

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM APOIO DE MATERIAL DIDÁTICO
PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

MARIA APARECIDA COUTO

BAURU
2016

MARIA APARECIDA COUTO

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM APOIO DE MATERIAL DIDÁTICO
PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências - Campus de Bauru, Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Profa. Dra. Eliana M. Zanata.

BAURU
2016

Couto, Maria Aparecida.

Mediação pedagógica com apoio de material didático
para educação de jovens e adultos / Maria Aparecida
Couto, 2016

142 f.

Orientadora: Eliana Marques Zanata

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

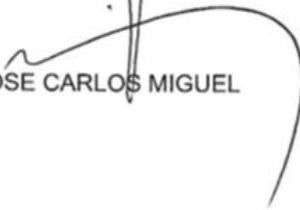
1. Mediação pedagógica. 2. Alfabetização de jovens
e adultos. 3. Material didático. I. Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE MARIA APARECIDA COUTO , DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Aos 21 dias do mês de janeiro do ano de 2016, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. JOSE MISAEL FERREIRA DO VALE do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. JOSE CARLOS MIGUEL do(a) Departamento de Didática / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de MARIA APARECIDA COUTO , intitulada "Mediação pedagógica com apoio de material didático para a educação de jovens e adultos". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA


Prof. Dr. JOSÉ MISAEL FERREIRA DO VALE


Prof. Dr. JOSE CARLOS MIGUEL

Dedico esta pesquisa a todos os educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que lutam diariamente por uma educação pública de qualidade, enfrentando inúmeros desafios em respeito aos educandos jovens, adultos e por vezes idosos.

Expresso também a minha admiração a todos os educandos e educandas da EJA, representados neste singelo registro pelos versos de Osvaldo Aguiar, o educando que um dia sonhou:

“Meu sonho é mostrar para o povo o quanto é importante o estudo [...] Meu sonho é que todo mundo progrida e que não tenha mais analfabetismo na cidade e no Brasil”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por mais esta conquista em minha vida.

À Professora Dra. Eliana Marques Zanata, minha orientadora e amiga que, com competência, sabedoria e ética, conduziu-me durante a pesquisa.

Aos Professores Dr. Antônio Francisco Marques e Dr. José Carlos Miguel, pela participação no Exame de Qualificação, com análises e contribuições preciosas.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, pelos conhecimentos e compromisso dedicado à docência, colaborando na construção desta pesquisa. E, à “Família Mestrado”, primeira turma “Mestrado Profissional” pelo apoio e amizade nesses dois anos de curso, tendo como lema os três efes: Foco, Força e Fé!

Aos meus pais, pelo amor e incentivo indispensáveis para a realização deste trabalho, pela formação que me proporcionaram, pela presença na minha trajetória nos momentos de dificuldades e vitórias.

Agradeço especialmente à minha mãezinha, Maria Angélica A. Couto, pelo legado deixado, tendo me acompanhado e me encorajado desde o início da seleção até meu ingresso no Mestrado Profissional e que, no meio desse caminho passou para outro plano, mas que continua a me instigar, através de sonhos, para a continuação da caminhada na vida pessoal, profissional e acadêmica.

Aos meus filhos, Rafael Couto Alves e Rodrigo Couto Alves, companheiros inseparáveis, amores da minha vida.

À minha irmã e amiga Maria Ivonete Couto Tomé, meu anjo da guarda, que sempre está presente me encorajando nos momentos mais difíceis e, nos alegres, compartilhando.

À Dra. Nara Soares Couto, minha cunhada, um exemplo de perseverança, pelo incentivo e apoio para a minha caminhada na vida acadêmica.

Às equipes gestoras e docentes do CEJA, escola desta pesquisa, pela confiança e disposição em colaborar.

Aos educandos, minha fonte de inspiração na busca de estratégias para aprimorar o trabalho pedagógico na EJA.

À Professora e grande amiga Fátima Aparecida Machado dos Santos, pela amizade e presença na vida profissional e pessoal.

À Educadora Franceilma Bernardino Ferre, por estar presente em minha sala de aula, com os educandos, nos dias da minha dispensa para os estudos do Mestrado.

À Comunidade São Sebastião, que cede o espaço do salão para as aulas da EJA, em especial à Fátima Ferre, da Coordenação da Igreja, que sempre nos apoiou.

Ao Professor Dr. José Misael Ferreira do Vale, pelas contribuições na Defesa da Dissertação e nos cursos de formação continuada, instigando-me à paixão pelas obras de Paulo Freire e fomentando a realização de um trabalho humanizador na EJA.

À Secretaria Municipal de Educação de Bauru, em especial a secretária Professora Doutora Vera Mariza Regino Casério, que administra com competência e dedicação a rede de ensino do município.

Ao Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, na pessoa da Professora Dra. Maria Angélica Savian Yacovenco, pelos conhecimentos transmitidos durante a formação continuada de educadores.

À Profa. Dra. Poliana da Silva Almeida Santos Camargo, da Universidade Sagrado Coração - USC, uma pessoa apaixonada e defensora da EJA diante de seus alunos e classes; com suas atitudes, incentivou e colaborou para a minha inserção no mundo acadêmico.

À Elana Schiavo Caramano, pelo carinho, presteza e revisão no *abstract*.

Aos revisores Danilo Steck e Débora Siqueira, pelo trabalho e sugestões técnicas incorporadas nesta Dissertação.

Às queridas Professoras Lucia Therezinha Falcão de Stefani e Yolanda Abiuzi Medeiros, da cidade de Garça, por terem me alfabetizado e “me ensinado a pensar” nos tempos do grupo escolar. Duas pessoas que marcaram minha trajetória e despertaram, ainda criança, minha vocação para educar. Se hoje estou concluindo mais uma etapa de minha vida acadêmica, vocês são lembradas, por fazerem parte desta jornada, quando, lá no início, me ensinaram a ler e escrever!

Enfim, a você que participou direta ou indiretamente dessa pesquisa, mas que por uma falha minha não se encontra nesta lista, atribuo igualmente meu carinho e afeto. Muito Obrigada!

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Paulo Freire (2002)

RESUMO

Frente aos resultados dos estudos científicos e a partir de relatos de experiência em salas de aula de alfabetização de jovens e adultos, entende-se que o trabalho referente à prática pedagógica precisa ter sentido e significado para o educando. Assim, torna-se necessário, para o letramento, uma mediação pedagógica que seja direcionada às práticas sociais da leitura e da escrita, considerando a dimensão afetiva nas relações educador-educando no processo de ensino-aprendizagem. Com intenção de planejar e propor materiais pedagógicos, que atendam às especificidades dos educandos jovens e adultos, esta pesquisa tem como objetivo geral explorar, empiricamente, como tem ocorrido e pode vir a ocorrer a mediação pedagógica do educador atuante na Educação de Jovens e Adultos (EJA), propondo um material didático específico. Nessa direção, apresenta como objetivos específicos: a) observar, relatar e analisar o contexto em que se dá a mediação pedagógica em três classes de alfabetização de jovens e adultos; b) realizar, com os educadores, o levantamento prévio das palavras geradoras (em ordem alfabética) mais trabalhadas em suas salas de alfabetização de jovens e adultos; c) produzir um material didático para alfabetização contando com imagens representativas das palavras geradoras, frases significativas e algumas possibilidades de atividades. Sob a abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada em uma escola de jovens e adultos, da qual participaram trinta e oito educadores e dezoito educandos. Contou com os seguintes instrumentos de coleta de dados: diário de campo para registro das observações em sala de aula; formulário de apontamento para palavras geradoras e técnica de imagem digital para produção e seleção de fotografias representativas das palavras geradoras apontadas. Os resultados obtidos, pela observação sistemática nas salas, apontam que a *práxis* pedagógica atual da unidade escolar faz uso de múltiplas metodologias, embasadas na abordagem histórico-cultural e também na tradicional. Contudo, é perceptível a presença constante da abordagem freireana, tendo por base o diálogo, a afetividade e a humanização entre educadores e educandos, com a valorização dos saberes e da cultura popular que os educandos trazem ao ingressarem na escola. Também como resultado da presente pesquisa, esta autora desenvolveu, no produto integrante à dissertação, material didático ilustrado para os educandos (*e-book*) e com orientações para os educadores, ressaltando que todas as ilustrações nele constantes foram validadas pelos educandos participantes da pesquisa.

Palavras - chave: Mediação Pedagógica. Alfabetização de Jovens e Adultos. Material Didático.

ABSTRACT

In face of the results of scientific studies and based on experience reports on literacy classrooms of youth and adult education, the work related to teaching practice needs to have meaning and significance to the student. Therefore, for that purpose, it becomes necessary to realize a pedagogical meditation which is directed towards the social practices of reading and writing, considering the affective dimension in teacher-student and teaching-learning relationships. Intending to plan and propose pedagogical materials that meet the specific characteristics of young and adult learners, this research generally strives to empirically explore how has the working teacher's mediation on youth and adult education (EJA) occurred and how it may occur, proposing a specific course material. In this direction, it presents as specific goals: a) to observe, report and analyze the context in which the mediation in three literacy classes for youth and adults occurs; b) through educators, carry the previous survey of the generative words (in alphabetical order) that have been the most worked on in their literacy classes for youth and adults; c) to produce didactic material meant for alphabetization, containing representative images of generator words, meaningful phrases, and some possible activities. Under the qualitative approach, the research was carried on in a school of youth and adults, in which thirty-eight educators and eighteen learning students took part of. It has included the following data-collecting tools: field diary meant for registering the classroom observations; appointment form for generator words, and digital image techniques for production and selection of representative photographs of the cited generator words. The obtained results, under the systematic observation of classrooms, show that the current pedagogical *praxis* of the schooling unit makes use of multiple methodologies, based on the historical-cultural approach, as well as the traditional one. However, it is possible to notice that the constant presence of Freire's approach, based on dialogue, affection and humanization between teachers and students, as well as the enhancement of knowledge and popular culture brought by the students upon entering school. Also as a result of the current research, this author has developed, in the integrated product to this thesis, illustrated didactic material for the students (e-book) and containing orientations for the educators, being worth mentioning that all of said illustrations were validated by the students who took part in the present research.

Keywords: Pedagogical Meditations, Literacy for Youth and Adults, Didactic Material.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI5	ATO INSTITUCIONAL Nº 5
CEB	CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CEJA	CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS
CEPLAR	CAMPANHA DE EDUCAÇÃO POPULAR DA PARAÍBA
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CNPq	CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
CONFITEA	CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS
CPC	CENTROS POPULARES DE CULTURA
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EMEF	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
EMEI	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
EMEI	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL INTEGRADA
ENEJA	ENCONTRO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
FNDE	FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GEPEP	GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO POPULAR
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO
MEB	MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MCP	MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR
MOBRAL	MOVIMENTO BRASIL ALFABETIZADO
MOVA	MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PAS	PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA
PBA	PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO
PCCS	PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E SALÁRIOS
PIBID	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
PNLD	PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
PPP	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
PROJovem	PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS
PRONATEC	PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E DE EMPREGO
SME	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1 ORGANOGRAMA DO DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL.....	39
FIGURA 2 TEMPO DE SERVIÇO DOS EDUCADORES.....	109
FIGURA 3 FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS EDUCADORES DA EJA.....	111
FIGURA 4 MATERIAIS E RECURSOS UTILIZADOS NA EJA	112
QUADRO 1 CARGOS E FUNÇÕES DO CEJA.....	39
QUADRO 2 INCIDÊNCIA PALAVRAS MAIS SIGNIFICATIVAS (ALFABETO).....	114
QUADRO 3 INCIDÊNCIA PALAVRAS MAIS SIGNIFICATIVAS (OUTRAS LETRAS)	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 PROPOSTA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA.....	18
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA EJA	18
1.2 A EJA NO MUNICÍPIO DE BAURU.....	25
1.3 A INFLUÊNCIA DA FILOSOFIA DE PAULO FREIRE NA EJA: APROXIMAÇÕES COM AS TEORIAS CONTEMPORÂNEAS	41
1.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA	50
2 LETRAMENTO NA EJA: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS.....	60
2.1 ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E AFETIVIDADE, TERMOS DISTINTOS E INDISSOCIÁVEIS	60
2.2 A DIALOGICIDADE EM PAULO FREIRE.....	71
3 A PROPOSTA DE PAULO FREIRE: APROXIMAÇÕES NO CONTEXTO DO CEJA/BAURU.....	80
4 MATERIAL E MÉTODO.....	94
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	94
4.2 LOCAL.....	95
4.3 PARTICIPANTES	95
4.4 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	96
4.5 DESENHO DO PRODUTO	97
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	100
5.1 REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DIRETA NAS SALAS DE AULA DA EJA	100
5.1.1 “CAMPO 1” - SALA DE AULA NA EMEI.....	101
5.1.2 “CAMPO 2” - POLO DE ALFABETIZAÇÃO	104
5.1.3 “CAMPO 3” - SALÃO DE UMA INSTITUIÇÃO RELIGIOSA.....	105
5.2 QUESTIONÁRIO.....	108
5.3 APRESENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO	118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	133
E-BOOK.....	142

INTRODUÇÃO

O interesse pelo desenvolvimento dessa pesquisa se deu em decorrência da experiência da autora como educadora na EJA (Educação de Jovens e Adultos), onde atua há quinze anos em um município do estado de São Paulo. Partimos do pressuposto de que, mediante a experiência educacional, o trabalho na EJA precisa ter sentido e significado para os educandos.

Frente às vivências na própria prática pedagógica, foi possível conferir que a mediação pode ocorrer a partir de projetos de trabalho, sendo a alfabetização, na perspectiva do letramento direcionado para as práticas sociais da leitura e da escrita, considerada na dimensão afetiva da relação educador-educando, durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, a proposta pedagógica da unidade escolar instiga os educadores a utilizarem mediações que favoreçam a aprendizagem significativa. Desta forma, os projetos educacionais, a alfabetização na perspectiva do letramento e da afetividade, a valorização do diálogo e a vivência dos alunos emergem como ferramentas relevantes que contribuem para um trabalho mais envolvente e apreciado pelos educandos da EJA.

Neste sentido, há uma necessidade premente de contar com materiais didáticos e pedagógicos que atendam às necessidades dessa modalidade de ensino. É preciso substituir o uso de atividades, muitas vezes infantilizadas, pelo uso de materiais e outras atividades voltadas para o público-alvo, jovem, adulto e por vezes idoso, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem nas salas da EJA.

Tendo por pressupostos as ideias, essa pesquisa se embasa nos seguintes questionamentos: - atualmente a mediação pedagógica na EJA é realizada enfocando o letramento e a afetividade, o diálogo e as experiências dos educandos? - na mediação pedagógica há utilização de atividades voltadas para EJA com temas condizentes com o contexto e a realidade dos educandos? - estas atividades, quando utilizadas, favorecem a aprendizagem dos educandos?

Frente a esses questionamentos, a pesquisa tem como objetivo geral: explorar empiricamente como tem ocorrido e pode vir a ocorrer a mediação pedagógica do

educador da EJA propondo um material didático específico. Como objetivos específicos apresenta: a) observar, relatar e analisar o contexto em que se dá a mediação pedagógica em três classes de alfabetização de jovens e adultos; b) realizar, com os educadores, o levantamento prévio das palavras geradoras (em ordem alfabética) mais trabalhadas em suas salas de alfabetização de jovens e adultos; c) produzir material didático para alfabetização contando com imagens representativas das palavras geradoras, frases significativas e algumas possibilidades de atividades.

Vale ressaltar que neste trabalho adotamos os termos: educador e educando, tendo como base os estudos de Paulo Freire, nos quais há a defesa de uma educação libertadora, problematizadora, dialógica e conscientizadora e não uma educação bancária, que considera os educandos como os depositários do conhecimento e os educadores como os depositantes. Defende-se nesse trabalho, por outro lado, uma educação carregada de amorosidade e esperança. Nessa direção, se fazem presentes as premissas: "Não posso continuar sendo humano, se faço desaparecer em mim a esperança [...] A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem" (FREIRE, 1967, p.104).

Eventualmente os termos professor, aluno e estudante poderão ser apresentados, quando se tratar de transcrição literal do autor ou de documentos citados.

Tendo Filosofia Freireana como aporte teórico, o foco deste trabalho centraliza-se em uma Educação que se perfaz no sentido de transformar o indivíduo em cidadão, para os quais a EJA se configura num espaço educacional privilegiado para transformar pessoas excluídas - pela condição do analfabetismo e de constantes exclusões sócio-educacionais - em cidadãos críticos, participativos e que tenham consciência de seu lugar no processo histórico, bem como das possibilidades de superação dos fatores que determinam sua exclusão nos vários níveis da sociedade. Justifica-se então a realização deste trabalho centrado na mediação pedagógica nas salas de Educação de Jovens e Adultos, especificamente no Centro Educacional de Jovens e Adultos - CEJA/Bauru, possibilitando aproximações com a proposta educacional e com a práxis pedagógica, no que tange aos pressupostos de sua metodologia e materiais didáticos utilizados.

Assim, tendo por foco os objetivos propostos neste estudo, no primeiro capítulo apresentam-se as políticas públicas: como se originou a proposta da unidade escolar Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) em Bauru - no contexto da redemocratização do país em meados da década de 80 - com a criação da Divisão de Educação de Jovens e Adultos, sendo uma proposta que procurava aliar a competência pedagógica e o compromisso político; e como ocorre a mediação pedagógica nessa modalidade de ensino, enfocando a Filosofia de Paulo Freire articulada com as teorias contemporâneas para EJA e as políticas públicas governamentais para a formação de professores que atuam nas salas da EJA.

O segundo capítulo tece brevemente conceitos sobre o processo de alfabetização, o letramento e a afetividade na EJA com ênfase na Pedagogia Dialógica, delineando-se os pressupostos e a abordagem de Paulo Freire para pensar a práxis pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, na qual o processo de ensino-aprendizagem, de caráter libertador e transformador da realidade, só acontece a partir da relação dialógica da *discênci*¹, estabelecida entre educador e educando, caracterizada pelo professor em formação continuada e educando-educador, permitindo de fato a construção do sujeito cidadão.

O terceiro capítulo se propõe a traçar um estudo tendo por base a proposta de Paulo Freire e as aproximações no contexto do CEJA.

Os passos e opções metodológicas estão descritas no quarto capítulo de modo a contextualizar o *locus* de desenvolvimento da pesquisa e as etapas propostas. Já os resultados das observações diretas realizadas nas salas de aula, os resultados dos questionários respondidos pelos educadores do CEJA/Bauru, a validação das figuras que compõem o produto, realizada pelos educandos, bem como a análise desses resultados a partir dos referenciais (bibliográficos/ teóricos) propostos neste trabalho, encontram-se no capítulo cinco.

¹ *Pedagogia da autonomia*, sobre o ato de ensinar e aprender: [...] **não há docência sem discência** [...], pois [...] **quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender** [...] (FREIRE, 2002, p.12, grifo nosso). Daí, **discência – docência-discência**.

Por fim, apresentam-se detalhadamente os passos para a elaboração do produto educacional, o qual se constitui em um *e-book* formado por imagens e atividades significativas para jovens e adultos em fase de alfabetização e pós-alfabetização.

1 PROPOSTA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA

1.1 Políticas Públicas e Proposta Pedagógica para EJA

A EJA impõe, formalmente, seu espaço na história da educação brasileira a partir da década de 1930, mas esse espaço é uma luta de longo prazo, tanto no que se refere à vontade quanto aos interesses das políticas públicas; como por exemplo, ocorreu em 1947, quando um de seus principais objetivos foi o incremento das bases eleitorais. Naquele ano, o governo implantou a Campanha de Educação de Adultos, uma ação de alfabetização em massa, cuja execução deveria se efetivar em um período pré-determinado de três meses.

Nesse sentido, havia maior interesse no resultado imediato do cidadão aprender e saber assinar seu nome e não propriamente estar alfabetizado no sentido amplo da palavra.

Ainda que esta ação tenha muito mais um caráter elitista frente ao processo de alfabetização, é preciso destacar a relevância desse fato, apesar das limitações e vícios do processo eleitoral da época, uma vez que votar e ser votado em uma democracia é fundamental para a consolidação da cidadania. Se no passado os analfabetos não votavam, não era simplesmente por preconceito e discriminação, mas sim por uma questão de manutenção do *status quo* das camadas dominantes no que tange as decisões frente à nação. Não se há de negar que havia uma riqueza da tradição oral que possibilitava a essas pessoas não escolarizadas um olhar de sabedoria, muitas vezes, inclusive, de posicionamento crítico diante da realidade e de desenvolvimentos de práticas transformadoras, desde que lhes fosse aberto espaço para formação e manifestação.

A condição de analfabeto era, e não obstante ainda é, concebida como chaga, uma causa e não propriamente o efeito de uma estrutura econômica, social e cultural do país. Assim, identifica o analfabeto psicologicamente como criança, considera-o como um ser incapaz, e este carrega esse estigma por muito tempo até chegar aos bancos escolares.

Mais recentemente, em termos de análise histórica, a Proposta Curricular - 1º seguimento (Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental) (BRASIL, 2001) afirma e reconhece que:

[...] o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificando-o psicologicamente e socialmente com a criança (p.20).

Ainda segundo a Proposta Curricular - 1º seguimento, acima referenciada, é importante que se tenha:

[...] visão de alfabetização como processo que exige um certo grau de continuidade e de sedimentação. Desde os anos 50, eram recorrentes as críticas a campanha que pretendiam alfabetizar em poucos meses, com perspectivas vagas de continuidade, depois das quais se constataavam altos índices de regressão ao analfabetismo. Os programas mais recentes prevêem um tempo maior, de um, dois ou até três anos dedicados à alfabetização e pós-alfabetização, de modo a garantir que o jovem ou adulto atinja maior domínio dos instrumentos da cultura letrada, para que possa utilizá-los na vida diária ou mesmo prosseguir seus estudos, completando sua escolarização (p. 28).

Passando por uma breve revista nos projetos e programas voltados para a EJA no Brasil, entre os anos de 1958-1963, encontra-se uma iniciativa do Governo Juscelino Kubitschek, que lançou a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, na qual estabelecia a descentralização e transferia as responsabilidades quanto a este tipo de educação aos estados e municípios. O ponto forte desta campanha era a alfabetização funcional e seu fracasso foi decorrente da falta de realismo, imediatismo e voluntarismo (LIPORAZ, 2007).

O processo de escolarização efetiva de uma população não se faz com toque de magia. Exige-se um processo longo de organização e implantação, que envolve recursos, capacitações, ajustes de execução dos projetos além da necessidade de ter como ponto de partida metodológico suas realidades, bem como o planejamento que contemple o contexto social e econômico dos educandos (CASTILHO e LATAPI, in WERTHEIN, 1985).

Em 1947 aconteceu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o slogan: “Ser brasileiro é ser alfabetizado”. Mais de dez anos se passaram quando, no ano de 1958, ocorreu o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, cujas ideias

discutidas faziam uma relação indissociável entre a educação de jovens e adultos e o processo de conscientização do educando, tendo como objetivo a libertação dos oprimidos. Latente foi a proposta da delegação vinda de Pernambuco, enfatizando claramente a “[...] necessidade de se adequar os conteúdos e métodos de ensino às características socioculturais dos estudantes, além da necessidade de se ter uma melhor comunicação entre professores e alunos.” (RANGEL, 2011, p. 13-14). Deste congresso resultaram diagnósticos sobre a educação de adultos, de acordo com as especificidades de cada local ou região do Brasil. Foi no ano seguinte, em 1959, que o educador Paulo Freire apresentou uma de suas teses, denominada “Educação e Atualidade Brasileira” (ROMÃO, 2001) e se tornou referência para todos os que buscavam na educação a conscientização do cidadão e sua intervenção qualificada no processo de transformação social.

Na década de 1960, a educação de adultos continuava sendo objeto de movimentos e campanhas como: Centros Populares de Cultura (CPC), Movimentos de Cultura Popular (MCP), Movimento de Educação de Base (MEB), entre outros. É no início da década de 1960 que surgem as críticas frente à concepção de alfabetização, que à época era meramente concebida e aceita no formato de alfabetização funcional e gradativamente, iniciou-se o desenrolar de uma conscientização de que o analfabetismo não é a causa da situação de pobreza, mas o efeito de uma sociedade não igualitária como explicam os autores (SOARES e GALVÃO, 2005, p.269).

Os movimentos surgem da organização da sociedade civil visando a alterar esse quadro socioeconômico e político. Conscientização, participação e transformação social foram conceitos elaborados a partir da realização de suas ações. O analfabetismo é visto não como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária, Por isso a educação de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social (in STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Após 20 de dezembro de 1961, quando a LDB 4.024/61 (BRASIL, 1961) foi sancionada, surgiram as classes especiais ou cursos supletivos, com o objetivo de atender a jovens e adultos. A inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país também era questionada. Diante da pressão de vários grupos da sociedade, o governo aprovou, em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização,

que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire.

Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido numa frase sua que ficou célebre: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Prescindindo da utilização das cartilhas, desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que ficou conhecido como Método Paulo Freire (BRASIL, 1997, p. 24).

Após o golpe militar de 1964 as propostas e políticas públicas implementadas e voltadas para sanar o analfabetismo foram suprimidas em sua essência. Tais políticas estavam cercadas de um conteúdo crítico e formativo, o qual conduzia o educando a além de se apropriar do código escrito, que também tivesse a oportunidade de uma formação cidadã, sendo capaz de analisar e compreender as relações sociais em seu entorno. Sendo estas propostas totalmente adversas à ditadura ora estabelecida, e na intencionalidade de ocupar o espaço deixado por esses programas, o governo instala o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, cujos princípios e práticas seguiram totalmente na contramão da proposta até então desenvolvida sob a orientação dos estudos de Paulo Freire. Assim, a proposta do MOBRAL resumia-se em que o jovem e adulto analfabeto fosse capaz de compreender basicamente o processo de decodificação da escrita e da leitura e soubesse “assinar”, ou “desenhar” seu próprio nome (SOARES e GALVÃO, in STEPHANOU; BASTOS (Orgs.), 2005).

Há um desvio do processo de alfabetização que estava sendo suplementado antes do golpe militar, marcado pela problematização e conscientização. O método e material didático suplementado pelo MOBRAL, apesar das semelhanças com os produzidos pelos movimentos de educação e cultura popular, haviam sido esvaziados de “todo conteúdo crítico e problematizador [...] as mensagens reforçavam a necessidade do esforço individual do educando para que se integrasse ao processo de modernização e desenvolvimento do país [...]” (SOARES e GALVÃO, 2005. p.270. in STEPHANOU; BASTOS (Orgs.), 2005).

Naquele contexto social, os programas de alfabetização que se multiplicaram nos anos anteriores, baseados nas ideias de Paulo Freire, passaram a ser vistos como uma ameaça à ordem nacional e os responsáveis por estes foram reprimidos. O governo assumiu o controle do processo de alfabetização, com a implementação do

MOBRAL no ano de 1967, programa esse de cunho assistencialista e conservador (LIPORAZ, 2007).

A partir de 1969, o MOBRAL começa a se distanciar da proposta inicial. Para Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro:

[...] passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares (HADDAD; PIERRO, 2000, p.115).

A afirmação acima se fundamenta em Vanilde Paiva, segundo a qual, se os militares com o AI-5 (Ato Institucional nº 5) passam a perder parte de legitimidade junto à classe média, busca-se junto às classes populares a legitimidade do regime.

Pode-se afirmar que esse programa estava baseado na proposta da UNESCO, da segunda metade dos anos 1960 do Século XX, de alfabetização e educação funcional:

Em vez de se considerar a educação de adultos como uma ação a favor dos pobres para melhorar os seus níveis de vida, ela é dirigida para capacitação técnica e a elevação cultural, de acordo com as necessidades econômicas de sociedades que se encontram em pleno processo de desenvolvimento industrial e urbano (CASTILHO e LATAPI, p. 17, in WHERTEIN, J., 1985).

Há de se considerar aqui, um fato inusitado nas práticas pedagógicas do MOBRAL, pois, enquanto prática social estava marcada pelo movimento dialético da realidade, isto é, pela contradição (DEMO, 1985):

Práticas de alfabetização foram desenvolvidas no interior das igrejas, de associações comunitárias e de sindicatos. Essas práticas, muitas vezes, mesclaram-se com as ocorridas na Baixada Fluminense que, com recursos do MOBRAL, desenvolveram uma experiência que foi além do que se esperava, resgatando-se o sentido crítico e problematizador da alfabetização (SOARES e GALVÃO, 2005, p. 271, in STEPHANOU; BASTOS (Orgs), 2005).

Durante os anos 1970, o MOBRAL se expandiu por todo o território nacional, desenvolvendo também o Programa de Educação Integrada, possibilitando a continuidade de estudos para os recém-alfabetizados, os analfabetos funcionais e as pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita (LIPORAZ, 2007).

Os grupos de educação popular continuaram a desenvolver seu trabalho de alfabetização de forma crítica, em experiências pequenas e isoladas em oposição à ditadura. Com o início da abertura política na década de 1980, essas experiências

foram se espalhando por todo o país. “Projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós - alfabetização, onde se avançava no trabalho com a língua escrita, além das operações matemáticas básicas”, como afirma a Proposta curricular - 1º Segmento (Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental) (BRASIL, 2001, p.27).

Frente ao novo contexto sócio-político que se instala no país em meados de 1984, com perspectivas voltadas para a abertura política e a transição para o regime democrático novamente, o MOBREAL já não cumpria com sua proposta e menos ainda atendia às necessidades vindouras da população. Assim, foi extinto em 1985, tendo seu lugar ocupado pela Fundação Educar, dentro das competências do MEC e com finalidades específicas de alfabetização. Esta Fundação não executava diretamente o programa, se restringindo a apoiar financeira e tecnicamente iniciativas governamentais, entidades comunitárias e empresas a ela conveniadas (LIPORAZ, 2007).

Foi também no ano de 1984, que teve início a trajetória com a implantação das primeiras classes da EJA no município de Bauru.

Em 1989 o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), foi idealizado por Paulo Freire, quando de seu retorno do exílio ao Brasil, tendo como finalidades a inclusão social e a garantia do direito humano à educação, a redução do analfabetismo no Brasil e a geração de trabalho e renda. Com isso, o MOVA vem contribuindo para a construção de políticas públicas para a EJA. Para garantir a qualidade social do programa, realizam-se formações iniciais e continuadas de educadores e coordenadores ao longo do ano. O projeto busca a parcerias de instituições locais para a oferta dos espaços de formação dos educandos e para a realização de atividades socioculturais.

Em 1990, o Governo Federal extinguiu a Fundação Educar, transferindo as responsabilidades, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, aos Estados e Municípios, os quais mantiveram sutilmente as poucas iniciativas presentes.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996a), a EJA passa a ser tratada como uma modalidade de Ensino com garantia e obrigatoriedade de oferecimento. Essa é uma conquista histórica na busca do resgate da cidadania de jovens e adultos, cujas vidas escolares foram ceifadas pelas mazelas socioeconômicas

das quais se constituem vítimas. Outra conquista a considerar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, regulamentada pelo parecer 11/2000, documento importante com a perspectiva de entender os aspectos da escolarização de jovens e adultos como um campo mais abrangente e que aponta a educação de jovens e adultos como:

[...] uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito tem a ensinar para as novas gerações (BRASIL, 2000, p. 10).

O parecer, ao afirmar que a EJA é uma promessa de qualificação para todos, mostra-se condizente com a Proposta Curricular - 1º Segmento (Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental) quando reconhece na EJA uma diversidade de público, mas que juntamente com essa diversidade, considera a multiplicidade nos modelos de programas apresentados, requisitando, dessa maneira, que a legislação seja aberta quanto ao atendimento oferecido nos cursos de EJA, pois:

A educação de jovens e adultos correspondente a esse nível de ensino caracteriza-se não só pela diversidade do público que atende e dos contextos em que se realiza, como pela variedade dos modelos de organização dos programas, mais ou menos formais, mais ou menos extensivos. A legislação educacional brasileira é bastante aberta quanto à carga horária, à duração e aos componentes curriculares desses cursos (BRASIL, 2001, p. 14).

