

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM
GESTÃO EDUCACIONAL**

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EJA:
DESAFIOS E LIMITES PARA A GESTÃO ESCOLAR**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Silvia Silveira Cardoso

Santa Maria, RS, Brasil

2013

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EJA: DESAFIOS E LIMITES PARA A GESTÃO ESCOLAR

Silvia Silveira Cardoso

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

Orientador: Prof Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EJA:
DESAFIOS E LIMITES PARA A GESTÃO ESCOLAR**

elaborada por
Silvia Silveira Cardoso

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)

Adriana Claudia Martins Fighera, Ms. (UFSM)

Rodrigo Jappe, Ms. (Unifra)

Marilene Gabriel Dalla Corte, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, 05 de Fevereiro de 2013.

Agradecimentos...

Este é um espaço com um significado muito especial, pois é onde registro os sentimentos vividos com pessoas que, sem as quais, este trabalho não teria sentido.

Primeiramente agradeço à Deus, por me iluminar todos os dias e por ter me abençoado com pessoas maravilhosas que contribuíram para a minha caminhada.

Agradeço a minha família pela força e confiança e, em especial, ao meu namorado Jean Pierre Cavalli pela amizade, carinho e companheirismo. A minha amiga Priscila Bitencourt, pelas palavras de conforto e incentivo nas horas difíceis.

Agradeço a UFSM e ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, pela oportunidade de aprendizagem e de suscitar em mim, a busca pelo conhecimento.

Agradeço ao meu orientador, professor Celso, por ter respeitado meu tempo de construção, demonstrando ser um verdadeiro educador.

Agradeço ao meu querido amigo e co-orientador Joacir Marques da Costa pela paciência, dedicação e amizade.

A todos que contribuíram de alguma maneira para que este trabalho pudesse ser concretizado, o meu muito obrigado!

“Só um sentido de invenção e uma necessidade intensa de criar levam o homem a revoltar-se, a descobrir e a descobrir-se com lucidez”.

(Pablo Picasso)

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EJA: DESAFIOS E LIMITES PARA A GESTÃO ESCOLAR

AUTOR: Silvia Silveira Cardoso

ORIENTADOR: Celso Ilgo Henz

Santa Maria, 05 de fevereiro de 2013.

De um modo geral, o momento atual no ensino-aprendizagem da língua inglesa (LI) é de grande interesse para a educação. Especificamente no contexto de EJA, o ensino de LI pode contribuir para o desenvolvimento de possibilidades de ascensão profissional, de opções de lazer, de interesse pela leitura e pela escrita; além de ser um espaço de contribuição para a construção da cidadania, em que os sujeitos possam dizer a sua palavra e engajarem-se coletivamente no processo de ensino-aprendizagem e na constituição de sua identidade. Nesse sentido, o conhecimento de línguas estrangeiras torna-se importante para desenvolver e ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento científico e tecnológico. Para exercer a cidadania, é necessário comunicar-se, compreender, saber buscar informações, interpretá-las e argumentar. Dessa forma, a presente pesquisa tem a intenção de contribuir, de forma reflexiva, acerca do papel da gestão escolar na promoção do ensino-aprendizagem de língua inglesa na modalidade EJA. A metodologia utilizada caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, com características de estudo de caso, e entrevista semiestruturada, realizada com dois professores/gestores de LI e dois professores/gestores da equipe diretiva da escola. A partir das respostas dos sujeitos participantes da pesquisa, foi possível perceber a falta de clareza e integração da equipe diretiva com os professores/gestores.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Gestão escolar. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Specialization Monography
Lato-Sensu Post Graduation Program in Management School
Federal University of Santa Maria

TEACHING-LEARNING ENGLISH FOR EJA: CHALLENGES AND LIMITS IN MANAGEMENT SCHOOL

AUTHOR: Silvia Silveira Cardoso

ADVISER: Celso Ilgo Henz

Santa Maria, February 5th, 2013

In general, the current situation in teaching-learning the English language (EL) is of great interest for education. Particularly in the context of Youth and Adult Education (EJA), teaching EL may contribute to the development of opportunities for career advancement, leisure, interest in reading and writing, in addition to being a space for contributions to the construction of citizenship where the individual may say his/her word and collectively engage in the process of teaching-learning and the development of their identity. Thus, the learning of foreign languages becomes necessary to develop and expand the possibilities of access to scientific and technological knowledge. To pursue citizenship, it is necessary to communicate, understand, know to seek information, interpret them and argue. Therefore, this research intends to contribute, reflectively, about the role of school management in promoting the teaching and learning of English in EJA. The methodology was characterized by a qualitative approach, with case study characteristics, and a semi-structured interview, which was conducted with two EL teachers / managers and two teachers / managers of the school management team. Based on the answers of the subjects, it was possible to realized the lack of clarity and integration of the management team with teachers / administrators.

Keywords: English Language. School management. Teaching-learning.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	43
---	-----------

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA	46
--	-----------

SUMÁRIO

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS.....	10
1. ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	13
2. O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: INTERLOCUÇÕES COM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	17
3. PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: DISCUSSÕES E REFLEXÕES.....	21
4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REALIDADE SOCIAL E CIDADANIA..	25
4.1 Why teaching English in EJA?	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS.....	39
ANEXOS	43
APÊNDICES	46

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Narrar sobre a minha história educacional e sobre as minhas inquietações torna-se inevitável, uma vez que o objetivo de pesquisa surgiu mediante minhas experiências como professora de língua inglesa (LI) em escolas públicas e privadas da cidade de Santa Maria, RS. Pesquisar sobre o ensino de língua estrangeira, particularmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, não foi uma escolha aleatória e casual no momento em que me dispus a escrever esta monografia, muitas vivências vieram à mente, em que pude repensar sobre o passado, o presente e sobre minha trajetória como educadora.

Em 2011, por meio de leituras e diálogos sobre educação na Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na disciplina de Políticas de Educação de Jovens e Adultos, deparei-me com as problematizações suscitadas em aula acerca da modalidade EJA, a qual apresentou-se e apresenta-se como uma possibilidade de resgate a um direito de educação para aqueles que não concluíram seus estudos em outras etapas da sua vida. Os sujeitos que compõem a EJA possuem especificidades que vão além da idade; são sujeitos que têm interesses, motivações, experiências e expectativas importantes a serem consideradas pelo educador para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

Considerando algumas variáveis que constituem esse espaço-tempo de construção do conhecimento, acredito que questionar o ensino de língua inglesa dentro do contexto educacional público brasileiro é, a partir de minhas experiências, perceber esta disciplina como sinônimo de dificuldade por parte dos educandos e de que maneira a gestão escolar democrática, tão enfatizada em prerrogativas de políticas públicas, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem significativo. Logo, questiono-me a respeito do papel da gestão escolar na promoção do processo de ensino-aprendizagem de LI dos estudantes da EJA, tendo a seguinte questão como fio condutor da pesquisa: **como a gestão escolar discute e organiza o ensino de língua inglesa na modalidade EJA?**

Indagações como esta, remetem-me a reflexões acerca do que permeia a gestão escolar, dita democrática, e o trabalho do professor. De modo geral, percebo que o ensino de língua inglesa tem se mostrado ineficaz, não repercutindo em uma

significativa aprendizagem por parte dos educandos, principalmente das escolas públicas. Ao analisar o ensino de língua inglesa nas escolas, reflito sobre as práticas pedagógicas que enfatizam, em muitos casos, a forma gramatical, ou seja, o estudo da língua pela língua, o que resulta em um conhecimento descontextualizado.

