, assim, eles não passam só aquela matéria. Eles são tipo um símbolo</p>

	<p>respeitado pela gente. (DÉBORA)</p> <p>9. Olha, como incrível, cara. Aqui nós estamos muito bem servidos de professores de alta qualidade, entendeu? Sem palavras. Eu acho que nós estamos muito bem servidos e Santa Maria merece porque é a cidade cultura. (EVANDRO)</p> <p>10. É muito importante. Têm professores muito gratificantes mesmo. É muito bom estudar com eles aqui. São excelentes. (FELIPE)</p>
<p>4. E o professor de português?</p>	<p>1. Professor de português também. Ele, tipo, ele passa algumas instruções a respeito de vestibular, tipo, ENEM, teve, né? E a gente fez algumas redações e isso com certeza nos adicionou mais conhecimentos também na parte de Língua Portuguesa, né? (ANTÔNIO)</p> <p>2. Português foi a matéria que eu mais me surpreendi, porque as duas etapas que eu fiquei aqui, Português foi a mais incentivadora de todas. E a matéria dele também eles explicavam. Assim como ele explicava a gente entendia bem e ficava poucas dúvidas. As dúvidas da gente era mais fácil de entender ainda. (BRUNO)</p>
<p>5. Considerando a sua experiência anterior na escola, como você percebe a modalidade da EJA?</p>	<p>1. Olha, no meu ponto de vista, a EJA tá bom assim, no modo de ensino, disciplina, tudo. E acho assim que tá normal, né? No meu ponto de vista, assim. Tá igual a uma modalidade assim de ensino médio normal. (ANTÔNIO)</p> <p>2. É, eu percebo assim que tá mudando bastante. O ensino da EJA tá mudando. Porque dizem que antes era mais desleixado. Eu queria que mudasse mais, que o governo não deixasse a situação tão precária, dificuldade pros alunos. Porque, muitas vezes, o quê dificulta não é os professores, não é a escola. Às vezes, o quê dificulta é o próprio Estado, porque é professor que falta, é greve. Isso atrapalha o aluno. O cara sabe, né, quando os professores que não tão ganhando é por causa do Estado, que não quer resolver, né, tipo, tem gente, político tem dinheiro pra ser..na sua casa. Eu acho que é direito do professor, sim, de fazer greve, mas o aluno sai prejudicado. Ele não pensa nisso. Ele não culpa o professor, mas ele não tem que sair prejudicado também. Assim como o professor tem direito, tem direito os alunos a ajudar o professor também a participar de uma greve, uma paralisação. (BRUNO)</p> <p>3. Modalidade? Como assim? Eu acho que assim: dá mais chances também da gente concluir. Porque, se eu fosse fazer o 1º, 2º e 3º tudo certinho assim, né, sem essa modalidade, não seria possível, não teria feito, não teria como concluir agora, né. Aí, tipo, depois se eu quiser estudar mais, me aprofundar mais, eu posso fazer um vestibular, alguma coisa assim. Aí, eu vou dar minha cara a tapa. Tipo, se eu tenho talento mesmo, se eu posso conseguir ou não. Tu achas que ela pode, que ela pode melhorar essa modalidade que tu falou, que tu falaste anteriormente? Primeiro, a gente dá os primeiros passos assim, né. Depois a gente vai, se a gente conseguiu, conseguiu, né. (CARLOS)</p> <p>4. A modalidade? Eu acho que satisfeita assim. Bem. Não é fraca. Bem avançada, muito bom. (ANA)</p> <p>5. Eu acho que é uma boa oportunidade pra quem não teve a</p>