Desde 1997, a Presidência da República apoia ações de alfabetização por meio do Conselho da Comunidade Solidária que, a rigor, a partir de 1999, tornou-se uma ONG. Seu Programa de Alfabetização Solidária (PAS), realizado em parceria com o MEC e a iniciativa privada, passa a atuar em vários municípios, prioritariamente no Norte e Nordeste, e, dentre esses, os que exibem maiores índices de analfabetos. Universidades associadas ao Programa também fornecem apoio para o processo de alfabetização, que desde 1999, vem se estendendo até os dias atuais. O PAS foi criado com o objetivo de reduzir o índice de analfabetismo no país, sendo que no plano da EJA, o caso mais evidente foi esse programa, pois caminha muito próximo de uma

administração por objetivos, com tarefas e metas distribuídas por diferentes níveis (FERREIRA DO VALE, 2008).

Ainda como Políticas Públicas para EJA, se fizeram presentes vários programas como: o TELECURSO - programa educacional reconhecido pelo MEC, em parceria com a Fundação Roberto Marinho e a TV Cultura, o qual oportuniza as tele-aulas veiculadas pelas redes de televisão associadas e cujo exame de certificação é realizado de forma presencial.

Na sequência no ano de 2003, com o Programa Brasil Alfabetizado, abriu-se a possibilidade de se garantir mais recursos compartilhados com ações conjuntas de alfabetização de jovens e adultos, mas mantendo-se a identidade de cada programa.

Outras duas iniciativas que merecem destaque e que continuam suas atividades dizem respeito ao Programa PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens - instituído em 2005 para adolescentes de 15 a 17 anos e para jovens de 18 a 29 anos (Urbano, Campo e Trabalhador), e ao PRONATEC - Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado em 2011 pelo Governo Federal. Estes programas, enquanto políticas públicas, têm como objetivo direto diminuir o analfabetismo. Por sua vez, não atingem esse objetivo, uma vez que não são capazes de assimilar a especificidade e a individualidade do jovem e do adulto, compreender e propor processos, meios de acesso e permanência na modalidade de ensino. Assim, a perspectiva é que não passarão simplesmente de meros planos e projetos que, embora sejam bem escritos e intencionados, não avançam para além de uma prática que não condiz com a realidade do seu público alvo.

1.2 A EJA no município de Bauru

Frente ao levantamento e estudo das políticas públicas voltadas para a EJA implementadas no contexto nacional, e com o objetivo de contextualizar e compreender o universo que compõe a EJA, durante esta pesquisa realizou-se um trabalho de busca documental na Secretaria Municipal de Educação, especificamente, na Divisão de Educação de Jovens e Adultos, por meio do qual foi possível resgatar momentos históricos que guiaram a estruturação do trabalho no município de Bauru. Para tanto, foram utilizados os seguintes documentos: Centro Educacional de Jovens e Adultos:

Divisão de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Bauru (BAURU, 1987) e Histórico da Educação de Jovens e Adultos em Bauru (BAURU, 1990). Além destes documentos oficiais, parte deste percurso resgatou-se por meio da história oral, com a colaboração de educadores e gestores que atuam na EJA do município desde sua criação.

Assim, o início da implementação das ações voltadas para a alfabetização de jovens e adultos no município de Bauru é descrita por meio do relato de educadores que fizeram parte da implantação da EJA no município e esclarecem, com riqueza de detalhes, a criação de uma Divisão na Secretaria Municipal de Educação.

Em entrevista, o Professor Dr. José Misael Ferreira do Vale resgata as bases para a implementação frente ao momento de abertura política e à conclamação aos educadores para a retomada da criticidade de um trabalho consciente. Em entrevista, afirma que o momento inspirava:

A outrora Divisão da Educação de Adultos e Jovens tem uma longa história no âmbito da Educação Municipal de Bauru. Na década de 60 do século passado, em plena ditadura militar, a Educação de Adultos foi acionada para qualificar a mão de obra para as necessidades do modo de produção hegemônico no país. Criado pelo Decreto - Lei 5.379, de 15 de Dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), foi reformulado em junho de 1970, pelo ministro de Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, com o objetivo de levar avante um programa intensivo de erradicação do analfabetismo, aliado, também, à oferta de oportunidade para meia qualificação e/ou aperfeiçoamento profissional como elementos importantes para o desempenho do trabalho gerador de riquezas. Na elaboração do Movimento não se esconde a preocupação econômica no sentido de criar no Brasil grande. Coisa difícil de realizar com enorme contingente de analfabetos existentes na nação brasileira. Na ocasião o MOBRAL convocou toda a sociedade brasileira para uma verdadeira cruzada cívica para extirpar pela raiz o fantasma do analfabetismo. Baseado no voluntariado, o MOBRAL atuou nos municípios através de Comissões conveniadas ao Movimento para captação de recursos humanos, físicos, técnicos e financeiros (APÊNDICE D).

Em 1984 a Administração Municipal de Bauru criou um serviço municipal de Educação de Adultos, coordenado por uma equipe de professores, psicólogos e pedagogos conscientizados sobre as causas do analfabetismo na cidade e sobre os caminhos a serem percorridos para superá-las. Esta conscientização teórica serviu para orientar a prática dos profissionais desse programa que, objetivada materialmente, se tornasse um instrumento de mudança da realidade e, no caso dessa equipe, seria a redução do índice de analfabetismo no município. A necessidade de se realizar um

trabalho efetivo na área era de extrema importância, uma vez que no município, com uma população de 223,6 mil habitantes, 35 mil pessoas eram consideradas analfabetas, ou 15,6% da população, o que configurava uma situação inadmissível em uma sociedade democrática.

Segundo a proposta para a “Educação de Jovens e Adultos”, elaborada pela Divisão de Educação de Adultos e Jovens, em 1985, iniciou-se a implantação das primeiras classes de EJA, tendo estagiários como docentes e, neste mesmo ano, foi criada a Comissão Municipal de Educação de Jovens e Adultos, composta por um grupo de profissionais originários da rede de ensino pública municipal e estadual cuja meta era elaborar uma proposta educacional para atender às necessidades de escolarização de jovens e adultos que não haviam tido oportunidade de frequentar o ensino regular na idade adequada. Fizeram parte dessa comissão os seguintes membros: Marisa Eugênia Melilo Meira Ragonesi, Raymi Oliveira Baptista Pereira, Laurita Fernandes Arruda, Wania Abrantes, Marcia Faria de Castro e José Misael Ferreira do Vale. A criação da Comissão Municipal de Educação de Adultos pode ser justificada sob a seguinte ótica:

Seria necessário, portanto, um organismo que coordenasse este novo trabalho, e foi criada a Comissão Municipal de Educação de Adultos. As pessoas que faziam parte tinham uma história de envolvimento político com a educação, inclusive de movimento sindical e com movimento de trabalhadores da educação. Esta Comissão foi a que traçou um plano de Educação de adultos para o município de Bauru (CASÉRIO, 2003, p. 59).

Neste percurso, também se faz menção a participação e solicitação das pessoas que mais se beneficiariam com o processo de alfabetização, compelindo assim o poder público a tomar providências. Surge assim a elaboração do documento que deu origem a implantação da Divisão, como esclarece o Professor Dr. José Misael Ferreira do Vale, em sua entrevista.

A Administração Municipal procurou na época dar guarida às solicitações populares feitas pelas Associações de Moradores e sindicatos no sentido da retomada de um Programa de Educação de Adultos. Houve, portanto, a reativação da Educação de Adultos, sob novas bases. Para tanto, a Comissão solicitou do Professor Doutor José Misael Ferreira do Vale a elaboração de documento que orientasse os trabalhos da Comissão na implantação da Divisão de Educação de Adultos e Jovens. A implantação da Divisão aconteceu em 2 de

abril de 1986, através da Lei municipal de nº 2.656². A criação e implantação da Divisão foi ato decisivo da Administração Municipal para concluir no organograma da Secretaria Municipal de Educação um setor estável oposto ao caráter “campanhista” e voluntário do MOBREAL (APÊNDICE D).

Essa Comissão deu início às atividades, não se constituindo num fato político administrativo isolado. A administração municipal, preocupada com a extensão de serviços sociais à população, tradicionalmente não assistida pelo poder público, tomou para si a tarefa de planejar, organizar e executar um programa de ação voltado para o atendimento de adolescentes e adultos analfabetos e semianalfabetos.

Mediante os pressupostos sócio-político-econômicos que passaram a nortear a administração pública, Casério (2003, p. 59) relata que a equipe multidisciplinar, encarregada de elaborar a nova proposta pedagógica para a EJA, procurou estabelecer alguns parâmetros para o desenvolvimento do trabalho, tendo como ponto de partida o tipo de cidadão e sociedade que pretendiam construir, e “os princípios e diretrizes gerais da educação que se queria fazer”, atentando-se para o fato de que o público a ser alfabetizado já exercia uma atividade profissional ou almejava ser inserido no mercado de trabalho, necessitando, portanto, de um tipo de formação básica mais adequada e específica.

A Comissão iniciou as atividades repensando a questão da educação de adultos e, frente às discussões, surge a Proposta da Prefeitura Municipal de Bauru para esta área. A orientação básica, proposta pela Comissão, segundo o depoimento da Professora Dra. Marisa Eugênia Melilo Meira Ragonesi:

[...] estava centrada na idéia de que a educação como prática social seria fator de promoção social se realmente conseguisse ensinar a ler, escrever e calcular à massa de pessoas postas à margem do processo de escolarização normal. Mas, não se insistia apenas na necessidade de alfabetizar e ensinar a matemática elementar, embora esses conteúdos fossem o instrumental básico à convivência democrática (RAGONESI, in CASÉRIO, p.60, 2003).

A proposta pretendia ir além do domínio do instrumento básico e enriquecer o conteúdo programático com atividades e práticas mais amplas, que extravasassem o

² BAURU. Câmara Municipal. Lei Municipal 2656/1986. Cria a Divisão de Adultos e Jovens na Prefeitura Municipal. Cf. em: http://sapl.bauru.sp.leg.br/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=2742
Acesso em: 30 Set. 2015.

âmbito, muitas vezes, estreito da programação escolar, tornando a atividade escolar aberta às diferentes manifestações da comunidade, uma vez que se entendia a educação de adultos como educação de base comunitária.

O documento “Proposta de trabalho da Divisão de Educação de Adultos e Jovens” (BAURU, 1987) deixa bem claro que essa forma de educação exigia do educador competência técnica e visão política, elementos que extirpem, do processo ensino aprendizagem, as formas autoritárias da ação docente. Em depoimento do então Secretário Municipal de Educação da época, Isaias Daibem, assim explica Casério:

Alfabetizar por alfabetizar, sem que este ato de conhecimento e do domínio de leitura (código) esteja vinculado à leitura crítica da realidade do educando (leitura do mundo), não faz sentido. [...] O que se pretendia, era a apropriação do saber historicamente acumulado, trabalhado, elaborado, crítico, libertador, que permitisse ao educando a chamada leitura do Mundo. Avançar para além do alfabeto, número, ir além, tornando o homem, o sujeito da sua própria trajetória histórica (DAIBEM, in CASÉRIO, 2003, p. 61).

Casério aponta ainda que a “Proposta para Educação de Adultos de Bauru” se caracterizava por ser um “projeto coletivo”, que além do atendimento escolar, propunha a integração e a participação de todos os envolvidos no ato educativo, abrangendo a instituição escolar e a sociedade de um modo geral (2003, p.61).

Assim, a partir da criação da Comissão Municipal de Educação de Adultos, no ano de 1985, a Prefeitura Municipal de Bauru procurou estabelecer um novo contrato com o MOBREAL, de modo que, o vínculo a ser mantido ficasse restrito apenas à certificação dos alunos formandos e à utilização do material didático, até o momento em que fosse elaborado e implantado o novo Programa de Alfabetização no município. Partindo deste princípio, a elaboração da proposta pedagógica contou inicialmente com o apoio e colaboração das Associações de Bairros, que contribuíram tanto na escolha de monitores e do local para a realização das aulas, como também na adequação dos conteúdos programáticos à realidade das comunidades (SILVA, 2007).

A participação das representações populares no processo de organização e implantação do programa visava à superação da concepção mecanicista do processo de ensino e aprendizagem, reduzidos ao ato de ler, escrever e calcular postulados pelo MOBREAL, por outra proposta educacional voltada para a prática social, na qual a construção de conhecimento é feita no coletivo, proporcionando a transformação

contínua e gradativa do modo de vida da população destas comunidades. Entretanto, não bastava apenas delinear o tipo de Educação que se pretendia alcançar se os educadores não tivessem conhecimento da metodologia que seria aplicada nas salas de aula.

Nessa direção, em junho de 1985, foi implantado um programa de capacitação para formação de monitores, os quais passaram por um processo seletivo, que não se restringiu apenas a critérios relacionados ao conhecimento técnico-pedagógico, mas também, no fato de residirem no bairro ou nas proximidades do local onde efetivamente aconteceriam as aulas. Visto que, em relação à formação continuada, a Comissão se preocupava em formar uma equipe de educadores que, para além da competência didático-pedagógica, tivessem também uma visão política coerente e crítica a respeito de Educação Popular, que possibilitasse a aplicação de uma pedagogia dialógica de recíproca aprendizagem, sendo importante o conhecimento prévio dos problemas relacionados ao cotidiano da comunidade para serem discutidos em sala de aula, os quais resultariam em proposições significativas para todos, ou seja, usar a pedagogia de inspiração freireana:

Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também (FREIRE, 1987, p. 69).

Assim, ao final do referido processo seletivo, foram escolhidos 25 candidatos, oriundos do 3º e 4º anos do Curso de Magistério, que contratados como estagiários passaram a atuar como professores-monitores nas classes de Educação de Jovens e Adultos do município de Bauru, as quais, segundo o Professor Dr. José Misael Ferreira do Vale, foram inicialmente divididas em dois níveis de estudos: 1º nível: com duração de aproximadamente 10 meses, cujo objetivo era a alfabetização dos alunos, propriamente dita; 2º nível: com duração de aproximadamente um ano, seria destinado para pós-alfabetização, e “[...] cuidaria do processo de sistematização e ampliação das atividades de leitura e escrita, composição, estudos sociais, ciências, matemática” (CASÉRIO, 2003, p. 62).

A Comissão teve a preocupação de planejar uma estrutura que, ao mesmo tempo em que amparasse o trabalho docente na sala de aula, também incentivasse a

participação coletiva da comunidade, o que resultou em “expedientes”, dos quais se destacaram: as reuniões pedagógicas, a supervisão direta e a atuação conjunta com outras secretarias (CASÉRIO, 2003, p. 67 - 71).

Nesse contexto, as reuniões pedagógicas passaram a ser realizadas periodicamente, tendo como finalidade o aperfeiçoamento teórico-prático dos professores-monitores que, ao relatarem para o grupo os problemas e/ou soluções ocorridos em sala de aula, possibilitavam a análise da prática educacional à luz da teoria, oportunizando a superação de dicotomias entre os pólos dialéticos, para o aperfeiçoamento da práxis pedagógica. Nesta perspectiva, o trabalho de supervisão direta era fundamental, pois com este acompanhamento era possível perceber os avanços e as falhas no funcionamento do programa, a exemplo das proposições apresentadas durante as reuniões pedagógicas, no sentido de estarem ou não contribuindo efetivamente com o trabalho docente, possibilitando a retomada dos pontos considerados mais conflitantes e/ou divergentes (SILVA, 2007).

A proposta de alfabetização foi baseada na abordagem de Paulo Freire, um processo de construção do conhecimento, como esclarece o depoimento:

É impossível trabalhar com a educação de adultos, numa perspectiva transformadora, sem se remeter à obra teórica de Paulo Freire e da sua experiência com a Educação Popular e do seu pensamento em relação à educação de adultos, não como mera alfabetização, mas como um instrumento de tomada de consciência e transformação (CASÉRIO, p. 66, 2003).

Em 1986 ocorreu a implantação da Divisão Municipal de EJA, pela lei 2.656 em 25/04/86, por meio de convênio com a Fundação Educar e a realização do 1º concurso de provas e títulos para provimento das funções de Monitores de EJA (BAURU, 1986).

Devido ao aumento do número de classes instaladas na quase totalidade dos bairros e vilas da periferia de Bauru, em 1987, houve a necessidade da realização do 2º concurso, como relata, em entrevista, o Professor Dr. José Misael Ferreira do Vale:

Em junho de 1986 realizou-se o primeiro concurso público para provimento dos monitores de Educação de Adultos e Jovens. Particpei ativamente no processo de seleção dos candidatos. Os monitores selecionados receberam treinamento nos meses de agosto e setembro e assumiram as salas de aula em outubro do mesmo ano de 1986. Fiquei responsável pela área de matemática e alfabetização. Um segundo concurso de admissão foi realizado em 1987 para atender novas solicitações de salas na periferia de Bauru (APÊNDICE D).

No mesmo ano ocorreu também a mudança na organização das atividades da Divisão de Jovens e Adultos e a formação de três coordenadorias: coordenadoria de área, de supervisão e de projetos e pesquisas de apoio.

Nesse mesmo ano, foi firmado um convênio entre a Prefeitura e a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/ Bauru), que possibilitou a abertura de uma sala mista (abrangendo a alfabetização e as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental) de Educação de Jovens e Adultos dentro do campus, onde a princípio se realizaria o trabalho de alfabetização apenas com os funcionários da Universidade, embora fosse intenção das Instituições, estender, posteriormente, o benefício para a população que morava nas imediações (SILVA, 2007).

Com o apoio da Administração Municipal e pelo esforço de um grupo de educadores, efetivamente comprometido com a Educação de Adultos, o programa enfrentou muitas dificuldades como, por exemplo, a falta de compreensão das reais necessidades da população por parte de setores políticos locais, o preconceito e a falta de informação sobre as causas do analfabetismo, a precariedade de recursos e a falta de dependências adequadas e próprias, além de muitas limitações como afirma, CASÉRIO (2003):

A implantação do Programa sofreu limitações, por influência da conjuntura nacional, mais especificamente pelo programa político de Bauru, e também pelos erros e acertos da equipe, derivados de uma visão fragmentada das teorias pedagógicas e pouco aprofundamento da visão política (p.18).

Mesmo enfrentando as dificuldades realizou-se um trabalho coletivo e contínuo, objetivando a transformação social, como afirma o Professor Dr. José Misael Ferreira do Vale em sua entrevista:

A partir de 1988 a experiência evidenciou que a Educação de Adultos e Jovens foi trabalho educativo e contínuo. Articulado aos movimentos sociais, numa prática democrática de formação de vontade coletiva, caminhou no sentido da transformação social (APÊNDICE D).

Por outro lado, e em 1988, a elaboração da cartilha "Lendo, Escrevendo e Caminhando" foi uma conquista comemorada pela equipe do programa, sendo o primeiro material pensado e articulado para essa modalidade de ensino voltada para a

realidade local do município. Nessa direção, relata ainda o Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale, citado em (CASÉRIO, 2003, p. 106-107):

O material a ser criado e organizado pela Coordenadoria e pelos professores deveria ter como ponto de partida a manifestação oral espontânea sobre fatos, acontecimentos, eventos sociais relacionados diretamente com o ambiente das populações analfabetas.

[...] Na organização do material de alfabetização, seria necessário que se resguardasse o aspecto de familiaridade e vivência dos temas básicos, que permitiriam a exploração de frases e/ou palavras significativas. E, para isso, o professor deveria se sentir povo para poder instruir o povo, conhecer seus desejos, suas necessidades, os locais mais frequentados da comunidade, pois só assim ele poderia ir além do ensino dos conteúdos. [...] A cartilha foi elaborada para que os alunos pudessem contar com material individualizado, sendo também um caderno pedagógico, contendo sempre letras maiores que o normal, para amenizar dificuldades de leitura, vivenciadas pelos alunos de idade mais avançada, [...] como todo material didático, a prática é que vai determinar a eficácia do método empregado e, por isso, está sujeito a modificações.

Ainda referente à cartilha, em toda a trajetória da EJA, fica evidente, que para a maioria dos educandos, é nítido o desejo de ter acesso a um material individualizado e, nesse sentido, nota-se a importância de elaboração de materiais didáticos voltados para esse público alvo; embora a abordagem de Paulo Freire defenda a conscientização e, assim, um caderno impresso poderia prejudicar essa proposta de trabalho, como explica o Prof. Dr. José Ferreira do Vale, em entrevista:

A cartilha Lendo, Escrevendo e Caminhando... foi o trabalho mais importante que realizei para a Educação de Adultos em Bauru. A orientação de Paulo Freire era no sentido de não usá-la, pois o material impresso, à revelia do aluno, feria o princípio do ensino voltado para a conscientização através da leitura do mundo antes da leitura da palavra. Acontece, porém, que os alunos de Educação de Adultos ressentiam a falta de material para o uso próprio, de manuseio diário. Ao elaborá-la tomei a cidade como ponto central da cartilha, sem vinculá-la a um ou outro bairro. Isso poderia ser feito pelos monitores. Além do mais, a cartilha sugeria aos docentes e aos estudantes temas relevantes para a análise da realidade social. Nem todos entenderam as possibilidades do texto. Os assuntos abordados na cartilha continuam com temas atuais e com potencial transformador (APÊNDICE D).

Por que não utilizar material impresso se constatada, na experiência pedagógica com a EJA, especialmente em sala de aula na relação educador e educando, que há momentos em que se evidencia o discurso referente ao livro, como, por exemplo, se a escola proporcionará um material para ele. Isso demonstra por parte de alguns

educandos, a lembrança de alguma experiência anterior com cartilhas ou esse discurso pode ser considerado também uma forma encontrada pelo ingressante na alfabetização, de se autoafirmar enquanto sujeito e, que agora faz parte da escola, uma vez que é o educador quem exerce o papel da mediação pedagógica e a prática determinará a eficácia ou não do material.

Para a elaboração dos cadernos pedagógicos, o princípio utilizado obedecia ao critério da apropriação do conhecimento empírico como base para a aprendizagem do conhecimento formal, procurando valorizar e respeitar o repertório do educando, que não se configurava em erro, mas sim, como algo que fazia parte da sua cultura popular (SILVA, 2007).

De um lado, a Cartilha foi uma conquista comemorada e foi distribuída para os educandos, e sem dúvida um material importante para a EJA, mas por outro lado nos instiga o questionamento: Por que não houve a continuidade, nos anos seguintes, do trabalho com a cartilha e mais aquisição desse material didático? Nessa questão um dos educadores que fez parte desse lançamento esclarece que:

Creio que não foram distribuídas mais cartilhas pela falta de verba. E, como você sabe, nem tudo o que é novo é aceito na sua totalidade. Dependeria da forma de como cada professor trabalharia com os alunos a cartilha. De um lado, aluno e professor, querendo para o primeiro ano o trivial $B + A = BA$ sem significado com o cotidiano dos alunos. De outro lado, para falar a verdade, os professores não tinham habilidade para trabalhar com os alunos uma cartilha que ao ver de muitos, era complexa. A cartilha não foi muito aceita porque exigiria dos professores muito trabalho extraclasse para montar atividades, na altura de conhecimento de leitura dos alunos. Daí o desânimo, entre outras coisas (DITTRICH, 2015)³.

Nessa direção, é necessário considerar que, por um lado, as políticas públicas precisam disponibilizar os recursos financeiros para a continuidade da impressão de materiais para EJA, como ocorreu nesse exemplo, no município de Bauru, com a impressão de apenas algumas cartilhas disponibilizadas aos educadores e educandos, mas que no decorrer do tempo, não foram mais confeccionadas e distribuídas. Por outro lado, concomitantemente, o educador precisa ter um olhar além dos conteúdos, ou seja, desconsiderar a ideia de “receita pedagógica” e a partir das sugestões de

³ **Sobre o lançamento da cartilha do CEJA:** depoimento [Dez. 2015]. Mensagem recebida por ma_couto@yahoo.com.br. Maria Aparecida Couto. Bauru: UNESP, 2015. Correio Eletrônico. Entrevista concedida para dissertação de mestrado em curso.

materiais para EJA, como no caso dessa cartilha, buscar mais estratégias e atividades voltadas para o contexto, objetivando facilitar o aprendizado do educando.

Em 1990, quando o Governo Federal extinguiu a Fundação Educar, transferiram-se as responsabilidades, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, aos estados e municípios. No município de Bauru foi autorizado o funcionamento da Suplência I, vinculadas às Escolas Municipais de Ensino Fundamental, sendo elas: EMEF “Cônego Aníbal Difrância”, EMEF “Santa Maria” e EMEF “Ivan Engler de Almeida”.

Em 1998, a Educação de Jovens e Adultos de Bauru passa a ter uma sede própria, criando-se o CEJA - Centro Educacional de Jovens e Adultos, com autonomia administrativa, de acordo com a LDBEN nº 9394/96, sendo que as classes continuariam funcionando em vários bairros da cidade, situadas em diferentes espaços. Portanto, com o tempo, a denominada Educação de Adultos e Jovens passou para Educação de Jovens e Adultos (EJA) até chegar à criação do CEJA - Centro Educacional de Jovens e Adultos.

Até então se contava apenas com o CEJA I, considerado o espaço que abrigava a sede administrativa. As salas de aula estavam alocadas em diferentes bairros e espaços sociais como igrejas, centros comunitários, EMEIS e EMEFS. Em 2004 foi inaugurado o CEJA II, o primeiro local que abrigaria várias classes num espaço próprio, onde também seria possível promover eventos de socialização entre educandos, educadores e comunidade.

No ano de 2005 iniciou-se a construção dos primeiros Polos de Alfabetização para a EJA, em virtude da necessidade de se ter um espaço voltado à realidade dos educandos jovens, adultos e idosos. Então, parte das salas passou a funcionar não apenas em outros locais sociais, comunitários e municipais, mas também nos Polos de Alfabetização especificamente estruturados para adequar a acomodação dos educandos da EJA. Atualmente, o município conta com 9 (nove) Polos de Alfabetização localizados nos diversos bairros da cidade e continua disponibilizando classes nos demais locais para facilitar o acesso e permanência do educando na escola.

No ano de 2006/2007, iniciou-se a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo um ganho para a unidade escolar e, para tanto, a Secretaria

Municipal de Educação, em parceria com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, campus de Bauru, proporcionou o curso: “Projeto Político Pedagógico: da intenção à realização da Prática”. O curso teve duração de 80 (oitenta) horas e foi oferecido aos profissionais da educação, sendo ministrado por especialistas da área, professores doutores universitários da UNESP e de uma instituição de ensino universitário privado do município, o que facilitou o processo de elaboração. O objetivo era estudar e refletir sobre o PPP, para que ao término dos módulos a equipe do CEJA tivesse condições para planejar e elaborar o próprio PPP da unidade escolar. Esse foi um momento histórico significativo para a unidade escolar, pois foi um documento construído coletivamente, com encontros periódicos para discutir as necessidades, os objetivos a traçar, as metas, os planos de ação, entre outros. A partir desse documento as atividades escolares são organizadas a curto, médio e longo prazo, bem como apresentam o caráter ideológico da unidade, seus objetivos e estrutura. Nesse sentido, pode-se dizer que o documento PPP é parte de uma gestão democrática onde coletivamente tem mais chance de encontrar caminhos e soluções para atender as necessidades e expectativas da escola. É um documento que regulariza e norteia as ações educativas e segundo Vasconcellos (2005, p. 169), o PPP:

Pode ser entendido como a sistematização, nunca definida, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade.

O PPP do CEJA tem duração periódica de quatro anos para garantir a adequação e flexibilização de acordo com a realidade social e educacional. Portanto, o planejamento anual é realizado no início de cada ano letivo, podendo sofrer alterações, se não atinge as diretrizes propostas, sendo que isso ocorre mediante a avaliação para ajustamento necessário ao aprimoramento do mesmo. Anualmente são incorporados anexos como o calendário escolar, projetos especiais, quadro curricular, entre outros.

A concretização do PPP é um caminho que ainda inspira cuidados. Há dificuldades, como por exemplo, a atualização e reflexão do PPP contando com toda a equipe e com a disponibilização de um horário específico. No entanto, no âmbito coletivo, isso nem sempre acontece, pois realizam-se pequenas discussões e inserções

em espaços de Atividades de Trabalho Pedagógico que ocorrem semanalmente e em dois períodos ou, em outra frente, essa discussão é feita apenas pelos gestores e alguns educadores. Porém, não se pode perder de vista a ideia de que partilhar e planejar questões educacionais exige tempo e responsabilidade democrática tendo em vista a busca por um ensino de qualidade.

Em continuidade com a trajetória da EJA no município de Bauru, em 2009, os educadores interessados em concorrer a uma vaga para a função de professor coordenador pedagógico, apresentaram seus projetos de trabalho com propostas de ação para os dois anos de mandato. A escolha foi realizada democraticamente pelos educadores do CEJA por meio do voto. Nessa direção, a contratação de um coordenador pedagógico foi uma conquista significativa para a unidade, porém devido ao número de classes oferecidas para a EJA ainda é insuficiente ter apenas um profissional para desempenhar essa tarefa, pois anualmente, em média são de 40 a 45 salas, alocados nos diversos bairros da cidade, tornando o trabalho de orientação e coordenação pedagógica bastante intenso.

Em 2010, a Lei Municipal nº 5.999 (BAURU, 2010), que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) delimitou as atribuições dos cargos da área da Educação Municipal - inclusive para a EJA - de maneira mais específica. Foi postulado o cargo de direção dessa modalidade de ensino em 2010 como “Especialista em Gestão Escolar - Diretor de Escola Jovens e Adultos” equiparando, dessa maneira, a questão da nomenclatura com a função do cargo de diretor, uma vez que anteriormente, esse cargo era definido como Especialista em Gestão Escolar/Coordenador de Educação de Jovens e Adultos, cujo responsável também responde pela direção do CEJA. Assim, esse cargo será extinto com a aposentadoria da diretora que tem essa nomenclatura como a mesma explica:

A Divisão de Educação de Jovens e Adultos, criada pelo decreto nº 2656, de 25 de abril de 1986, previa somente o cargo de diretor de Divisão e monitor (professores) de Educação de Jovens e Adultos. A equipe responsável pela implantação do projeto de Educação de Jovens e Adultos no município observou a necessidade de ampliar os cargos da Divisão, a fim de consolidar essa qualidade. Em 1992 foi realizado o concurso para coordenador de Educação de Jovens e Adultos, que corresponde a função de diretor de escola. A nomenclatura se deve ao fato de não ter uma única escola e sim, as salas de aula são espalhadas por diversos bairros da cidade. Foram contratadas três coordenadoras que respondiam por três setores de coordenação, onde as

classes eram agrupadas por proximidade. A direção era exercida de forma colegiada. As decisões eram tomadas em conjunto. Para responder junto a Diretoria de Ensino era eleita a cada dois anos uma das coordenadoras; conforme Regimento Escolar junto a Secretaria Municipal de Educação, todas tinham os mesmos direitos e deveres do diretor de escola municipal. Com a implantação do PCCS – Plano de Cargos, Carreiras e Salários, a nomenclatura do cargo mudou para Especialista em Gestão - Diretor de Escola de Educação de Jovens e Adultos. Nesta nova fase, o cargo Especialista em Gestão Coordenador de Educação de Jovens e Adultos, entra em extinção com a aposentadoria das coordenadoras, contratando-se assim, as novas diretoras classificadas no Concurso de 2014 (TAVARES, 2015)⁴.

Ainda em termos de políticas públicas, no ano de 2012 foi elaborado um estudo com a finalidade de elaborar um documento que registra o Currículo da EJA no município, de modo que as especificidades fossem garantidas. Este documento, de cuja elaboração participou a autora, foi o resultado de uma parceria entre educadores da equipe gestora do CEJA e educadores de duas Universidades do município de Bauru (a Faculdade de Ciências da UNESP e a USC - Universidade do Sagrado Coração).

O documento estabeleceu o Currículo da EJA, que prioriza três grandes eixos formadores, a saber: Cultura, Trabalho e Tempo, e tem como eixo articulador a prática pedagógica.

Tendo o currículo já definido e acertando os passos da administração do CEJA, em 2014 houve a realização de concurso público para o cargo de diretor da Escola de Jovens e Adultos.