Nesse contexto entre o ensinar e o aprender, encontram-se iniciativas, projetos e medidas que buscam recriar essa relação. Segundo Gadotti (2005), em meio a desigualdades econômicas e sociais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) visa oferecer ao educando a possibilidade de contemplar sua formação educacional de maneira flexível, respeitando sua obrigação profissional, disponibilidade de tempo e seu ritmo de aprendizagem. Nessa perspectiva, frente à capacidade do projeto que envolve a modalidade EJA e o alcance que essa iniciativa tem, é de extrema relevância o ensino de língua estrangeira (LE), a fim de proporcionar ao educando possibilidades de traçar comparações com sua língua e cultura maternas, sabendo respeitar os valores e interesses de outras culturas.

A aprendizagem de uma língua estrangeira tem papel fundamental na formação de jovens e adultos, pois é compreendida como um direito básico de todos, e, também, uma resposta às necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo em uma sociedade globalizada, de modo que a língua estrangeira permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade. Além de auxiliar a compreensão de informações de questões sociais e políticas, divulgadas pelos diversos meios de comunicação, a língua estrangeira permite ampliar a compreensão e reconhecimento de diferentes culturas. No currículo, pode desempenhar uma função interdisciplinar, como processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, e, portanto, como parte da construção da cidadania.

O ensino precisa representar para o educando a possibilidade de usar a língua como acesso às diversas áreas do conhecimento, nas relações entre as pessoas de diferentes nacionalidades e no uso das tecnologias. Sendo assim, engajar a EJA nesse propósito é ampliar as relações de aprendizado do educando, proporcionando a ele condições de (re)criar um universo de conhecimento, permitindo a possibilidade de desenvolver habilidades que podem levá-lo a novas perspectivas de formação, de trabalho, de vida. Portanto, é fundamental contemplar um ensino de língua inglesa de qualidade, de modo que professores e a gestão escolar estejam articulados, visando à promoção da aprendizagem dos educandos.

Considerando os discursos de dois professores/gestores¹ de LI, um(a) coordenador(a) pedagógico(a) e um(a) diretor(a) de uma escola estadual da cidade de Santa Maria/RS, este trabalho propõe investigar e dialogar acerca da organização do ensino-aprendizagem de língua inglesa na EJA e sobre a problematização acerca da gestão escolar, de modo que esta articule-se democraticamente visando a aprendizagem dos educandos. Assim, propõe-se a pesquisa a partir de quatro objetivos específicos: a) resgatar o processo histórico de inserção da língua inglesa no contexto educacional brasileiro; b) refletir e discutir acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário das políticas públicas; c) investigar e dialogar acerca do princípio de gestão democrática construída em conjunturas históricas, econômicas, sociais e políticas e, por fim, d) provocar uma discussão a respeito da articulação e do diálogo entre professores/gestores.

¹ Todo professor também é gestor, pois a educação compreende ações e o pensar educativo em sua totalidade.

1. ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se pela investigação a respeito do papel da gestão escolar visando o ensino de língua inglesa na modalidade EJA. Para a sua realização, inicialmente, foi necessário desenvolver uma investigação de base bibliográfica, considerando autores da área da educação e da área de estudos linguísticos.

O encaminhamento teórico-metodológico utilizado no desenvolvimento da pesquisa, caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, por esta ser flexível e adaptável à realidade investigada. Conforme Minayo (2007), a abordagem qualitativa,

[..] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. (p. 21)

A pesquisa qualitativa compreende um espaço de inter-relações, onde não há espaços para quebras e informações isoladas. Conforme Lüdke & André (1986), o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada, onde o investigador “procura manter-se constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo” (p.18).

Utilizou-se para a investigação, como um dos movimentos da pesquisa, o estudo de caso, pois trata-se de um estudo de natureza empírica que investiga um determinado fenômeno, dentro do contexto real de vida. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso representa a estratégia preferida quando colocam-se questões de pesquisa do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos ou ainda, quando o foco encontra-se em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Dessa forma, Yin (2005) aponta que o estudo de caso pode ser utilizado em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo. O estudo de caso permite uma investigação em que preservam-

se as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real. A esse respeito, Chizzotti (2009) explica que:

[...] o estudo de caso é uma caracterização para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso em particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-lo analiticamente (p. 102).

Assim, mediante o estudo de caso, há uma intervenção direta do pesquisador com a pesquisa, percebendo os significados que vão sendo obtidos e considerando os mais relevantes dentro do contexto sociocultural em que ocorrem os fenômenos.

Segundo André (1995), é possível estudarmos um caso específico presente na sala de aula, um programa, uma instituição educacional ou um grupo de alunos, através do estudo de caso. Em tais investigações devem ser enfatizadas as situações do cotidiano escolar com toda a sua complexidade e dinamismo. Na perspectiva de André (1995), o estudo de caso requer limites bem definidos visando à compreensão da unidade em particular. Segundo a autora, essa delimitação não impede que o pesquisador esteja atento ao contexto e as inter-relações que nele ocorrem como um todo orgânico, ou seja, um processo dinâmico.

A instituição educacional, onde a pesquisa foi realizada, trata-se de uma escola estadual da cidade de Santa Maria/ RS, está localizada na região central da cidade e possui a modalidade EJA no período noturno. O perfil dos estudantes da EJA é diversificado, muitos educandos trabalham durante o dia e, por essa razão, estudam à noite; há alunos que, apesar de terem tido a oportunidade de estudarem na infância, não lhes foram proporcionadas condições para que permanecessem na escola.

Com o objetivo de compreender a gestão escolar desta instituição, optou-se por entrevistar professores/gestores de língua inglesa, atuantes no ensino fundamental e médio da EJA. É importante ressaltar que o objetivo principal deste trabalho não é analisar metodologias e materiais didáticos utilizados em sala de aula; por essa razão, não foram escolhidas turmas específicas para o acompanhamento das aulas. As observações em sala de aula ocorreram para compreender a visão dos educandos em relação à língua inglesa. Dessa forma, o procedimento de construção dos dados empíricos da pesquisa foi composto por entrevista semiestruturada e observação participante (MINAYO, 2007). Em um primeiro momento, realizou-se uma observação durante o desenvolvimento de

atividades na disciplina de língua inglesa. As observações foram feitas nas aulas dos dois professores/gestores participantes da pesquisa, cada período com duração de 50 minutos. De acordo com Minayo (2007), “na observação acontecerá uma interação com o grupo observado, ficando em relação direta com os interlocutores no espaço social da pesquisa”. No momento em que o observador “acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.26).

Em um segundo momento, dois professores/gestores de língua inglesa da EJA e dois professores/gestores da equipe diretiva da escola foram entrevistados, com o intuito de compreender como os professores desenvolvem sua prática pedagógica e como a gestão da escola aborda o ensino da língua inglesa na EJA. Considerou-se os sujeitos do seguinte modo: Professor (a) de língua inglesa A, professor (a) de língua inglesa B, professor (a)/gestor (a) C e professor (a)/gestor (a) D. As entrevistas foram desenvolvidas a partir de um esquema básico, porém com uma flexibilidade na discussão entre o entrevistador e o entrevistado. Foram realizadas, quando oportuno, perguntas adicionais, de modo a elucidar as questões que não ficaram claras. Durante a realização das entrevistas as falas dos entrevistados foram gravadas, para depois serem transcritas.