	<p>oportunidade de concluir assim na idade que era normal pra poder voltar agora e, quem sabe, melhorar o futuro. (BRUNA)</p> <p>6. Modalidade? Modalidade é a educação de jovens e adultos, né? Como tu percebe a EJA? Olha, pra mim tem poucas diferenças dos dois, sabe? Tem pouca diferença. Porque aluno e professor é tratado do mesmo jeito. O ensinamento é o mesmo jeito também. Claro, só não é bem avançado, né? É só por cima. É a base. Não é que nem o Ensino Médio. (CARLA)</p> <p>7. É um modo de aprendizagem diferente assim. Tanto responsabilidade quantos os outros. Não tirando a responsabilidade. Mas acho que é um modo de tu recuperar o tempo perdido. (DÉCIO)</p> <p>8. Bom, eu acho assim. A EJA, ela é importante, assim pra até mesmo por causa da questão da idade, coisa e tal, e porque tem muitas pessoas que trabalham, né, e a EJA é importante porque ela dá essa oportunidade da pessoa tá trabalhando e estudando ao mesmo tempo. (DÉBORA)</p> <p>9. Eu percebo a modalidade da EJA como muito bom, entendeu? Com tudo que é um pouco reduzido, entendeu, mas toca-se direto a ferida, direto o conteúdo que realmente é preciso. Tem Matemática, Português, Física e, positivamente, eu acho as outras matérias excelentes. (EVANDRO)</p> <p>10. Eu acho que se não tivesse o EJA eu até agora não teria concluído o Ensino Médio. Porque por uma das coisas do EJA que o meu patrão acabou me liberando pra mim passar 6 meses, pra mim poder retornar aos estudos. Eu trabalhava à noite, aí, não tinha como eu estudar. Então, ele acabou me liberando esses 6 meses pra mim concluir o Ensino Médio. Por isso que foi muito importante o EJA. (FELIPE)</p>
<p>6. Qual é a importância do estudo da Língua Portuguesa para a sua formação?</p>	<p>1. A importância seria que qualquer tipo de concurso que eu vou fazer, né, então, eu vou precisar, né, da Língua Portuguesa. Tanto em redação todos os tipos, até a parte de palavras também, né? Isso é importante. Eu acho que o português é essencial. (ANTÔNIO)</p> <p>2. Português eu acho, pra mim, é a matéria que mais ajuda na formação. Tudo que a gente depende é do Português. Tudo. Pra resolver a Matemática, a gente precisa do Português. Qualquer outro. Uma entrevista de emprego, a gente precisa do Português, porque se a gente não souber falar, como tá mudando agora as palavras, os acentos, então, tá mais difíceinho. Então, se a gente não aprender bem, não tá por dentro, a gente não vai conseguir passar esse processo. Então, a gente tem que tá sempre informado, lendo, procurando ler bastante pra poder avançar. Senão, a gente vai ficar só com o passado do Português que a gente aprendeu no passado, lá na tal série, nós não vamos pra frente. (BRUNO)</p> <p>3. Eu acho que a gente aprende a falar melhor, tipo, primeiro emprego, assim. As palavras certas. A gente aprende bastante coisa assim com o Português. É muito bom. A minha melhor matéria é Português. Que eu gosto mais. Que eu sei fazer mais. Tipo, Matemática, Química, as outras, é mais difícil, né? O Português eu acho que é bem melhor. Eu compreendo melhor. (CARLOS)</p> <p>4. Aprender a falar. Tipo, é claro que não é porque se eu saber falar exatamente tudo em Português, sem errar nada, é que eu</p>

	<p>vou estar corrigindo as pessoas na rua. Ou um conhecido. Olha, tá falando errado. É importante pra ti conseguir emprego, pra ti se comunicar com as pessoas. (ANA)</p> <p>5. Fundamental, porque sem Português e Matemática ninguém vive sem. (BRUNA)</p> <p>6. É bastante importante. Sem Português, se tu não sabe ler, tu não vai a lugar nenhum. Tem que estudar, batalhar. (CARLA)</p> <p>7. Acho que é a base de tudo, né? Porque, no caso de tu chegar num emprego, pra pedir um emprego, tem que saber se portar, falar na frente dos