Assim, nesse mesmo ano, foi chamada a nova diretora que tomou posse. O CEJA conta também com um diretor de Divisão de EJA que responde juntamente a Secretaria Municipal de Educação conforme descrito no quadro de nomenclatura e cargo da equipe gestora do CEJA, na página seguinte:

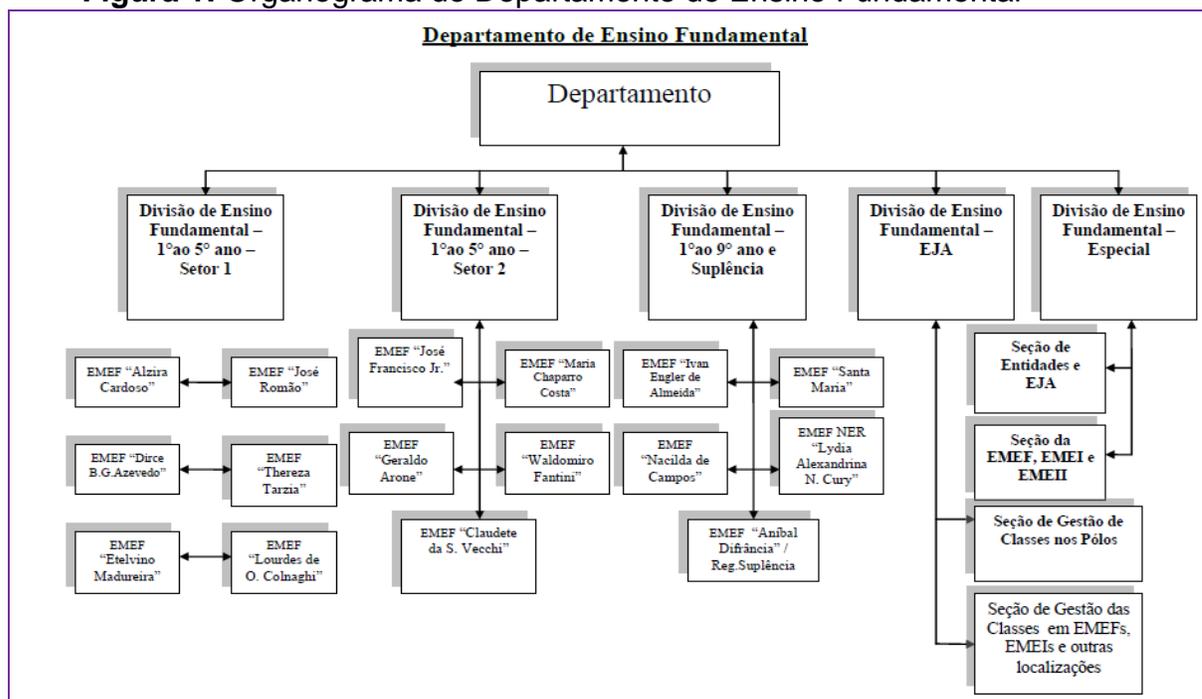
⁴ **Sobre o histórico da gestão escolar do CEJA:** depoimento [Dez. 2015]. Entrevistador: Maria Aparecida Couto. Bauru: UNESP, 2015. Correio Eletrônico. Entrevista concedida para dissertação de mestrado em curso.

Quadro 1: Cargos e funções do CEJA

CARGO / FUNÇÃO	NOMENCLATURA
Responsável na SME pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos	Diretor de Divisão de Educação de Jovens e Adultos
Diretor	Especialista em Gestão Escolar – Diretor de Escola de Jovens e Adultos
Diretor	Especialista em Gestão Escolar/Coordenador de Ed. de Jovens e Adultos
Coordenador de Educação de Jovens e Adultos	Especialista em Educação: Prof. de Ed. Básica Jovens e Adultos/Coordenador Pedagógico
Professor	Especialista em Educação – Prof. de Educação Básica – Jovens e Adultos
Secretário de Escola	Agente Educacional – Secretário de Escola

Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Elaborado pela autora.

Em termos de organização, o organograma seguinte, representado na Figura 1, detalha a hierarquia administrativa do setor do Ensino Fundamental, ao qual o CEJA está diretamente ligado.

Figura 1: Organograma do Departamento de Ensino Fundamental

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

Uma conquista recente e muito significativa para toda a equipe do CEJA foi que o município de Bauru, em 2014, recebeu o “Selo Município Livre do Analfabetismo” proporcionado pelo MEC. Foram 207 municípios que atingiram essa meta, sendo que desse total, 45 cidades são paulistas e Bauru é uma delas, por meio do trabalho do CEJA. O MEC criou, em junho de 2007, o selo e dois tipos de certificados para premiar estados e municípios que alcançarem bom desempenho na educação básica pública, ação que inclui a alfabetização de jovens com mais de 15 anos e adultos. Desde então, o “Selo Município Livre do Analfabetismo” é conferido a municípios que atingirem mais de 96% de alfabetização em suas redes. A entrega desse selo tem como objetivo apresentar os sistemas educacionais de excelência para que sirvam de inspiração para os municípios com baixos índices. Portanto, esse selo é um reconhecimento do trabalho realizado pela unidade escolar durante todos esses anos.

Outra transição significativa na trajetória do CEJA foi a mudança de local da sede administrativa, que até o primeiro semestre do ano 2015 era alocada na região central, porém em prédio alugado por sua mantenedora, a Prefeitura Municipal de Bauru. Com o vencimento do contrato de locação, a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a direção do CEJA, decidiram mudar a sede para um dos Polos Educacionais e, portanto, a sede foi transferida para o Polo VIII Eugênia/Santista, prédio próprio, ou seja, um espaço da EJA e, mesmo com a administração centrada nesse polo há também a permanência do espaço educativo com sala de aula noturna.

Outra iniciativa que se mantém no CEJA, iniciada em meados de 2006 e que se mantém até os dias atuais, são os encontros quinzenais do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular (GEPEP), certificado pela Faculdade de Ciências da Unesp Bauru e cadastrado no CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Este grupo é formado por professores universitários, educadores e gestores do CEJA, alunos de graduação e pós-graduação. O grupo tem desenvolvido atividades de estudo sobre práticas educativas, políticas públicas de EJA e compartilhamento de experiências pedagógicas. Em 2014, foi responsável pela organização do 3º Congresso de EJA da UNESP.

Atualmente, o CEJA tem 41 classes localizadas em 29 bairros de Bauru, a fim de facilitar o acesso dos educandos às aulas. As classes estão instaladas em: Escolas

Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), Escolas Municipais de Educação Infantil Integradas (EMEIs), Polos, Entidades Sociais, Centro Comunitário, Igreja, Associação de Moradores e Regionais Administrativas da Prefeitura Municipal.

A estrutura estabelecida na Divisão de Educação de Jovens e Adultos de Bauru foi, em seu tempo, um programa pioneiro que procurou contribuir, em termos qualitativos e quantitativos, com os anseios da população que, naquele momento histórico, reivindicava seu acesso ao ensino formal.

Os educadores que trabalham nessa modalidade de ensino são concursados e nessa trajetória de 29 anos da EJA no município de Bauru realizaram-se vários concursos para admissão de novos educadores para suprir as vagas de educadores que se aposentam. Neste ano de 2015 houve concurso para preenchimento de vagas que porventura vierem a surgir diante da necessidade de contratar novos educadores devido a aposentadoria de alguns; este concurso tem validade de 2 (dois) anos e a expectativa é que os professores ingressantes sejam chamados até o ano de 2016.

Contudo, o processo de mediação pedagógica nas salas do CEJA só é possível tendo em vista toda essa construção histórica baseada em princípios democráticos e participativos, os quais, direta e indiretamente, são responsáveis pela formação em serviço dos educadores de EJA, os quais trazem para a prática docente toda sua experiência gestora.

1.3 A influência da Filosofia de Paulo Freire na EJA: aproximações com as teorias contemporâneas

A EJA, na perspectiva freireana, tem como base a pedagogia que parte do pressuposto de uma educação problematizadora. O “quefazer” do professor no planejamento das aulas consistirá em trabalhar com a realidade do alunado, contemplando sempre a dimensão sócio-cultural, política e histórica na apresentação dos conteúdos, de tal forma que ao apresentá-los, os elementos constitutivos se configurem na problematização, que os motivem e os instiguem a refletir, a debater o assunto no coletivo, para então, vivenciarem o respeito às opiniões uns dos outros,

apoiarem-se e encontrarem juntos a solução. Vivenciando essa situação faz com que aos poucos esse grupo perceba que, assim como foi possível encontrar a solução para um determinado problema que partiu da realidade que vivenciam, também é possível encontrar outras soluções ou meios para resolver outros problemas, que antes lhes pareciam sem soluções. A percepção ingênua da realidade cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se, e sendo capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la (PATTO, 1997).

Nesta perspectiva, em que o novo conhecimento precisa do anterior para ser descoberto, ou seja, em que o conhecimento epistêmico precisa do conhecimento empírico, para juntos construírem um novo conhecimento, é que Paulo Freire sabiamente compreende a “dodiscência”, ou docência-discência, em que se tem ensino (aquisição dos saberes historicamente acumulados) e pesquisa (produção do “novo” conhecimento) inseparáveis. Desta maneira, o educador que reconhece sua própria incompletude enquanto ser humano sabe que antes de ensinar, é necessário aprender, e que para aprender é necessário pesquisar (GADOTTI, 2007).

O educador há que partir do seu conhecimento prévio e, utilizando a pesquisa, avançará qualitativamente em sua aprendizagem e isso lhe proporcionará uma consciência mais apurada sobre a discência dentro do processo de construção de conhecimento; assim, constituindo sujeitos que passarão a ser educadores-educandos e educandos-educadores, que de acordo com Antunes e Gadotti (apud Romão, 2002, p. 14): “Paulo Freire, [...] em sua última obra criou o neologismo ‘dodiscência’ (unindo docência e discência)”. Para Freire (2002, p. 25):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Assim sendo, o professor que é educador, tem que tomar como postura, o constante processo de aprender a reconhecer e respeitar o conhecimento que o educando traz consigo, a fim de exercitar uma práxis real e autêntica, sem dicotomizar a teoria da prática, como explicita o autor:

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo (FREIRE, 1987, p. 70).

Por outro lado, Freire (2002, p.27), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, defende o pressuposto de que, pelo fato de sermos “programados para aprender”, não podemos ser considerados depósito de conteúdos, cuja intenção seja somente domesticar e adestrar o pensamento para ser ajustados às normas impostas, sejamos incapazes de contestar a realidade, isto é, através da postura docente, deve ficar claro ao educando o quanto a dimensão da reflexão aliada à ação é importante e, que somente assim tornem possível a transformação da realidade (FREIRE, 2002, apud SILVA, 2007, p. 88).

Outra tarefa importante do educador é a de promover o “pensar certo” pelos educandos, pois não é apenas sua tarefa a de ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. É através desta ação de tentar “pensar certo”, que educadores-educandos e educandos-educadores, passam a fazer parte do processo de aprendizagem como sujeitos reflexivos, críticos e históricos.

No entanto, esse pensar certo não significa que cabe ao educador ter a certeza absoluta de tudo, pois uma das condições necessárias ao pensar certo é que não estamos demasiadamente certos das nossas certezas. Nessa direção, é imprescindível superar constantemente seu próprio conhecimento, por meio de uma formação continuada, a qual contribua para o aprimoramento de seu pensamento crítico sobre sua própria prática educacional, a fim de, ao pensar em como a realize hoje, possa no amanhã, acrescentá-la de tal maneira que a torne melhor que antes, pois:

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido (FREIRE, 2002, p. 37).

Assim, a prática educativa, segundo Freire (2002), deve revestir-se de “boniteza” e isso se mantém na medida em que o educador procura se apropriar cada vez mais do conhecimento que deve ensinar, e ainda lutar para estabelecer melhores condições de trabalho, ser lutador que cansa, mas “não desiste”, pois ensinar vai além de trabalhar o conteúdo, ou seja, é preciso buscar a coerência entre o que o educador diz, escreve e faz. Nessa direção, Freire salienta que:

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, já é uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência. Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância. Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática, o de quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças? *⁵ A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética (FREIRE, 2002, p.38).

Portanto, pensar na Educação de Jovens e Adultos é pensar na Filosofia Freireana, é refletir sobre a própria prática e sobre as obras de Paulo Freire, buscando um olhar humanizador, crítico e transformador no trabalho na EJA, visando contribuir com a proposta de uma aprendizagem significativa pelo educando.

Paulo Freire instiga nos profissionais da Educação, em especial nos educadores, uma exaustiva análise das possibilidades que detêm o sistema educacional no processo de mudança da sociedade. Ele destaca a responsabilidade do profissional de educação perante a sociedade em cujo contexto desenvolve suas atividades, de seu compromisso em colaborar com um processo de transformação na educação.

Em seus pressupostos a educação não é neutra: faz opção política, filosófica e sociológica; porém, deve ser uma educação séria que exija educadores competentes que alterem comportamentos, tendo verdadeiro compromisso fundamental com o sujeito, o homem, que busca por meio dela a superação de suas imperfeições e de seu saber relativo. Os que ensinam não estão se comunicando com um grupo de ignorantes, mas com pessoas que possuem um saber tão relativo quanto o dele.

⁵ (*) Insisto na leitura de *Professora, sim. Tia, não*. São Paulo, Olho d'Água, 1995 (Nota do autor).

Muitos educadores se esquecem de que, enquanto educam também se educam e que só serão totalmente compromissados quando estiverem realmente com os educandos e não contra eles (concebida a educação como um processo permanente, no qual estamos nos educando continuamente). A base fundamental do trabalho educativo e de conscientização é o estabelecimento de uma relação íntima com o contexto da sociedade onde desenvolve o processo. Dessa maneira:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1987 p.39).

Outra característica também destacada por Freire (1979) é o papel do trabalhador em um processo de mudança, mediante a sua conscientização ao cumprir o trabalho social como agente dessa mudança. Um trabalho educativo superposto à sociedade ou dela alienado, torna-se inoperante, pelo contrário, há necessidade em priorizar a humanização. O processo de humanização é explicado pela teoria histórico cultural que enfatiza a importância do trabalho, a atividade humana no desenvolvimento humano: o trabalho humaniza, o homem cria necessidades e estas têm por objetivo, não apenas dar garantia a sua existência biológica, mas também a existência cultural. A atividade é entendida como “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 1987, p.68). E essa atividade, segundo o autor, motiva o sujeito a agir a partir de uma necessidade. A apropriação da cultura humana é resultado da efetiva atividade do homem sobre o objeto e o mundo, mediado pela comunicação e isso o leva a humanizar-se. Ao superar a alienação efetiva-se a humanização (ALVES, 2012).

Freire responde prontamente para os que estão interessados em respostas às suas inquietações, e são muitas as inquietações de como se incorporar o setor educacional ao processo de mudança que o Brasil experimenta. Sua teoria está

carregada de otimismo crítico, levando mensagem de esperança, tendo como ponto de partida os oprimidos.

A mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais com a conscientização que deve ter o papel da educação se faz mediante a busca da superação de uma sociedade estruturada com base em grandes disparidades sociais e econômicas entre os indivíduos, por uma sociedade mais equitativa, onde os direitos básicos de todos sejam atendidos.

Educar para Paulo Freire é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História tanto na questão da identidade cultural, quanto na dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, sendo isso essencial à prática pedagógica proposta. Se não for respeitada essa identidade, sem autonomia e sem levar em conta as experiências vividas pelos educandos, antes de chegar à escola, o processo será inoperante, tornando-se somente meras palavras despidas de significado real (DIAS, et. al., 2005).

Em sua obra “A Importância do Ato de Ler”, Freire (1989) esclarece que a leitura do mundo precede a leitura da palavra; nesse contexto, enfatiza a importância crítica da leitura na alfabetização, colocando o papel do educador dentro de uma educação onde o seu fazer deve ser vivenciado no interior de uma prática concreta de libertação e construção da história, e para tanto, inserir o alfabetizando também num processo criador de que ele é também um sujeito.

Paulo Freire (2002) também esclarece em sua obra, “Pedagogia da Autonomia”, de que é possível ter esperança e acreditar na possibilidade de uma mudança, tendo direito de ter o direito adquirido, o direito de ter raiva e, principalmente o direito de lutar.

Depois dos estudos tão detalhados e argumentativos de Paulo Freire, não se pode ignorar o fato de que a educação é um ato político, e através dele a educação adquire maior lucidez de transformação. Uma educação que pretende adaptar o homem estará matando suas possibilidades de ação, pois adaptar é acomodar e não transformar. É preciso fugir da educação bancária, onde há o pensamento de que quanto mais se dá mais se sabe, mas a experiência revela indivíduos medíocres e não criativos (FREIRE, 1979, p.17).

Além dessas contribuições das obras de Freire para o trabalho na EJA, podemos considerar que sua Filosofia sedimenta-se em bases que se aproximam das teorias recentemente veiculadas no país, ou seja, dos pesquisadores contemporâneos. Naquele momento histórico não era sua preocupação construir uma teoria da educação tão ampla, mas ele reconhecia a importância dos estudos de Emília Ferreiro, Vygotski, entre outros. Tanto a teoria piagetiana quanto a histórico-cultural ampliam os horizontes permitindo avanços, reflexões e superações de desafios historicamente postos frente ao processo educativo, e, não menos relevante, sua extensão às camadas populares.

Uma abordagem bastante forte e que impactou as teorias sobre a educação brasileira foi o Construtivismo, que tem como base os estudos sobre o desenvolvimento humano realizado por Jean Piaget, tendo continuidade com os avanços das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, autoras estas que se dedicaram exaustivamente ao desenvolvimento de pesquisas no campo da construção da língua escrita. Frente aos avanços obtidos encontramos contribuições das mais diversas ordens.

Há iniciativas de elaborações tendo por base a proposta de Paulo Freire, como por exemplo, os autores Onaide Schwartz Mendonça⁶ e Olympio Correia Mendonça⁷, os quais desenvolveram pesquisas relacionando a alfabetização em método sociolinguístico às atividades dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético, decorrentes da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, apontando assim um caminho em direção à alfabetização de crianças, jovens e adultos articulada com os estudos de Paulo Freire.

Aproximando os estudos de Piaget e Paulo Freire, eles negam o modelo tradicional de educação, sendo que um chama a educação tradicional de empirista e o outro de educação bancária, práticas em que a escola oculta sua responsabilidade, e transfere-se a culpa para o educando (incapaz passivo). Ambos defendem a formação de professores, mas que esta seja crítica e dialógica. Os educadores devem buscar na prática social de seus educandos os conteúdos ou temas a serem trabalhados, contextualizando os conhecimentos de forma a negar conteúdos que moldam e alienam

⁶ Mestre e doutora em Letras/ Filologia e Linguística Portuguesa. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP.

⁷ Doutor em Letras/ Linguística. Universidade de São Paulo USP.

os educandos. Na perspectiva de Freire há uma relação dialética entre educador e educando. Gadotti, (1997, p. 36) caracteriza Freire como um construtivista crítico:

Aprende-se quando se quer aprender e só se aprende o que é significativo, dizem os construtivistas. Paulo Freire também foi um dos criadores do construtivismo, mas do construtivismo crítico. Desde suas primeiras experiências no nordeste brasileiro, no início dos anos 60, ele buscava fundamentar o ensino-aprendizagem em ambientes interativos, através do uso de recursos audiovisuais. Mais tarde reforçou o uso de novas tecnologias, principalmente o vídeo, a televisão e a informática. Mas não aceitava a sua utilização de forma acrítica.

É necessária uma mudança na postura do educador e na formação para que haja transformação dos paradigmas educacionais.

Há aproximações entre os estudos de Vygotski e os pressupostos e ações freireanas, como por exemplo, quando ambos enfatizam como se constrói o pensamento, a linguagem e a aprendizagem. Nas obras de Freire há pressupostos epistemológicos, ou seja, uma epistemologia crítica que propõe uma educação democrática, fundada na teoria do conhecimento crítico-dialético, que coincidem com os pressupostos epistemológicos da teoria interacionista de Vygotski, pois ambos desenvolveram uma teoria interacionista do conhecimento.

Vygotski estudou as funções psicológicas superiores, a consciência. Nessa abordagem, os mecanismos psicológicos mais sofisticados não são inatos, ou seja, desenvolvem-se na relação entre os indivíduos em seu contexto sócio-histórico. As relações do homem com o mundo são relações mediadas por instrumento (função social de mediador do homem com o meio) e signos (instrumentos psicológicos, símbolos, representações que auxiliam os processos internos) para transformar a natureza e a si mesmo, construindo a cultura. A relação entre o processo de internalização e os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, segundo Vygotski (2002), é a seguinte: o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento apenas possíveis por meio da interação e da cooperação entre o sujeito que aprende e as pessoas em seu ambiente. Aprendizagem e desenvolvimento não são processos idênticos, mas constituem uma unidade:

[...] aprendizado não é desenvolvimento, [...] entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam

impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 1991, p. 61).

Assim sendo, é possível inferir que sob a ótica da abordagem de Vygotski, o fundamento da aprendizagem está na base da interação do educando com o meio social, com seus pares e com o educador.

A Filosofia Freireana, na perspectiva do paradigma dos estudos de Vygotski, conduz à reflexão de que ambos afirmam que as competências cognitivas não são inatas, e sim frutos das interações que o indivíduo faz com o meio, ou seja, o social constitui o sujeito, sendo que esse sujeito não é ativo, nem passivo, ele é interativo. Essa interação do sujeito com o meio e tendo a linguagem como principal agente mediador, são os princípios sobre os quais se efetiva a aprendizagem. Da mesma forma, esses dois autores apresentam similaridade quanto à importância do papel da cultura e da ação do indivíduo como transformador e construtor dessa cultura.

Desde que o homem nasce, segundo estudos de Vygotski, ele está inserido em uma cultura e em interação com um grupo social, sendo esta permanentemente carregada de instrumentos e signos que o indivíduo se apropria pelo processo de internalização. As interações e diferentes contextos propiciam momentos diferenciados de aprendizagem, pois o homem é um ser criador, transformador do meio. Para Freire, a superação da consciência ingênua e a construção da consciência crítica se darão no instante em que o educando refletir sobre o conceito antropológico de cultura. É assim que vão se formando as relações sociais do ser humano quando se descobre fazedor desse mundo, da cultura, através das reflexões.

Educadores comprometidos com uma mediação pedagógica libertadora e transformadora encontram ainda hoje na Filosofia de Paulo Freire os princípios norteadores para uma alfabetização cidadã tendo em vista a autonomia, considerando que, quando o educando vai à escola é sujeito de sua própria aprendizagem e esta aprendizagem ocorre por meio de situações de conflito entre o conhecimento antigo e o novo e essa inter-relação se dá no coletivo.

A Educação de Jovens e Adultos deve partir do pressuposto de que não há homens isolados e numa era cada vez mais tecnológica como a nossa, será menos

instrumental uma educação que despreza a preparação técnica do homem, como a que dominada pela ansiedade de especialização, esquecendo-se da humanização. A especialização é importante, mas a humanização é essencial. Nenhuma tecnologia por si só supera a humanização, é preciso haver o equilíbrio. Ainda que cercados de desafios e dificuldades, educadores são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão e todas as áreas que envolvem a sensibilidade não podem ser desenvolvidas por máquinas, isto é, em plena era do avanço tecnológico, ainda assim, a sensibilidade é desenvolvida por seres humanos.

Uma educação sem esperança não é educação, mas esperança no sentido de esperar e não de esperar. A afetividade precisa se fazer presente na ação educativa, na mediação pedagógica, na relação educador e educando, enfim na escola.

Para que os resultados de reflexões, pesquisas e práticas centradas na efetivação da EJA como modalidade de ensino e, mais que isso, concebida como condição do direito de cidadão, cercada de sensibilidade e reconhecimento pelo seu papel sócio educacional, se faz necessário traduzir todos esses pressupostos em Políticas Públicas.

1.4 Políticas Públicas de Formação de Professores para EJA

Frente ao índice de analfabetos, que ainda são existentes no Brasil, incluindo os analfabetos funcionais, nota-se que há um desafio árduo no caminho a percorrer para superar o analfabetismo no país, mesmo com as iniciativas até então propostas e implementadas e, diante do fato de que a taxa de analfabetismo tenha decrescido, ainda há pessoas que estão privadas da leitura e da escrita, vivendo em uma sociedade letrada. Nota-se ainda a ação governamental deficitária na defesa dessa modalidade. Anteriormente, havia uma política pública ainda “tímida” para formação de professores e para produção de material didático direcionado para essa modalidade de ensino, e hoje há mais iniciativas e expectativas de mudanças, mas isso ainda não é assunto resolvido.

Diante dessa realidade, há necessidade premente de pensar sobre a formação de professores para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos. Como tem ocorrido

essa formação? É direcionada para educadores em Educação Popular? Há efetivação das políticas públicas nacionais para essa modalidade de ensino? São questionamentos que instigam uma reflexão sobre o assunto, da maneira pela qual é tratada essa formação de educadores, que na maioria das vezes, passam para as Universidades a responsabilidade e a tarefa com relação à formação de professores para EJA. Nos cursos de Pedagogia, a carga horária das disciplinas é ainda insuficiente pelo tamanho da responsabilidade em ser um educador dessa modalidade. O ideal seria que se criassem condições para a formação de educadores alfabetizadores para EJA: se assim ocorresse, seriam evitadas formações deficitárias e apressadas para dar conta de especificidades e desafios dessa modalidade. Nessa direção:

O ponto fraco da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a preparação do tutor-alfabetizador, pois em pouco tempo as universidades terão que preparar um professor capaz de ensinar o jovem e o adulto a decifrar o código linguístico da língua portuguesa e ter condições de usá-lo socialmente. Tarefa nada fácil, pois o domínio da Língua Pátria (LP) vai além da decifração do código para, concomitantemente, atingir o manejo compreensivo da leitura e da escrita. A missão, portanto, é dupla e articulada. É preciso dar condições para o aluno compreender que com 23 letras será possível formar sílabas, palavras e frases da LP e, ao mesmo tempo, evidenciar ao alfabetizador o caráter eminentemente social das palavras e das frases como instrumentos básicos da comunicação humana (FERREIRA DO VALE, 2008, pp. 21-22).

Por outro lado, trabalhar na EJA é pensar em especificidades etárias, sociais, culturais de pessoas que foram excluídas do meio educacional. É conceber um trabalho realizado em classes multisseriadas, havendo diversidade entre os educandos, sendo assim necessário se preocupar com a formação do educador, no sentido de que este compreenda as questões que envolvem a educação popular. Mas o que é educador popular? Nessa indagação sobre o educador popular, Paulo Freire, assim define:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos - nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (FREIRE, 1993, p. 16).

O educador popular é aquele que entende a diversidade, que tem consciência e que se engaja na luta para a mudança: são educadores progressistas, que carregam a certeza dos conteúdos que devem ensinar com competência, e nessa perspectiva encontra-se a importância política do educador e a importância do conhecimento compartilhado especialmente a serviço da população.

Para a educação ser popular é necessário que haja uma educação que inclua todos nas suas especificidades, sustentada por uma política pública para EJA, mas não só com responsabilidade de governos, mas também dos cidadãos e da sociedade de maneira a superar as desigualdades que são expressas de forma ora sutil, ora explícita.

Se pensarmos no aspecto legal, desde a reforma da LDB 4024/61 definida nos termos da Lei 5692/71, que faz menção ao ensino supletivo e às demandas na formação do educador; considerando as especificidades do trabalho com o público alvo, a nova LDB, Lei 9394/96, conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”, também enfatiza a necessidade de uma preparação adequada ao educador de jovens e adultos, agora com um capítulo dedicado à modalidade de ensino. Este foi um momento de reconhecimento da EJA como modalidade da educação básica, portanto, um direito de todos, independentemente da idade. Trata-se de uma mudança de paradigma, ou seja, de uma educação como direito e ao longo da vida.

Engana-se quem pensa que estamos falando apenas da troca de um nome, ou seja, de ensino supletivo para educação de jovens e adultos. Trata-se, isto sim, de uma mudança de paradigma: da nítida concepção compensatória de educação para a perspectiva de educação como direito e ao longo de toda a vida (MACHADO, 2008, p.163).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA também propõem um importante movimento no que se refere à formação do educador desse campo de ação educativa ao destacar as especificidades exigidas para esse profissional.

Sendo assim, na medida em que a caracterização da EJA se amplia e considerando as especificidades existentes, é preciso pensar e aprofundar o debate sobre a formação do educador que atuará em um contexto em que os educandos têm história de fracasso, de não aprendizagem ou de frustrações com o meio escolar. Nesse sentido, é necessário ter boa formação e sensibilidade ao trabalhar nessa modalidade. Os cursos de Pedagogia e as licenciaturas, de forma geral, têm oferecido

carga horária suficiente tanto nas disciplinas destinadas para essa modalidade de ensino quanto para os estágios em salas de aula?

Para trabalhar na EJA é necessário ter uma formação adequada. Anteriormente, até a década de 1990, nos cursos de Magistério não havia disciplinas direcionadas para essa modalidade de ensino: tornava-se educador na prática diária. No que diz respeito ao curso de Pedagogia e às licenciaturas de forma geral, poucos são aqueles que oferecem ao menos uma disciplina para tocar nas especificidades da EJA, seja como disciplina obrigatória do currículo ou como disciplina eletiva.

Frente a esse cenário, é perceptível um pequeno avanço em relação à formação de educadores nos cursos atuais, como as iniciativas do governo federal na implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual disponibiliza espaço para a proposição de projetos e subprojetos direcionados a formação do professor para atuar na EJA. Porém, essa iniciativa ainda se faz bastante tímida frente às necessidades latentes da área. Ainda há necessidade de uma atenção maior nos cursos de formação de educadores para que a EJA não seja descaracterizada e tratada com um apêndice da Educação Básica.

A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, que ocorreu na Alemanha, Hamburgo em julho de 1997, juntamente com a V Conferência Internacional sobre a EJA (V CONFITEA), enfatiza que a EJA:

[...] engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (BRASIL, MEC, 2007, p. 38, in PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007).

Nessa direção, torna-se evidente a necessidade de uma formação específica para os educadores da EJA, sendo tal ponto sustentado também pelo Parecer CNE/CEB 11/2000: “[...] trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” [...] (BRASIL, 2000, p. 58).

Além da formação inicial adequada, há que se preocupar com a formação continuada dos educadores da EJA ao lado de um Projeto Político Pedagógico bem estruturado, como também primar pela participação dos envolvidos nos debates das políticas públicas, pois se a EJA instiga no educando o desejo de ser um cidadão crítico e participativo, como utilizar desse discurso sem que esse educador o seja? Aos educadores é preciso oportunizar espaços na formação contínua, estudo, participação na interlocução e reflexos pedagógicos e, sobretudo, nessa perspectiva espera-se que suas práticas educativas conduzam à formação de educandos motivados e conscientes do espaço educacional que ocupam na EJA. É essencial que a formação continuada seja uma prática contínua, pois ser educador é um compromisso com o conhecimento, sendo necessário renovar-se e renová-lo por meio de pesquisa, referenciais teóricos, diálogos e reflexões sobre a prática educativa. Tal assertiva é defendida por Freire (2002, p.22):

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática.

Quando refletimos sobre a prática educativa há que se considerar o aspecto entre o discurso e a prática do educador, que poderá ser um dos obstáculos, caso:

A distância demasiado grande entre o discurso do educador e sua prática, sua incoerência, é um desses obstáculos. O educador diz de si mesmo que é um progressista, discursiva progressistamente e tem uma prática retrógrada, autoritária, na qual trata os educandos como puros pacientes de sua sabedoria. Na verdade, sua prática autoritária é que é o seu verdadeiro discurso. O outro é pura sonoridade verbal (FREIRE, 1993, p.29).

A formação continuada é uma alternativa para tentar resgatar a figura do educador, do respeito a essa profissão tão desgastada nos dias atuais, pois se torna educador na prática e na reflexão dessa prática, como afirma Freire (1997, p.58): "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática".

Se o educador permear a reflexão da prática docente e da vida, atuará e auxiliará os educandos a atuarem no espaço histórico.

Quando nos reportamos à questão do estabelecimento de Políticas Públicas no âmbito municipal, em especial no município de Bauru, alvo deste estudo, constatamos que a formação continuada dos educadores da EJA e dos funcionários do sistema municipal de ensino ocorre semestralmente. Visando aproximar o fazer do educador das pesquisas e investigações educacionais, não só referentes à EJA, mas à Educação Básica como um todo, há também a “Semana Municipal de Educação de Bauru” (SEMB) e o “Congresso Municipal de Educação” que ocorrem simultaneamente todos os anos, como uma das formas de incentivo ao envolvimento dos educadores municipais e dos licenciandos dos diversos cursos presentes nas Instituições de Ensino Superior do município, conduzindo-os à reflexão sobre sua prática e as teorias que a sustentam, por meio da participação em palestras, oficinas e apresentações de trabalhos.

