



UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Campus de Araraquara

MARIA DO SOCORRO DIAS LOURA

**FORMAÇÃO ESCOLARIZADA DE SUJEITOS EDUCANDOS NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS - EJA, EM PORTO VELHO -RO**

Araraquara - SP

2011



MARIA DO SOCORRO DIAS LOURA

**FORMAÇÃO ESCOLARIZADA DE SUJEITOS EDUCANDOS NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS - EJA, EM PORTO VELHO -RO**

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutorado em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo.

Araraquara - SP

2011

L892f	<p>Loura, Maria do Socorro Dias</p> <p>Formação Escolarizada de Sujeitos Educandos na Educação de Jovens e Adultos- EJA, em Porto Velho- RO / Maria do Socorro Dias</p> <p>Loura. -- Araraquara, 2011</p> <p>93 p. : tabs., fotos</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo.</p> <p>1. educação de jovens e adultos;. 2. educação linguística. 3. língua portuguesa. 4. sociolinguística educacional. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARIA DO SOCORRO DIAS LOURA

FORMAÇÃO ESCOLARIZADA DE SUJEITOS EDUCANDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA, EM PORTO VELHO -RO

Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutorado em Educação Escolar.

Data da Defesa: ___/___/_____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
UNESP – Campus Rio Claro- SP

Membro Titular Dra. Carmen Tereza Velanga
UNIR – Campus Porto Velho – RO

Membro Titular Dr. José Carlos Miguel
UNESP – Campus São Carlos- SP

Membro Titular Dra. Laura Noemi Chaluh
UNESP- Campus Rio Claro – SP

Membro Titular Dr. Edson do Carmo Inforsato
UNESP – Campus Araraquara – SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico às minhas filhas Raquel e Gisele, ao meu pai (*in memoriam*), à
minha mãe, aos meus irmãos e a todos os alunos e professores que
contribuíram para a realização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu Pai, amigo e companheiro, Senhor da minha vida e de todas as coisas do universo. Ele sempre no meu comando!

Muito obrigada à minha orientadora Professora Rosa Maria por ter me acolhido carinhosamente, com competência, profissionalismo e humanismo. Eternamente grata!

Meu agradecimento ao Professor Edson Inforsato pela prontidão em me atender, por ser solidário no momento em que necessitei.

Agradeço também aos professores José Carlos Miguel, Laura Chaluh e Carmen Velanga por participarem da minha banca com valiosas contribuições.

Estendo meu agradecimento a todos os professores que ministraram as disciplinas durante o nosso curso na cidade de Porto Velho. Foram momentos de aprendizagem enriquecedora.

Agracedida eternamente às amigas Marilsa e Rosângela parceiras das minhas alegrias e tristezas durante nosso estágio aqui em Araraquara. Entre nós nasceu uma amizade eterna, não tenho dúvida.

Eternamente grata à minha amiga-irmã Maria Antônia. Obrigada pela amizade sincera e pela imensa colaboração para a realização desse meu sonho.

Agradeço também à amiga Andréa Moraes, parceira na minha caminhada.

Agradeço a todos os colegas do nosso curso, companheiros nesta fase primordial em nossas vidas. Quantas boas recordações! Quantos momentos de aflição! Tudo contribuiu para nosso enriquecimento.

Meu imenso agradecimento à Universidade Federal de Rondônia, à Capes, à Unesp-Araraquara por terem me proporcionado essa oportunidade.

Por fim, mas não menos agradecida, muito obrigada a todos os alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos que participaram gentilmente da minha pesquisa. Sem vocês, este trabalho inexistiria.

Ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso porque já chorei demais. Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe só levo a certeza de que muito pouco sei, ou nada sei. Conhecer as manhãs e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs. É preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz pra poder sorrir, é preciso a chuva para florir. Penso que cumprir a vida seja simplesmente compreender a marcha e ir tocando em frente como um velho boiadeiro levando a boiada eu vou tocando os dias pela longa estrada, eu vou estrada eu sou. Todo mundo ama um dia, todo mundo chora, um dia a gente chega e no outro vai embora. Cada um de nós compõe a sua história cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz.