Por fim, desenvolveu-se a análise dos dados de caráter empírico e bibliográfico. A análise se refere ao “conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos e articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto” (MINAYO, 2007, p.26). Esta análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, “é a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” (MINAYO, 2007, p.27). Os procedimentos de compreensão e interpretação do material da pesquisa realizaram-se mediante a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006), o que permitiu o aprofundamento da pesquisa, a elaboração da monografia e o alcance dos objetivos. Dessa forma, conclui-se que os procedimentos metodológicos conseguiram tratar os dados de maneira minuciosa, mediante uma compreensão e interpretação coerente dos dados construídos, fazendo com que os resultados obtidos respondessem aos objetivos propostos na pesquisa e estivessem articulados com o contexto dos sujeitos e em acordo com o sentido atribuído em suas respostas na entrevista.

1.2 Quadro explicativo dos sujeitos da pesquisa

Professor/ Gestor	Idade	Atuação Profissional	Formação	Pós- Graduação
A	45	Professora de LI há 17 anos	Letras português/Inglês	Especialização em Língua Inglesa
B	23	Professor de LI há 04 meses	Letras Inglês	-
C	46	Professora de Língua Portuguesa há 16 anos e Supervisora pedagógica há 04 anos	Letras Português	Especialização em Supervisão Escolar
D	40	Professor de História há 16 anos e Vice- diretor há 04 anos	História	Especialização em História

2. O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: INTERLOCUÇÕES COM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A expressão gestão educacional ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional a partir da década de 1990, (LÜCK, 2006). Com suporte na LDB, L nº 9.394/96, artigo 14, a gestão educacional democrática corresponde ao processo de gerir a dinâmica da escola comprometida com os princípios da democracia e “com métodos que organizam e criam condições para um ambiente educacional autônomo” (LÜCK, 2006, p. 36).

Com o intuito de romper a administração autoritária e buscar uma gestão comprometida com as formas coletivas de participação e decisão, a gestão democrática configura uma ruptura com a tradicional prática cotidiana da escola. Para Marques (apud VEIGA, 1995), a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam legítimas, garantindo o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que, de outra forma, não entrariam em cogitação.

Tendo em vista sua socialização, a gestão democrática implica, principalmente, repensar a organização e estrutura das relações do poder na escola. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; a reciprocidade elimina a exploração; a solidariedade supera a opressão e a autonomia, anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 1995, p. 85).

Dessa forma, a gestão democrática torna-se o princípio de uma transformação, a necessidade de um trabalho realizado com ampla participação de todos os segmentos da escola e da comunidade. Logo, a gestão escolar democrática é o espaço-tempo e o processo de participação e autonomia dos professores/gestores para que, coletivamente, possam dialogar sobre aspectos políticos, pedagógicos, epistemológicos, relacionais e administrativos, visando à aprendizagem dos educandos.

O papel do gestor escolar, diante desse contexto, é indispensável na vida de uma equipe, pois é o gestor que deve criar situações para romper barreiras entre a teoria e a prática, incentivar o grupo a pensar e executar o que foi previsto. Dessa forma, compreende-se que o professor, juntamente com a gestão escolar, pode articular-se de modo a promover uma educação como um meio de libertação, de exercício da cidadania, e não voltada para adaptação ou domesticação. “Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos” (FREIRE, 1980, p.40).

Em algumas escolas públicas, por exemplo, a prática pedagógica desenvolve-se e afirma-se em função de um programa previamente estabelecido, em que os saberes escolares são apenas transmitidos. No caso do ensino de língua estrangeira, especificamente da língua inglesa, a prática pedagógica concebe-se como um processo estático e independente, não havendo a integração com os demais conteúdos. Por consequência disso, algumas escolas e até mesmo universidades, delegam aos cursos privados de idiomas, a competência de ensinar a língua inglesa. Existe a necessidade de mudanças em relação ao ensino da língua estrangeira, as quais devem partir de políticas públicas educacionais (âmbito macro), mas que também devem partir de professores e gestores no ambiente escolar (âmbito micro).

Conforme Sander (2005), a participação dos professores e gestores escolares no pensar e no fazer ações pedagógicas torna-se necessário para que as estratégias de ação humana coletiva e a execução de políticas educacionais sejam promovidas, de modo que estas se efetivem.

A educação é concebida como um processo contínuo e permanente, em cuja dialética se educam os alunos, os docentes são educados continuamente, há um compromisso da escola, assim como do profissional que assume a responsabilidade e dos estudantes envolvidos; ou seja, um desafio que todos que irão assumir constantemente. Portanto, os profissionais da educação possuem características e exigências próprias para efetivá-la, utilizando de procedimentos que promovam o envolvimento, o comprometimento a participação e a atuação das pessoas envolvidas. Desse modo, a gestão democrática e participativa tem como objetivo principal envolver todos os segmentos interessados na construção de uma proposta coletiva, com projetos a serem desenvolvidos pela escola. De acordo com Luck (1998),

Projetos que funcionam são aqueles que correspondem a um projeto de vida profissional dos que são envolvidos em suas ações e que, por isso mesmo, já no seu processo de elaboração, canalizam energia e estabelecem orientação de propósitos para a promoção de uma melhoria vislumbrada. Há de se ressaltar, ainda, que problemas e soluções envolvem pessoas, passam pelas pessoas e são delas decorrentes. (p. 58)

A escola passa a tomar suas decisões coletivamente, com toda a comunidade escolar envolvida neste processo de reestruturação, compromete-se a fazer um trabalho coletivo como uma equipe totalmente inteirada com os assuntos propostos pela escola, com o objetivo de resultados consistentes e, conseqüentemente, eficazes.

Diante desse contexto, os membros da equipe diretiva, enquanto líderes democráticos precisam estar preocupados profissionalmente, conscientes de que o exercício de sua profissão esteja pautado no plano político pedagógico da escola. A essência comum da função administrativo-pedagógica, apenas acrescenta a necessidade de definirem-se fatores variáveis em cada caso, para que seja possível a relação coerente da teoria geral com os diferentes tipos de organização existente.

Nessa relação, entretanto, é necessário uma visão crítica do processo da administração escolar, a qual exige um conhecimento mais ou menos preciso da estrutura socioeconômica da sociedade capitalista que vivemos. A gestão escolar precisa ser entendida no âmbito da sociedade política comprometida com a própria transformação social. (PARO, 2007, p. 149)

Para os gestores escolares líderes, entretanto, torna-se imprescindível conhecer as dimensões do conjunto organizacional, isto é, a escola como a realidade global; ser capaz de articular-se de modo dialógico-participativo de acordo com sua necessidade. A gestão escolar necessita ser vista como instrumento fundamental do seu dinamismo e, isto, na medida em que possibilite a conciliação entre os dados da realidade e a rigidez estrutural da organização, resultante da aplicação dos princípios de autoridade legal, fundados na burocracia. Conseqüentemente, a concepção burocrática restrita não pode ser aplicada à organização escolar, nem requer orientar de modo total ou exclusivo a atividade administrativa na escola.

Segundo Vieira (2002), a gestão de participação, defendida por Libâneo (2002), implica em liderança, posturas e climas de discussões de ideias, críticas e consensos. Administrar democraticamente pressupõe uma educação e uma cultura democrática, ou seja, saber ouvir, saber contestar e saber ceder. É um administrar

de conflitos e confrontos na escola, onde as divergências são valorizadas e respeitadas porque auxiliam na formação de consciência do outro, de reconhecimento da alteridade e exercício de cidadania com e para todos.