outros, numa entrevista. Acho que é isso. (DÉCIO)</p> <p>8. Eu acho importante por causa que a Língua Portuguesa em si assim, a formalidade, coisa e tal, acho importante, entrevistas, a comunicação formal com as pessoas. (DÉBORA)</p> <p>9. Língua Portuguesa e Matemática eu acho assim que é extremamente interessante e necessário. Por quê? Porque tu sabendo falar corretamente, entendeu, e também tu ter uma noção boa de Matemática tu está dentro do mercado de trabalho e até mesmo para ser respeitado pelas outras pessoas. Porque, infelizmente, nós estamos num país que a grande maioria são semianalfabetos. (EVANDRO)</p> <p>10. Muito importante. Desde criança, desde quando eu era muito pequeno, sempre. Olha, eu não tenho palavras. É a Língua Portuguesa que ensina a gente a falar corretamente, a procurar falar corretamente. (FELIPE)</p>
<p>7. Você acredita que ela pode contribuir na tua vida cotidiana?</p>	<p>1. Com certeza, com certeza. O português, vamos dizer assim, é visto em todos os lugares. Tanto na parte profissional como a parte de colégios, concursos. Tudo essa parte em geral. (ANTÔNIO)</p> <p>2. Acredito, acredito. Todos os dias a gente aprende coisas, né. Assim como os professores e com as outras pessoas também. Porque o Português muda qualquer coisa. Quando tu se expressa dependendo da palavra que tu usa, a pessoa pode ficar chateada. Mas tu sabe que aquela palavra não é de chatear ela. A pessoa que escutou não entende, não estuda. Ela pode não entender, a gente sabe que não foi uma ofensa. Assim, vai mudando a cada dia e eu acho que vai mudar cada vez mais. (BRUNO)</p> <p>3. Sim, como eu disse, né? A gente aprende a falar, tudo, né, melhor. Se expressar melhor. Tipo, dialogar melhor, né? (CARLOS)</p> <p>4. Sim. (ANA)</p> <p>5. Claro. Pra gente se expressar a gente precisa do Português. (BRUNA)</p> <p>6. Bastante. Sem o Português tu não vai pra frente. (CARLA)</p> <p>7. Sim. (DÉCIO)</p> <p>8. Sim. Eu acredito que sim. Porque, de certa forma, é uma comunicação que todos entendem, né. (DÉBORA)</p> <p>9. Com certeza. Pelo fato de falar bem, entendeu, saber se colocar, estamos um passo a frente. E a Língua Portuguesa é uma língua bastante difícil. Porque tem muitos verbos, né, verbos, não, desculpa. Muitos adjetivos. É uma língua bem complexa, mas é extremamente interessante. (EVANDRO)</p>

	10. Muito. Pode muito. Tanto no se expressar. Em todos os sentidos. Em todos os sentidos mesmo. (FELIPE)
8. Você acha importante ter voltado a estudar?	<p>1. Sim. (ANTÔNIO)</p> <p>2. Acho. Acho importante. Pra ter um futuro não só pra mim. Eu voltei meio a estudar porque eu quero dar um futuro pra minha filha. Tipo, eu quero que ela estude. Eu quero me formar, depois eu pretendo fazer outros cursos. Quero dar orgulho pra ela, quero que ela sinta orgulho e quero que ela vá pelo mesmo caminho. (BRUNO)</p> <p>3. Sim, bastante. Porque, tipo, quando eu vou procurar emprego, eles pedem 2º grau, né? E, tipo, eu fiz o Ensino Fundamental, agora o Médio. Então, eu tô muito satisfeito. Já tenho alguma coisa, né? (CARLOS)</p> <p>4. Muito (ANA)</p> <p>5. Sim. (BRUNA)</p> <p>6. Acho. Tu ter conhecimento e terminar, né. Pra tu poder fazer uma faculdade. (CARLA)</p> <p>7. Sim, sim. Muito importante. Concluir os estudos, né, pra uma possibilidade melhor de crescer na vida. (DÉCIO)</p> <p>8. Bastante. Principalmente, nos tempos que nós estamos vivendo, que exige mais qualificação, trabalho, essas coisas. Então, é muito