Almir Sater

RESUMO

A pesquisa que apresentamos tem como objetivo geral avaliar os saberes veiculados nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como verificar, a partir da percepção dos alunos, se estes saberes estão contribuindo para efetiva educação linguística do educando. Distendemos cinco objetivos específicos: i. apresentar as políticas públicas que norteiam a EJA; ii. (re)conhecer as peculiaridades do sujeito/educando reintegrado ao processo educativo escolarizado em escolas municipais de Porto Velho – RO, iii. verificar os saberes socializados nas aulas de Língua Portuguesa; iii. registrar as falas dos sujeitos acerca dos conhecimentos adquiridos; iv discutir as práticas pedagógicas observadas nas aulas de língua materna. Para tanto, nosso embasamento teórico fundamentou-se nas teorias sociolinguísticas de Ricardo-Bortoni (2006), Calvet (2002) e Elia (1987) e nos estudos da EJ de Paiva (2003, 2009), Arroyo (2003, 2005,2009) e Souza (2004, 2007). Trata-se de pesquisa de campo, cuja abordagem é quali-quantitativa, realizada em escolas públicas na cidade de Porto Velho -RO, no ano letivo de 2008, tendo como sujeitos alunos do Ensino Fundamental. Constatamos, após o estudo, que, de maneira geral, as aulas ainda não contemplam práticas pedagógicas que contribuam efetivamente para uma verdadeira educação linguística, embora haja casos singulares que vão ao encontro da proposta do efetivo ensino da disciplina Língua Portuguesa.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; educação linguística; língua portuguesa; sociolinguística educacional.

ABSTRACT

The research we present has as general objective to evaluate the knowledge conveyed in the classes of Portuguese Language, Elementary School of the modality Youth and Adult Education (EJA), as well as to verify, from the perception of the students, if these knowledges are contributing to effective language education of the student. We have five specific objectives: i. to present the public policies that guide the EJA; ii. (re)to know the peculiarities of the subject/student reintegrated into the educational process schooled in municipal schools of Porto Velho - RO, iii. verify the knowledge socialized in portuguese language classes; iii. record the subjects' statements about the acquired knowledge; iv discuss the pedagogical practices observed in mother tongue classes. Therefore, our theoretical basis was based on the sociolinguistic theories of Ricardo-Bortoni (2006), Calvet (2002) and Elia (1987) and on the studies of the EJA de Paiva (2003, 2009), Arroyo (2003, 2005,2009) and Souza (2004, 2007). This is a field research, whose approach is quali-quantitative, carried out in public schools in the city of Porto Velho -RO, in the academic year of 2008, having as subjects students of teaching. After the study, we found that, in general, the classes still do not include pedagogical practices that effectively contribute to a true linguistic education, although there are unique cases that meet the proposal of the effective teaching of the Portuguese Language discipline.

Keywords: youth and adult education; language education; language education; portuguese language; educational sociolinguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Seminário de Olinda. Grande centro escolar no período colonial brasileiro.	16
Figura 2 – Academia Imperial de Belas Artes.....	18
Figura 3 – Colégio Liceu Maranhense.	19
Figura 4 – VI CONFINTEA em Belém, Pará – Brasil.....	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atendimento na Rede Municipal de Ensino Educação de Jovens e Adultos	23
Quadro 2 – As Conferências Internacionais da Educação de Adultos – CONFINTEAS.	26
Quadro 3 – Zoneamento do lócus da pesquisa	52
Quadro 4 – Faixa etária dos sujeitos das pesquisas de acordo com o gênero.....	53
Quadro 5 – Símulas das principais respostas.....	65
Quadro 6 – Símulas das principais respostas.....	66
Quadro 7 – Símulas das principais respostas.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONFINTEAS	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DIEJA	Divisão da Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONGs	Organizações não governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
RO	Estado de Rondônia
SECAD	Secretaria de Educação Continuada
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	16
2.1	A educação de jovens e adultos no Brasil Colônia	16
2.2	A educação de jovens e adultos no Brasil Império.....	18
2.3	A educação de jovens e adultos no Brasil República	19
2.3.1	Programas voltados para a EJA no estado de Rondônia	21
3	A CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS – CONFINTEA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA	25
3.1	I CONFINTEA – Educação de Adultos	26
3.2	II CONFINTEA – A educação de adultos em um mundo mutável	27
3.3	III CONFINTEA – A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida	31
3.4	IV CONFINTEA – O desenvolvimento da educação de adultos: aspectos e tendências.....	32
3.5	V CONFINTEA – Aprendizagem de adultos, uma chave para o século XXI	35
3.6	VI CONFINTEA – Vivendo e aprendendo para um futuro viável; o poder da aprendizagem e da educação de adultos.	37
4	A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA.....	39
4.1	O ensino de língua portuguesa na educação escolarizada	39
4.2	A língua portuguesa como disciplina curricular na escola institucionalizada	39
4.3	A Gramática Tradicional no Ensino de Língua Materna	41
4.4	O social na língua	44
4.5	A sociolinguística: língua e sociedade.....	46
4.6	A sociolinguística educacional.....	49
5	ANÁLISE DOS DADOS I: AS VOZES DAS MULHERES E DOS HOMENS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	51
5.1	Análise da categoria 1: Avaliação versus reprovação na EJA.....	54
5.2	Análise da categoria 2: o trabalho como principal objetivo.....	56
5.3	Análise da categoria 3: histórias de sofrimento.....	58