Ainda se tratando da organização da EJA no município, esta pesquisadora observou que os educadores são concursados na modalidade Provas e Títulos para inicialmente exercerem o cargo público efetivo de “Especialista em Educação Adjunto”, que no caso da EJA, inicialmente será “Professor Substituto de Educação Básica - Jovens e Adultos”.

Outra questão relacionada à formação de educadores se refere à efetivação das políticas públicas nacionais para a produção de materiais didáticos, pois historicamente não havia material didático para EJA e hoje temos organizações voltadas à promoção de boas práticas educativas, incluindo material didático para EJA. Como exemplo, podemos citar a “Ação Educativa” que é uma Organização Civil sem fins lucrativos, fundada em 1994, cuja missão é promover direitos educativos, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, realiza atividades de formação e apoio a grupos de educadores, jovens e agentes culturais. Há campanhas e ações coletivas que visam à realização desses direitos, no nível local, nacional e internacional. Desenvolvem pesquisas, divulgam informações e análises enfocando as políticas públicas na perspectiva dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial e de gênero (Ação Educativa, 2015).

A Educação de Jovens e Adultos está entre as principais ações desenvolvidas pela Ação Educativa. Em 20 anos, a instituição conquistou um grande reconhecimento graças à capacidade de articular atores e apoiar redes e fóruns. Também conquistou importantes realizações no desenvolvimento de projetos de assessoria, formação de educadores e publicação de material didático. É nessa empreitada que a Global Editora participa ativamente como parceira da Ação Educativa, editando, divulgando e distribuindo para todo o Brasil obras destinadas à Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental e Alfabetização, conforme descrito no vídeo da coordenadora da ONG “Ação Educativa” Vera Masagão (MAZAGÃO, 2015).

Segundo dados disponíveis no site da FNDE⁸, até o início do ano 2000, ainda não existia o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, nos formatos que conhecemos hoje e, mesmo quando surge esse programa, a modalidade EJA não fora contemplada. Recentemente, em 2014, o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) enviou para as escolas os livros didáticos; no caso da EJA foi destinada a coleção “Viver e Aprender”; esses livros didáticos são referentes ao Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA), feito para os educadores e para os jovens e adultos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e das redes de ensino da educação básica: essa é uma das iniciativas voltadas para apoiar o trabalho do educador e o ensino e aprendizagem dos educandos da EJA.

Em relação aos fóruns, o pioneiro aconteceu no Rio de Janeiro, em 1996, uma nova versão de movimento que havia começado a partir da convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias para a V Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos, que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em 1997. Essa experiência do Rio de Janeiro fez com que outras nascessem, e com isso impulsionou a ideia do ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que ocorre anualmente desde o ano de 1999, sendo também o primeiro no Rio de Janeiro, estendendo-se para outras cidades e estados.

O ENEJA - Encontro Nacional de EJA também é um momento que congrega a convivência com as diferenças e com modos de pensar, refletir e pesquisar sobre a

⁸ Cf. em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>.

EJA, especialmente no campo do conhecimento contexto, este que exige ser vivenciado por jovens e adultos; o mundo exige uma permanente renovação e formulações curriculares adequadas às necessidades de aprendizagem dos educandos que buscam a EJA ano a ano.

De acordo com os registros históricos do Fórum EJA⁹, buscando manter no país a mobilização em torno do tema, juntamente com os Fóruns e ENEJAs, em defesa de políticas públicas democráticas que assegurem o direito à educação dessa modalidade de ensino, a V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos foi fundamental para desencadear e dar continuidade a esse processo, tendo contado também com o apoio da UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

Quando se pensa em uma escola que busca desenvolver um trabalho na perspectiva emancipatória, existem ainda várias dificuldades que precisam ser vencidas, como por exemplo, a desvalorização da carreira, os baixos salários, além de algumas condições precárias no ambiente físico. As dificuldades se apresentam ainda maiores quando se referem à EJA, à medida que suas especificidades não são consideradas, propondo-se adaptações, como por exemplo, salas de aula de EJA funcionando em ambientes adaptados para crianças. Há ainda dificuldades da coordenação pedagógica e diretoria para acompanhar e apoiar efetivamente o trabalho em sala de aula, pois, na maioria das vezes, as salas estão alocadas em diversos bairros da cidade, como no caso do município de Bauru.

Uma das ações que colaboram para a formação deste educador ocorre pelo registro das práticas e o compartilhamento destas nos horários destinados às ATPs (Atividades de Trabalho Pedagógico), sendo uma forma de repensar a prática pedagógica, compartilhando angústias e ações bem sucedidas; porém, vale ressaltar que esta prática não pode ser compreendida como possuidora de caráter de fiscalização por parte dos gestores educacionais, mas sim uma maneira para refletir, reformular e melhorar a prática educativa.

⁹ Cf. em <http://forumeja.org.br/historico>.

Em síntese, se a formação docente for alicerçada na dialogicidade, terá apoio nos pilares que norteiam uma educação humanizadora, ou seja, um diálogo pautado no pensamento freireano auxiliará na formação de educadores de EJA. Isso é imprescindível para uma Pedagogia que humaniza e liberta. Nessa direção:

Sintetizando, para Paulo Freire, a dialogicidade Freire, está ancorada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento. E, para que ela se efetive de fato, ou seja, haja a aproximação entre educador-educando-objeto do conhecimento, o principal instrumento é a pesquisa do universo vocabular, cultural, e das condições de vida dos educandos. Nesse contexto, o diálogo freiriano torna-se um referencial epistemológico de uma pedagogia que possibilita construir coletivamente uma educação que promova a humanização e a libertação. (SOARES e PEDROSO, 2013, p.260).

Como pensar na prática humanização se, em alguns momentos, a escola sofre desumanização ou consequências das políticas públicas no momento em que as ações governamentais não consideraram como prioridade a Educação?

A formação de professores abrange uma das necessidades da modalidade EJA e vem acompanhada de muitas outras necessidades como das condições de trabalho, disponibilidade de materiais didáticos, formação continuada, educação inclusiva, evasão escolar e o novo perfil do educando nos dias atuais.

Além de pensar nas especificidades da educação de jovens e adultos (e a formação de professores é uma delas), há a necessidade primordial de que essa modalidade seja encarada como uma responsabilidade social, uma política de Estado e não apenas o resultado de projetos isolados ou desconectados do cenário histórico, econômico, cultural e social construído acerca da realidade da EJA. Não basta pensar apenas em formação de professores ou apenas investir na educação: concomitantemente existe a necessidade de elaboração de políticas educacionais com políticas visando garantir emprego e trabalho para a população.

Mesmo com todas as conquistas no âmbito legal, a EJA precisa ser compreendida pelos governantes como uma modalidade de ensino, com todas as suas especificidades, cercada de atenção e investimentos na formação de professor, políticas educacionais, programas de alfabetização, melhorias de materiais didáticos e paradidáticos e que seja atendido verdadeiramente o objetivo da EJA, que é alfabetizar

os jovens e adultos por meio de uma educação de qualidade, como direito garantido constitucionalmente e que se estenda ao longo de toda a vida.

2 LETRAMENTO NA EJA: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS

2.1 Alfabetização/letramento e afetividade, termos distintos e indissociáveis

O trabalho pedagógico na EJA precisa buscar como prioridade a alfabetização com perspectivas no letramento e na afetividade. E essa alfabetização não deve ser trabalhada apenas no campo das letras, mas também a escola tem a função de alfabetizar no campo numérico e, nessa direção, a Proposta Curricular 1º Segmento (Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental) deixa claro que essa forma de educação exige do educador competência técnica e visão política, elementos que extirpem do processo ensino-aprendizagem as formas autoritárias de ação docente (BRASIL, 2001).

Quando se pensa numa educação além da alfabetização na língua materna e da alfabetização matemática, associamos o trabalho da EJA na perspectiva freireana, em que ocorra uma educação que busque a promoção social do cidadão enquanto pessoa, ou seja, uma educação que priorize atividades e práticas amplas que vão além do espaço escolar e do domínio básico, mas que o conduza para a autonomia de seus saberes e fazeres.

O processo de alfabetização de jovens e adultos deve estar sob novos referenciais teóricos e metodológicos, que considerem a lógica de quem aprende e permita ao alfabetizando “[...] expressar-se, ser autor dos seus próprios atos de leitura e escrita, criar e recriar, enfim, ser sujeito do seu próprio processo de construção do saber” (FUCK, 2000, p. 85).

Ao pensar na modalidade EJA, há a necessidade premente de compreender melhor o trabalho realizado, ou seja, um trabalho não simplesmente como mera alfabetização e sim uma alfabetização com perspectivas no letramento quando se trabalha com os componentes curriculares da EJA.

Segundo Weisz (2012), para iniciar o processo de alfabetização é necessário que o educador diagnostique os conhecimentos prévios que o aluno possui sobre o sistema de escrita alfabético e considere suas pressuposições de escrita; então, a partir de suas próprias hipóteses, com a mediação do educador, ele avançará, construindo estratégias para alcançar novos conhecimentos.

Estudos sobre o letramento não são algo novo; remontam ao final do século XX, mais precisamente a partir de 1980: neste período o Brasil foi palco de grandes inquietações frente às novas pesquisas e estudos que se disseminaram nas áreas da educação e da linguística sobre o letramento. Tais estudos buscavam compreender e separar os impactos sociais da escrita na sociedade, dos estudos relacionados à alfabetização no contexto escolar, que visavam desenvolver somente as competências individuais quanto ao uso efetivo da escrita (KLEIMAN, 1995).

Leite (2013) defende que a inserção do indivíduo no mundo da escrita supõe sua apropriação como sistema convencional, alfabético e ortográfico, que configura o processo de Alfabetização e supõe também o desenvolvimento das habilidades necessárias para o envolvimento do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita, o que configura o processo de Letramento.

Para Soares (2009, p. 19):

[...] letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita: [...], sendo assim, o fato de se apropriar da escrita traz consequências em várias áreas: cognitivas, linguísticas, sociocultural, política e econômica.

Já para Kleiman (1995, p. 19), o letramento pode ser definido como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos e específicos”.

Tanto a perspectiva de Kleiman (1995) quanto à de Soares (2009) inferem que Freire foi um dos primeiros precursores do letramento em sua dimensão forte na alfabetização de jovens e adultos, ao proporcionar uma educação crítica e problematizadora para a libertação e não para a domesticação. Deste modo, ambas afirmam que a dimensão social do letramento em sua versão forte deve ser o foco da alfabetização de jovens e adultos.

Foi com a inserção das propostas freireanas que a educação de adultos tomou novos rumos, primando por um ensino significativo a partir da realidade social do alfabetizando, com a visão de ensino problematizador e conscientizador.

O processo de letramento, por sua vez, não pode ser entendido nem desenvolvido como sinônimo e decodificação do código escrito. Muito além, pressupõe um processo de alfabetização contextualizado e cercado de funcionalidade para o adulto. Segundo Soares (2009), as pesquisas sobre o letramento trouxeram novos conhecimentos para a alfabetização e sua forma de concebê-la, ampliando o conceito de alfabetização para além da aquisição da tecnologia do ler e escrever como um ato mecânico e artificial.

Sob essa perspectiva, Soares (2009), defende que a alfabetização é um ato de superação de consciência ingênua e conquista da consciência crítica, a fim de se inserir diferentemente na sociedade. “Alfabetização” e “Letramento” são dois conceitos independentes, mas também ao mesmo tempo indissociáveis. Isto significa, para o educador, o desafio de alfabetizar letrando. Nessa direção, aponta a autora que alfabetizar e letrar são:

[...] ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2009, p. 47).

Soares (2009) ressalta que o sujeito que é alfabetizado e não letrado, ou seja, que adquiriu a tecnologia do ler e do escrever, mas não consegue fazer uso e praticar a leitura e a escrita em seu cotidiano, é diferente dos sujeitos que são plenamente alfabetizados e letrados, pois estes, além de dominar a codificação e a decodificação, conseguem envolver-se cotidianamente em práticas específicas de leitura e escrita:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 39-40).

Para Britto (2004, p.52), sobre a questão do letramento há uma diferença conceitual, em que o processo (de letramento) diz respeito às políticas educacionais e culturais, metodologias de ensino e seleção de conteúdos, diferentemente da condição (de letramento) que diz respeito à capacidade objetiva de uma pessoa ou um grupo

social. O mesmo autor, sobre a diferenciação entre alfabetização e letramento explica que:

[...] o sentido mais frequente está associado ao ensino-aprendizagem do sistema de escrita (que, no caso das línguas ocidentais é alfabético), letramento remeteria para um movimento mais geral, que se relaciona com a percepção da ordem da escrita, de seus usos e objetos, bem como de ações que uma pessoa ou um grupo de pessoas faz com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita. Sendo assim, a noção de alfabetizado implica numa condição do tipo tudo ou nada, a de letramento (ou de alfabetismo) sugere uma multiplicidade de níveis e graus, em função do quanto o indivíduo realiza com seus conhecimentos de escrita (BRITTO, 2004, p.53).

Ainda há uma distinção importante nessa questão do letramento, entre a dimensão individual e grupal, e isto poderá gerar implicações metodológicas, segundo Britto (2004,p.53), a saber: “[...] o que uma pessoa sabe e faz isoladamente é diferente do que ela sabe e faz em grupo ou em tarefas contextualizadas no entorno social”.

Segundo Soares (2009), o analfabeto, além de não ler e escrever, não goza plenamente de seus direitos, não pode ter total acesso a cultura letrada, sendo marginalizados e muitas vezes excluídos por nossa sociedade centrada na escrita.

Para Freire (1989), o alfabetizando, antes de realizar a leitura da palavra, realiza a leitura crítica do mundo a partir de suas experiências de vida, para só depois realizar a leitura da palavra já carregada de um contexto significativo. O que está à disposição para ler é o mundo e essa leitura ocorre quando a gente o interpreta, o compreende; então, muito depois dessa leitura de mundo é que surgem a linguagem e a escrita. Essa prática proposta por Freire é muito diferente das cartilhas e do trabalho em que as tarefas escolares são artificiais e desvinculadas das condições do homem de modo fragmentado, solto; pelo contrário, as atividades precisam ter sentido e significado para aquele que aprende, e nesse aspecto também salienta Freire (1979), que as cartilhas pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como doação e isso reduz o analfabeto à condição de objeto de alfabetização ao invés de sujeito. A aprendizagem das cartilhas tornava-se um ato de memorização, treino e reprodução mecânica, não havendo lugar para o desenvolvimento crítico, criativo, autônomo e muito menos para a dialogicidade, prática tão essencial na EJA. Nessa direção, Ferreira do Vale (1998, p. 64) esclarece que Paulo Freire:

[...] não defende, de forma alguma, que a escola fique parada no nível de cultura popular, da experiência de vida dos alunos, insiste que o professor e a escola respeitem o conhecimento popular, a experiência prévia, singular dos que adentram o espaço escolar. [...] o saber escolar é o ponto de chegada, não o ponto de partida da ação pedagógica.

Há necessidade de que o educador da EJA seja sensível e valorize a cultura popular, e essa é uma tarefa do educador considerado progressista; a não valorização da cultura do educando pode emperrar a prática educativa, como ensina Paulo Freire:

Um educador progressista que não seja sensível à linguagem popular, que não busque intimidade com o uso das metáforas, das parábolas no meio popular, não pode comunicar-se com os educandos, perde a eficiência, é incompetente. Quando me refiro aqui à sintaxe, à estrutura de pensamento popular, à necessidade que tem o educador progressista de familiarizar-se com ela, não estou sugerindo que ele renuncie à sua, como também à sua prosódia para identificar-se com a popular. Seria falsa esta postura, populista e não progressista. Não se trata de que o educador passe a dizer “a gente cheguemos”. Trata-se do respeito e da compreensão e por uma linguagem diferente. Não se trata tampouco de não ensinar o chamado “padrão culto” mas de, ao ensiná-lo, deixar claro que as classes populares, ao aprendê-lo, devem ter nele um instrumento a mais para melhor lutar contra a dominação (FREIRE, 1993, p 29).

Condizente com as ideias acima, Paulo Freire faz considerações sobre a leitura de mundo e a competência científica, a seguir:

Daí a necessidade de uma séria e rigorosa “leitura do mundo”, que não prescinde, pelo contrário, exige uma séria e rigorosa leitura de textos. Daí a necessidade de competência científica que não existe por ela e para ela, mas a serviço de algo e de alguém, portanto contra algo e contra alguém... Daí a necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido o seu endereço no mundo. Explorados e oprimidos a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada^{2 10}(FREIRE, 1993, p.27).

Desenvolvendo o trabalho na perspectiva de alfabetizar letrando, é possível garantir não somente o acesso, mas o desejo da permanência do aluno na trajetória escolar, pois o educando participa de um processo de construção do conhecimento, considerando-se o contexto, a interação, então, nessa direção:

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e

¹⁰ **Nota do Autor** ⁽²⁾ É preciso deixar claro, mesmo correndo o risco de repetir-me, que a superação de uma tal forma de estar sendo por parte das classes populares se vai dando na práxis histórica e política, no engajamento crítico nos conflitos sociais. O papel, porém, do educador neste processo é de imensa importância.

interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global (BRASIL, p.57, 1996b).

A alfabetização, segundo Paulo Freire, é formadora de cidadania, e nessa prática educativa é preciso considerar que o educador tenha clareza política e, portanto, assumida na sua prática a politicidade, pois:

É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico (FREIRE, 1993, p. 25).

Nesse sentido, Freire (1993, p. 30) enfatiza a alfabetização como um trabalho importante no contexto escolar e relacionada com a identidade individual, de classe e intrínseca com a formação da cidadania e o ato político, pois as atividades ler e escrever não são totalmente suficientes para adquirir uma plenitude da cidadania, mas sim, é necessário que essa atividade se faça como um ato político e jamais como simplesmente fazer neutro.

Nessa direção, há necessidade de compreender o papel da língua oral e escrita, isto é, do trabalho realizado na EJA. A língua oral ou escrita consiste no principal instrumento de que uma pessoa dispõe para interagir com outros; por meio dela, pode-se obter e fornecer informações, ter acesso aos saberes e exercer direitos e deveres de cidadão.

O mundo em que vivemos é predominantemente letrado e sendo assim, os que não têm o domínio da língua escrita ficam, na maioria das vezes, alheios às práticas sociais que se valem desse sistema de representações simbólicas. Contudo, é essencial considerar que os educandos da EJA, embora fazendo parte deste contexto, chegam à escola com muitos conhecimentos acerca da língua escrita. Nessa direção, Picoli (2001) afirma que o educando adulto estabelece relações, tanto com a escrita, objeto de conhecimento, quanto no contexto o qual o objeto está inserido, como por exemplo, na escola, no trabalho, e na sociedade; portanto, não começa na escola o esforço que o educando adulto faz para decifrar o código escrito. Quando vem para

sala de aula, ele traz consigo concepções, e estas precisam ser consideradas no processo educativo (PICOLI, 2001, in: KLEIMAN; SIGNORINI, 2001).

Não raro precisam preencher um formulário, ler uma receita médica, ler os letreiros do ônibus, encontrar um endereço que foi escrito em um pedaço de papel, anotar um recado, ler uma receita culinária, entre outras atividades do cotidiano. Essa necessidade faz com que eles tenham a compreensão de que a escrita tem a função social e faz a mediação das relações sociais. Esses conhecimentos e vivências dos educandos acerca da linguagem escrita são muito valiosos no momento de alfabetizar os letrandos.

Quando do ingresso do educando no contexto escolar é importante que o educador realize um trabalho pedagógico no sentido de conscientizar o educando de que ele é detentor de saberes, mas também deve ser incentivado, pelo educador, a acreditar que pode aprender e saber muito mais. Um dos principais papéis da escola é a sistematização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, e não se deve perder essa função de vista. Nesse sentido, o trabalho pedagógico realizado precisa fazer com que os educandos compreendam inicialmente os mecanismos básicos da língua escrita, como os nomes das letras e os sons por elas representados, como também oportunizar a eles acesso aos diversos usos sociais da escrita, por meio dos diferentes gêneros textuais.

No que diz respeito às atividades da leitura e da escrita, é preciso lembrar ainda que estas devem ser planejadas, de modo a tratar a escrita como objeto social e não como objeto escolar. A escrita faz parte do mundo que o educando vive e não somente da escola.

Assim, quando a apropriação da escrita se dá em um contexto de significância social da escrita, o processo de ensino aprendizagem será eficaz se apresentar clareza frente ao que se pretende alcançar, com destaque para a oralidade do educando, uma vez que é por meio dela que a maior parte dos atos comunicativos se efetiva, até mesmo o de aprender. Para o educador, as situações são praticamente automáticas, mas para o educando que retorna a escola, há necessidade de se ensinar, como por exemplo, a adequar a linguagem oral aos eventos comunicativos, ou seja, em um ambiente informal, é possível utilizar uma linguagem diferente daquela utilizada em um

ambiente formal. Garantir essas habilidades necessárias ao uso da linguagem deve ser um dos objetivos das salas de aula da EJA.

Alfabetizar letrandos é uma prática minuciosa, necessitando responsabilidade do educador; ou seja, ao mesmo tempo ele precisa ensinar as letras, seus nomes, o valor sonoro para quem está se alfabetizando, mas também tem o papel importante que é o de garantir ao educando não apenas a aquisição da habilidade de ler (decodificar) e escrever (codificar), mas também proporcionar condições para o letramento, isto é, a habilidade de usar a escrita em suas mais diversas funções sociais; enfim, realizar o trabalho para alfabetizar o letrando.

Quando tratamos da alfabetização dos educandos da EJA, o educador precisa ter em mente que é um período de aprendizagem de conceitos complexos e que o educando desenvolverá a capacidade de compreender e produzir textos; esse processo precisa ser ensinado por parte do educador.

A maioria das pessoas que busca a escola da EJA apresenta uma história de insucesso no processo de escolarização ou de aprendizagem. Essa pode ser para elas, uma oportunidade; talvez a única para aprender e adquirir os saberes necessários que as estimularão a obter tantas outras conquistas; nesse sentido, a importância do trabalho com a alfabetização na EJA se justifica, pois:

A alfabetização não pode ser reduzida a um aprendizado técnico-linguístico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma construção pessoal intelectual. A alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sócio-cultural, política e técnica (BRASIL, p. 57, 1996b).

O educador que assume essa prática da alfabetização na perspectiva do letramento passa a desenvolver uma prática na qual a aprendizagem da leitura e da escrita ocorrerá de fato, e assim pode-se auxiliar o educando a adquirir competências necessárias para prosseguir na escolarização e apropriar-se de novos conhecimentos; desta forma, a escola cumpre um dos seus objetivos: formar um cidadão crítico, consciente, transformador e participativo em uma sociedade letrada.

Segundo Álvares (2010), é imprescindível que a escola cumpra seu papel com ações que propiciem o desenvolvimento humano e veicule uma educação que venha a corresponder às reais necessidades e interesses de seu alunado; ressalta ainda que a mediação do educador é fundamental no processo de aprendizagem do alfabetizando,

e este deve adotar metodologias adequadas, não infantilizadas, para realizar o processo de ensino aprendizagem de jovens e adultos, bem como sua interação social.

Portanto, percebe-se que o letramento é importante, mas precisa estar vinculado ao processo de alfabetização, tão necessário para aprendizagem, pois o educando precisa se apropriar de certos conceitos e noções (letra, palavra, sílaba, frase, maiúscula, minúscula...). Contudo, as atividades metalinguísticas (destinadas a descrever, explicar a língua), devem ser ensinadas, mas não como o centro do trabalho com a linguagem, e sim nas situações em que são necessárias para que os educandos avancem em seus conhecimentos acerca da escrita.

Nessa direção, é possível trazer a reflexão sobre o papel da afetividade na mediação pedagógica do trabalho da EJA, a qual vem a constituir-se num fator importante nas relações que se estabelecem entre os sujeitos (educandos) e os diversos objetos de conhecimento (áreas, conteúdos escolares), bem como na disposição dos educandos diante das atividades propostas e desenvolvidas. A forma como são trabalhadas as atividades pode acelerar o processo de aprendizagem do educando, bem como bloquear este processo ou fazê-lo desistir dos estudos. Eis aqui presente a necessidade da humanização no processo.

Segundo Leite e Tassoni (2002), o que se diz, como se diz, em que momento e por que - da mesma forma o que se faz, como se faz, em que momento e por que, afetam profundamente as relações professor-aluno e, por consequência acabam por influenciar diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as relações entre o sujeito e o objeto (In AZZI; R. e SADALLA; A.M.F. (Orgs.), 2002). Nesta mesma linha de ação, Almeida, (1999, p.107) destaca o vínculo afetivo e salienta que, embora a escola seja o local onde o compromisso maior que se estabelece é com o processo de produção do conhecimento, pode-se afirmar que “as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente”. Esse afeto é carregado de certa amorosidade que segundo Freire:

A amorosidade e o diálogo constituem-se como elementos indispensáveis para que ocorra, no processo educativo, “o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1992b, p. 43).

A seriedade e o rigor estão implícitos na prática pedagógica baseada na amorosidade e no diálogo, posto que, dialogar e demonstrar amor pelos estudantes não significa docilizar a educação, nem assumir o papel de 'bonzinho'. O educador que assume seu amor pelo mundo e pelos educandos o demonstra por meio da seriedade no planejamento de suas aulas, da busca constante de práticas que promovam a aprendizagem, do estabelecimento de vínculos afetivos saudáveis, em que todos se sintam acolhidos e, portanto, convidados a se expressar. Para Freire (2002, p.52):

Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Uma das características da postura do educador é a amorosidade, e esta o auxiliará no estabelecimento de uma relação equilibrada e mediada pela afetividade, como também primando pelo estudo sério dos conteúdos, pela formação humanista, pela convivência saudável na qual as pessoas são acolhidas e o egoísmo seja recusado, ou seja, o amor se manifesta no desejo de formar pessoas, dedicando-se e empenhando-se em fazê-lo da melhor forma possível.

A afetividade, a amorosidade, a dialogicidade, perpassam toda relação pedagógica, uma vez que sua razão de ser são seres humanos em processo de humanização. No entanto:

[...] não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...] Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (FREIRE, 1987, p. 45-46).

Por isso mesmo, o diálogo, a afetividade, a amorosidade são dimensões humanas inseparáveis do processo educativo, onde estão imbricadas. Essas

dimensões mencionadas se constituem em elementos fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e sem elas o processo fica comprometido. Na convivência amorosa, dialógica, estabelece-se entre educador-educando uma relação de respeito à dignidade de cada um deles. O comprometimento com o outro faz com que o processo educativo seja conduzido com amorosidade e, ao mesmo tempo, com rigorosidade, engajamento, seriedade. A amorosidade, o diálogo, o respeito e o comprometimento com o outro impulsionam à busca epistemológica do saber que vai sendo aprendido e construído.

Entretanto, essa amorosidade deve ser compreendida e está bem definida no prefácio da obra *Pedagogia da Autonomia* (Paulo Freire) onde relata que:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade [...]. É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 2002, p. 52-53).

Neste sentido, afetividade e competência estão interligadas, pois ser um profissional afetivo que compreende a realidade de seus educandos, que abraça, acolhe, dá carinho, um “toque”, é porque somos e convivemos com seres humanos que precisam dessas relações afetivas para se fortalecer; porém, não exime o educador de desenvolver seu trabalho com envolvimento, competência, comprometimento, seriedade e compromisso político.

Dessa forma, os educadores buscam construir uma nova identidade, passam a ser desafiados a ampliar seus universos simbólicos e representacionais de mundo e de vida, onde aquela pedagogia da resposta alicerçada em uma concepção bancária de educação ceda lugar à pedagogia da pergunta, pautada no diálogo, na aprendizagem mútua, passando a olhar e valorizar as diferentes manifestações e formas de conhecimentos e saberes, superando a mera transmissão e reprodução de conteúdos

sem significado, uma vez que “[...] a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 84).

Nessa direção, se faz necessário uma maior fundamentação, sistematização, aprofundamento teórico, voltados à formação continuada de educadores na perspectiva de uma educação que considere a amorosidade, o emocionar e o diálogo como elementos fundamentais na ação docente. É preciso buscar a superação da fragmentação homem-mundo, percebendo-o como parte integrante de uma totalidade maior que o envolve.

Pode-se dizer que esse se constitui em um dos grandes desafios da educação que vivencia um período de crise e transição, necessitando, por isso mesmo, resgatar e (re) construir uma nova identidade dos educadores, com novos referenciais de pessoa, de ser humano, de educação e de mundo, e para isso a formação continuada pode contribuir.

A mudança no ensino depende do processo de formação ao longo da vida e da transformação das práticas educativas. Esta transformação se dá em diferentes esferas, a partir de um trabalho reflexivo e de uma reconstrução permanente das identidades pessoais e profissionais.

2.2 A dialogicidade em Paulo Freire

A Filosofia Freireana parte do pressuposto de uma Educação problematizadora, que envolve o processo de dialogicidade entre educadores e educandos de tal modo que um inexistente sem o outro, porque há um influxo que permeia esta relação como se uma força os atraísse e os repelisse ao mesmo tempo, razão pela qual nenhum deles se basta, fazendo com que se movam reciprocamente.

A dialogicidade é a essência da Educação, e refere-se ao diálogo ocorrido entre os sujeitos do conhecimento, que por meio da palavra compõem a práxis pedagógica. Essa práxis é constituída pela dimensão da ação, da reflexão, da consciência alcançada com métodos educativos que preconizem o ser humano em sua totalidade. E nesse sentido, Freire (1987, p. 61) explica detalhadamente:

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os 'achados' e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições.

Porém, para preconizar o ser humano em sua totalidade na EJA é necessário considerar que “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...]” (FREIRE, 1981), pois a partir da compreensão do contexto imediato dos alunos em relação ao mundo, do qual este cotidiano faz parte, é que começa a se formar a inquietação no professor que é educador. Assim, o processo de dialogicidade se inicia não no momento em que os educandos se encontram com o educador em sala de aula, pois não basta apenas se encontrar: a dialogicidade ocorre no momento em que há o refletir e o questionamento em torno do que se vai dialogar.

Referindo-se ao diálogo, Paulo Freire insiste que o educador da EJA precisa compreender que a cultura dos grupos populares é tão importante quanto a sua própria. Essa compreensão que eles têm sobre o mundo provém do senso comum, de uma construção empírica que embora não tenha os padrões que a norma culta exige, produz um conhecimento que é relevante para a sobrevivência do grupo social, e que, portanto, deve ser respeitado, valorizado e apreendido.

Assim, a visão que os grupos populares têm sobre o mundo pode ser o início desse diálogo entre educadores e educandos, que propiciará, além da investigação da realidade, também uma análise do nível de imersão ideológica em que se encontram, e, ainda, o estabelecimento de uma mútua confiança entre os sujeitos, que, a partir do conhecimento obtido por meio da análise destas informações que exprimem o pensamento coletivo desse grupo, possibilitará compor a base de dados, na qual constituir-se-á o conteúdo programático do planejamento a ser feito pelo educador, isto é, estruturar, organizar e sistematizar o conhecimento de senso-comum, obtido diretamente da comunidade, para a transformação de conhecimento científico, que será

ministrado nas aulas, e esse é um dos papéis da escola (JUNGER, SCHADE e CAMPOS, 2011).

Nesse sentido, na ótica de Paulo Freire, o educador é compreendido como mediador do diálogo do educando com o conhecimento e não o seu obstáculo. Assume a intervenção, a sua diferença entre seu saber com o do educando e diminui essa diferença, lembrando-se de que o educando tem a leitura do mundo e que esta precede a leitura da palavra.

A Filosofia de Paulo Freire tem uma perspectiva dialética em que o verdadeiro ensino é dialógico, isto é, educador e educandos são aprendizes, tendo o ensino e a aprendizagem caminhando equitativamente, em que quantidade e qualidade sejam objetivos claros para se alcançar a subjetividade do como ensinar e o que ensinar: método, conteúdo com equilíbrio, procurando sempre pelos fins e meios, partindo do todo para as partes e preocupando-se com a teoria e com a prática. Nessa direção, Freire (1992a, p. 24) explica como o educando precisa se assumir:

[...] como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo o que quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos.