A prática de uma gestão democrática permite a reflexão e a busca de soluções coletivas, com desempenho de papéis diferentes daqueles baseados na hierarquia, onde o gestor líder assume uma postura política de exercício do poder, derrubando o arquétipo autoritário “que se configura como dono de um lugar de poder privilegiado, de um saber questionável, de uma incrível coerência, de uma intrínseca bondade e absoluta ausência de falhas” (VASCONCELLOS, 2002, p. 52)

Portanto, torna-se importante a conscientização e o compromisso dos profissionais para que atuem e assumam responsabilidades como uma equipe com objetivo de superar desafios e, conjuntamente, transformar o cotidiano da escola. A busca de um compromisso maior por parte de todos é de extrema relevância, no entanto, esse processo não acontece de forma imediata, mas através de um trabalho amplo e contínuo que deve ser almejado por toda a comunidade escolar.

Considerando as discussões suscitadas acerca da gestão escolar e seus objetivos, tenciona-se nos próximos capítulos dimensões que se inscrevem no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, particularmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como, suas particularidades e desafios concedidos à gestão escolar.

3. PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: DISCUSSÕES E REFLEXÕES

Os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras vêm sendo discutidos e analisados por estudiosos há bastante tempo. Nos anos 60 e 70, houve um intenso movimento de ensino de línguas no Brasil; movimento este que primava pela busca da melhor técnica e dos recursos mais eficazes para ensinar idiomas em ambientes formais (salas de aula e laboratórios de línguas). Através desses estudos, provou-se que procedimentos distintos de ensino podem produzir resultados semelhantes em relação à aprendizagem.

Segundo Leffa (1999), dentre os métodos de ensino existentes, o da gramática e o da tradução, surgidos na Grécia, na época do Renascimento, foram os que se mantiveram presentes durante mais tempo na história do ensino de línguas, embora tenha recebido muitas críticas, inclusive até os dias atuais. Sob essa perspectiva, o ensino da segunda língua se dá através da primeira, toda informação necessária para construir uma frase ou entender um texto é dada através de explicações na língua materna do educando.

O principal objetivo da inserção da língua estrangeira no currículo da EJA é levar o educando a conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações e a outras culturas. Segundo Shor (1992):

Os seres humanos não se inventam a partir de um vácuo, e a sociedade não pode ser construída a menos que os indivíduos a criem em conjunto. Os objetivos da educação relacionam o crescimento pessoal com a vida pública, a partir do desenvolvimento de habilidades robustas, conhecimento acadêmico, hábitos de indagação, e curiosidade crítica a respeito da sociedade, do poder, da desigualdade, e da mudança. (p. 15)

Para que esses objetivos sejam alcançados é necessário que o ensino de língua inglesa, esteja associado a outras disciplinas e ao contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1999) propuseram a inclusão de temas transversais, que permitem

a visão do educando sobre os diversos conteúdos através das diferentes disciplinas. Os temas devem partir do interesse e das necessidades do educando para que ele entenda a relevância e o significado daquilo que se aprende, isso envolve um trabalho com diferentes questões relacionadas ao conhecimento: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, bem como trabalho e consumo. Não se trata de novas disciplinas, mas assuntos que devem perpassar todas as disciplinas ao longo do ano escolar. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a educação escolar tem se mostrado incapaz de formar cidadãos devido à estruturação disciplinar do currículo e, para isso, devem ser introduzidos tais temas, em uma tentativa de possibilitar a interdisciplinaridade.

Souza (1999), porém, contrapõe-se à proposta de trabalho a partir dos temas transversais, considerando-a restritiva. Para a autora, ao invés de favorecer um ensino globalizado, eles acabam por limitar a elaboração de programas de ensino, ao não considerar as especificidades de cada região do país.

Nesse contexto, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1999), a meta fundamental do ensino de língua estrangeira é a comunicação oral e escrita, visando uma formação profissional, acadêmica e pessoal do estudante. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) de língua estrangeira sugerem uma abordagem sociointeracional², com ênfase no desenvolvimento da leitura, como se pode verificar na citação a seguir:

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apóia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero) (p. 97).

² A visão sociointeracionista tem o psicólogo Lev Semyonovich Vygotsky (1995), como seu representante mais conhecido. Na visão sociointeracionista a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas. Inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo – incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas. O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado.

O momento atual no ensino da língua inglesa é de grande interesse para a educação, de um modo geral, e de uma revitalização do ensino de línguas, de modo particular em que pese alguns percalços como as sugestões dos Parâmetros Nacionais. Esse interesse está levando muitos professores a pesquisarem em cursos de pós-graduação sobre suas práticas, a fim de constantemente melhorarem a qualidade do ensino. Entretanto, segundo Coracini (1999), outros, por diversos motivos, não têm uma formação continuada e passam a ter no livro didático a única fonte de consulta e de leitura .

No intuito de auxiliar o professor de Língua Estrangeira, Almeida Filho divide o momento de sala de aula em quatro fases, ou “macrofases”. Segundo Almeida Filho (2002, p. 29), “são fases necessárias, (não necessariamente suficientes), para uma incursão breve num mundo linguístico distinto e o retorno dele para outras experiências educacionais”.

Segundo a LDB 9.394/96 e os PCNs (BRASIL, 1999), para que os sujeitos exerçam a cidadania é importante e necessário que se comuniquem, compreendam, saibam buscar informações e sejam capazes de interpretá-las, o que exige o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Logo, a aprendizagem da língua inglesa é necessária como instrumento de compreensão do mundo e de inclusão social.

Leffa (1999) afirma que o ensino de língua estrangeira, precisamente língua inglesa, vem perdendo espaço nas escolas regulares ao longo de sua história.

Durante a república, embora partindo de um ímpeto inicial, bastante expressivo, principalmente com a reforma de Fernando Lobo, em 1982, nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. Assim, para 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas, menos da metade. (p.14)

Essa “obrigatoriedade” do ensino da língua estrangeira trouxe como consequência para as salas de aula, a ausência de uma política nacional do ensino de língua estrangeira para todo o país, a diminuição da carga horária e a falta de importância em relação à disciplina agravam o não comprometimento da escola, educador e educando em relação à mesma.

Em novembro de 1996, a ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil), promoveu o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE), ao final do encontro, foi divulgada a Carta de Florianópolis que propunha um plano emergencial para o ensino de línguas do país. O documento primava o direito do brasileiro a plena cidadania, aprendizagem de línguas estrangeiras, enfatizando a importância de vivermos em um mundo globalizado e poliglota e, entre outras considerações, propôs a elaboração de um plano emergencial de ação para garantir, com eficiência, a aprendizagem de línguas estrangeiras aos estudantes.

No mês de dezembro de 1996, é promulgada a nova LDB nº9394/96, que torna o ensino de língua estrangeira obrigatória a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, estabelecendo que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p. 8).

Em relação ao Ensino Médio, o Art. 36º estabelece que além da inclusão, obrigatória, de uma língua estrangeira moderna no currículo, será incluída “uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p.11). Mediante estas diretrizes na Legislação Educacional, verificou-se que a língua estrangeira ganhava importância na Educação Básica. Todavia, algumas práticas concretizadas no espaço escolar corroboram com a ineficiência do ensino de língua estrangeira, em que esta disciplina é vista com pouca relevância até mesmo pelo Projeto Político-Pedagógico.