importante. (DÉBORA)</p> <p>9. Muito importante. Se tivesse que fazer tudo de novo, eu faria. Quero continuar. Até mesmo, já pensei em sair pra fora de Santa Maria, mas não vou sair porque nós temos uma Universidade aqui. Só peço uma coisa. Gostaria que tivesse uma atenção mais voltada a esse pessoal que são acima de 35 anos, 30 anos, 35 e 40. Para que tivesse até mesmo um lugar na faculdade assim, uma entrada mais acessível, um ingresso na faculdade mais acessível. (EVANDRO)</p> <p>10. Não tenho ideia. Deus o livre. Olha, eu chego a me emocionar. É muito importante pra mim. (FELIPE)</p>
9. A Língua Portuguesa é referência para a sua formação como cidadão?	<p>1. Sim. Com certeza. A Língua Portuguesa vamos dizer assim é em geral, né. Então, tendo uma linguagem correta, no modo de falar, tudo, com certeza, com educação, com certeza isso aí é um rumo certo. Tudo melhora. Com certeza. (ANTÔNIO)</p> <p>2. É, é referência. Porque se não é o Português a gente não tem como ser um cidadão, assim, digamos, entendido. Porque o Português é o que mais ajuda a gente a lidar com as pessoas. E as pessoas também falam do jeito dela, a gente, tipo, não para pra corrigir. Mas a gente procura evitar de dizer algumas palavras pra não constranger as pessoas. A pessoa não entende. A gente estuda pra isso. Pra gente entender pra poder explicar pros outros. Mas, aí as pessoas não entendem e acham que o Português delas que é certo e o da gente é o errado. A gente aprendeu com bons professores que o Português tá mudando. Então, se a gente não explicar pras pessoas, elas vão continuar assim e não vão querer mudar. (BRUNO)</p> <p>3. Bastante. Tipo, como eu disse, a gente aprende bastante Português, é a melhor matéria que tem, né? Pra minha vida assim é bastante, bastante bom, assim. Eu aprendi bastante coisa no colégio com o Português. Coisas que eu não sabia, assim, né. Tô bem satisfeito com o colégio, por eu ter aprendido (CARLOS)</p>

	<p>4. Sim. (ANA)</p> <p>5. Com certeza. (BRUNA)</p> <p>6. Não sei. Não sei bem se é bem referência. Olha, eu acho que não. Eu acho que não. Tem mais informações sobre referência. (CARLA)</p> <p>7. Também. Também. Para me formar cidadão, eu tenho que ter uma base na família também. Com a Língua Portuguesa também tem um ...modo de se expressar. E saber falar frente às pessoas. (DÉCIO)</p> <p>8. Sim. Eu acho que sim, né. Qual cidadão que não quer se comunicar, especialmente com outro assim, tendo formalidades, coisa e tal. Uma pessoa culta. Acho que é isso. A cultura que vale. (DÉBORA)</p> <p>9. É referência sim. Eu acho que como cidadão, pelo fato assim, de, concluindo agora o Ensino Médio, muitas coisinhas simples, que é o fato de dizer: 'ah, vou no banheiro', eu estou errando. O certo é 'vou ao banheiro', entendeu? Porque? Porque a preposição a mais o fato de ser o substantivo masculino. Então, usei uma colocação certa me expressando: 'vou ao banheiro.' Entendeu? Então, eu acho que é muito interessante e temos que incentivar as pessoas em geral a estudarem. Porque o estudo é algo muito interessante que vai te posicionar pra uma vida melhor, pra ser enxergado de outra forma. (EVANDRO)</p> <p>10. Muito. É muito importante pra mim. (FELIPE)</p>
--	---