Esse conhecer faz parte da ação educativa e toda ação docente é uma ação comunicativa, portanto precisa ser uma tarefa que:

[...] educador e educando devem assumir o papel de sujeitos cognoscentes mediatizados pelo objeto cognoscível. Conhecer significa inserir-se num clima de comunicação dialógica em torno de um objeto cognoscível. O ato de conhecer irá, sempre, além do apontar, do mostrar, do indicar, para caminhar no sentido de revelar ou desvelar algo escondido, oculto, que escapa ao sujeito que procura conhecer. O conhecimento põe a descoberto o que não está visível numa primeira investida da inteligência. O fundamento oculto das coisas, dos fatos, dos fenômenos será descoberto mediante esforço científico e filosófico (FERREIRA DO VALE, 1998, p.63).

Nessa perspectiva, há que se negar a mediação pedagógica voltada para a educação bancária, tradicional, dando vez a uma educação embasada na Pedagogia da Transformação que:

Entenda o ser humano em suas relações com o mundo “ser em situação”, um ser do trabalho e da mudança, um ser voltado para o sonho, para a realização de um projeto coletivo no sentido da humanização (não do “humanismo”) das relações sociais. Será nesse contexto à crítica à “educação”, a educação tradicional (FERREIRA DO VALE, 1998, p. 63, 64).

Nessa direção, a Pedagogia da Transformação ganha credibilidade para o trabalho na EJA e, portanto considera inadequada a educação bancária, que é compreendida como uma Pedagogia de Transferência:

[...] centrada numa gnosiologia que vê no ato do conhecimento a transmissão assimétrica no saber acumulado do docente para o aluno. Na Pedagogia da Transferência não há o diálogo, não há simetria de laços do professor para o aluno, e deste para o professor, não há clima de partilha do conhecimento de comunhão entre o mestre e o discípulo, não há lugar para a problematização, para a discussão esclarecedora e a investigação coletiva de verdade. No contexto da Pedagogia da Transferência o professor sabe, o aluno não sabe. Alguém detém a palavra e dela faz uso, as demais pessoas ouvem em silêncio (FERREIRA DO VALE, 1998, p.64).

O diálogo de que que fala Freire não é o diálogo romântico entre oprimidos e opressores, e sim um diálogo entre oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos. É nesse conhecer que está a importância política da ação de ensinar e que difere o educador progressista de um reacionário. É dar voz e vez ao educando que guarda em si uma necessidade de dizer sua palavra, situação esta que Freire chama de romper a “cultura do silêncio”; nesse sentido:

Era como se, de repente, rompendo a “cultura do silêncio”, descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-lo. Era como se começassem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno da análise de sua realidade, terminasse por mostrar-lhes que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma antecipado, na sua imaginação. E não vai nisto nenhum idealismo. A imaginação, a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão, tão necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis, quanto necessariamente faz parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a “conjectura” do que vai fazer (FREIRE, 1992a, p.20).

Quando se pensa nesse diálogo, pode-se dizer que está atrelado a uma pedagogia da comunicação com a qual possamos vencer o desamor do antidiálogo tanto da educação, que mata o poder criador do educando, como também do educador. Nesse contexto, é preciso deixar de se acomodar, de ser o objeto, para ser o sujeito da situação, esquivando-se do discurso de que a realidade é mesmo assim, fugindo do “blá blá blá”, e para isso, há que se pensar na tarefa da educação democrática e popular, ou seja:

[...] a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blá blá blá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho da invenção da cidadania (FREIRE, 1992a, p.20).

Pensar na pedagogia dialógica leva-nos a refletir sobre as concepções do “anti-diálogo” e da “pedagogia bancária”, onde existe uma cultura que precisa ser rompida, que é a do silêncio, própria das sociedades oprimidas, onde não se tem voz, ou direito de fato a ela. Segundo Freire (1980, p.65), “a sociedade dependente é, por definição, uma sociedade silenciosa. Sua voz não é autêntica, mas um simples eco da voz da metrópole. De todas as maneiras, a metrópole fala e a sociedade dependente escuta.” Podemos tomar como exemplo a própria sociedade brasileira, na qual existem aqueles que oprimem e aqueles que são oprimidos, e estes últimos carecem de uma conscientização que gere instrumentos de ação para mudar as suas realidades, ou seja, para que deixem de ser oprimidos. Esta ação já é de certa forma, um rompimento com a cultura do silêncio, a qual vem nos acompanhando desde a família até a escola, e esta pode ser vista como instituição impregnada de ideologias dominantes e, assim sendo, é preciso passar de uma consciência ingênua a um pensamento crítico (SILVA, 2006).

Portanto, o rompimento com a cultura do silêncio deve se dar na escola, instituição de educação formal e informal. Neste caso, é preciso analisar que educação está sendo dada e ainda qual é a que precisa ser oferecida. Freire (1980, p.78-79), nos faz colocações acerca da concepção bancária da educação, ressaltando que a “educação padece da doença da narração. O educador fala da realidade como se esta

fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível.” Nessa direção, salienta Freire:

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (FREIRE, 1987, p.102).

Ainda do diálogo e da educação problematizadora, Freire (1987), aponta que o educador revolucionário, que deve estimular a crença no poder criador humano.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar essa possibilidade. Sua ação, identificando-se desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida na profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1987, p.62).

Portanto, é possível outra educação, a problematizadora, com a qual Freire (1987, p.72) propõe seu processo de alfabetização, salientando que, na “[...] educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. E esta educação busca instigar a criatividade dos educandos e dos próprios educadores. Para Freire (1980), este diálogo, que é um instrumento para determinada libertação dos oprimidos deve ser desenvolvido com o amor em sua essência:

O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo (FREIRE, 1980, p.83).

Dentro desta “necessidade” do amor movendo o diálogo e a ação libertadora, é possível um “doar-se a causa” de maneira mais profunda. Na relação de opressão e dominação, não há um interesse mútuo, há um egoísmo, que não funciona dentro da perspectiva dialógica, pois poderá gerar um tipo de imposição de ideias e de ações. O amor, sentimento subjetivo que atua nas atitudes dos indivíduos, naturalmente traz

consigo a humildade ao invés de arrogância, e esta humildade é imprescindível na relação dialógica (SILVA, 2006).

Junto com esse amor e diálogo, há outro ingrediente tão importante, que é a fé, no sentido de acreditar no homem e em seu poder de transformação, mesmo quando não se tem todas as convicções em essência: se não se acreditar, como poderá acontecer? Nessa direção, o diálogo exige a fé no homem, a qual é apontada pelo educador:

O diálogo exige igualmente uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano [...]. O homem de diálogo é crítico e sabe que embora tenha o poder de criar e de transformar tudo, numa situação completa de alienação, pode-se impedir os homens de fazer uso deste poder (FREIRE, 1980, p.83 e 84).

Na perspectiva freireana, “[...] o diálogo não pode existir sem esperança. A esperança está na raiz da inconclusão dos homens, a partir da qual eles se movem em permanente busca. Busca em comunhão com os outros”. Freire (1980, p.84). A partir desta conclusão pode-se gerar a vontade e almejar algo melhor.

Pode-se afirmar que o processo educativo dá-se em melhores condições quando se estabelece um diálogo com o contexto social e, para tanto, sendo sujeitos ao invés de objetos, agindo conscientemente e incluindo outros na proposta de interação dialógica, é possível uma multiplicação de agentes de transformação, o que apressará as mudanças esperanças trazidas pela Educação Popular.

Nesse sentido, o legado freireano marca profundamente a EJA em sua perspectiva dialógica, conscientizadora, de valorização do saber dos educandos, de resgate da solidariedade e da intencionalidade do ato educativo. Ao longo de sua militância educacional, social e política, Paulo Freire jamais deixou de lutar pela superação da opressão e das desigualdades sociais, entendendo que um dos fatores determinantes para que ela se dê seja o desenvolvimento da consciência histórica. Sua práxis pedagógica sempre contemplou essas preocupações, construindo sua teoria do conhecimento com base no respeito pelo educando, na conquista da autonomia e na dialogicidade enquanto princípios metodológicos (FEITOSA, 1999).

Paulo Freire não desenvolveu apenas uma pedagogia da alfabetização. Ele contribui com a criação de uma pedagogia dialógica, que privilegia o desenvolvimento

da consciência crítica e estabelece uma nova relação entre educador e educando, criando com isso bases para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica e libertadora. Assim, Paulo Freire foi um dos educadores brasileiros a tratar o analfabetismo como problema social, que só será resolvido como processo de mobilização social e não como uma chaga, como era anteriormente considerado.

Portanto, a base da pedagogia para Freire é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica. Essa premissa está presente no método em diferentes situações: na interação do educador e educando e da natureza e cultura.

Os diferentes contextos sociais e as possibilidades de interações propiciam processos diferenciados de aprendizagem, conhecimento e formas de pensamento. O homem é um ser que gera, transmite e transforma cultura. Não só um produto do seu meio, mas um ser criador e transformador desse meio, e para tanto é preciso a superação da consciência ingênua e a construção da consciência crítica; esta só se dará na medida em que o educando reflete sobre o conceito antropológico de cultura.

Educadores comprometidos com uma prática educativa libertadora e transformadora encontram, ainda hoje, na abordagem de Paulo Freire, os princípios norteadores para uma alfabetização cidadã, com vistas à construção da cidadania, da autonomia e da participação ativa. Nessa direção, Ferreira do Vale aponta algumas considerações pedagógicas que são inevitáveis para os educadores que estudam Paulo Freire e que poderão servir de indicadores para superar as formas alienantes e alienadoras na mediação pedagógica; lembrando, não é uma receita, apenas considerações para a ação desta natureza:

a) o diálogo problematizador não depende do conteúdo a ser abordado. "Tudo poderá ser problematizado" [...] o importante, o fundamental é que o educador, educando discutam juntos o sentido e o significado do saber científico, a dimensão histórica do conhecimento científico, sua inserção no tempo e no espaço, sua instrumentalização, aplicação. O diálogo problematizador é o oposto da memorização. [...] o diálogo e a problematização são fatores essenciais no processo de conscientização e no desenvolvimento de uma postura crítica; b) a Educação é essencialmente comunicação. [...] A Educação não é transferência, não é um ato de depositar informes ou fatos nos educandos, não é um processo de adaptação ao entorno. [...] a aula do mestre dialógico é um ato criativo coletivo, centrado na participação inteligente sobre fatos, acontecimentos da prática social. [...] quando a ação e reflexão deixam de se iluminar

mutuamente no ato do conhecimento e da aprendizagem o professor tende, naturalmente, ao assistencialismo pedagógico. [...] o assistencialismo pedagógico gera repetidores, mas não pessoas que usam o conhecimento para mudar o mundo. [...] a Educação Emancipadora será sempre uma educação desalienada, comprometida com a formação de um aluno consciente e autônomo (FERREIRA DO VALE, 1998, p.66).

O educando, quando vai à escola, já possui um conhecimento da sua língua e é sujeito de sua própria aprendizagem; esta ocorre a partir de situações de conflito entre o conhecimento antigo e o novo; a aprendizagem se dá no coletivo; por isso a importância da pedagogia do diálogo, da pedagogia libertadora.

A luta de Paulo Freire foi nesse sentido, de valorizar a pessoa humana e, para tanto, se contrapõe ao trabalho alienante e autoritário. Ele propõe uma educação de transformação, da autonomia, que seja crítica e com características voltadas para a esperança e os sonhos, libertando os oprimidos dessa condição.

Portanto, a Filosofia de Paulo Freire, amalgamada às ideias dos pesquisadores contemporâneos constitui-se em importante referencial teórico para os educadores preocupados com uma educação efetivamente cidadã.

3 A PROPOSTA DE PAULO FREIRE: APROXIMAÇÕES NO CONTEXTO DO CEJA/BAURU

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu de modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992a, p. 85-86).

O objetivo da Educação de Jovens e Adultos e seu segmento inicial é desenvolver um trabalho de alfabetização que possibilite aos educandos a leitura crítica da realidade, contribuindo também para seu desenvolvimento crítico, tendo maior participação e conhecendo seus direitos sociais de cidadão, ampliando assim as possibilidades do trabalho criativo. Nesse sentido, não se pode desconsiderar que essas pessoas têm uma rica bagagem de conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias de vida, e será com o reconhecimento dessas experiências que o educando poderá apropriar-se das aprendizagens escolares, compreendendo seu papel frente à sua interação enquanto sujeito no mundo.

Para tanto, a proposta pedagógica do CEJA baseia-se na Filosofia de Paulo Freire articulada com as demais da educação. A proposta nessa perspectiva deve partir do conhecimento do educando da sua visão de mundo, “do seu universo vocabular”, adquirindo o tema gerador explorado através do diálogo problematizador.

O trabalho da EJA não depende somente do conteúdo abordado pelo educador, mas de tudo que pode ser problematizado, e caracteriza-se pelo fato de que o educador e o educando, em situação de aprendizagem, conferem juntos sentido e significado ao vocabulário, frase, palavravundo¹¹, tomada como objeto de conhecimento e da aprendizagem. É a partir do encontro dos sujeitos, que juntos procuram o significado das significações, pensando em transformar a realidade existente por meio dos conhecimentos e valores, respeitando a variação linguística e partindo das concepções iniciais sobre a escrita e a leitura.

¹¹ Palavravundo: junção das palavras “palavra” e “mundo”. Criação do educador Paulo Freire e sua professora Eunice (BRANDÃO, 2005).

Para compreendermos a Filosofia de Freire e suas aproximações no contexto do CEJA, é primordial que se conheça primeiramente quem são os sujeitos que buscam o CEJA. Não são analfabetos por opção, na maioria das vezes, são pessoas marcadas por histórias de vida difíceis e que retornam aos estudos, como relata um educando do CEJA:

[...] eu saía daqui dessa serraria e caminhava nesse estradão até a escola. Fiz meu primeiro ano e no ano seguinte fiz meu segundo ano, mas com 10 anos de idade fui morar na rua. Minha mãe era uma coitada, analfabeta e não podia dar instruções nem para mim e nem para meus irmãos. Meu pai era semianalfabeto. Nunca tive o carinho de meu pai. Só me lembro do quanto ele batia em mim e na minha mãe. E isso, fez com que eu dormisse na rua, com medo dele, porque ele era um carrasco. Então, comecei a dar trabalho para ele, fui parar no juizado de menores, comecei a mexer nas coisas das pessoas. Vivi mais na rua do que com minha família com medo do meu pai, mas nunca levantei a mão para meu pai. Minha infância foi um verdadeiro inferno. Desde que mudamos para Bauru, meu pai teve amantes e por causa disso nos maltratou demais. Cheguei a ser amarrado com corrente e cadeado, no pé de goiabeira até ele chegar do serviço. Vou parar por aqui porque já estou me sentindo muito mal só de me lembrar do passado que é muito triste (COUTO, 2007).

Os sujeitos do CEJA são pessoas marcadas pelas injustiças sociais, mas que têm sonho e esperança, que ainda acreditam na justiça, na formação de uma consciência crítica e que haja ruptura da figura do opressor e a luta dos oprimidos, como relata outro educando do CEJA:

Esta noite tive um sonho que era um mágico, queria mudar o Brasil. Pensei... pensei...pensei, percebi que era impossível, desanimei, mas lembrei-me da pobreza, das injustiças, dos analfabetos e chorei. Mas como sou brasileiro e a esperança é a última que morre, através da minha sede de justiça vi que havia um jeito num passe de mágica e fiz com que todos os brasileiros passassem a votar corretamente, elegendo políticos honestos, competentes e não corruptos. E todos os eleitores depositaram nas urnas seus votos conscientes [...] (BAURU, s/d).

São pessoas que participam de uma sociedade letrada, científica e tecnológica, buscam um aprendizado para suas necessidades atuais, para sentirem-se inseridos num espaço social, no caso dos idosos, e em sua maioria reúne sujeitos que pertencem a diferentes grupos sociais de baixo poder econômico, que apresentam heterogeneidade etária, com um desejo grande de aprender ler e escrever, possuidores de múltiplas culturas e saberes, apesar de não possuírem os saberes escolares, e que

apresentam um sentimento claro de exclusão da escola por diversos motivos, e um deles pela necessidade de trabalhar quando criança, ou pelo fato de se envergonharem da idade para o retorno a escola, como afirma a transcrição do depoimento de um educando do CEJA:

[...] comecei a trabalhar muito cedo, tinha apenas 7 anos. Levantava cedo para ir para a lavoura e quando retornava, estava muito cansado e por isso não tive tempo para estudar. Fui crescendo somente para trabalhar e quando mudei de cidade ainda continuava meu problema e, então tomei uma atitude e resolvi aprender uma profissão que tenho até hoje, sou pedreiro. Mesmo assim via que precisava estudar, mas sempre cansado e eu não tinha coragem de procurar uma escola. Foi quando minha esposa resolveu me ajudar. Eu vi que apesar da minha idade, eu ainda posso aprender (COUTO, 2003).

E por que os sujeitos procuram a EJA? A maioria das pessoas que busca a EJA afirma que deseja aprender a ler e a escrever para assinar o nome, ajudar filhos ou netos nas tarefas escolares, tirar a segunda via da carteira de identidade, preencher um currículo para oportunidade de emprego, ler a placa do ônibus, a Bíblia, acompanhar os cânticos nas igrejas, escrever recados, fazer as operações fundamentais no papel, adquirir a Carteira Nacional de Habilitação (CNH), prestar um concurso público, aprender a utilizar a calculadora e o computador. São necessidades claras e objetivas e que, infelizmente ainda há os que se aproveitam dessa condição de não alfabetizado para tirar suas vantagens, como no depoimento de um educando do CEJA durante uma aula:

Preciso aprender a mexer com calculadora. Na oficina ganho porcentagem em cima do serviço que faço, recebo por semana. Eu fiz as contas, do meu jeito, acho que patrão me pagou menos e eu desconfio. Ele pensa que sou bobo porque não tenho estudo, isso não se faz, vou conversar com ele! (Educando CEJA, 38 anos, 3º termo, in COUTO, 2016).

Nessa direção, é necessário que a escola, especialmente o educador, dêem sentido ao processo de ensino e aprendizagem, acolham bem essa pessoa que retorna aos bancos escolares como relata a educanda do CEJA:

[...] meu retorno na escola foi o maior sonho da minha vida. Não via a hora de chegar a noite para eu ir para escola. Fiquei toda eufórica. Meus filhos e meu marido me trouxeram até o portão. Quando cheguei na porta, vi a professora, que com muito amor e educação, me atendeu gentilmente. Logo ela me deu um caderno, lápis, borracha, e nunca vou esquecer desse gesto tão meigo e atencioso, pois foi isso que me deu força de voltar no dia seguinte (COUTO, 2003).

A principal característica do trabalho na EJA é respeitar e valorizar os interesses e necessidades dos que buscam a escola, proporcionando uma mediação construtiva com base numa alfabetização na perspectiva no letramento, criando-se um vínculo afetivo e tendo como base o diálogo, enfim, colocando em prática a teoria e o postulado freireanos.

Em continuidade com as aproximações, agora vamos conhecer os primeiros contatos da educadora, autora dessa pesquisa, com as obras de Paulo Freire, ocorridos em 1999, durante os estudos para prestar o concurso municipal para o cargo de “Professor Substituto de Jovens e Adultos”. Esses estudos inicialmente proporcionaram uma direção para trabalhar com a EJA, visto que a educadora havia cursado o Magistério (1989) e nesta época, não se mencionava a EJA, e as disciplinas e os estágios sempre eram voltados para o trabalho com as crianças. Portanto, o estudo para o concurso deu uma “ideia” de como trabalhar com essa modalidade de ensino, pois a educadora iniciou a trajetória docente no ano 2000. Porém, vale destacar que foi especialmente por meio do curso de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Bauru, no ano de 2007 – especificamente - o curso intitulado “Grupo de Estudos: A Pedagogia do educador Paulo Freire – reflexos e reflexões”, ministrado pelo Professor Doutor José Misael Ferreira do Vale, com encontros quinzenais e carga horária de 40 horas, que surgiu maior entendimento sobre o trabalho pedagógico na EJA. O trabalho se dava com atividades que se aproximavam da Filosofia Freireana, mas foi exatamente no curso que houve a identificação com essa filosofia, como também, instigou a vontade para conhecer mais, pois a maneira pela qual a Filosofia de Freire foi apresentada nesse curso suscitou o encantamento sobre a proposta de trabalho desenvolvida e pelas possibilidades de uma prática pedagógica crítica e emancipadora. A partir disso, foi despertado o desejo de participar de outros eventos, estar ao lado de outras pessoas que estudam e defendem a modalidade EJA, como por exemplo, participar do curso “Políticas e Práticas na Educação de Jovens e Adultos”, oferecido em parceria Unesp/Prefeitura Municipal de Bauru e que se transformou em um Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular, permanecendo até os dias atuais.

Em se tratando de um material específico para EJA, faz parte dos registros do CEJA, que em 1988, a unidade escolar utilizou um material desenvolvido especificamente para o CEJA, por meio do trabalho realizado pelos educadores da época, sob a coordenação do Professor Doutor José Misael Ferreira do Vale, momento em que elaboraram a Cartilha “Lendo, Escrevendo, Caminhando” (BAURU, 1988). Esse material agregou valores devido à proposta ser voltada para a realidade local da cidade de Bauru, com temas contextualizados no dia a dia do público alvo.

O material contava com a fotografia representativa e a palavra geradora, além de outras palavras que tinham relação com esta. Priorizava-se trabalhar três eixos: leitura, escrita e reflexão, tendo como ponto principal o diálogo sobre o tema e a compreensão do mesmo. Na época, os educandos receberam a cartilha: a realização de um sonho para a maioria deles, que era ter um “livro”, ou seja, o material didático, e isso foi um avanço, mas infelizmente no decorrer do tempo se perdeu e não foram atualizados nem impressos novos volumes.

Frente a um grande tempo longitudinal, apenas em 2014, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Ministério da Educação enviou para as escolas, no período de setembro a dezembro, livros didáticos referentes ao PNLD-EJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos; o CEJA foi contemplado com a aquisição dos livros para os educandos. O objetivo do PNLD-EJA é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos educandos da EJA. Essa aquisição é importante; porém, uma das dificuldades é carregar o livro didático, pelo peso do material, ou a realização de uma sequência didática, devido aos diversos termos numa mesma sala, ou ainda guardar o livro na escola, pois muitas vezes o educador trabalha em locais emprestados ou improvisados, desprovidos de armários e mobiliário adequados.

Sendo esta a conquista de uma política pública que deveria primar pela melhoria e oferecimento das bases em termos de material didático, no contexto ora descrito, merece reflexão, pois embora seja uma iniciativa importante, o livro em si não está nas mãos dos educandos, havendo, portanto, a necessidade de se pensar em otimizar as condições de infraestrutura e de acesso, de modo que tanto os educadores

quanto o material para o CEJA tenham um papel ativo na formulação e desenvolvimento dos subsídios pedagógicos e de suas práticas.

Seja qual for o material utilizado pelo educador, é necessário realizar a mediação pedagógica para contextualizar o conteúdo dos livros didáticos selecionados com as vivências do educando. A escola passa a constituir-se em um espaço prazeroso para que haja uma aprendizagem significativa, a qual possibilite a construção de um novo conhecimento pelo sujeito em relação ao que ele sabia anteriormente e já se encontrava em sua estrutura cognitiva.

Para Ausubel, 1963¹² (*apud* Moreira 1999, p.11) uma aprendizagem é significativa a partir do momento no qual o educando encontra sentido no que aprende, ou seja, quando a nova informação interage com um aspecto importante da estrutura de conhecimento do sujeito. E para a aprendizagem ser potencialmente significativa, o aluno deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem e apresentar uma predisposição para aprender, pois aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva.

Nessa direção, cabe ao educador investigar os conhecimentos existentes na estrutura cognitiva do educando e salientar os novos conhecimentos que poderão ser aprendidos, incorporados aos que já existem, com maior elaboração. A relação do saber do educando com o saber científico deve ser viabilizada pelo educador. O educando da EJA precisa sistematizar os conhecimentos adquiridos frente às práticas vivenciadas e relacioná-los aos conhecimentos trabalhados em sala de aula.

Os métodos tradicionais podem ser fontes geradoras de desmotivação, por vezes coibindo a participação do educando e não permitindo ao educador avaliar o educando quanto aos seus conhecimentos existentes e suas necessidades; portanto, sem conseguir efetivar boa mediação. Diferente disso é o trabalho com as palavras geradoras, sendo uma busca de possibilidades para uma aprendizagem mais significativa, incentivando o educando a estar mais participativo e motivado para aprender.

Portanto, há que se evitar o uso de atividades escolares desvinculadas das condições de vida e da realidade do educando. Contudo, deve haver o cuidado para

¹² Ausubel, David P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.

não estreitar e reduzir as possibilidades dos educandos frente ao acesso ao conhecimento, restringindo as iniciativas temáticas ao seu entorno. Mais que isso, e de forma articulada, é preciso que o educador tenha o ponto de partida na realidade, mas que supere essa visão, aproximando outras realidades do educando, de modo que ele possa superar sua visão de mundo. Nessa direção, podemos citar a experiência de Paulo Freire em Angicos (RN), onde colocou em prática sua proposta de trabalho: o chamado “método de alfabetização”, que em quarenta horas alfabetizou e politizou os adultos nessa cidadezinha. É neste sentido que Paulo Freire criticava o sistema tradicional utilizado nas cartilhas como ferramenta central da didática para o ensino da leitura e da escrita, pois esta didática precisa ir além do ato de alfabetizar, ou seja, articulando a essa prática também o ato de politizar. Paulo Freire não gostava que considerassem suas ideias desenvolvidas como método; ele preferia dizer que seu trabalho não tinha um método, e sim uma certa metodologia, podendo ser entendido como um método de conhecer e não um método de ensinar. Para ele, o mais importante é que o educador reinvente, ouse e inove sua metodologia, que consiste na proposta de trabalho com a EJA.

De acordo com Brandão (1981, p. 21), Paulo Freire, ao pensar em um método de alfabetização para adultos, partiu do pressuposto que:

[...] educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. [...] De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.

Por outro lado, o saber contido nas cartilhas é um saber imposto, que reflete em suas entrelinhas o pensamento da elite dominante, que acaba determinando o pensamento e a consciência da população, ao propor o uso de materiais como este.

Daí a importância de se investigar junto à comunidade presente nas classes de alfabetização, sua realidade sócio-cultural, e para tanto, realiza-se o levantamento do universo vocabular. Nesta etapa, é importante observar que existe uma oralidade

peculiar da comunidade, que traduz sua cultura e que precisa ser observada mais de perto pela equipe de educadores como uma forma de aliar a teoria à prática.

Também pensando em aliar a teoria defendida por Paulo Freire com a prática atual das salas de aula da EJA, nessa pesquisa busca-se criar e recriar unindo os estudos de Paulo Freire com a sugestão de trabalho proporcionada com a Cartilha “Lendo, Caminhando, Escrevendo”, já referenciada, e com a prática pedagógica dos educadores do CEJA. Nesse sentido, o propósito é produzir um material didático priorizando-se o universo vocabular, ou seja, as palavras mais utilizadas pelos educadores, que as apontaram como importantes na função de iniciar um trabalho com temas condizentes com a EJA no aspecto pedagógico, tanto nas classes de alfabetização quanto naquelas de pós-alfabetização. Há perspectivas também de que essa ideia estenda-se a outros locais que trabalham com essa modalidade de ensino.

Quanto a essa questão do método, está explícita na entrevista realizada por Marta Luz quando dirige a Freire a pergunta: O que é “Método Paulo Freire” de Educação? Acatando a explicação de Paulo Freire, passamos a entender o trabalho por ele desenvolvido não como um método, e sim como uma abordagem, como o próprio autor expõe:

[...] na verdade, apesar da insistência com que muita gente, há muito tempo, vem falando, no Brasil, de “Método Paulo Freire”, não me agrada muito isso. Mas é uma verdade. Isso é um fato e eu tenho que discutir os fatos. Apesar da insistência com que se fala, às vezes, do chamado “Método Paulo Freire”, eu tenho a impressão, Marta, com talvez um pouco de modéstia agora, que se trata muito mais de certa compreensão geral da educação, de uma maneira de praticar a educação, do que propriamente um método (FREIRE 1983).

Ainda sobre a questão do “método Paulo Freire”, Moacir Gadotti (1989, p.32) explica que não se trata de um método de ensino, mas sim muito mais de uma teoria de conhecimento e de uma filosofia de educação. Condizente com essa ideia, Ferreira do Vale (1989, p.46) explica que:

Fala-se muito em “método Paulo Freire”; a expressão indica uma orientação e não um modelo propriamente dito. Tenho por certo que ele sentiria preocupado se alguém simplesmente reproduzisse o seu “método”; as orientações que propõe para o ensino da leitura e da escrita devem suscitar experiências próprias, autônomas; só assim, um “método” que coloca a criatividade no centro de suas preocupações poderá gerar atos criativos no interior do processo educativo (FERREIRA DO VALE, in BERNARDO, M.V.C. et. al., 1989, p. 46).

Nesta mesma direção, o *e-book* ora proposto não se configura em um método, mas sim na proposta de um recurso a ser utilizado pelos educadores da EJA e que, a partir desse material didático possam inovar, criar e recriar suas práticas pedagógicas no espaço escolar, considerando o contexto das salas de aula, ou seja, uma maneira de praticar a educação. Nesse aspecto, Freire explica sobre essa compreensão geral da educação que cabe um método; porém, para alcançar a compreensão da educação deve-se ir além disso. Assim, como essa pergunta sobre o método, Freire alarga a reflexão com novas indagações, como por exemplo: “o que é educação”? Ou “como vê o educador que também é educando”? Essa é a compreensão da educação que Freire defendia, propunha e praticava, considerando-se muito mais educador:

[...] eu gostaria de sublinhar, de chamar a atenção na compreensão e na prática de educação que eu defendo é o da liberdade do educando. Sabe? É o da liberdade do educador. Quer dizer, é o do respeito, portanto, que o educador deve se impor a si mesmo, o respeito ao educando para que ele também se possa respeitar. É o respeito ao educando no sentido de que o educando se vá construindo como gente, em lugar de se reprimir e ir virando coisa. A educação deveria ser exatamente isto: uma prática, uma experiência de criação e recriação da própria vida. [...] Agora você vê a responsabilidade que a gente tem enquanto educador. É que a gente está diante de outro ser e a nossa arte de criar e recriar tem que ver com outro ser. Só que eu não tenho direito de recriar a ti, se tu és minha educanda. Esse é o papel que te cabe: o papel de te refazer com a minha ajuda. Mas, ao mesmo tempo em que eu te ajudo, como educador, e tu, como educanda, a que tu te faças e refaças – ao ajudar a que tu te refaças – tu me ajuda a que me refaça também, me refaça eu também. Então, é esse aspecto que eu acho fundamental de como eu entendo a educação (FREIRE, P., 1983).

Brandão (1981) expõe que no trabalho desenvolvido por Paulo Freire, a escolha das palavras geradoras, além de ser um instrumento de releitura da realidade social do lugar, também possui, do ponto de vista pedagógico, relevância quanto aos valores sintáticos, semânticos, pragmáticos:

Sintático (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulabilidade dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc.);
Semântico (maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e o ser que designa maior ou menor adequação entre palavra e ser designado, etc.);
Pragmático (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza) (BRANDÃO, 1981, p. 31, grifo nosso).

O uso do conhecimento de mundo dos educandos exerce uma forma de mediação entre o senso comum e o conhecimento para introduzir-se no mundo letrado.

Desta forma, a palavra geradora, ao trazer lembranças de recordações da vida, instiga o pensamento à reflexão das questões sugeridas e a mediação do educador exercerá a função para adentrar na conscientização crítica; caso contrário, o trabalho pedagógico se restringirá ao objetivo de apenas ler, escrever e realizar cálculos; dessa maneira, o planejamento e a elaboração do material didático para as aulas terminam com a seleção das palavras. Quando se tem o objetivo mais amplo, o trabalho de codificação do material didático prossegue com a escolha dos temas geradores.