Portanto, para entender a linguagem como meio de inserção cultural, histórica e social a escola pode desenvolver no educando uma consciência crítica de como a linguagem pode ser usada, quais as ideologias e crenças subjacentes aos discursos, o que se pretende ao se falar e se comunicar. Dessa forma, a escola poderá possibilitar aos educandos a leituras das entrelinhas do discurso e não somente um conhecimento de um sistema linguístico, o que na EJA se mostra como uma particularidade.

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REALIDADE SOCIAL E CIDADANIA

Concebida em meio às práticas pedagógicas fundamentadas no ideário da Educação Popular, que procura romper com contextos discriminatórios e valorizar o saber, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) encontra, na sua trajetória, descontinuidades que dificultam a constituição de uma identidade pedagógica. A formalização da Educação de Jovens e Adultos em modalidade de educação é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a qual representa uma conquista social, pois indica a superação de uma história concebida a partir de programas pontuais e fragmentados. Nesse contexto, Souza (2003) afirma que,

Para essa lei, a EJA é a feição própria que adquire a educação básica ao ser ofertada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Passa, assim, a significar apenas os processos pedagógicos escolares que se destinam a garantir os conteúdos do ensino fundamental e do ensino médio, de maneira apropriada, àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos até o final da educação básica.(p.14)

A rigidez e a homogeneidade da oferta escolar na modalidade EJA são obstáculos enfrentados na implementação e efetivação do ensino; dessa maneira, muitas são as escolas que encontram dificuldades, que muitas vezes inviabilizam a aprendizagem, como por exemplo: falta de corpo docente especializado; desistência por parte do educando; currículo inexpressivo, principalmente no que se refere à língua estrangeira, por ser trabalhada fora do contexto cultural do educando e a heterogeneidade do público. No que se refere à formação docente, a atual LDB estabelece uma formação adequada para se trabalhar com o “jovem” e o “adulto”, bem como uma atenção às características específicas dos sujeitos. Além das exigências formativas para todo e qualquer professor, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Parecer n.11 (2000) estabelecem, no item VII, referente à formação docente, que o preparo deste profissional deve incluir, “aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. O parecer n.11 orienta que os professores organizem projetos pedagógicos que

envolvam grupos heterogêneos, em alguns momentos, e em outros grupos homogêneos, no entanto, a questão do “sujeito” nos processos educativos da EJA ainda não se elucidou para alguns professores.

A heterogeneidade dos educandos da EJA, que compreende diferentes idades e distintas trajetórias escolares, apresenta-se como desafio para a prática docente. O aumento significativo de ingresso de jovens que abandonam o ensino regular em busca da EJA foi percebido, especialmente desde a implementação da L 9.394/96. Nesse caso, os educadores da EJA encontram na diminuição da idade mínima dos alunos um novo desafio: trabalhar concomitantemente com dois sujeitos muito distintos, os jovens e os adultos.

Muitos educadores da modalidade EJA sentem-se despreparados para trabalhar com o público de Jovens e Adultos. Sobre essa perspectiva, Klinke e Antunes (2008) afirmam,

São muitos os desafios e compromissos didático-pedagógicos que envolvem o tempo do professor. Esse, além de corrigir as avaliações dos alunos, deveria preparar aulas bem fundamentadas e diversificadas, desprendendo de um tempo fora da escola, tempo esse que muitas vezes seria dedicado à família ou a si próprio e ineficiente para a reflexão sobre uma prática que proporcione as aprendizagens significativas dos alunos (p. 446).

O educador da EJA precisa ter comprometimento, flexibilidade e uma constante busca de aperfeiçoamento. Além de conhecer o educando em um contexto que abranja a sua história, é importante que proporcione situações que tragam-lhe alegria, considerando suas habilidades e respeitando seus questionamentos e experiências de vida. Os motivos de interrupção dos estudos por parte dos alunos da modalidade EJA dizem respeito, geralmente, a fatores emocionais, culturais, cognitivos e econômicos. Os sujeitos do presente trabalho apresentam o fator econômico como sendo o de maior relevância, o qual gera uma situação peculiar: os alunos param de estudar em razão da necessidade de trabalhar e retornam a escola para melhorar suas condições de trabalho ou conseguir um emprego que exige melhor qualificação.

Ao serem questionados (as) quanto à percepção do educador a respeito do ensino de LI na EJA, professores A e B responderam:

“Olha, alguns profissionais não levam em consideração a motivação dos alunos, muitas vezes os alunos chegam

cansados para as aulas e as professoras acabam passando os conteúdos formais sabe, aqueles do livro, daí eles não se sentem motivados e muitos não gostam da matéria e acabam indo embora antes da aula acabar”.

(professor A)

“Hã...os alunos recebem a mesma informação durante anos, o mesmo conteúdo sabe, o do livro, e não sabem colocar em prática o que foi trabalhado. Há, também, um despreparo muito grande por parte de alguns professores. Não há projetos e nem um olhar diferenciado para aqueles que buscam conhecimento após um dia de trabalho”

(professor B)

O livro utilizado pelos (as) educadores (as) é definido como multidisciplinar, sem muitos atrativos, não proporcionando espaço para discussões. Seus temas são fixos e confrontam a realidade dos educandos. Os (as) educadores (as) entrevistados (as) relataram que a maior dificuldade consiste na falta de tempo para a produção de novas aulas, pois a educadora A trabalha 60 horas, 40 horas na escola onde a pesquisa foi realizada e 20 horas em uma escola longe do centro da cidade. O educador B trabalha 20 horas na escola onde a pesquisa foi realizada e está finalizando a graduação.

Aranha (2003) afirma que reconhecer a necessidade de estabelecer um diálogo entre os educandos, a fim de conhecer sua realidade, é assumir uma postura epistemológica e ontológica que foge dos padrões tradicionais:

Epistemologicamente seria reconhecer e valorizar outro tipo de conhecimento para além do conhecimento sistematizado, socialmente valorizado. [...] denominado como conhecimento tácito. [...] o trabalhador, ainda que de forma assistemática, produz conhecimento, elabora um saber sobre o trabalho, que não é apenas constituído de noções de sobrevivência e relacionamento na selva competitiva do mercado de trabalho, mas que é também técnico (p. 105).

Se por um lado grande parte dos (as) educandos (as) apresenta dificuldades na aprendizagem formal, por outro lado, cabe ao educador, junto com a equipe gestora, reconhecer como legítimas as experiências que os (as) jovens e adultos vivenciam nos mais diversos espaços, no trabalho, na família, na dimensão cultural, na rua e também na escola, para que o conhecimento e a aprendizagem escolar tornem-se significativos.