## APÊNDICE H – QUADRO 2

### FALAS DA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

<p>1. Perspectivas e objetivos. Qual foi a razão ou razões pelas quais você escolheu a profissão de professor?</p>	<p>A razão pela qual eu escolhi a profissão de professor foi ou é... eu nunca me vi fazendo nada que não fosse ligado a educação. Não sei se sou uma grande professora, mas somente sei trabalhar como professora. É algo inerente a mim.</p> <p>Eu acredito na humanidade e acredito que a educação é a base de tudo. Por isso eu sou professora. Acredito que é a sementeira que faz a humanidade melhorar, que faz com que nós seres humanos consigamos atingir o estágio melhor. Acredito que posso contribuir pra essa caminhada e é por isso que eu trabalho como professora. Não saberia fazer outra coisa. Não sei fazer. Me sinto plenamente satisfeita na minha profissão. Ir à aula, entrar em sala de aula é algo que me inebria. Eu trato meu aluno como eu gostaria de ser tratada. Vejo como uma pessoa, um ser que naquele momento depende de mim. Essa é uma das razões pelas quais eu sou professora, escolhi essa profissão.</p>
<p>2. Desde quando você atua na EJA e por que você trabalha na EJA?</p>	<p>Eu atuo na EJA desde 2001. Sempre tive muita alegria em trabalhar na EJA. Eles são pessoas que tem dificuldade maior de aprendizagem. Isso é inegável. Eles são pessoas extremamente excluídas, porque a grande maioria da clientela é uma clientela de periferia. Então, eles ficam à margem, eles são marginalizados. Em primeiro lugar, porque são de periferia. Em segundo, porque eles estão na EJA. A EJA nos dias atuais é muito mal vista. Pela maneira que as coisas, muitas vezes, se desenrolam. É isso que eu penso.</p> <p>Por que eu trabalho na EJA? Primeiro lugar: porque a necessidade da escola era pra EJA. Era um antigo supletivo, naquela época. À medida que foi sendo implantada a EJA, eu me apaixonei pela maneira com a qual eu podia trabalhar. Por isso.</p>
<p>3. Como você percebe a EJA dentro do contexto das políticas públicas. Você considera essa modalidade adequada pra atingir o objetivo de tais políticas?</p>	<p>Até uma época, 2003, 2004, as políticas públicas pra EJA eram bastante, vamos dizer assim, eram bem feitas, havia muita política. O governo priorizava a educação e a EJA entrava nesse contexto. Depois de 2004 começou a diminuir. E nesse último governo, 3 anos pra cá, as políticas públicas não existem. O que se observa é que há uma tentativa velada de terminar com a educação pública e a EJA será a primeira atingida. É isso que a gente vê.</p> <p>Não. Porque essas políticas públicas elas não existem agora, né? Então, essa modalidade adequada não existe ... política pra EJA. É assim que eu observo.</p>
<p>4. Está satisfeito com a escola? Como você percebe o seu papel no processo ensino-aprendizagem dos seus alunos?</p>	<p>Eu gosto muito da escola que eu trabalho. Muito. Eu acredito que eu tenha um papel determinante dentro da sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem. Porque eu priorizo o ensino. Eu acredito que o aluno ele chega num patamar e ele tem que sair dois patamares acima. Não interessa onde ele entrou. Se ele tem dificuldades de aprendizado, não importa. Ele tem que aprender. Eu acredito que a sala de aula é um lugar de aprendizado. É um lugar de troca e isso eu sou muito, muito severa, nesse aspecto. É isso.</p>