Neste contexto, o material a ser apresentado no Círculo de Cultura¹³ pode ter variações de um lugar para outro, de acordo com os recursos tecnológicos, financeiros e a criatividade de cada equipe, podendo inclusive evoluir para as fichas de cultura, que podem ser elaboradas das mais variadas formas e de acordo com os recursos disponíveis, como por exemplo, por meio de slides ou cartazes, contendo desenhos, figuras, fotos, entre outros, sugeridos ou feitos pelos próprios educandos.

Em síntese, a proposta de alfabetização freireana inicia-se com a ação do educador para encontrar com os educandos: a “palavramundo”. A palavra escolhida tem a função de nortear o ensino. Essa palavra deve estar associada a temas geradores, assuntos que despertam os interesses e os valores do coletivo humano e que são próprios do contexto dos educandos, ou seja, palavras carregadas de sentido social que tem sentido para jovens, adultos, sendo ricas do ponto de vista silábico. Nessa direção, Ferreira do Vale (2008) disponibiliza sugestões temáticas, como por exemplo, bairro, cidade, moradia, trabalho, alimentação, água, saúde, lazer, salário, transporte rural e urbano, entre outros. Observando esses temas e pensando nas palavras apontadas pelos educadores, nota-se que as palavras estão intrínsecas aos temas. Contudo, o educador, por meio do diálogo, explora a riqueza estrutural e fonética da palavra. Pode-se também explorar o núcleo de significação, ou seja, a partir da palavra escrevem-se outras palavras do cotidiano.

¹³ Círculo de Cultura, desenvolvido pelo Movimento de Cultura Popular, inicialmente no Nordeste, proposta por Paulo Freire onde os educadores trabalhavam os temas que o grupo escolhia.

Referente ao diálogo, o Educador e Professor Ferreira do Vale (2008) afirma que: “[...] não se deve esquecer que não há analfabeto oral; portanto, a oralidade será sempre um elemento articulador do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. É própria ao ser humano a conversa, base do diálogo.”

Nessa direção, há necessidade de ter habilidade didática e consciência social para estabelecer a rede de significações que instiga para a reflexão da realidade sociocultural, e a partir disso, escolher um método. Os métodos são caracterizados e explicados por Ferreira do Vale (2008) como: “método da palavração”, unidade de significação; a “palavramundo”; “método da frase ou setencição”: a unidade de sentido é a frase (do tema gerador) em pequenos textos ou soltas; “método do conto”: por meio de uma história destaca uma ou mais frases e dentro destas ressalta uma palavra. Este autor explica que o método:

[...] parte do pressuposto que o ser humano aprende por análise e síntese, num processo verdadeiramente dialético, de tal modo que não se avança na síntese sem que se tenha dado um passo na análise e vice-versa. Em termos pedagógicos, afirmamos que o método analítico-sintético seria a forma adequada de exercitar o estudante no caminho que vai da frase ou da palavra à sílaba e da sílaba à frase ou a palavra. É a marcha do “todo” (frase ou palavra) à parte (sílaba). É a estratégia do movimento dialético de transitar do complexo ao simples e do simples ao complexo. Esta compreensão do ato de alfabetizar impede que se desenvolva uma prática alfabetizadora mecânica e evita, também, que se acredite que o domínio das dificuldades pela criança e pelo adulto aconteça como num “passe de mágica” ou por um “golpe de sorte” (FERREIRA DO VALE, 2008, pp. 29-30).

Neste processo, é preciso considerar que a análise fonética só terá sentido quando acompanhada da análise de significado da palavra no contexto dos elementos que a constituem, lembrando que toda palavra traz consigo uma estrutura, e essa análise estrutural precisa levar o educando a perceber as relações das partes que compõem o todo. Para essa explicação, Ferreira do Vale (2008) cita o exemplo da palavra “panela”: primeiro é importante analisar o significado desse vocábulo, que faz parte do contexto; é uma palavra rica foneticamente, podendo com as sílabas relacioná-las e formar novas palavras, mas antes, verifica-se o núcleo de significação da palavra com os educandos (cheia, vazia, de ferro, alumínio etc...). Essa atividade evidenciará ao educando que nenhuma palavra existe isolada de um contexto, e posteriormente

trabalha-se com as sílabas (que podem ser numeradas) para formar novas palavras. Esse processo de análise e síntese tem função tanto em termos de conhecimento quanto em termos de ensino e aprendizagem. O uso da imagem nesse método para o ensino e aprendizagem na EJA é essencial. A partir da imagem, o educador sugere aos educandos que elaborem cartazes com recortes de revistas e livros para explorar a “palavramundo”. O ideal seria utilizar recursos audiovisuais, mas nem todas as escolas têm tais recursos. Por outro lado, há a possibilidade de tomarmos a frase como a significação; na EJA, utilizar os provérbios e ditos populares é um excelente recurso, pois reflete a cultura popular, e por meio do diálogo mostra ao educando que estes se configuram como conhecimento de sabedoria popular.

Outras sugestões são os poemas e as fotografias. Trabalhando-se assim na EJA, a proposta de alfabetização é inversa da tradicional, pois todo material que o educador utilizar com esse método será um pretexto para adentrar o contexto, mas preocupado com a síntese do conteúdo a ser ensinado.

Considerando ainda na alfabetização sugerida por Paulo Freire, há que se preocupar com o ambiente alfabetizador para que o processo de ensino e aprendizagem seja atrativo e não desinteressante, isto é, disponibilizar no local material com estímulos visuais; a sala fará a ponte entre o educando e o que ele vê na realidade social. Embora nessa questão ressalte-se o fato de que algumas salas da EJA que utilizam locais cedidos encontram dificuldades para deixar materiais expostos. Trabalhar na perspectiva freireana é uma prática inovadora que dá trabalho: por isso alguns educadores afirmam que a cartilha era melhor, talvez também porque proporcionasse uma “certa segurança”.

Dessa forma, alfabetizar não é um processo simples e não pode se restringir aos processos de codificação e decodificação; pelo contrário, o objetivo da alfabetização de adultos é promover a conscientização acerca dos problemas cotidianos, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social.

Na visão de Paulo Freire, o papel do educador é muito importante para ampliar no educando o conhecimento crítico da realidade, garantindo o conhecimento mais elaborado, a aquisição da norma lingüística considerada “cultura” e esta, como um instrumento a mais para libertar-se da opressão. Toda palavra é carregada de sentido e

significado, e nesse aspecto, o educador da EJA deve ser o mediador na construção de uma alfabetização capaz de contribuir para a constituição da cidadania, a partir da prática concreta, perguntar, identificar fatos e situações significativas da realidade imediata com comprometimento e amor, sem avaliar a compensação financeira, pois somos criadores e vítimas do sistema social que valoriza o ter e não o ser, a estética e não o conteúdo, o consumo e não as ideias.

A tarefa não é fácil, e hoje, mais do que nunca, é preciso renovar as ferramentas, reprogramar o tempo e o espaço desse processo, transformando a transmissão de informações e conteúdos em momentos de reflexão sobre a realidade vivida.

É preciso ser um educador com um olhar diferente, conhecendo a alma humana e a realidade na qual o educando está inserido; propor ferramentas pedagógicas, capazes de transformar a sala de aula num ambiente feliz, de aprendizagem e não numa fonte de estresse, procurando compreender e acolher o educando para auxiliar no desenvolvimento de sua criticidade, como relata uma das educadoras que participaram desta pesquisa:

[...] ao buscar informações sobre a realidade a qual nossos alunos estão inseridos, estamos realizando um levantamento que irá aproximar a prática pedagógica ao interesse dos mesmos, identificando e valorizando os conhecimentos prévios. A partir destes temas, podemos elaborar ações que promovam a reflexão, a criticidade e a cidadania¹⁴ (COUTO, 2016).

Estudando Paulo Freire, alguns educadores da EJA se encantam com suas propostas, despertando o sentimento de que será possível. Esse pensar crítico e libertador que permeia sua obra serve como inspiração para educadores do mundo inteiro que acreditam ser possível unir as pessoas numa sociedade com equidade e justiça, e pensar numa educação como possibilidade de transformar o mundo. Nessa direção, salienta Freire:

[...] a História é tempo de possibilidade e não de determinações. E se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é a de que a História não apenas é, mas também demanda liberdade. Lutar por ela é uma forma possível de inserindo-nos na História possível, nos fazer igualmente

¹⁴ Obs.: Depoimento de Educadora com 19 anos de atividade na EJA.

possíveis. [...] pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação não pode tudo, pode alguma coisa. [...] Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para transformação do mundo, de que resulte num mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano (FREIRE, 1993 p. 35-36).

Pensando-se em EJA, na metodologia, na elaboração de materiais para utilização dos educandos, o educador não deve esquecer-se dos aspectos que estes precisam ter, ou seja, uma familiarização com a vivência do educando e temas que possam ser explorados pelas palavras, frases significativas para esse público alvo, considerando suas especificidades e necessidades. Para ter a resposta esperada, é preciso considerar a prática e como se realiza essa prática, pois qualquer que seja a prática pode estar aberta a modificações; não há uma receita pronta e acabada para o trabalho pedagógico, mas há vontade, pesquisa, comprometimento com o ensino e a aprendizagem dessa modalidade de ensino.

A fundamentação do trabalho da EJA, quando centrada na filosofia de Paulo Freire, articulada com as demais teorias e propostas que existem na educação com o intuito de propiciar uma aprendizagem significativa, contribui para a aprendizagem do educando e sua permanência na escola, e isso se constitui uma importante ferramenta para diminuir o analfabetismo.

Durante todo esse processo formativo da estruturação do trabalho pedagógico desenvolvido no CEJA, ano a ano houve a formação dos educadores de EJA em serviço, e, cada vez mais a aproximação da maioria deles com a proposta de Paulo Freire. Contudo, frente ao respeito à liberdade do educador em fazer suas opções de trabalho, ainda há educadores que seguem propostas tradicionais, e outros, muitas vezes, se aproximando de práticas voltadas para crianças.

4 MATERIAL E MÉTODO

4.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa se propôs a seguir uma metodologia de abordagem quanti-qualitativa. E esta é considerada como uma pesquisa mista, a qual Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.550), definem os métodos de pesquisa mista como sendo “a integração sistemática dos métodos quantitativos e qualitativos em um só estudo, cuja finalidade é obter uma “fotografia” mais completa do fenômeno”.

No âmbito educacional, a articulação entre o ensino e a pesquisa pode potencializar a melhoria e a qualidade da escola, esta sendo entendida como qualidade científica, pois a pesquisa-ação, a coleta, a análise e a interpretação de dados não são neutras, procuram conhecer o fenômeno em seu processo real, de acordo com Brandão, que argumenta existir:

[...] entre a pesquisa e a ação uma interação permanente. A produção de conhecimento se realiza através da transformação da realidade social. A ação é a fonte do conhecimento e a pesquisa constitui, ela própria, uma ação transformadora. A pesquisa-ação é uma práxis, isto é, ela realiza a unidade dialética entre a teoria e a prática. Através da pesquisa, produzem-se conhecimentos que são úteis e relevantes para a prática social e política (BRANDÃO, 1985, p. 72).

Condizente com esse argumento deve-se pensar na relação existente entre o pesquisador e o seu posicionamento político, em especial quanto à escolha do objeto pesquisado, conforme enfatiza Ferreira do Vale (1998, p. 63), uma vez que:

[...] a escolha do objeto de pesquisa já marca, de certo modo, o posicionamento do pesquisador. É impossível ao pesquisador fugir à intencionalidade de qualquer prática social, inclusive a científica. O como investigar? Está inseparavelmente ligado a uma visão de mundo e de ciência (FERREIRA DO VALE, 1998).

Ainda referente à abordagem qualitativa, Lüdke e André (1986, p. 2) afirmam que trabalhar na abordagem qualitativa significa promover o confronto entre dados, evidências e informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico a respeito. Esse conhecimento, fruto da curiosidade e da inquietação, da atividade investigativa do sujeito a partir de leituras a respeito do tema, também

representa a continuidade do que já foi elaborado e sistematizado por outras pessoas que estudam a temática.

Assim, para realização deste trabalho, a fundamentação teórica tem por base a busca em bancos de dados, artigos, teses e dissertações publicadas nas últimas décadas, visando apresentar o estado da arte desta área de conhecimento.

Por se tratar de pesquisa envolvendo pessoas, em sua fase inicial, todos os procedimentos éticos foram tomados e os documentos constam nos apêndices deste trabalho.

4.2 Local

A pesquisa desenvolveu-se no município de Bauru, localizado no interior paulista, via Secretaria Municipal de Educação, que possui várias Divisões de Ensino, entre elas a Divisão de Educação de Jovens e Adultos. Em especial, o estudo foi centrado na unidade escolar “Centro Educacional de Jovens e Adultos” (CEJA), que conta no ano de 2015 com 41 salas de aula de EJA, descentralizadas, distribuídas em vários bairros da cidade em Polos de Alfabetização, Escolas da Educação Infantil, Educação Fundamental, Igrejas e Centros Comunitários, atendendo a 29 bairros do município.

A EJA, foco desta pesquisa, é realizada nesse município há 29 anos, em curso presencial de 1ª a 4ª série da Educação Básica, para os alunos com idade igual ou superior a quinze anos, atendendo jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e necessidades educacionais especiais.

4.3 Participantes

Participam da pesquisa trinta e oito educadores, sendo que a unidade atualmente possui quarenta e sete educadores, todos concursados pelo Sistema Municipal de Ensino de Bauru: quarenta e quatro educadores das salas de EJA e três da Educação Especial, as quais oportunizam o atendimento pedagógico especializado aos alunos público alvo da educação especial que frequentam as salas de EJA.

Participaram ainda na elaboração da pesquisa dezoito educandos os quais se responsabilizaram pela validação¹⁵ das imagens sugeridas no material didático.

4.4 Delineamento da pesquisa

A pesquisa aqui desenvolvida apresenta forte articulação com a prática docente expressa por Lüdke (1998, p. 31) quando afirma que:

[...] a dimensão de pesquisa, uma vez superados os vários obstáculos em seu caminho, viria conferir ao professor um poderoso veículo para o exercício de uma atividade crítica e criativa, ao mesmo tempo questionando e propondo soluções para os problemas vindos do interior da escola e de fora dela.

Esse posicionamento é corroborado por André (2006, p. 56), que entende “[...] o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente”. Sob essa perspectiva, a pesquisa delineou-se em etapas, descritas a seguir:

- 1ª Etapa: Elaboração do projeto de pesquisa e solicitação de autorização à Secretaria Municipal de Educação para realização da pesquisa na Rede Municipal de Educação;
- 2ª Etapa: Elaboração e assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes da pesquisa;
- 3ª Etapa: Observação realizada nas três salas de aula;
- 4ª Etapa: Elaboração e aplicação do formulário de coleta de dados;
- 5ª Etapa: Análise e tabulação dos resultados obtidos;
- 6ª Etapa: Seleção do material que embasou a construção do material didático em formato de *e-book*;
- 7ª Etapa: Elaboração do material didático;
- 8ª Etapa: Elaboração de possíveis atividades a serem desenvolvidas com o material didático;
- 9ª Etapa: Elaboração do material didático para validação;
- 10ª Etapa: Validação das imagens selecionadas.

¹⁵ Colaboraram na validação das imagens junto aos educandos: Larissa Matos (graduanda Pedagogia UNESP), Adriana Yara Dantas C. Minozzi, Maria de Lourdes Gomes Moreira e Sílvia Cristina da Silva Amador (educadoras CEJA/BAURU).

4.5 Desenho do produto

Título do produto

“Ver, falar, ouvir, ler e escrever. Vamos começar?”

Resumo do produto

O produto foi desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos no município de Bauru, tendo como público alvo os educadores e educandos dessa modalidade de ensino. Apresenta o problema “como se dá a mediação pedagógica na EJA”, e como sugestão, o desenvolvimento de um trabalho com alfabeto ilustrado, contendo imagens direcionadas para o público jovem, adulto e coletadas junto aos educadores do CEJA, valorizando o tempo de trabalho desses educadores e a experiência que essa unidade escolar tem na cidade.

Esse material didático tem como proposta de trabalho articular a abordagem de Paulo Freire na prática pedagógica da EJA, tendo o universo das palavras geradoras do alfabeto para o trabalho inicial em “círculo de diálogo” com todos os educandos da EJA; a partir disso, o educador, a partir do conhecimento de sua turma, pode direcionar o trabalho com os diversos gêneros textuais.

O tempo de trabalho depende muito de cada turma e do direcionamento dado pelo educador. Esperam-se resultados positivos, tanto na participação dos educandos em relação à oralidade, leitura e escrita, quanto na aprendizagem, por se tratar de temas do cotidiano dessas pessoas que buscam a EJA.

Diagnóstico local

O foco é a Educação de Jovens e Adultos, que no caso do município de Bauru, o local é o CEJA, que possui classes alocadas em diversos bairros da cidade para facilitar o acesso do educando à escola mais próxima. Salas de aula em prédios de outras modalidades escolares como: EMEI, EMEII, EMEF, Centros Comunitários, Polos,

Igrejas ou todo e qualquer espaço que ofereça infraestrutura para funcionar uma sala de EJA.

A necessidade e o ensejo educacional de se ter um material específico para esse público alvo é o que motivou a elaboração desse projeto, pois embora existam alguns materiais direcionados para alfabetização, o alfabeto ainda apresenta-se com imagens infantilizadas em alguns locais, ou em outros locais, sem imagens, podendo-se, deste modo, utilizar o *e-book* como material didático - impresso ou disponibilizado por meio de recursos tecnológicos. Com esse material pretende-se alcançar o maior número de classes de EJA não somente no município de Bauru, mas também em outros locais que realizam o trabalho com essa modalidade de ensino.

Público-alvo

A escolha do público alvo ocorreu devido à autora ser educadora há 15 anos nessa modalidade de ensino, e percebendo a carência de um alfabeto ilustrativo direcionado para EJA, um dos motivos que a instigou para a elaboração desse produto. O público alvo do CEJA são educandos com faixa etária a partir de quinze anos, não tendo limitação para idade, ou seja, frequentam a escola os que têm vontade e interesse. São jovens, adultos, idosos e pessoas com necessidades especiais. Na maioria dos educandos, encontram-se homens, mulheres, pessoas que apresentam uma trajetória de vida marcada pelo fracasso escolar, pelo medo de retornar e que apresentam uma gama de motivos pelos quais não estudaram anteriormente. Retornam à escola apresentando necessidades, receios, vontades e expectativas de aprender a ler e a escrever. São moradores de diferentes bairros do município: central ou da periferia. São trabalhadores, donas de casa, aposentados, jovens (liberdade assistida), desempregados, aposentados, entre outros.

São eles sujeitos portadores de culturas da periferia, da vila, do meio rural, de origem étnica e religião. Pessoas que cuidam de si, dos outros, possuem vários saberes, apesar de não possuírem ainda os saberes sistematizados.

Alguns retornam a escola pela necessidade imposta pelo emprego, ou o grande desejo de aprender a ler e a escrever para inserirem na cultura letrada e romper com o

estigma social de analfabeto, vencendo a inferioridade e podendo finalmente, participar das práticas sociais de leitura e escrita.

Objetivos do Produto

Objetivo geral

Que o material produzido seja capaz de, frente à mediação do educador, explorar a palavra/imagem/frase, motivando os educandos no processo de alfabetização e pós-alfabetização na perspectiva do letramento, correlacionando os temas geradores aos diversos componentes curriculares.

Objetivos específicos

- Possibilitar na EJA um espaço de reflexão e discussão com os temas do material didático *e-book*;
- Explorar a imagem em “roda de diálogo” com todos os educandos;
- Desenvolver nos educandos a prática da oralidade, leitura e escrita com os temas, articulando-os com o contexto/EJA;
- Criar condições e utilizar diferentes recursos para a prática da leitura de mundo, objetivando ensinar a leitura da palavra;
- Trabalhar com os diversos gêneros textuais;
- Propiciar ao educando manifestar sua opinião;
- Aproveitar as experiências que os educandos trazem e valorizar seus esforços na construção do conhecimento;
- Verificar a compreensão e a aprendizagem dos educandos antes de passar para a próxima etapa de alfabetização;
- Avaliar diariamente se a alfabetização ocorre na perspectiva do letramento, utilizando a problematização.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise e discussão dos resultados obtidos foram realizadas à luz da literatura, utilizando a Proposta Pedagógica da EJA e a práxis pedagógica dos educadores do CEJA, tendo a Filosofia de Paulo Freire como referencial teórico. Os locais observados e registrados pela pesquisadora estão identificados como “campos” para preservar a identificação da sala de aula, como também alguns sujeitos das situações descritas são referenciados apenas como “educador/educadora” e “educando”, sem menção aos nomes reais, visando garantir um espaço de liberdade de expressão.

5.1 Registros de observação direta nas salas de aula da EJA

As observações realizadas diretamente nas salas foram feitas acompanhando integralmente as atividades desenvolvidas num período de aula, com a sequência de todo o procedimento didático e pedagógico realizado pelas educadoras. Esta etapa teve como objetivo a verificação de como ocorre a mediação pedagógica em três classes, que funcionam em espaços diferentes identificadas como “Campo 1”, “Campo 2” e “Campo 3”.

No “Campo 1”, a sala de aula funciona em uma Escola Municipal de Educação Infantil; no “Campo 2”, a sala de aula está alocada em um Polo de Alfabetização que foi construído exatamente pensando em ter um local mais apropriado para receber os educandos da EJA; o “Campo 3” é em um espaço cedido pela comunidade local. O número de matrículas em cada campo é de quinze educandos, sendo que, em média, comparecem às aulas dez pessoas, por motivos diversos como: noite chuvosa, problemas de saúde, horários de saída do trabalho, etc. Nos três campos foi possível observar aspectos referentes ao mobiliário, material didático utilizado, qualidade de interação social e pedagógica entre educadores e educandos. Serão relatados a seguir somente os aspectos considerados mais relevantes à pesquisa.

5.1.1 “Campo 1” - Sala de aula na EMEI

O “Campo 1” da observação é uma sala de aula situada em uma EMEI, com uma construção relativamente nova, e que dispõe de amplos espaços. Suas salas de aula têm carteiras e cadeiras novas e limpas, embora adequadas às crianças tendo o uso também por jovens e adultos. Um relógio de parede, armários de aço, ventilador de teto, cortinas nas janelas e uma lousa de tamanho médio compõem o ambiente. Entretanto, observa-se que o alfabeto disponibilizado na sala de aula contém imagens voltadas para o público alvo da EMEI, ou seja, infantil. Chama a atenção também um detalhe que se refere à posição da mesa da educadora, a qual por se encontrar localizada no fundo da sala, possibilita-lhe uma visão panorâmica e estratégica do espaço pedagógico.

Na sala, onde são ministradas as aulas para os jovens e adultos, há dois armários, e um deles é de uso exclusivo da educadora do CEJA, no qual são acondicionados livros didáticos e outros materiais de que a educadora necessita.

Apesar de ser uma classe multisseriada, não se observa nitidamente a divisão das turmas, pois segundo explicação da educadora, a maioria dos seus alunos está cursando o 1º termo (1ª série), razão pela qual não ocorre uma divisão física do ambiente; entretanto, por ser uma instituição escolar na qual são ministradas aulas no período diurno, existe a necessidade da sala permanecer arrumada, para que no dia seguinte os demais educandos possam iniciar seus estudos no horário estipulado. Vale ressaltar que não há disponibilidade de funcionários para a arrumação e limpeza da sala que será utilizada na manhã do dia seguinte. O ambiente no geral é bastante agradável, muito limpo, e conta com a presença de um zelador que supervisiona a instituição durante a noite.

Quanto à mediação pedagógica, o trabalho basicamente se dá por meio do uso de material didático bem diversificado; sendo alguns específicos para a modalidade, e neste caso com conteúdos relativos à Língua Portuguesa e Matemática, reunidos em um único volume, e outros mais específicos para o Ensino Fundamental regular. Neste sentido, vale ressaltar que estes livros são do acervo pessoal da educadora, pois ela

também é docente na modalidade do Ensino Fundamental regular no período vespertino.

Entretanto, especificamente para o 1º termo, os conteúdos a serem ministrados são passados na lousa, na intenção de facilitar o registro no caderno, como também para não confundir os alunos em relação à atividade que deve ser feita, considerando, como já foi dito, que a sala é multisseriada e possui uma única lousa. Para os demais termos, as atividades são selecionadas diretamente do livro didático, por meio dos quais os alunos fazem o registro no caderno para depois efetuarem os procedimentos necessários para sua resolução. Para o esclarecimento de dúvidas e a obtenção das explicações necessárias, os educandos se dirigem até a mesa da educadora, ressaltando que nestas ocasiões eles mesmos se organizam em torno dela, que vai atendendo um por um, sem maiores problemas.

Nesta sala de aula, um fato curioso é que os educandos, enquanto realizam as atividades propostas, aproveitam também para conversar, sendo, no entanto, raros os momentos nos quais a educadora precisa intervir. Ao perceber que a maioria dos educandos já concluiu os exercícios, a educadora passa a fazer a correção na lousa.

Os conteúdos de Língua Portuguesa começam pela leitura e busca do significado das palavras, momento em que a classe toda participa e cada um apresenta sua hipótese até chegarem a um consenso coletivo. A seguir, os educandos passam a corrigir a separação das sílabas, repetindo o processo de socialização.

Encerradas as atividades de Língua Portuguesa, a educadora registra os conteúdos de Matemática, e cada educando tem seu caderno separado da disciplina. Neste dia, as atividades realizadas foram com panfletos de supermercado. A educadora fez uma tabela na lousa com nomes de produtos; a atividade consistia em pesquisar os preços destes produtos nos panfletos. A seguir, a educadora preencheu a tabela: de acordo com cada nível de aprendizagem, ela foi direcionando as atividades, ou seja, alguns realizaram a multiplicação, outros apenas a adição; como afirmou a educadora: cada qual está em uma operação fundamental. Por meio desta atividade, foi possível identificar uma diversidade de elementos sendo trabalhados, como por exemplo, a criatividade, o raciocínio lógico, as relações de comparação e classificação (maior, menor, igual), a adição, a multiplicação, entre outros, além de estimular a participação

coletiva da classe na busca pela solução do problema apresentado, proporcionando a interação entre todos os educandos presentes.

Para finalizar a aula, a educadora fez as correções e observações sobre os conteúdos apresentados, para logo depois se dirigir à cozinha da unidade escolar, a fim de servir o jantar, ou seja, a merenda, aos educandos.¹⁶ Após servir a merenda, encerrou-se o trabalho pedagógico da noite.

A proposta pedagógica dessa educadora é diversificada; porém, a sala de aula ainda tem as carteiras adequadas para as crianças de EMEI, e isso é um aspecto negativo quanto à acomodação e conforto para os educandos sentirem-se bem na sala de aula. Outro aspecto evidenciado foi a respeito da conversa dos educandos durante as atividades: talvez isso ocorra pela falta de ter um momento, como por exemplo, a roda de diálogo, com a participação de todos os educandos para proporcionar a oportunidade de praticarem a oralidade sobre o conteúdo tratado, que neste caso foi o significado das palavras e estas poderiam ter sido exploradas pela imagem também.

Quanto às atividades de Matemática, uma iniciativa ótima é ter o caderno separado só para a disciplina, pois os educandos que vão terminando a atividade de Língua Portuguesa já podem pegar seu caderno de Matemática, pois a educadora relatou que passa conteúdos individualmente algumas vezes na semana. E quanto à proposta do trabalho com panfletos de supermercados, pode ser considerada adequada, visto que faz parte da realidade dos educandos da EJA. Porém, mesmo trabalhando de acordo com as necessidades educacionais de aprendizagem de cada educando, a educadora poderia ter explorado melhor o sistema monetário, ou seja, associar mais as operações fundamentais com o contexto “mercado” e “sala de aula”.

Pensando na formação do educando, há que se dedicar numa proposta que estimule os educandos em sua formação crítica, dialógica e consciente, para que saiba o papel que desempenham e podem a vir desempenhar na sociedade.

¹⁶ Obs.: A merendeira do período de aula das crianças deixa pronta a merenda para o período noturno.

5.1.2 “Campo 2” - Polo de Alfabetização

A sala de alfabetização identificada como “campo 2” conta com alunos do 1º ao 4º termo; a maioria é alfabetizado: de dez alunos presentes, dois eram alunos inclusos em atendimento à LDB.

O “campo 2” apresenta uma ótima infraestrutura: possui 3 salas de aula, sendo 1 sala de recurso para atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, sala dos educadores, cozinha, refeitório, sanitários adaptados, mobiliário adequado para atendimento ao aluno, ou seja carteira e mesas, armário de aço, possui um ambiente alfabetizador com livros infantis e literatura específica para jovens e adultos e mesa para a educadora. Quanto ao alfabeto da sala, é de madeira, contêm os quatro tipos de letras, porém sem imagens e isso para o educando que está sendo alfabetizado ou os que apresentam necessidades especiais dificulta a aprendizagem, embora a educadora tenha afirmado que possui outros materiais com o alfabeto contendo imagens, os quais disponibiliza ao educando nessa fase. Porém, sendo um espaço próprio, poderia ser mais atrativo e rico em materiais que incentivem a leitura e a escrita.

A aula observada foi de ciências naturais, com o conteúdo sobre alimentos. A educadora passou o texto sobre os alimentos de origem animal e vegetal para os educandos copiarem; em seguida, a educadora solicitou que eles recortassem panfletos de supermercado contendo alimentos de origem animal e vegetal, a fim de classificá-los: em seguida, os educandos colaram em seus cadernos, separadamente, os produtos de cada origem.

Para a realização desta aula, a educadora utilizou o livro didático, a lousa e o giz, além de panfletos de supermercado, cola e tesoura.

No caso de uma das educandas não alfabetizadas, a educadora passou a atividade de alfabetização em seu caderno. Essas atividades eram para identificar as vogais, relacionar figura e palavra escrita, escrita do nome completo do educando, ditado recortado, entre outras atividades.

A proposta metodológica dessa educadora é clara: nessa sala de aula, a maioria dos educandos é alfabetizada. Durante a observação, é nítida a preocupação

da educadora no sentido de dar o atendimento individualizado à educanda que não é alfabetizada e aos educandos com necessidades especiais: nesses casos, sua ação docente é diferenciada para atender as especificidades de aprendizagem dos mesmos.

A sala de aula tem o aspecto positivo por ser uma construção adequada aos jovens e adultos, ou seja, possui mobiliário apropriado para EJA, como também por ter atendimento aos educandos com necessidades especiais, com uma educadora da Educação Especial, trabalho que só ocorre nas classes diurnas.

O texto do livro didático é a unidade de ensino para, na sequência, realizar o trabalho de leitura e interpretação, valorizando o diálogo na sala de aula. Porém, poderia explorar mais a oralidade, e quanto à atividade sobre alimentação, poderia ser mais explorada e, quem sabe, ser planejada como um projeto, visto que foi de interesse dos educandos abordarem a temática dos alimentos, e nessa direção, a imagem seria um ótimo recurso para realizar o trabalho pedagógico (imagem contendo a pirâmide alimentar, alimentos que fazem bem ou mal para a saúde, etc.), como também poderia ser aproveitado o trabalho realizado com panfletos sobre os alimentos, estendendo-o para o componente curricular de Matemática.

5.1.3 “Campo 3” - Salão de uma instituição religiosa

A sala de alfabetização identificada como “Campo 3” conta com educandos do 1º ao 4º termo. Para realizar o trabalho docente, os educandos são separados e agrupados conforme os níveis de hipóteses de leitura e escrita que apresentam, para que a educadora possa atender as necessidades educacionais de cada grupo.

Essa sala de aula funciona em um espaço cedido com infra-estrutura suficiente para atender os educandos. Este espaço é multiuso, ou seja, funciona como sala de aula à noite, durante o dia abriga projetos culturais, e funciona como salão de festas aos finais de semana: essa é uma das dificuldades para a educadora deixar o ambiente atrativo em imagens e propício para alfabetização, pois é preciso colocá-los e retirá-los devido ao uso do salão para eventos. Quanto ao mobiliário, possui ventiladores, armários de aço, carteira e cadeira adequadas ao educando da EJA, incluindo lousa, bebedouro e uma pequena mesa para educadora.