Os professores/gestores, quando questionados acerca de suas percepções a respeito do ensino de LI na EJA, responderam:

“Olha...eu percebo como uma aula normal, assim como português, matemática, história, né. É a mesma coisa, têm alunos que gostam e outros não”
(professor C)

“A carga horária da disciplina aumentou, agora os alunos têm três horas semanais. Foi proposta uma equiparação da carga horária, aquelas disciplinas que tinham mais horas perderam horas e as que tinham menos ganharam. Isso muda a percepção do aluno da importância né, da disciplina, depois da mudança eles respeitam mais o inglês”.
(professor D)

A partir das falas dos professores/gestores pôde-se perceber que não há clareza e integração da equipe diretiva com os professores/gestores; muitas vezes o "diretor" envolve-se exclusivamente com questões administrativas da escola e desconhece as dimensões pedagógicas, quando isso poderia desenvolver-se de modo integrado, articulado e desafiador. Para Imbernón (2009), o educador é o dinamizador dos processos de ensino-aprendizagem; dessa forma, o apoio e a orientação dos gestores líderes é importante para que se desenvolva uma prática coerente com o seu pensar. Segundo Pimenta (2002), refletir sobre a prática docente é importante, no entanto, somente a reflexão do trabalho desenvolvido em sala de aula é insuficiente para que se compreenda o que condiciona a prática profissional. Nas palavras de Freire (1997),

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outridade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (p. 46)

De maneira consciente, compete à gestão escolar promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação de toda a comunidade escolar em questões que dizem respeito aos processos de ensino-aprendizagem, bem como, organização, gestão e infraestrutura da escola, formação continuada de professores, assembléias gerais sobre diferentes aspectos e questões da escola e das dinâmicas de ensino-aprendizagem e suas avaliações, proporcionando uma consciência social crítica e cidadã.

4.1 Why teaching English in EJA3?

O desenvolvimento de novos meios de acesso ao conhecimento tecnológico e científico torna-se viável a partir do conhecimento de línguas estrangeiras, sendo que, a comunicação, a compreensão e a busca por novas informações viabilizam a capacidade de argumentação e o exercício da cidadania. Conforme Lousada *et al* (2007); especificamente no contexto de EJA, o ensino de LI pode contribuir para o desenvolvimento de possibilidades de ascensão profissional, de opções de lazer, de interesse pela leitura e pela escrita. Além de ser um espaço de contribuição para a construção de cidadania, em que os sujeitos possam dizer a sua palavra e engajarem-se coletivamente no processo de ensino-aprendizagem e na constituição de sua identidade.

Torna-se possível aos educandos, a partir de uma abordagem desenvolvida de forma contextualizada, perceberem sua atuação no mundo por meio do discurso. Os temas a serem trabalhados em sala de aula devem partir do interesse e da realidade dos educandos, para que os mesmos entendam o significado e a relevância daquilo que se aprende.

Segundo Santiago (2008), em relação à ascensão profissional, citada anteriormente, a língua inglesa auxilia no desenvolvimento de instrumentos linguísticos, para que o educando possa atuar em situações como: entrevista de emprego, leitura de classificados, elaboração de currículo e, principalmente, na leitura de manuais da área. Além disso, a aprendizagem de língua estrangeira pode, ainda, proporcionar ao educando, um desenvolvimento linguístico que o ajude a aperfeiçoar a escrita e a leitura, bem como a compreender as estruturas linguísticas e discursivas inclusive as da língua materna. Ademais, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode contribuir para o entendimento de outras culturas, outros mundos e outros horizontes, bem como desafiar os educandos a respeitarem outras manifestações linguísticas e culturais, enquanto práticas sociais e históricas pelas quais ocorre a humanização. Apresentando-se como o diferente que convida para o “diálogo” e a interação aprendente da genteidade de homens e mulheres, a

³ Por que ensinar inglês na EJA?

“outreidade”⁴ está presente enquanto modo de agir e de ser com o mundo com os outros.

A abordagem sociointeracional para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira é sugerida tanto na proposta curricular para a EJA-LE (BRASIL, 2002), assim como nos PCN-LE (BRASIL, 1998). Essa abordagem pressupõe que a linguagem seja utilizada com a finalidade de estabelecer a comunicação entre as pessoas dentro de um contexto social específico, privilegiando as práticas sociais, caracterizando, assim, a visão dialógica da linguagem que situa seus participantes num determinado momento histórico e cultural, no qual os significados podem ser construídos com a mediação da linguagem. Da mesma forma, o processo de construção de significados, ou seja, o engajamento discursivo é de natureza sociointeracional, e pode ser viabilizado quando o educando compreende o contexto de produção do texto, sua finalidade social e suas implicações para a vida das pessoas envolvidas, tornando-se capaz de refletir sobre a realidade apresentada confrontando-a com a sua própria realidade e seus valores.

Dessa forma, o professor em função gestora, junto com a comunidade escolar, deve oportunizar aos educandos perceberem-se como integrantes de uma comunidade de linguagem, auxiliando o professor em sua prática docente e criando situações para que o mesmo perceba a importância da língua inglesa em seu cotidiano.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram questionados a respeito do processo de ensino-aprendizagem de LI na EJA:

“Nós trabalhamos com o livro didático, às vezes, quando dá tempo, eu trago alguma coisa diferente, um texto interessante que eu sei que eles vão gostar”.

(professor A)

“Hm... alguns professores tentam trazer algo diferente, mas a maioria não pensa assim, parecem desmotivados. Eu sempre trago algo novo, também trabalho com o livro, nós temos que usar o livro né, porque o aluno sempre traz o livro para a escola e se tu não usa eles reclamam”.

(professor B)

⁴ Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outreidade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 1997, p. 46)

Segundo as respostas dos professores/gestores, suas aulas, essencialmente expositivas, pautam-se no livro didático, tendo como conteúdo de ensino aspectos como cumprimentos, dias da semana, meses, profissões, cores, o verbo *to be*, *to have*, pronomes pessoais, nacionalidades, números, artigos, adjetivos, preposições, formas interrogativas, respostas curtas. Os professores apontam, ainda, como relevantes o trabalho com entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornais, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos, mas afirmam não terem tempo para o preparo das aulas. Os professores dizem utilizar estratégias, tais como a leitura de textos em voz alta pelo professor, repetição do texto em voz alta pelos alunos e tradução desses textos. Segundo Freire (2001),

[...] o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através da nossa **prática consciente** (p. 20, grifo meu)

A conscientização e a reflexão acerca de sua condição como educador (a) são necessárias, pois a partir da ação de refletir, ambos, educador e educando tornam-se sujeitos do processo educativo; processo que terá significado, uma vez que parte da realidade do educando e possui vínculo com seu cotidiano, possibilitando a construção da consciência crítica que sempre implica em ações transformadoras. Dentro da formação docente, segundo Freire (1997), é necessário trabalhar conteúdos obrigatórios, dessa forma, torna-se importante que o educador, desde o início de sua formação, os conheça e os assuma, compreendendo-se como sujeito na construção e na produção do saber.

No entanto, em relação a prática educativa, torna-se importante que o educador possua clareza de que formar e ser formado são ações interdisciplinares, portanto, ambos, educador e educando necessitam encontrar-se em um mesmo nível de relacionamento, para que o processo de ensino-aprendizagem seja condizente com a realidade vivenciada, de modo que o educando não seja considerado um objeto a ser moldado e formatado pelo educador.

Professores/gestores C e D a respeito do processo de ensino-aprendizagem de LI na EJA:

“Assim, o que eu vejo em sala de aula é que os professores trabalham só com o livro. Como é que chama...hã...método tradicional, é né? Não tem muita coisa diferente”.