<p>5. Considerando a sua experiência anterior na escola, como você percebe a modalidade de EJA? Por quê?</p>	<p>No colégio, a minha experiência anterior era em relação ao supletivo. Me parece que o supletivo era mais adequado. Por quê? Porque o professor trabalhava, eram disciplinas, não era totalidade. Eram disciplinas isoladas e isso, na EJA, é ao contrário. Há totalidade, que agora se pede. E o que se observa? Como eu priorizo a aprendizagem, sabendo que não existe aprendizagem sem afetividade, o aluno não aprende se ele não sente a amorosidade do professor. Isso aí, pra mim. Então, eu percebo que em muitas disciplinas eles são empurrados. Como eu não empurro aluno, quando há o Conselho de Classe, há aquele problema, porque o aluno não é transformado. Me parece que em determinadas disciplinas, o professor quer se ver livre daquela sala de aula. Inclusive os seus dados são muito antigos, seu material é muito defasado. Não há uma abertura pro que ta acontecendo hoje. E eu não acredito nisso. Então, eu me sinto extremamente tolhida quando eu vejo que eu tenho um aluno que não teve aprendizado, que ele não se interessou, que ele não quis crescer. E, ao mesmo tempo, eu tenho que avançar. Isso me dá uma frustração muito grande. Essa é a minha frustração. É assim que eu percebo a modalidade. Quando eu percebo um aluno problemático, que ele tem que ser envolvido, e a gente não consegue envolvê-lo, então, ele tem que permanecer. E, aí, eu me sinto frustrada. Porque na grande maioria das vezes, ele não permanece. Ele avança, porque a maioria sempre vai ganhar. Essa é a dicotomia que eu vejo.</p>
<p>6. Muito bem. Qual é a importância do estudo da Língua Portuguesa para a sua formação? Você acredita que ela pode contribuir na vida cotidiana dos seus alunos?</p>	<p>A importância, ela é básica. Ninguém consegue interagir no mundo se não sabe a língua. Inclusive, pra que eu pegue um ônibus e não erre o caminho, eu preciso saber onde esse ônibus vai. Então, pra que o meu aluno consiga pegar um ônibus e não se perder, ele precisa saber ler. Qual é a língua que nós usamos? É a Língua Portuguesa. Se o meu aluno vai trabalhar numa casa da família, ele vai ter acesso a um telefone. Haverá recados. E esses recados deverão ser escritos. Se ele não tem o domínio, mesmo que pequeno da Língua Portuguesa, ele não vai conseguir desempenhar esse papel. Se ele vai trabalhar como recepcionista numa empresa, a mesma coisa. Se ele vai trabalhar como telefonista, de uma empresa, a mesma coisa. Todo e qualquer trabalho que ele vai desempenhar, seja onde for, ele precisa da Língua Portuguesa. Quanto mais ele deter esse conhecimento, mais fácil ele vai encontrar emprego e melhor ele desempenha suas funções. Isso é o que eles tem que perceber. Porque ninguém emprega alguém dentro de uma casa de família, pra ganhar 10 reais, que seja, se não souber escrever um bilhete. Um bilhete que tenha um remetente, que tenha uma data, que tenha uma informação, que passe algo que a pessoa possa entender. A Língua Portuguesa é primordial. Ninguém vai conseguir trabalhar numa loja de tecidos, se ele não conseguir escrever uma nota com os valores que eles dão. E, pra isso, depende da Língua Portuguesa. É isso que eu acho. Ela contribui ao extremo. É ela que vai começar a descortinar o mundo. Eles precisam da Matemática, eles precisam da Física, eles precisam da Química. Só que pra eles aprenderem a Matemática, Química, Física, Geografia, eles têm que ter, em primeiro lugar, o domínio da Língua Portuguesa. Porque senão, eles vão ler que a Capital do Rio Grande do Sul é Porto Alegre,</p>

	mas eles não sabem o que é Capital. Então, não adianta. Eles não vão conseguir fazer a interrelação daquilo que eles estão estudando com aquilo que eles precisam internalizar. É isso que eu acho.