A metodologia utilizada para o 1º e 2º termos iniciou-se com a leitura e interpretação oral de poesias relacionadas ao tema “sonhos”. Os educandos realizaram o estudo de palavras com “nh”, pesquisaram construindo listas e em seguida, as atividades foram de preenchimento de palavras lacunadas; posteriormente, utilizavam-nas para formar frases e finalmente fizeram a leitura no coletivo. Já para o 3º e 4º termos, a proposta de ensino foi a leitura e a análise oral e textual de poemas também relacionados ao “sonhar”; em seguida solicitou-se que eles escrevessem um texto individualizado sobre um sonho antigo que ainda não foi conquistado.

Em sua proposta de alfabetização, a educadora primou pelo uso dos gêneros textuais e ligou os conhecimentos escolares com os conhecimentos cotidianos dos educandos, incentivando-os para a oralidade e a produção textual.

Para os educandos que terminaram as atividades (3º e 4º termos), foi trabalhada a produção textual: a proposta consistiu na leitura pelo aluno do início da história selecionada pela educadora para, em seguida, ampliá-la, atribuindo a esta história um meio e um final; nesta atividade, percebeu-se que a educadora precisava se empenhar muito para atender aos dois grupos.

Nessa aula, a educadora utilizou somente o livro didático, quadro negro e giz, mas mostrou vários materiais que tem em seu armário para facilitar o processo de alfabetização e pós-alfabetização de seus educandos. Alguns destes materiais contêm figuras que retratam o cotidiano dos educandos sem infantilizar o material, como também fichas de leitura, fichas de ditado, alfabeto móvel, entre outros. Este tipo de material facilita a construção das hipóteses de escrita dos alunos, no sentido da relação que os sujeitos estabelecem entre a linguagem visual, a linguagem escrita e a oral.

A proposta metodológica da educadora é bem clara; ela desenvolve o trabalho pedagógico por agrupamento produtivo - o texto é a unidade de ensino - para após realizar o trabalho de sistematização do sistema de escrita alfabético, relacionando o currículo formal com as experiências cotidianas dos alunos, valorizando o diálogo na sala de aula e fazendo um trabalho praticamente individualizado para atender às necessidades educacionais de cada um. Ao final da aula, a própria educadora serviu a merenda para os educandos.

Vivenciando a observação dos campos 1, 2 e 3, percebe-se que as educadoras utilizam textos como unidade de ensino, estimulam a produção e a interpretação dos mesmos e realizam um trabalho sistematizado do sistema de escrita alfabético, para que os educandos adquiram a tecnologia para saber ler e escrever e se envolvam nas diversas práticas sociais de leitura e escrita. No entanto, devido à grande dificuldade de aprendizagem dos educandos, os educadores utilizam as concepções freireanas, com o estudo sistematizado por palavras e temas, recorrendo aos métodos silábicos e fônicos.

No decorrer das observações, as educadoras relataram que às vezes, utilizam a ferramenta projeto para efetuar o processo de alfabetização e letramento dos educandos, desenvolvendo um trabalho onde o educando é sujeito ativo no seu processo de alfabetização, buscando construir os seus conhecimentos por meio da mediação dos educadores.

Ainda nas observações realizadas, foi possível conferir que as salas de aula do CEJA têm a participação coletiva dos educandos nas aulas, pois indiferentemente do termo em que lá se encontram, todos eles participam das correções e das possíveis soluções de atividades registradas em lousa, praticando, portanto, o papel da escuta e da fala, tão essenciais ao diálogo.

Desta forma, encontra-se, nesse ambiente escolar, a espontaneidade na ação solidária e nas atitudes de cooperação entre os colegas de classe, considerando-se as diferenças quanto ao nível de maturidade e experiência de vida devido à diversidade de faixas etárias: sobretudo é este exatamente um dos elementos que faz com que jovens e adultos se motivem mutuamente para continuarem os estudos.

Mesmo com tantas dificuldades, é visível o carinho, o respeito e a cumplicidade existentes entre a equipe pedagógica e os educandos, pois fica evidente que o educador possui vínculo afetivo com eles, e isso é nítido pela maneira como se tratam e se preocupam uns com os outros.

Outro aspecto observado nas aulas é a presença do diálogo, que marca e pontua o relacionamento entre o educador e os educandos, pois ficou evidente que tudo que diz respeito à aula é discutido entre todos, deixando nítidas a confiança e a cooperação entre eles; nessa direção, Freire (1967) em sua obra “Educação como prática da Liberdade” explica quando assim define o diálogo:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers)¹⁷. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1967, p.107).

Para alguns educandos, a presença de outra pessoa estranha na escola representa a substituição da educadora da sala. Apesar das desconfianças, eles foram se tranquilizando após a educadora explicar o motivo pelos quais outra pessoa estava ali presente. No entanto, essa situação deixa clara a importância do trabalho docente na sala de aula do CEJA.

Enfim, ao chegar ao término das aulas das classes observadas, percebe-se o cansaço e muitas vezes o desânimo do profissional diante de tantas adversidades, mas que, ainda assim busca realizar com carinho e dedicação o trabalho docente.

As dificuldades e adversidades apresentadas no decorrer do acompanhamento da aula mostraram que é preciso realizar uma profunda reflexão sobre a profissionalização docente, no sentido de que para ser educador, além de uma formação específica e de qualidade, é necessário humanizar-se e repensar a fala de Paulo Freire, que afirma: “[...] Me movo como educador, porque primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 2002, p. 37).

Neste sentido, mais uma vez verifica-se que a afetividade e o diálogo entre educadores e educandos são primordiais para a atuação em salas de EJA, e que no trabalho pedagógico, o educador precisa utilizar de ferramentas diversificadas de alfabetização na perspectiva do letramento que atendam às necessidades e às especificidades desse público alvo.

5.2 Questionário

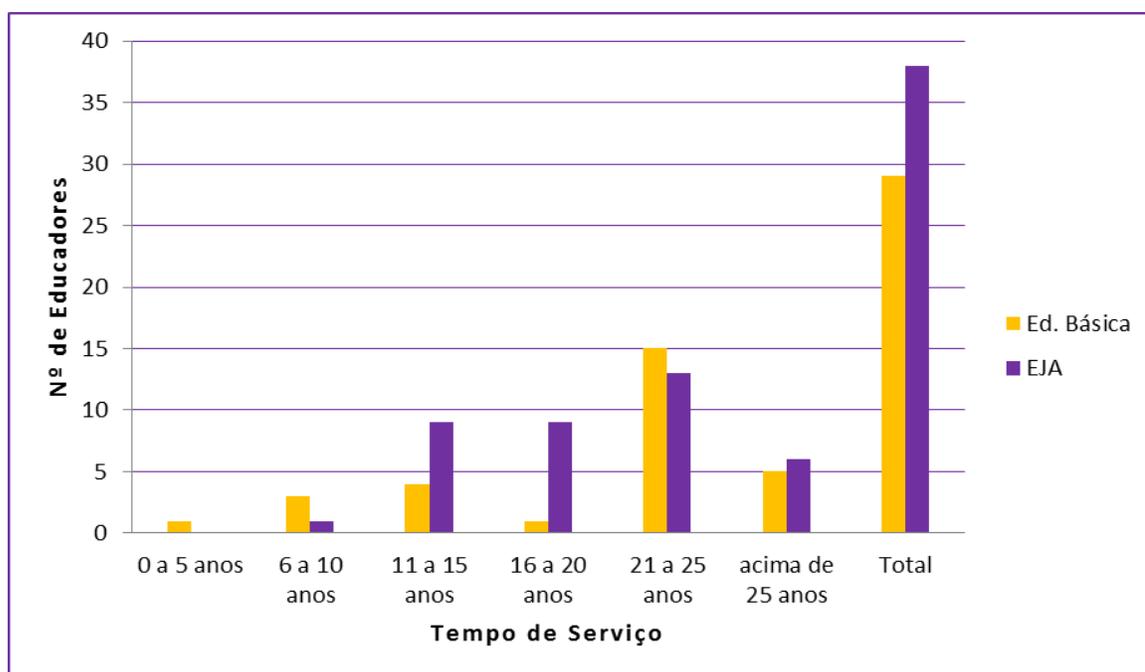
Foi aplicado um questionário com cinco questões para trinta e oito educadores da Educação de Jovens e Adultos do município de Bauru, e as respostas propiciaram a apuração dos dados e a análise dos resultados descritos a seguir.

¹⁷ **Nota da pesquisadora:** Paulo Freire se refere a Karl Jaspers (1883-1969), de nacionalidade alemã. Foi filósofo, psiquiatra e professor de psicologia. Autor de várias obras como “Razão e Anti-Razão do Nosso Tempo”.

As duas primeiras questões são referentes ao perfil dos educadores; a terceira questão refere-se aos materiais e recursos utilizados para o ensino na EJA e a quarta questão refere-se ao levantamento das palavras que tenham sentido e significado e proporcionem um trabalho contextualizado para o jovem e adulto; estas perguntas referentes a cada letra do alfabeto e sílabas complexas, bem como sobre temas de interesse dos educandos, com base na experiência profissional desses educadores e pensando nos interesses dos educandos de alfabetização e pós-alfabetização; a última questão, de múltipla escolha, porém com justificativa da resposta, refere-se aos conteúdos com temas de interesse dos educandos, visando descobrir se este pode ser um fator relevante que contribui para o ensino-aprendizagem na EJA.

De acordo com a figura 2, observa-se que a maioria dos educadores possui entre 21 a 25 anos de atuação na EJA. Nesse sentido, os educadores questionados estão na ativa há mais de 21 anos, dado que revela grande experiência profissional destes docentes na EJA e, portanto, com certo tempo de experiência em sala de aula, que muito contribui para essa pesquisa na questão referente às palavras mais trabalhadas na alfabetização e pós-alfabetização.

Figura 2: Tempo de serviço dos educadores



Fonte: COUTO, 2016, elaboração própria.

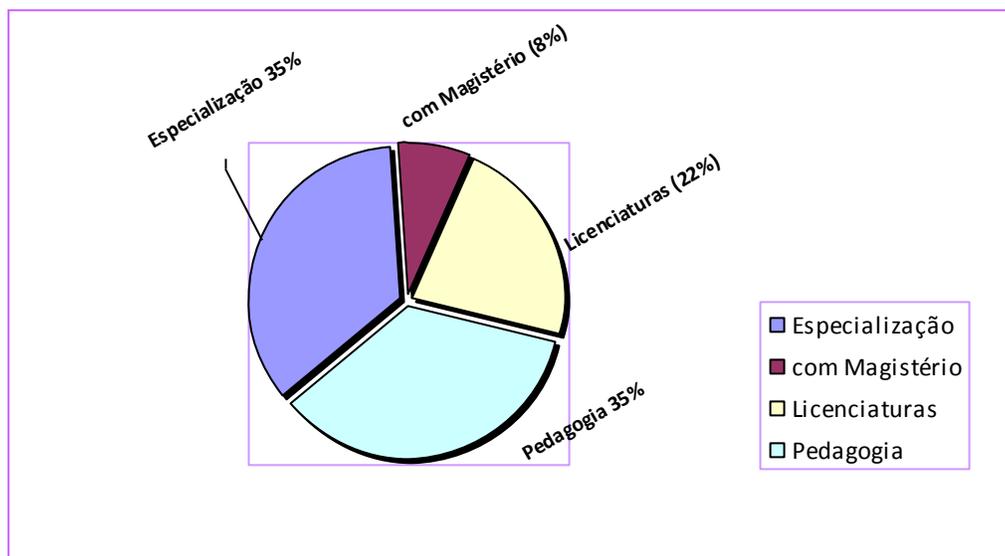
O tempo que se tem de experiência em sala de aula é importante, e sobre a prática, Paulo Freire (1989, p.40) afirma: “[...] Não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática”. Por outro lado, deve-se considerar que é imprescindível que o educador busque formação acadêmica e participe de cursos de formação continuada. Isso é oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Bauru semestralmente, o que contribui para que possa aperfeiçoar-se e ter uma boa prática educativa, inserindo em seu cotidiano metodologias de ensino mais atrativas, que objetivam proporcionar um ensino de qualidade para os educandos. Nessa direção, acrescenta Paulo Freire, (1989, p.40) “[...] Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos”.

Sobre a formação de educador Paulo Freire, (1991, p. 58) afirma que: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” Condizente com esse pensamento, Ferreira do Vale, (1989, p.45) relata sobre a relação da conscientização na prática educativa: “[...] o processo de conscientização não pode existir fora da práxis, isto é, fora do circuito ação-reflexão-ação” (In BERNARDO, Maristela V. C. et.al., 1989).

Nesse sentido, a formação acadêmica deve proporcionar ao educando-educador a reflexão crítica do conhecimento científico necessário para sua prática na sala de aula. A formação docente influencia a metodologia que será aplicada em sala de aula, pois exige a apropriação de conhecimentos específicos que proporcionem uma determinada prática pedagógica e/ou o uso de várias técnicas.

Ao analisar os dados da figura 3, na página seguinte, percebe-se que existe uma preocupação por parte dos educadores em buscar sua qualificação profissional e saberes imprescindíveis para a prática docente, o que resultará conseqüentemente na melhoria do ensino oferecido aos jovens e adultos. As Licenciaturas mais apontadas foram Psicologia e Letras, e quanto à Especialização, Educação Especial, Psicopedagogia e Gestão Escolar.

Figura 3: Formação acadêmica dos educadores da EJA:



Fonte: COUTO, 2016, elaboração própria.

Não é o tempo de exercício profissional que determina a qualidade do trabalho, mas sim a busca pela formação continuada e a reflexão dos educadores sobre a própria prática, e esta precisa estar articulada com a teoria para ter maior qualidade no trabalho educativo.

Nessa direção, Freire (2002, p. 24) menciona que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática ativismo”. Desta maneira, para não cair no ativismo, os educadores procuram especializar-se para buscar saberes fundamentais para o exercício de sua profissão, no anseio de melhorar a sua práxis pedagógica e poder oferecer um ensino de qualidade para seus educandos. Para tanto, o ato de avaliar a prática é imprescindível, pois:

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos avançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la (FREIRE, 1989, p.47).

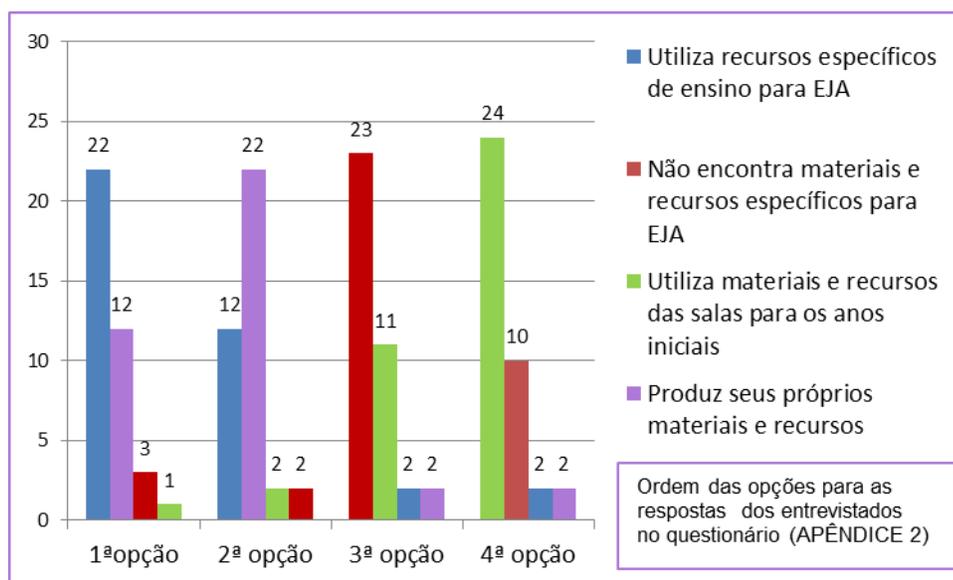
Vale ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos oferece escolarização do 1º ao 4º termo que é equivalente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental da

Educação Básica. Assim, a maioria das classes é mista, ou seja, é formada por alfabetização e os quatro termos.

Em se tratando do campo de atuação propriamente dito, os educadores entrevistados apontaram que dos trinta e oito educadores, trinta e seis trabalham em salas mistas, apenas um com sala de 1º e 2º termos, e outro com a sala referente ao 3º e 4º termos. Nesse sentido, há necessidade premente do trabalho pedagógico com materiais que atendam às especificidades e o atendimento especializado aos diferentes níveis de aprendizagem dos educandos da EJA.

Para a questão referente ao material e recursos utilizados para o ensino na EJA, foram direcionadas quatro alternativas para que os educadores numerassem de acordo com a ordem de sua utilização no ensino da EJA. Os resultados são apresentados na Figura 4.

Figura 4: Materiais e Recursos utilizados na EJA



Fonte: COUTO, 2016, elaboração própria.

Ao analisar os dados, constata-se que dos trinta e oito educadores que responderam a questão, vinte e dois têm como primeira opção a utilização de recursos específicos para EJA, e nessa mesma opção nota-se que doze produzem seu próprio material e recursos quando não encontram disponibilizados para determinado conteúdo. As duas alternativas se destacam também na 2ª opção, sendo que dos trinta

e oito educadores, doze utilizam recursos específicos e vinte e dois produzem seu material. Isso mostra que os educadores têm uma preocupação e cuidados ao escolherem materiais e recursos para o trabalho pedagógico com os educandos da EJA.

Na 3ª opção, nota-se que vinte e três educadores afirmam que não encontram materiais específicos para EJA; nessa opção, também onze educadores apontam que utilizam recursos de séries iniciais, mesmo que infantilizadas, na falta de material para EJA. Isso demonstra que ainda há educadores com dificuldades para encontrar materiais, e há os que ainda utilizam materiais infantilizados. Essas duas alternativas também foram apontadas como 4ª opção. Isso nos remete à questão da necessidade de realizar um trabalho e ter um material específico para EJA, pois o adulto diferencia-se da criança. Nesse sentido:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2005, p. 61).

Essa questão nos leva à reflexão da responsabilidade da escola da EJA quanto aos materiais e os recursos utilizados na prática pedagógica e da importância da compreensão da Filosofia de Paulo Freire, que instiga o educador a realizar o trabalho com a valorização da leitura de mundo do educando como ponto de partida pedagógico, pois:

Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a "leitura de mundo" com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento (FREIRE, 2002, p.77).

Respeitar esses conhecimentos do educando não significa que o educador permanecerá nesse ponto: pelo contrário, a partir dessa bagagem do educando, o

educador incentivará a curiosidade, para que essa seja um impulso para a construção do conhecimento, e com todo cuidado do educador na escolha de materiais e recursos para ensinar aos educandos.

Na sequência do questionário, foi apresentada a 4ª questão, e esta se refere à escrita das palavras, com cada letra do alfabeto e das sílabas complexas que os educadores trabalham com os educandos.

As palavras mais apontadas e trabalhadas pelos educadores em sala de aula em suas experiências, carregadas de sentido e significado, com o intuito de realizar um trabalho contextualizado para o adulto na EJA estão especificadas nos quadros 2 e 3 apresentados a seguir.

Quadro 2: Incidência - Palavras mais significativas (letras do alfabeto)

ALFABETO	PALAVRA	FREQUÊNCIA	ALFABETO	PALAVRA	FREQUÊNCIA
A	AMOR	12	N	NAVIO	5
	AMIZADE	10		NOVELA	5
B	BAURU	19		NATUREZA	5
	CA CO CU	CASA	23	O	OVO
CE CI	CIDADE	25	P	PANELA	8
D	DIA	15	Q	QUEIJO	20
E	ESCOLA	20	R	RUA	14
F	FAMÍLIA	22	S	SAÚDE	9
GA GO GU	GATO	16	T	TRABALHO ¹⁸	12
GE GI	GENTE	10		TELEFONE	10
GUA GUE GUI	ÁGUA	27		U	UVA
GUO			V	VIDA	13
H	HOMEM	14	W	NOMES	7
I	IGREJA	11		PRÓPRIOS	
	J	JANELA		5	
	JABUTICABA	5	X	XÍCARA	18
K	KIWI	9	Y	YAKULT	13
L	LARANJA	6	Z	ZEBRA	12
	LATA	6			
M	MORADIA	7			
	MÃE	7			

Fonte: COUTO, 2016, elaboração própria.

¹⁸ Observa-se a incidência das palavras “Casa” e “Trabalho” nos quadros 2 e 3, o que revela a importância das mesmas no universo vocabular pesquisado.

¹⁹ Neste caso, os educadores mencionaram a palavra inglesa *wafer*, utilizada para referenciar determinado tipo de bolacha.

Quadro 3: Incidência - Palavras mais significativas com outras letras

COMPLEXAS	PALAVRA	FREQUÊNCIA	COMPLEXAS	PALAVRA	FREQUÊNCIA
Ç	AÇÚCAR	9	AS	PASTA ESCOLA	4
S SOM DE Z	CASA	16	AZ	PAZ	14
SS	PASSEIO PASSADO	8	AR	ÁRVORE	9
RR	CARRO	11	AL	ALFACE	7
R BRANDO	BARATA CARO	4	AM	AMBULÂNCIA	16
LH	TELHA	8	AN	ANJO ANTENA	6
NH	DINHEIRO	7	PL	PLANTA PLACA	10 9
CH	CHUVA	11	TR	TRABALHO	18
			Ã / ÃO	MAÇÃ MÃO	6 7

Fonte: COUTO, 2016, elaboração própria.

Verifica-se que essas palavras apresentadas nos quadro 2 e 3 fazem parte do cotidiano do educando da EJA, evitando-se a realização de uma mediação pedagógica com temas fragmentados do contexto desses educandos que retornam à escola. E nesse sentido, Freire (1989, p.18) afirma que:

O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos, e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.

Neste sentido, a alfabetização é facilitada por temas de interesse e que fazem parte do repertório dos educandos da EJA, mas articulando junto à alfabetização a reflexão crítica; em consonância com essa ideia, Freire (1989, pp.23-24) enfatiza que:

[...] a alfabetização e a pós-alfabetização, através das palavras e dos temas geradores numa e noutra, não podem deixar de propor aos educandos uma reflexão crítica sobre o concreto, sobre a realidade nacional, sobre o momento presente - o da reconstrução, com seus desafios a responder e suas dificuldades a superar.

Com as informações das palavras mais apontadas pelos educadores do CEJA, iniciou-se a construção do material didático em formato de *e-book*. As palavras se transformaram em imagens, por meio do trabalho de fotos com a câmera fotográfica, de

autoria da pesquisadora ou com direitos autorais cedidos. As fotografias digitalizadas foram selecionadas e organizadas no programa *Microsoft Power Point*, com a escrita de frases em algumas fotos; e em outras, palavras e as letras iniciais.

Posteriormente, realizou-se a elaboração do *e-book* contendo uma breve apresentação, dados gerais e algumas sequências didáticas como sugestões para trabalhar com o material didático.

Na última questão, os educadores fizeram seus apontamentos quanto ao trabalho com os conteúdos: se consideram que a utilização de temas de interesse dos alunos pode ser um fator relevante que contribua para o ensino-aprendizagem na EJA e, a partir de sua resposta, foi sugerido justificá-la.

Quanto a esse apontamento, foi unânime a concordância com a questão. Portanto, os trinta e oito educadores entrevistados consideram que trabalhar com temas de interesse dos educandos, relacionar o conteúdo do currículo escolar com o cotidiano do alfabetizando, utilizando o conhecimento prévio que os educandos possuem sobre os assuntos abordados em sala como ponto de partida para elaborar as atividades propostas, é considerado algo relevante no trabalho com a EJA e pode contribuir para o ensino aprendizagem nessa modalidade de ensino, pois as atividades elaboradas a partir dos interesses deles, e de posse destes dados, o educador elabora situações didáticas que contemplem as necessidades educacionais dos alunos, instigando a um maior interesse e participação. Não basta ensinar conteúdos; há necessidade de ensinar a pensar certo e criticamente, abolindo o ensino tradicional, como esclarece Freire:

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente (FREIRE, 2000, p.45).

O papel da escola é sistematizar o ensino: então, os temas selecionados, mesmo sendo de interesse dos educandos, trazem a necessidade premente da mediação do

educador para transformar o saber empírico em saber científico, como relata uma das educadoras, profissional com 23 anos de experiência EJA:

Quando o aluno tem interesse no conteúdo, ele participa mais, dá sugestão, opina; mas a escola tem que proporcionar a ele o conteúdo, o conhecimento científico, para que o aluno sinta valorizado e perceba que o tema de seu interesse tem outras formas de ser visto e, às vezes, ele até muda o conceito que tinha anteriormente (In COUTO, 2016).

Este aspecto é comentado por Freire (1993), quando relata que os saberes socialmente construídos pelos alunos por meio de suas práticas diárias devem ser reconhecidos pela escola, a fim de realizar uma interligação entre a bagagem cultural do aluno e os saberes curriculares fundamentais, com o intuito de oferecer um ensino significativo e contextualizado para o mesmo. Em consonância com Freire, Saviani (2011, p. 20) defende que pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita:

Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular, cuja primazia não é destronada. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular.

Para que a aprendizagem seja significativa, os educadores questionados relataram que a organização do trabalho pedagógico é realizada a partir das necessidades educacionais do grupo; desta maneira, ao prepararem suas atividades, priorizam-se as inquietações dos educandos, levando em consideração os aspectos socioculturais que o permeiam, como afirma outra educadora em sua justificativa:

Trabalhar com temas de interesse dos alunos é um fator relevante e significativo para o ensino-aprendizagem, como também trabalhar com temas contextualizados às suas rotinas, às suas vivências e sabedorias (Educadora, 24 anos de EJA, in COUTO, 2016).

A transcrição mostra clareza quanto à importância do material didático utilizado pelos educadores no trabalho com a EJA, ou seja, o trabalho realizado com temas de interesse é relevante para o ensino aprendizagem, e os temas precisam ser contextualizados com a rotina, a vivência e a sabedoria; estes são fatores em evidência nos educandos; porém, também se ressalta que só haverá aprendizagem se for

despertado interesse, e a aprendizagem ocorre se for significativa; se esta for significativa, agrega novos saberes aos conhecimentos anteriores, como afirma a educadora:

Só aprendemos o que desperta nosso interesse, seja qual for o motivo. A aprendizagem ocorre de forma mais adequada e ampla quando ela é significativa e agrega novos saberes aos conhecimentos anteriores (Educadora, 20 anos de EJA, in: COUTO, 2016).

Verifica-se, portanto, que é necessário escolher os temas para trabalhar com essa modalidade de ensino: nessa direção, afirma a educadora, pela sua experiência com a EJA há 20 anos, que: “Se os temas não forem de interesse dos alunos, eles não ficam na sala e não retornam mais às aulas”.

Outro fator interessante destacado pelos educadores é a questão da relação que há entre o interesse, a motivação para aprendizagem dos educandos e a interação educador – educando, como fator para facilitar o ensino-aprendizagem. Nesse sentido, afirma a educadora:

Quando se tem interesse, vem carregado de motivação, de vida e de vontade de aprender, o que facilita a interação professor-aluno e facilita a aprendizagem do aluno e o trabalho do professor (Educadora, 23 anos de EJA, in: COUTO, 2016).

Nessa questão, dos trinta e oito educadores entrevistados, trinta e quatro justificaram suas respostas, as quais foram transcritas aquelas consideradas pertinentes à pesquisa. A maioria dos educadores afirma sobre a importância da utilização de temas de interesse dos educandos, para então, a partir da mediação pedagógica, o educador consiga proporcionar condições para que ocorra a aprendizagem de forma prazerosa, com sentido e significado para a permanência desses educandos na escola, fazendo valer seus direitos enquanto cidadãos, direito este negado anteriormente devido a diversos motivos.

5.3 Apresentação do desenvolvimento do produto

A proposta de elaboração do produto, vinculada aos estudos teóricos desta pesquisa está materializada em um *e-book*, cujo conteúdo é voltado para o trabalho de

alfabetização de jovens e adultos, num contexto condizente com a faixa etária, motivação e interesses.

Visando obter uma assertividade frente à proposta, contamos, para o seu desenvolvimento, além de um período de observação em salas de EJA, com a participação de educandos e educadores de EJA, os quais validaram cada uma das etapas de elaboração.

O produto em si se constitui de um alfabeto ilustrado, composto de imagens fotográficas, as quais representam temas do cotidiano dos educandos. A preocupação maior girou em torno de construir um alfabeto adulto, ou seja, cujas imagens propostas não fossem aquelas usualmente utilizadas em alfabetos direcionados para a alfabetização de crianças, tendo em vista que educandos jovens e adultos que retornam a escola merecem um tratamento diferenciado e respeitoso quanto a sua condição, excluindo o termo frequentemente presente nesta modalidade de ensino, dirigindo-se a eles como “crianças crescidas”.

A elaboração deste produto se faz tendo por pressuposto que a alfabetização vai além do papel de decifrar e decodificar os signos. As práticas de leitura e escrita representam a possibilidade dos educandos interagirem no mundo com o conhecimento e na interação com outras pessoas e nesta interação se encontra o papel da comunicação.

Nesta perspectiva, Freire (1992b) amplia as concepções correntes de leitura quando afirma que a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Pensando na perspectiva de um trabalho dialógico direcionado para EJA, as imagens propostas buscam proximidade em relação às letras do alfabeto e, por conseguinte, às palavras a elas relacionadas, que foram apontadas pelos educadores a partir das suas experiências em sala de aula, que como resultado da escuta atenda a seus educandos em processo de alfabetização.

Assim, o material elaborado apresenta, para cada letra do alfabeto uma imagem contendo uma frase e, nesta frase, a palavra geradora do tema a ser discutido posteriormente. A partir deste conjunto (imagem, frase e palavra), sugere-se que o educador inicie seu trabalho a partir de um círculo de diálogo, com todos educandos

valorizando a oralidade, prática imprescindível e que precisa ser explorada na EJA e, posteriormente, a escrita e a leitura, direcionando o trabalho de acordo com as necessidades educacionais dos educandos. Nesse trabalho cabe ainda ao educador somar seu repertório didático, utilizando-se, por exemplo, da ferramenta projeto e inserindo os diferentes gêneros textuais de modo que articulem as atividades com as áreas de conhecimento propostas no currículo.

O material didático se constitui uma proposta pedagógica com base na abordagem freireana, instigando o educador a criar e recriar as atividades a partir das sugestões descritas, com a intenção de problematizar a situação em sala de aula com o objetivo de alfabetizar por meio de palavras, frases e imagens com sentido e significado.

A produção deste material iniciou-se com a imersão nos estudos centrados na filosofia de Paulo Freire, de modo que esta se constituísse na sustentação teórico-metodológica do produto elaborado.

Na sequência, educadores das salas de EJA foram contatados para que apontassem quais as principais palavras geradoras as quais os educandos se remetem quando da apresentação do alfabeto. Nesta etapa foi solicitado que, ao receberem uma lista com as letras do alfabeto e sílabas complexas, eles apontassem as palavras mais frequentes em suas salas de aula. Após a compilação destes resultados, para cada palavra e cada letra foi definida uma palavra.

De posse das palavras, a etapa seguinte voltou-se para a busca de imagens, em forma de fotografia, as quais fossem representativas das palavras. Esta opção deu frente ao entendimento de que, sem desmerecer o desenho, buscou-se um distanciamento do material infantilizado dos alfabetos, como por exemplo, o desenho de “elefante” associado à letra “e”, quando na verdade, o animal elefante, na maioria das vezes não faz parte do cotidiano do jovem e do adulto. Por outro lado, a fotografia busca aproximar o referencial da letra e da palavra do contexto cotidiano do adulto, como por exemplo, a palavra “escola” associada à letra “e”. Vale ressaltar que as imagens disponibilizadas são de autoria própria, cedidas pelos autores ou ainda com direitos autorais liberados na internet em sites de conteúdo livre.

De posse das imagens, a etapa seguinte contou com a participação dos educandos das salas de EJA, aos quais as imagens foram apresentadas. Solicitou-se então aos educandos, que avaliassem a pertinência das mesmas mediante a intencionalidade de representação da letra ou sílaba complexa. Neste momento, algumas imagens foram substituídas frente à indicação dos educandos.