(professor C)

“Os (as) professores (as) que trabalham com a LI na EJA são bem dedicados (as), eles (as) conseguem fazer com que os alunos se interessem. Eles (as) cobram bastante, porque se o professor não cobra, o aluno não faz”

(professor D)

A partir das falas é possível perceber que há dificuldade de diálogo entre os professores/gestores e, também, na elaboração de materiais didáticos que estejam de acordo com a realidade do educando. Para Dudley-Evans & St John (1998), a escolha ou elaboração de um material didático pode atender aos propósitos definidos pelo educador e também pelos interesses e necessidades dos estudantes. Assim, os materiais didáticos podem servir como fonte de referência para estudo individualizado, como fonte de exposição maior ao idioma, como suporte de aprendizagem ou, ainda, como fonte de motivação que ofereçam desafios para o ensino-aprendizagem, lembrando que tais desafios devem ser elaborados de maneira que os estudantes sejam capazes de atingi-los. Dependendo do propósito ou das necessidades de aprendizagem detectadas o material didático terá uma forma de utilização.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), para a EJA-LE (BRASIL, 2002) os estudantes devem ser estimulados a ler, discutir e escrever textos, relatando suas observações, percepções e conclusões, justificando as hipóteses interpretativas que levantam, estabelecendo relações com as demais áreas do saber ou com os temas sociais. As atividades precisam ser elaboradas de forma a privilegiar o engajamento discursivo, a compreensão da organização textual e o vocabulário utilizado.

Todos os recursos utilizados pelo professor com a finalidade de facilitar a aprendizagem de língua estrangeira podem ser considerados materiais didáticos. Para a maioria dos professores, participantes da pesquisa, o material didático limita-se aos livros didáticos produzidos especificamente para a modalidade EJA. Porém, os materiais didáticos podem assumir formas variadas como textos, filmes, músicas, programas de televisão, artigos de jornais ou revistas, softwares, DVDs, dicionários, fotografias, folhetos entre outros.

Nos PCNs (BRASIL, 1998) são apresentadas algumas sugestões de materiais como: revistas, jornais, livros, vídeo, gravador, computador, televisão etc., que quando disponíveis na escola, podem ser usados no desenvolvimento de tarefas pedagógicas. Ainda, segundo os PCNs, atividades em que tais recursos são utilizados podem levar o aluno a vincular o que se faz em aula com o mundo exterior.

Os participantes da pesquisa responderam a respeito da articulação e da abordagem da gestão escolar acerca do ensino de LI na EJA:

“Aqui na escola têm projetos, assim, para os alunos mostrarem o que fazem para a comunidade, para os pais, para a família, mas a gente não discute muito sobre isso. O vice-diretor não passa muito na nossa sala de aula, ele têm que cuidar dos alunos que estão no corredor, quando bate o sinal”.

(professor A)

“Nas reuniões a supervisora sempre pergunta como estão as coisas em sala de aula e quando nós temos algum problema sempre relatamos pra ela, mas nunca foram assistir uma aula minha”

(professor B)

Na maioria das vezes, a tendência é adaptarmos as circunstâncias, garantindo um aumento de conforto e segurança, ao passo que o exercício de refletir sobre a ação, aumenta a eficiência profissional possibilitando a construção de novas maneiras de ação pedagógica e profissional, através de um trabalho de auto formação, considerando que essa se constitui de leitura, acompanhamento de projetos, supervisão e pesquisa. Para Freire (1997) “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da expectativa vital” (p. 50), ou seja, a busca constante precisa fazer parte da vida do educador, para que isso ocorra, todos os profissionais da escola precisam estar aptos a gerir e a participar das formas de gestão.

Professores/gestores líderes, a respeito do respeito da articulação e da abordagem da gestão escolar acerca do ensino de LI na EJA:

“A gente tenta fazer as aulas com temas geradores, foi orientado que os professores trabalhassem dessa forma, mas não é o que acontece em sala de aula. Isso têm que ser averiguado”

(professor C)

“A gente não têm trabalho específico nas disciplinas, nós trabalhamos com temas geradores. Não existe um trabalho para essa ou aquela disciplina, a gente tem reunião semanal e quem acompanha o andamento das aulas é a supervisão, eu não tenho tempo para acompanhar, eu faço a parte mais geral, a supervisão que fica com as salas de aula”.

(professor D)

Segundo o professor/gestor D, vice-diretor da escola, os temas geradores são tópicos escolhidos pelos professores para serem trabalhados com os alunos durante o semestre. O professor/gestor D (equipe diretiva) afirma que os temas são escolhidos de acordo com a realidade dos educandos, em contrapartida, o professor/gestor C (equipe diretiva) e os professores/gestores A e B, afirmam que não é possível trabalhar com temas geradores, uma vez que não há tempo para dialogar sobre o assunto, dessa forma, as aulas limitam-se ao uso do livro didático.

Sobre os temas geradores, Freire (1980) afirma que um método de educação construído a partir da ideia de diálogo entre educador e educando, em que sempre existam partes de um no outro, não poderia começar com o educador trazendo “o que é certo” e o que *deve* ser apreendido, mas que partisse do diálogo e do interesse de ambos. Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo de reflexão, um ato solidário, de amor, não pode ser imposta.

Dessa forma, segundo Freire (1997), a qualidade indispensável ao bom professor é “ter a capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, e recusar burocratizar-se mentalmente”(p. 85). A reflexão e a conscientização sobre sua condição são necessárias, pois a partir da ação de refletir e se conhecer, ambos, professor e educando, tornam-se sujeitos do processo educativo.

Em especial, na Educação de Jovens e Adultos é importante que o professor assuma o papel de mediador, como sugerido na visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem proposta por Vygotsky (1995), tornando-se o responsável por criar oportunidades para que o conhecimento seja compartilhado entre o grupo e, assim, incentivar os educandos a atuarem de forma colaborativa. Espera-se que com esse tipo de atuação do professor, os educandos tornem-se corresponsáveis pela construção do conhecimento próprio e do grupo, deixando de serem apenas expectadores do processo. Com essa prática, busca-se privilegiar uma postura crítica e participativa, em que os estudantes possam construir suas hipóteses e,

baseados no conhecimento de mundo que já possuem efetuarem trocas em busca dos conhecimentos que extrapolem aqueles abordados em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalidade de propiciar uma educação básica para pessoas a partir dos 15 anos de idade, a Educação de Jovens e Adultos oferece a oportunidade àqueles que não tiveram acesso a educação, ou por algum motivo, tiveram que abandonar os estudos. A EJA, por ser uma modalidade de ensino diferenciada, necessita de atenção especial por parte do professores/gestores. Para Freire (1997), "A construção do conhecimento se faz através do diálogo" (p. 62). Portanto, espera-se que o professor/gestor de EJA assuma, junto com os educandos, uma postura positiva e que a partir do diálogo, apresente conteúdos relevantes à sua realidade, que valorize o conhecimento prévio e da mesma forma, que desperte nesses educandos a consciência do conhecimento que acumularam ao longo da vida.

Creio que a maior contribuição deste estudo está nas reflexões, por parte dos participantes da pesquisa, acerca da importância do diálogo e também sobre suas percepções a respeito da relevância que a língua inglesa atribui nos dias de hoje. No contexto da Educação de Jovens e Adultos é fundamental que os professores/gestores considerem as representações que estes estudantes têm da escola, da aprendizagem e de si mesmos. Segundo Freire (2001) "O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos." (p. 112). Se puderem perceber como são capazes de ampliar as fronteiras dos seus conhecimentos, mesmo que básicos, os estudantes passam a ter mais iniciativa na busca de novos conhecimentos e valorização de diferentes culturas, ou seja, tornam-se cada vez mais autônomos e conscientes de sua aprendizagem. As experiências de aprendizagem devem estar relacionadas a uma meta ou atividades específicas de uso da linguagem e ter relação com o mundo fora da escola, propósitos claramente definidos, com foco na atividade, em um tópico, e não apenas em um aspecto específico do sistema linguístico. O foco deve ser o significado.