7. A Língua Portuguesa é referência para a formação como cidadão? Justifique.	É. A gente tem que saber o que é um cidadão. Um cidadão é um ser que está inserido em determinado meio, em determinado contexto, e ele tem o quê? O seu direito. Só que a cada direito, equivale a um dever. Se ele começa a se ver com pessoas só de direitos, ele não consegue atuar na sociedade. Se ele se vê um cidadão só com dever, ele também não atua na sociedade. Pra que ele desenvolva os seus direitos e os seus deveres, ele tem que entender o seu papel. Como é que ele entende o seu papel? Através do conhecimento. Ele começa a saber, ele começa a entender que a sociedade é ele. Que ele está no núcleo e que pra aquele núcleo bem funcionar, ele precisa tomar o seu lugar. Ele não vai, de forma alguma, conseguir interagir com os outros membros dessa sociedade, se ele não entender a grandiosidade daquilo que ele pertence. Como ele vai interagir? No inglês? No francês? Não. Ele vai começar a entender isso através da Língua Portuguesa. É lendo uma manchete de jornal e não achando que aquela manchete está longe deles. Tá junto. Porque aquilo que a gente vê no jornal, que a gente lê no jornal, que a gente ouve no telejornal, ele está momentaneamente longe de nós. Mas, em seguida, ele vai nos atingir. Porque a sociedade ela é uma bola. Ela é redonda. E aquilo que acontece num ponto, acontece em todos. Com o tempo, todos são atingidos. Por quê? Porque somos cidadãos que fazemos parte de um meio e somos nós que criamos esse meio. Se nós criamos um meio bom, nós teremos como retorno, algo bom. Se nós ficamos parados, nós não nos sentimos agentes dessa sociedade, a gente vai ser empurrada de roldão até que a gente canse e comece a atuar pra melhorar. Como eu faço isso? Através do conhecimento, como eu já disse antes. E esse conhecimento envolve a nossa língua. A Língua Portuguesa. Através da faculdade de pensar, de fazer análises críticas daquilo que se vê. E, principalmente, eu penso, eu analiso, eu critico e eu ponho em ação alguma coisa para que melhore isso aí. É aquilo que o Paulo Freire diz: "ação, reflexão e ação." Eu ajo, eu reflexiono e eu ajo novamente. De uma forma mais coerente a fim de que a sociedade consiga girar e se melhorar. É isso que eu acho.
8. Qual é a importância do estudo da Língua Portuguesa para a formação dos seus alunos? Você acredita que ela pode contribuir na vida cotidiana dos seus alunos?	A importância da Língua Portuguesa é vital, né? Porque é através da língua que ele vai interagir com o mundo. Se ele não tem conhecimento, se ele não tem o domínio da língua, ele não consegue interagir. Ele vai ser um mero espectador da vida que vai passar por ele, né? Isso aí é fundamental. Se ele sabe os mecanismos que fazem parte da linguagem, ele não vai ser bitolado, ele não vai ser comandado. Ele vai conseguir comandar a vida da qual ele faz parte.
9. Você acha importante o seu aluno ter voltado a estudar? A Língua Portuguesa pode ser uma referência para a formação cidadã dos seus alunos?	A importância do meu aluno ter voltado..., é muito grande. A importância do aluno ter voltado a estudar. Por quê? Quando eu não estudo, eu vejo, eu estou aqui com a margem, eu estou marginalizado. Eu fico marginalizado, né? Quando eu estou dentro de uma sala de aula, eu consigo vivenciar com diversas estruturas mentais, estruturas físicas que não fazem parte do meu dia-a-dia. E eu começo a perceber que através da

	<p>diversidade que eu vou crescer. Então, é importante para o aluno. Por que ele é importante na sua estrutura cidadã? Ele vai fortalecer a sociedade na qual ele vive e da qual ele faz parte, porque ele não vai ficar de fora, sendo levado. Ele vai ser um... ele vai dirigir, ele vai fazer parte daquele grupo que ele está inserido e ele vai movimentar esse grupo. Através das discussões que existem dentro da sala de aula e no momento que ele vivencia, que ele vê que existem estruturas que são falhas, ele começa a perceber essas estruturas e ele se esforça pra mudar. É isso que tu queres ouvir? É isso que eu acredito. Formação cidadã é básica. Quando ele tá em sala de aula, ele tá se formando. A cidadania tá inserida dentro de um grupo. Ninguém é cidadão sozinho, né? Ninguém se desenvolve sozinho. O ser humano é um ser essencialmente social. Pra que haja a interação, ele precisa que ele vivencie um grupo, um grupo diferente, com asseios diferentes, com maneiras de pensar diferentes, estruturas físicas diferentes. Pra que cada estrutura se fortaleça e se consiga avançar a partir daí.</p>
--	---