Por fim, uma vez selecionadas as imagens, para cada uma delas foi proposta uma frase como um instrumento motivacional para iniciar a roda de diálogo. Ressaltando que, o educador que utilizar o material tem total liberdade para propor ou utilizar outras frases ou ainda incluir como proposta, gêneros textuais que mantenham a palavra geradora.

A última etapa de produção foi a elaboração e a descrição de possíveis atividades alfabetizadoras, em formato de sequencias didáticas, a serem desenvolvidas em salas de EJA a partir da utilização deste material.

A compilação final se deu na forma de um *e-book*, no qual inicialmente há um breve texto introdutório com informações sobre a utilização do material. Cada página está composta pela imagem, palavra e frase, de modo que possa ser utilizada no formato digital. Também houve a preocupação referente à utilização do material na forma impressa, uma vez que nem todas as salas de EJA contam com equipamento multimídia que garanta a projeção destas imagens. Assim, o educador tem liberdade para imprimir o *e-book* na íntegra ou selecionar as páginas de seu interesse.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de políticas públicas para a educação de adultos, durante muito tempo, foi organizada pelos governos no formato de programas e campanhas emergenciais para a erradicação do analfabetismo, sendo ineficaz, pois enquanto não houver a preocupação com uma política que também promova melhorias nas condições de vida do cidadão, tais políticas não atingirão totalmente o objetivo, pois os problemas educacionais não serão resolvidos exclusivamente pela escola. Para alcançar elevado nível de alfabetização, há necessidade de melhorias nas condições de vida das pessoas.

As ações voltadas para a alfabetização por governos sucessivos foram emergenciais, pois a prioridade era baixar o nível de analfabetismo, e, portanto, desconsiderou-se que a educação exige maturação e tempo. Nesse sentido, não havia a preocupação com métodos e materiais didáticos, ocorrendo certa improvisação e a utilização de materiais da escola das crianças para a educação de adultos. Mesmo com as iniciativas ao longo do tempo para a aquisição de materiais didáticos, e que foram benéficas, ainda há necessidade premente de elaboração de materiais didáticos, e de que estes sejam construídos pelos autores dessa realidade educacional.

Os analfabetos não podem ser considerados como “coitados” e carregar o estigma de incapazes, pois o analfabetismo é uma questão que não se esgota apenas na condição de analfabeto por não ter estudado na idade prevista pela lei, e sim tal questão está imbricada, na maioria das vezes, na ausência de políticas públicas que atendam realmente as necessidades dessa modalidade de ensino. Os analfabetos, mesmo não sendo alfabetizados, tomam iniciativas, se inserem no mundo letrado e se tornaram analfabetos porque não havia escolas próximas de onde moravam, ou ainda por terem que trabalhar para sua sobrevivência e, portanto, não são dignos de piedade, mas de admiração, pois há que se considerar, acima de tudo, que são cidadãos dignos, dotados de saberes. São produtores de cultura e detentores de direitos sociais, e estudar é um deles, conforme previsto no artigo 205º da Carta Magna Brasileira (BRASIL, 1988).

No contexto histórico, é perceptível que as experiências mais significativas de alfabetização são aquelas que partem da cultura do educando, ou seja, das palavras presentes no seu cotidiano para então iniciar o processo de alfabetização. Por isso a importância de uma alfabetização com perspectivas no letramento, uma mediação pedagógica com afetividade, tanto na relação educador e educando, quanto no trabalho e apresentação dos conteúdos.

Às vezes, me deparo com algumas críticas de educadores às ideias de Paulo Freire; no entanto, na minha concepção e experiência de educadora da EJA, defendo a teoria de Paulo Freire no sentido de que esta é fonte de inspiração para os educadores de todas as modalidades de ensino. A Filosofia Freireana auxilia a refletir sobre a teoria e a prática docentes, em uma perspectiva inovadora, na qual ambas dialogam, levando o professor a perceber o seu papel como educador na construção de uma Educação que vai além da transmissão de conteúdos, ou seja, uma Educação problematizadora. Ao contrário do que pensam alguns educadores e algumas pessoas interessadas nas práticas pedagógicas, Freire não é contra o trabalho com os conteúdos na Educação; pelo contrário, ele alerta quanto ao ensino desses conteúdos sem considerar o contexto da leitura de mundo dos educandos, leitura esta fundamental não apenas para a prática docente da alfabetização como também para todas as demais práticas e modalidades pedagógicas.

Considero ainda, em consonância com o pensamento do Professor Dr. José Carlos Miguel, que uma proposta de EJA adquire consistência, permanece no tempo e efetivamente produz resultados duradouros, quando é assumida pelo educador em sala de aula. Nenhum currículo ou material didático se efetiva na prática se o educador não assumir verdadeiramente sua postura. A proposta curricular é “proposta” e, sendo “proposta”, precisa ser transformada, ser compreendida como uma construção e ação e, nesse sentido, quem está à frente diretamente na mediação pedagógica é o educador (MIGUEL, 2016).

Os estudos apontam que durante a transição do regime ditatorial para o regime democrático houve a mobilização social das Associações de Bairros do município de Bauru, que se organizaram em agrupamentos e se expandiram até formarem um movimento. Cabe ressaltar que na década de 1980, a Comissão de Educação de

Adultos teve a iniciativa e a preocupação com a prática pedagógica e propôs a elaboração do próprio material, para não depender do convênio com a instituição escolar e isto possibilitou o rompimento definitivo do contrato entre a prefeitura e o MOBRAL, que nessa época era a Fundação Educar. A Comissão, juntamente com o movimento das Associações de Moradores, pleiteou, junto à Câmara de Vereadores a criação da Divisão de Educação de Adultos fazendo prevalecer os direitos que a população reivindicava, efetivando-se assim, a transformação da realidade que era chamada por Paulo Freire de “atos-limites”.

Por meio desta pesquisa foi possível observar que, durante esses 29 anos, a EJA em Bauru passou por alterações significativas, dentre as quais podemos citar: o trabalho inicial com monitores até a conquista de concursos públicos para educadores de EJA; a elaboração do PPP e de um currículo específico para a modalidade; a participação de educadores no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Popular; e, mais recentemente, a elaboração do PCCS (Plano de Cargos, Carreiras e Salários) que delimitou as atribuições de maneira mais específica para os cargos dessa área na Educação Municipal. O cargo de direção para a EJA, o “Especialista em Gestão Escolar - Diretor de Escola Jovens e Adultos” foi definido e realizou-se o primeiro concurso público para exercê-lo. A coordenação pedagógica, antes inexistente, foi instituída e é exercida por educador (a) contratado (a) por um período de 2 anos. Os livros didáticos passaram a ser adquiridos por intermédio do PNLD.

Outro marco significativo foi a conquista do Selo “Município Livre de Analfabetismo”, conferido a Bauru pelo MEC por meio do trabalho desenvolvido pelo CEJA.

Desde o início do trabalho da Comissão de Educação de Adultos, a formação dos educadores sempre foi uma questão das mais relevantes. Neste sentido, o acompanhamento da práxis pedagógica em sala de aula é fundamental, uma vez que teoria e prática devem/deveriam corresponder aos critérios planejados no programa.

No entanto, atualmente, esse acompanhamento não está sendo realizado constantemente como deveria, uma vez que dificuldades temporárias estão interferindo e dificultando sobremaneira tal acompanhamento.

Entre estes fatores podemos citar a diminuição do quadro de gestão escolar por motivo de aposentadorias, acarretando o acúmulo de trabalho burocrático para as gestoras; até o momento uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Estas, por atenderem essencialmente ao trabalho burocrático, encontram dificuldades para acompanhar mais de perto o trabalho dos educadores, tendo em vista que as salas estão alocadas em diferentes bairros do município e a maioria das classes é noturna. Quando precisam deslocar-se até as salas de aula, necessitam de viatura e motorista para conduzi-las. Nesta condição, o tempo hábil, o deslocamento, a necessidade de ter uma viatura disponível e o volume de atribuições burocráticas da escola somam de tal forma, que as questões pedagógicas ficam restritas às reuniões semanais em ATPs coletivas com os educadores na sede da escola, quando de fato, essencialmente o acompanhamento da práxis pedagógica deveria ser feito mais de perto.

Por outro lado, cabe salientar que a Secretaria Municipal de Educação de Bauru, em parcerias firmadas com o Estado e algumas entidades, proporcionam cursos de formação continuada, que ocorrem por meio de eventos como a “Semana Municipal da Educação”, o “Congresso Municipal”, além de seminários, palestras, apresentações de trabalhos, entre outros, procurando assim subsidiar o trabalho pedagógico dos educadores, sempre no intuito de melhorar em nível qualitativo o trabalho docente realizado nas salas de aula.

Por fim, retomando os objetivos aqui propostos, sendo eles: a) observar, relatar e analisar o contexto em que se dá a mediação pedagógica em três classes de alfabetização de jovens e adultos; b) realizar, com os educadores, o levantamento prévio das palavras geradoras (em ordem alfabética) mais trabalhadas em suas salas de alfabetização de jovens e adultos; c) produzir um material didático para alfabetização, contando com imagens representativas das palavras geradoras, frases significativas e algumas possibilidades de atividades, conclui-se que este trabalho torna-se relevante socialmente na medida em que todos os objetivos foram alcançados com ênfase na reflexão sobre a importância da mediação pedagógica na EJA.

A elaboração e produção do material didático, no formato de *e-book*, com características voltadas especificamente para essa modalidade de ensino, e embasado

teoricamente, se configura como uma contribuição para a área, uma vez que é explícita a escassez de material didático com esta abordagem.

Com o objetivo de inserção social e educacional do produto deste estudo (*e-book*), buscamos estimular e fazer com que educadores tenham acesso ao mesmo e que outros pesquisadores venham se interessar em realizar novos estudos e pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto buscamos parceria com a Prefeitura Municipal com a finalidade de reprodução e distribuição deste *e-book* em larga escala, bem como sua disponibilização online para *download* gratuito.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Quem somos**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/quem-somos>. Acesso em: 28 Out. 2015.

AGUIAR, O. **Vida e Poesia**. CEJA. Bauru: s/d. COUTO, Maria A. Acervo Pessoal.

ALMEIDA, A.R.S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ALVARES, S. C.. **Educação estética para jovens e adultos**: a beleza no ensinar e no aprender. São Paulo: Cortez, 2010.

ALVES, S. M.. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó/SC: Argos, 2012.

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2006. (Série Prática pedagógica).

BAURU-SP. Secretaria Municipal de Educação. **CEJA – Prefeitura Municipal de Bauru**: o caminho é aqui. Bauru-SP: FNDE/MEC, s/d.

_____. Câmara Municipal. Lei Municipal 2656/1986. **Cria a Divisão de Adultos e Jovens na Prefeitura Municipal**. Cf. em: http://sapl.bauru.sp.leg.br/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=2742. Acesso em: 30 Set. 2015.

_____. **Centro Educacional de Jovens e Adultos**: Divisão de Educação de Adultos e Jovens da Prefeitura Municipal de Bauru, 1987. Bauru-SP.

_____. Prefeitura Municipal. Divisão de Educação de Adultos e Jovens. Cartilha **Lendo, Escrevendo, Caminhando**. (Org.) FERREIRA DO VALE. Bauru/SP, 1988.

_____. **Histórico da Educação de Jovens e Adultos em Bauru**. Mimeo. Bauru-SP, 1990.

_____. Lei n 5.999, de 30 de novembro de 2010. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários – PCCS). Disponível em: http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/sist_juridico/documentos/leis/lei5999.pdf. Acesso em: 15 Set. 2015.

BERNARDO, M. V. C. et. al. (Orgs) **Pensando a Educação**: ensaios sobre a formação de professor e a política educacional. São Paulo: UNESP, 1989.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**. Uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU).

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 4024/61. Brasília: 1961.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 30 Out. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [1996a]

_____. Ministério da Educação e Desporto. Educação de Jovens e Adultos. **A experiência do MOVA - SP/ Brasil**. Elaborado por Moacir Gadotti (Org.)...[et.al] São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996. [1996b]

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CBE nº 11/2000, aprovado em 1º de maio de 2000.

_____. Ministério da Educação. **Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental**. Proposta curricular - 1º Segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos. In: PAIVA, J.; MACHADO, M.M; IRELAND, T. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea**. 1996-2004. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 Set. 2015.

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

CASÉRIO, V. M. R. **Pontos e Contrapontos**. Bauru, SP: Edusc, 2003.

CASTILHO, A. e LATAPI, P.. Educação não formal de Adultos na América Latina. In: WERTHEIN, Jorge (Org.) **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas - SP: Papyrus, 1985, pp. 11-70.

COUTO, M. A. (Org.). **Histórias que os jovens e adultos contam e escrevem**. CEJA. Centro Educacional de Jovens e Adultos. Mimeo. Bauru-SP: Bairro Industrial, 2003.

_____. **Histórias que os jovens e adultos contam e escrevem**. CEJA. Centro Educacional de Jovens e Adultos. Mimeo. Bauru-SP: Bairro Jardim da Grama, 2007.

_____. **Mediação Pedagógica com apoio de material didático para Educação de Jovens e Adultos**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, Bauru/SP, 2016.

DEMO, P. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DIAS, A. M. et. al. Descobrimo Paulo Freire e reafirmando o nosso desejo da docência com práxis. **Anais** do 15º Congresso de Leitura. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem13/alinerobert.htm>, Acesso em: 10 Ago. 2015.

FEITOSA, S. C. S.. O método Paulo Freire. Texto de parte da dissertação de mestrado (1999) intitulada “**O Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**”. São Paulo: FE-USP. Disponível em: <w3.ufsm.br/regina/METODO_PAULO_FREIRE.doc>. Acesso em: 25 Mar. 2015.

FERREIRA DO VALE, J. M. Ensino e gnosiologia na obra pedagógica de Paulo Freire. **Revista Ciência Geográfica**, Bauru, nº 10, pp. 62-66, maio/ago 1998.

_____. Uma aposta no professor. In: KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. **Educação de Jovens e Adultos UNESP/ALFASOL: contextos e práticas**. Bauru/SP: Canal 6, 2008. pp. 13-57.

_____. Do planejamento a implementação do CEJA: Entrevista [dez. 2015]. In: COUTO, M.A. **Mediação Pedagógica com apoio de material didático para educação de jovens e adultos**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Conferência de Abertura. **CONGRESSO BRASILEIRO DE LEITURA**. COLE. 15º ano de realização. Campinas-SP, 1981.

_____. Entrevista concedida à jornalista Marta Luz. 24 abr. 1983. In: Entrevista do Professor Freire. Programa “Juazeiro Panorama”. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, vol. 2, nº 3, pp. 8-25, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: três artigos se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. [1992a]

_____. **Comunicação e Extensão**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. [1992a]

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUCK, I. T. **Alfabetização de adultos**: relato de uma experiência construtivista. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. LIÇÕES DE FREIRE. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, vol. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 08 Out. 2006.

_____. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. Publisher Brasil. São Paulo: 2007.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai-ago. 2000 pp. 108-130.

JUNGER, A. P. F.; SCHADE, B. S. e CAMPOS, E. M. S. **Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de Paulo Freire**: instrumento de emancipação político-social. 2011, 50 f. Monografia. Vitória-ES: Centro de Estudos Avançados em Pós Graduação. CESAP, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 pp. 15-61.

LEITE. S. A. S. **Afetividade e letramento na Educação de Jovens e Adultos - EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.

LEITE. S.A.S.; TASSONI, E.C.M. A afetividade na sala de aula: condições de ensino e a mediação do professor. In. AZZI, R.G & SADALLA, A. M.F. (Orgs.). **Psicologia e formação docente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Nova Horizonte, 1987.

LIPORAZ, V. **Ensino Fundamental na terceira idade**: metas e desafios. 2007. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Bauru. Bauru-SP.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Evolução da pesquisa em educação. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, pp. 1-10.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998. pp. 23-32. (Coleção Leituras no Brasil).

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/133>. Acesso em: 10 Nov. 2015.

MIGUEL, J.C. Sobre a postura do educador frente à proposta de EJA. In: Banca de Defesa de COUTO, M.A. **Mediação Pedagógica com apoio de material didático para Educação de Jovens e Adultos**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, Bauru/SP, 2016.

MOREIRA, M. A.. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD/MEC). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: 2005.

PATTO, M. H. S. **Introdução a Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. Casa do Psicólogo. São Paulo: 1997.

PICOLI, F. Para mim a mudança na vida: as primeiras produções escritas do alfabetizando adulto. In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. **O Ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RANGEL, E. A. **Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil: problema estrutural para o desenvolvimento nacional / Técnica em Assuntos Culturais** Elba Alonso Rangel. Rio de Janeiro: ESG, 2011.

ROMÃO, J. E. Paulo Freire e o Pacto Populista. In: FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMÃO, J. E. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P.B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª ed. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, .S. A. **Educação de Jovens e Adultos: um confronto entre teoria e a prática na construção da cidadania**. 2007. 151 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista UNESP, Campus de Bauru. Bauru/SP, 2007.

SILVA, W. B. **A pedagogia dialógica de Paulo Freire e as contribuições da programação neurolinguística**: uma reflexão sobre o papel da comunicação na Educação Popular. 2006. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2006.

SOARES, L. e GALVÃO, A. M. Uma história da alfabetização de Adultos no Brasil. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação do Brasil**. Vol.III – século XX. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, pp. 257- 277.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F.. Dialogicidade e a Formação de Educadores na EJA: As Contribuições de Paulo Freire. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, SP. Vol. 15 n. 2. pp. 250-263. mai/ago. 2013. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/3063/4410>. Acesso em: 10 Nov. 2015.

SOARES, L.. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre a proposta da EJA. **Educação em Revista**. Belo Horizonte/MG, ago. 2011, vol. 27. nº 2. pp.303-322.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 14ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VERA Masagão fala da coleção Viver e Aprender. Produção: Grupo Editorial Global. Documentário, 7'42". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7B3s2edYxal> > . Acesso em: 10 Dez. 2015.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.

WEISZ, Telma. Entrevista com Telma Weisz sobre alfabetização inicial. **Revista Nova Escola**, ed. mar. 2009. Disponível em: <revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/aposte-alto-capacidade-alunos-429248.shtml?page=3 > Acesso em: 26 Nov. 2012.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Sr. (a) Professor(a), você foi escolhido(a) e está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “**Mediação pedagógica com apoio de material didático para Educação de Jovens e Adultos**”, que tem como **objetivo geral** Explorar empiricamente como tem ocorrido e pode vir a ocorrer à mediação pedagógica do educador da EJA.

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados para esta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que trabalha. Sua **participação**, nesta pesquisa, consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário.

Salientamos que não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada à sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico a área de educação. Vossa Senhoria poderá copiar este termo onde consta o contato da Prof.^a orientadora e da pesquisadora, caso haja necessidade de tirar as suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação. Desde já agradecemos!

Prof.^a Dr.^a Eliana Marques Zanata
Orientadora
Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” UNESP/Bauru
Programa Mestrado Profissional
E-mail: lizanata@fc.unesp.br

Prof.^a Maria Aparecida Couto
Orientanda
Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” UNESP/Bauru
Programa Mestrado Profissional
E-mail: ma_couto@yahoo.com.br

AUTORIZAÇÃO

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

Local: Bauru / Data: / / 2014.

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA USO DE IMAGENS**

Eu, _____ RG: _____, autorizo a professora mestranda Maria Aparecida Couto, documento de identificação número: _____, a utilizar as imagens fotografadas, de minha autoria, para compor o material didático alfabeto ilustrativo da EJA em formato de *e-book*, produto final da Pesquisa “Mediação pedagógica com apoio de material didático para Educação de Jovens e Adultos” do curso Mestrado Profissional do Programa Docência para Educação Básica – UNESP/Bauru sob a orientação da Dr^a Eliana Marques Zanata. Declaro que concordo com minha participação como voluntário (a), da pesquisa acima descrita e permito a divulgação das fotografias apenas para fins didáticos e pedagógicos.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

Local: Bauru / Data: / / 2016.

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

QUESTIONÁRIO E COLETA DE PALAVRAS MAIS UTILIZADAS NA EJA

Nº DE PÁGINAS: 2

1. Seu tempo de serviço:

Na Educação Básica: ___ anos

Na Educação de Jovens e Adultos: ___ anos

Qual sua formação acadêmica:

Magistério Pedagogia Licenciatura em _____

Especialização em _____ Mestrado em _____

2. A classe que você atua é:

Mista 1º, 2º, 3º e 4º Outros _____

3. Quanto ao material e recursos utilizados para o ensino na EJA, você:

Utiliza os recursos específicos de ensino para a EJA.

Não encontra materiais e recursos específicos para a EJA.

Na falta de materiais específicos para EJA, utiliza materiais e recursos das salas para as séries iniciais da Educação Básica, mesmo que infantilizadas.

Produz seus próprios materiais e recursos.

4. Com base na sua experiência profissional em EJA, pensando nas classes de alfabetização e pós-alfabetização e nos interesses dos alunos, escreva uma palavra referente a cada letra do alfabeto, ou sílaba - que seja carregada de sentido e significado - e que proporcione um trabalho contextualizado na EJA.

ALFABETO / PALAVRAS COM SENTIDO PARA A EJA

ALFABETO	PALAVRAS	ALFABETO	PALAVRAS
A		R	
B		S	
CA CO CU - CE CI		T	
D		U	
E		V	
F		W	
GA GO GU - GE GI -		X	
GUA GUE GUI GUO		Y	
H		Z	
I			
J			
K			
L			
M			
N			
O			
P			
Q			

OUTRAS SÍLABAS / PALAVRAS

Ç	
S SOM DE Z	
SS	
RR	
R BRANDO	
LH	
NH	
CH	
AS	
AZ	
AR	
AL	
AM	
NA	
PL	
TR	
Ã / ÃO	

Quanto ao trabalho com os conteúdos você considera que ao utilizar temas de interesse dos alunos pode ser um fator relevante que contribui para o ensino-aprendizagem na EJA?

Sim Não Justifique sua resposta:

Agradecemos a sua preciosa participação!

Mestranda: Maria Aparecida Couto. Orientadora: Eliana Marques Zanata.

APENDICE D

ENTREVISTA

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM APOIO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ENTREVISTADO: Professor Doutor José Misael Ferreira do Vale

1. Como surgiu a ideia da elaboração do CEJA em Bauru? Citar brevemente as conquistas e as dificuldades em relação às políticas públicas (momento em que a EJA não era prioridade e até esquecida).

Resposta: *A outrora Divisão de Educação de Adultos e Jovens tem longa história no âmbito da Educação Municipal de Bauru. Na década de 60 do século passado, em plena ditadura militar, a Educação de Adultos foi acionada para qualificar a mão de obra para as necessidades do modo de produção hegemônico no país. Criado pelo Decreto-Lei nº 5.379, de 15 de Dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi reformulado, em junho de 1970, pelo Ministro de Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, com o objetivo de levar avante um programa intensivo de erradicação do analfabetismo aliado, também, à oferta de oportunidade para meia qualificação e/ou aperfeiçoamento profissional como elementos importantes para o desempenho do trabalho gerador de riquezas. Na elaboração do Movimento não se esconde a preocupação econômica no sentido de criar um Brasil grande. Coisa difícil de realizar com o enorme contingente de analfabetos existentes na nação brasileira. Na ocasião o MOBRAL convocou toda a sociedade brasileira para uma verdadeira cruzada cívica para extirpar pela raiz o fantasma do analfabetismo. Baseado no voluntariado, o MOBRAL atuou nos municípios através de Comissões conveniadas ao Movimento para a captação de recursos humanos, físico, técnicos e financeiros.*

Em 1984, a Administração Municipal de Bauru houve por bem cortar os vínculos com o MOBRAL e, em seguida, com a Fundação Educar, ao apostar, enfim, na criação de um serviço municipal de Educação de Adultos. Em março de 1985 (portanto, há 30 anos passados) foi tomada a decisão de criar, em Bauru, a Comissão Municipal de Educação de Adultos com a participação de inúmeros professores (as) a saber: Marisa Eugênia Melilo Meira, Adriana Josefa Ferreira Chaves, Celso Zonta, José Misael

Ferreira do Vale, Professora Marcia do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru, Laurita Fernandes Papassoni e uma professora de português da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC). A Administração Municipal procurou, na época, dar guarida às solicitações populares feitas pelas Associações de Moradores e sindicatos no sentido de retomada de um Programa de Educação de Adultos.

Houve, portanto, a reativação da Educação de Adultos, sob novas bases. Para tanto, a Comissão solicitou do Professor Doutor José Misael Ferreira do Vale a elaboração de documento que orientasse os trabalhos da Comissão na implantação da Divisão de Educação de Adultos e Jovens. A implantação da Divisão aconteceu em 25 de abril de 1986 através da Lei municipal de nº 2656. A criação e implantação da Divisão foi ato decisivo da Administração Municipal para incluir no organograma da Secretaria Municipal de Educação um setor estável oposto ao caráter “campanhista” e voluntário do MOBREAL.

Em julho de 1986 realizou-se o primeiro concurso público para provimentos dos monitores de Educação de Adultos e Jovens. Participar ativamente no processo de seleção dos candidatos. Os monitores selecionados receberam treinamento nos meses de agosto e setembro e assumiram as salas em outubro do mesmo ano de 1986. Fiquei responsável pela área de matemática e alfabetização. Um segundo concurso de admissão foi realizado em junho 1987 para atender novas solicitações de salas na periferia de Bauru.

2. O que vemos mais são programas voltados para essa modalidade/EJA, mas um Centro Educacional voltado só para Jovens e Adultos, como temos em Bauru e inclusive referência, não aconteceu da noite para o dia. Como os gestores pensaram isso? Quais as ações essenciais para que ocorresse essa formação do CEJA?

Resposta: *A partir de 1988 a experiência evidenciou que a Educação de Adultos e Jovens foi trabalho educativo permanente e contínuo. Articulado aos movimentos sociais, numa prática democrática de formação de vontade coletiva, caminhou no sentido de transformação social. Com o tempo a Educação de Adultos e Jovens mudou para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) até chegar, em Bauru, à formação do*

Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA). A administração anterior à atual deu atenção ao aspecto material de EJA ao construir nos bairros prédios multifuncionais para atender aos necessitados de domínio da leitura e escrita e aqueles com necessidades especiais. Não tenho acompanhado o movimento atual da Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Bauru. Apenas ressalto que o projeto inicial deixou bem claro que sem um quadro de supervisão fixo que acompanhasse a execução do programa não se teria elementos para uma avaliação consciente da ação pedagógica. Acredito que sem o lançamento das bases iniciais não teríamos, hoje, a possibilidade de atender a população carente de leitura e escrita. O esforço inicial foi recompensado pela ação posterior de muitos. No momento da criação da Educação de Adultos e Jovens tínhamos, em Bauru, 35.000 pessoas analfabetas, 10% da população da cidade.

3. Com sua experiência de assessor da Secretaria Estadual da Educação, relate um pouco sobre esse momento histórico relacionando com a EJA.

Resposta: *Quando participei das atividades de Educação de Adultos encontrava-me fora da Secretaria de Educação. Era, na ocasião, Professor Assistente Doutor na área da Educação da Unesp. Afastado da Secretaria Municipal de Educação de Bauru continuei a realizar cursos sobre o pensamento de Paulo Freire e Celestin Freinet. Escrevi vários textos sobre alfabetização de Adultos e atuei na formação de turmas de alfabetização de adultos em Água Fria de Goiás e em Areia Branca em Sergipe. Orientei vários trabalhos acadêmicos sobre alfabetização de adultos. Mais recentemente escrevi texto de alfabetização que, segundo manifestação do Professor Saviani, é o artigo mais consistente lido por ele sobre o tema. Na década de 70 do século passado, ao Coordenador da Equipe Técnica de Estudos do Rendimento Escolar da Secretaria Estadual dos Negócios da Educação, sugeri a formação do Grupo de Reforço Específico (GRE) para a rede escolar pública de São Paulo como forma de recuperação de alunos dentro do sistema de níveis sugerido pelo Ato SE 306, de 19 de novembro de 1968. A partir dos Cadernos 1 e 2 realizei com minha equipe vários estudos sobre Língua Pátria e Matemática para o nível 1 (primeira e segunda*

séries do ensino fundamental). Na medida do possível utilizei o material dos Encontros Pedagógicos com professores da pré-escola do município de Bauru.

4. A Cartilha “Lendo, Escrevendo, Caminhando”, elaborada para o CEJA foi o início de um material didático pensado para essa modalidade e especialmente, direcionado para o educando, iniciativa que contribuiu para que a unidade escolar até hoje tenha uma proposta pedagógica. Fale sobre essa experiência.

Resposta: *A cartilha Lendo, escrevendo, caminhando... foi o trabalho mais importante que realizei para a Educação de Adultos e Jovens em Bauru. A orientação de Paulo Freire era no sentido de não usá-la, pois o material impresso, à revelia do aluno, feria o princípio do ensino voltado para a conscientização através da leitura do mundo antes da leitura da palavra. Acontece, porém, que os alunos de Educação de Adultos ressentiam a falta de material para o uso próprio de manuseio diário. Ao elaborá-la tomei a cidade como ponto central da cartilha sem vinculá-la a um ou outro bairro. Isso poderia ser feito pelos monitores. Além do mais a cartilha sugeria aos docentes e os estudantes temas relevantes para a análise da realidade social. Nem todos entenderam as possibilidades do texto. Os assuntos abordados pela cartilha continuam atuais... e com potencial transformador.*

5. O que é mais importante, em sua opinião, para a prática pedagógica? Que elementos seriam fundamentais para que a educação seja plena de significados para os educandos?

Resposta: *Minha Teoria da Educação envolve 4 pontos relacionados entre si: conteúdo, método, contexto, fins e valores. Na prática pedagógica é importante equilibrar os 4 aspectos da prática educativa. Assim, um tema nuclear, como **energia**, por exemplo, é conteúdo rico e diversificado que exige **método** também, rico e diversificado em sintonia com o **contexto** regional, nacional e mundial sob a perspectiva de **fins e valores** educacionais, éticos, sociais, econômicos, históricos, etc. O ideal será articular dialeticamente o material da classe elaborado pelos alunos com o material exterior que venha esclarecer, ainda mais, o conteúdo sob análise pela classe*

ou sala. Tudo isso não elimina a possibilidade de livro-texto que completamente o conteúdo abordado.

Eis, Maria Aparecida o que julguei com algum sentido ao responder ao seu questionário. Desculpe-me pela demora. As semanas passadas foram pesadas para mim. Obrigado. Misael.

Entrevistadora. *Apontamentos Finais: Nesses 29 anos de EJA em Bauru, percebo que após a iniciativa da cartilha não houve mais elaborações de materiais dos próprios autores da EJA/Bauru direcionados para os educandos, a não ser, reprodução de fichas/disciplinas ou iniciativas do MEC, livros, mas apenas para os educadores como, por exemplo, Viver, Aprender - vários módulos/MEC: apoio UNESCO; EJA – Cadernos/SUPLEGRAF e a mais recente iniciativa, em 2015: o livro didático “É bom aprender”- PNLD, direcionado para o educando - cada um ganhou o livro. Sem dúvidas, essas foram iniciativas importantes! Porém, dialogando em sala de aula, o educando afirma que esperava um livro contendo atividades, textos mais curtos, que ele conseguisse fazer em casa também. O e-book - alfabeto para EJA, planejado, embora ainda não seja um material de posse do educando, é uma iniciativa realizada com a contribuição dos autores do CEJA, portanto, aposto na sua utilidade, pois será um trabalho com imagens em “círculo de diálogo”, realizado em sala de aula, enriquecendo a mediação pedagógica. E, por outro lado, diminuirá a carência de imagens voltadas para o público alvo, pois percebo que na maioria das salas de EJA tem poucas imagens, e quando tem são imagens direcionadas para crianças, principalmente nos locais de EMEI e EMEF. Em perspectivas futuras, quem sabe colocar em prática essa ideia de um livro para o educando! Muito obrigada!*

Elaboração / Transcrição:

Maria Aparecida Couto

Educação Básica - Jovens e Adultos - CEJA/Bauru

Mestre em Docência para a Educação Básica

UNESP/ Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica



Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:

Título: VER, FALAR, OUVIR, LER E ESCREVER. VAMOS COMEÇAR?

Link para visualização: www.fc.unesp.br/posdocencia

**COLE NESSE ESPAÇO O ENVELOPE
CONTENDO O CD/DVD COM O
PRODUTO**