O professor tem o desafio de organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de modo a incorporar os diferentes conhecimentos dos estudantes e ampliar suas oportunidades de acesso; partir de uma diversidade de experiências e interesses; garantir ao educando uma experiência de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva que lhe permita comunicar-se com outras pessoas por meio de textos orais e escritos, e a possibilidade de ampliar essa base à medida

que se fizer necessário. Mais ainda, o professor tem o compromisso de auxiliar os estudantes a confiar na própria capacidade de aprender.

Como buscamos mostrar durante a pesquisa, a aprendizagem de línguas estrangeiras, compreendida como um direito básico de todas as pessoas e uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo, não só como forma de inserção no mundo do trabalho, mas principalmente como forma de promover a participação social, tem papel fundamental na formação dos jovens e adultos. A língua estrangeira permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade. Uma importante contribuição da língua inglesa é, assim, auxiliar a compreensão de informações de questões políticas e sociais que dependem da leitura crítica e interpretação de informações divulgadas pelos diversos meios de comunicação. A língua inglesa permite ampliar a compreensão das culturas estrangeiras, da própria cultura e promover a compreensão das diferenças de expressão e de comportamento.

Por meio das observações, foi possível perceber o interesse dos estudantes pela língua inglesa, no entanto, é necessária integração entre os professores/gestores e a equipe diretiva, bem como material didático adequado à realidade dos educandos; materiais que apresentem a língua inglesa vinculada ao cotidiano e não como prescrição de regras, mas sim, como uma função social clara e relevante. Construir com os estudantes meios para que eles percebam suas potencialidades na realização de tarefas e na construção do conhecimento. Perceber-se capaz de ler em língua estrangeira, com a ajuda do professor, não deve ser confundido, entretanto, com facilitação. Significa, sim, ajudar o estudante a observar, por exemplo, o modo como um texto está organizado, vocabulários utilizados, veículos/fontes que está publicado, quais as possíveis intenções do autor e os desdobramentos dos textos em língua inglesa para uma leitura da realidade social, histórica e econômica.

A aprendizagem se faz num contexto de interações e, portanto, aprender a interagir com os pares também é um objetivo importante a ser trabalhado em língua estrangeira na Educação de Jovens e Adultos. Evidentemente, o professor tem um papel muito importante como mediador e orientador dessas interações, à medida que promove oportunidades de trabalhar com troca de ideias, de saberes, construção coletiva de novos conhecimentos, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Assim, a aprendizagem da LI deve representar para o educando a possibilidade de usar a língua estrangeira para obter acesso ao conhecimento nas diversas áreas da ciência, nos meios de comunicação, nas relações entre as pessoas de várias nacionalidades e no uso de tecnologias. O ensino de língua inglesa tem, assim, um papel importante na formação global dos jovens e adultos, por contribuir para o desenvolvimento da cidadania e participação social, tendo em vista que, para a inclusão social, é necessário ampliar a compreensão do mundo em que se vive (o contexto regional mais próximo em relação ao contexto mundial), para poder refletir sobre ele e nele intervir. A aprendizagem de língua inglesa é, portanto, necessária como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e valorização pessoal.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S.; LOUSADA, E.; MACHADO, A. R. **Trabalhos de Pesquisa**: Diários de leitura para revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 9.ed. Campinas: Papirus, 1995.

ARANHA, A. V. S. **Relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho**: dilemas da educação do adulto trabalhador. In: Trabalho & Educação. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG, n. 12, jan/jun, 2003.

AUGUSTO, R.C. **O inglês como capital cultural no contexto de escolas regulares**: um estudo de caso. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerias.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LTDA, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Proposta curricular para educação de jovens e adultos – **Língua Estrangeira**: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série. Brasília: MEC. 2002. v.2.

_____. Proposta curricular para a educação de jovens e adultos - **Segundo segmento do Ensino Médio**: introdução. Brasília: MEC, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais**. Parecer n. 11. Brasília, DF: CNE/CEB, 2000.

CORACINI, M. J. **O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula**. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 17-26.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. **Developments in English for Specific Purpose**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 6ªed. RJ: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

IBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2009.

KLINKE, K.; ANTUNES, H. S. **A modalidade EJA em perspectiva: práticas escolares de letramento e formação de professores/as**. Revista Educação. V.33 N.3 p. 439-456. Santa Maria, set. dez, 2008. Universidade Federal de Santa Maria.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002

LEFFA, V. J. **O ensino de LE no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n.4, p. 13-24, 1999.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, E. **Gestão educacional: Uma questão paradigmática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de lingüísticas Aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

PAIVA, V.L.M.O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa**. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, MJ. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UNB, 2003. p. 53-84.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil. Gênese de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTIAGO, C. A. B. **Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos da EJA: percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

SANDER, B. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Libertad, 2005.

SOUZA, D. M. **Transversalidade e o ensino de inglês - práticas curriculares produzindo identidades em sala de aula**. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Discurso e Identidade: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp e Editora Argos, 1999.

SOUZA, J. F. de. **Uma proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos como resultado de experiência e revisão de sua História**. In: Revista Fênix, n.1, p. 4-16, 2003.

SHOR, I. **Empowering Education: Critical Teaching for Social Change**. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1992.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VIEIRA, S. L. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. São Paulo> DP&A, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TÍTULO: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EJA: DESAFIOS E LIMITES PARA A GESTÃO ESCOLAR****PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Silvia Silveira Cardoso**ORIENTADOR RESPONSÁVEL:** Celso Ilgo Henz**INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação**TELEFONE PARA CONTATO:** (55) 9947-1583

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta, aceitando a gravação de suas falas, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sob nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: O objetivo geral desta entrevista é compreender, através da Análise de Conteúdo, como a gestão escolar discute e organiza o ensino de língua inglesa na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Procedimentos: Entrevistar e gravar as falas dos entrevistados (gestores escolares).

Riscos: A presente entrevista não apresenta danos físicos e psicológicos.

Benefícios: Você poderá contribuir para o trabalho proposto pela pesquisadora mediante problematizações e discussões acerca do ensino de língua inglesa na EJA.

Sigilos: Os entrevistados e as instituições escolares não serão identificados.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta entrevista, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, ___ / ___ / 2012.

Assinatura do entrevistado

RG

Eu, Silvia Silveira Cardoso, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste entrevistado.

Santa Maria, ___ / ___ / 2012.

Silvia Silveira Cardoso

APÊNDICES

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA****CENTRO DE EDUCAÇÃO****CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL****TÍTULO DA MONOGRAFIA: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EJA: DESAFIOS E LIMITES PARA A GESTÃO ESCOLAR****ACADÊMICA**

SILVIA SILVEIRA CARDOSO

ORIENTADOR

PROF. DR. CELSO ILGO HENZ

QUESTIONÁRIO

Professor (_____)

Componente Curricular: _____

Anos de Magistério: _____

1. Como você percebe o ensino-aprendizagem de língua inglesa na EJA?
2. Como você definiria o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na EJA?
3. Como a gestão escolar da sua escola aborda e articula a questão do ensino-aprendizagem da língua inglesa na EJA?