5.4	Análise da categoria 4: o sonho de “vencer, melhorar de vida, ser alguém na vida”	62
6	ANÁLISE II: A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	64
6.1	Pergunta 1: qual a importância da disciplina Língua Portuguesa?	64
6.2	Pergunta 2: nas aulas de Língua Portuguesa, qual (is) atividade (s) de que você mais gosta?	66
6.3	Pergunta 3: existe alguma (ou algumas) atividade (s) nas aulas de Língua Portuguesa de que você <i>não</i> gosta?	67
6.4	Respostas evasivas.....	69
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	81
	FONTES CONSULTADAS	84
	APÊNDICE A – Entrevista com a professora Maria Antônia Fernandes da Silva	86
	APÊNDICE B – Questionário aplicado aos alunos durante a pesquisa de campo .	90

1 INTRODUÇÃO

A escolha da temática com vistas à elaboração da tese de doutorado, nasce do envolvimento que mantive (usarei a primeira pessoa na introdução) durante 16 anos com alunos jovens e adultos, nas décadas de 1980 e 1990, em escolas públicas da rede estadual e municipal. Sentia-me sensibilizada com as dificuldades que meus alunos enfrentavam para estudar à noite, depois de um longo e cansativo dia de trabalho. Lembro-me de vários relatos e de silêncios que diziam muito.

Década de 2010, professora universitária, me proponho a voltar às escolas a fim de me reaproximar dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigo Supletivo. Dessa vez, como pesquisadora. Algumas indagações norteiam a minha pesquisa: quem são os sujeitos presentes nas salas de aula da EJA? Quem são os jovens homens, as jovens mulheres? Quem são os senhores e as senhoras que retornam à escola? Quais são os seus anseios? Ao chegarem à escola, com que se deparam? Como reagem?

Como professora de Língua Portuguesa, outro questionamento me inquietava: de que maneira o ensino/aprendizagem da língua materna contribui para que os estudantes leiam, escrevam, falem e ouçam efetivamente a fim de que a linguagem esteja a serviço de suas práticas sociais?

Tentar responder a essas perguntas já comprova a relevância que esse trabalho tem para que não somente se divulgue sobre o tema, mas também que se amplie o debate acerca da modalidade de ensino da EJA e que isso impulse políticas públicas efetivas para resolução dos problemas enfrentados.

Fiz, dessa forma, a junção das duas inquietações e me propus a investigar sobre se o ensino da Língua Portuguesa está efetivamente contribuindo com a formação dos adolescentes, jovens, adultos e idosos que frequentam a sala de aula em busca da formação escolarizada.

As práticas pedagógicas contribuem para a formação humana, intelectual e cidadã dos educandos? Neste sentido, quais outras práticas essas aulas podem alcançar que não sejam simplesmente a transmissão de conteúdo?

Considerando-se que a educação não é unívoca, por isso independe de espaço e tempo, ressaltamos que o foco da pesquisa é a educação escolarizada e presencial. Nesse contexto, o escopo é o ensino da língua materna na escola, ou seja, a Língua Portuguesa, na modalidade EJA.

O texto é formado por cinco sessões. Na primeira sessão apresento um breve contexto histórico da EJA do Brasil Colônia ao Brasil Império. O objetivo é traçar um panorama para que o leitor seja apresentado à origem da EJA.

Na segunda, devido à sua importância para o debate e políticas públicas para a EJA, descrevo as CONFINTEAS – Conferência Internacional de Educação de Adultos que foram realizadas pelo mundo.

Em seguida, na terceira sessão, abordo a contribuição da Sociolinguística para o ensino da Língua Portuguesa, adentrando no escopo da tese.

As duas últimas sessões, quatro e cinco, foram destinadas para análise do *corpus* da pesquisa de campo realizada. Optei por dividir didaticamente a fim de que haja uma melhor percepção e compreensão do leitor.

Quanto à contribuição teórica, foi norteadada, principalmente, por estudiosos da EJA e da Sociolinguística Educacional.

A Metodologia não será apresentada em uma seção específica, mas sim em todo o percurso da tese, quando se tornar necessária a sua explanação.

2 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção, pretendemos apresentar ao leitor uma visão do contexto histórico que configura a EJA no Brasil a partir da “descoberta” da Colônia pelos portugueses, bem como descrever algumas ações que contribuíram e/ou ainda contribuem para a inserção dos jovens e adultos na educação escolarizada.

Iniciamos apresentando sucintamente três períodos da História do Brasil: o colonial, o imperial e o republicano.

2.1 A educação de jovens e adultos no Brasil Colônia

Figura 1 – Seminário de Olinda. Grande centro escolar no período colonial brasileiro.



Fonte: Mundo Educação.

Com o intuito de compreendermos de onde se origina a imensa lacuna na educação dos jovens e dos adultos, ainda na década que ora vivemos – 2010, neste tópico, faremos uma breve abordagem da educação no Brasil no período colonial, imperial e republicano.

A educação de adultos inicia-se em 1549, quando os jesuítas chegaram ao Brasil. Como missionários, cumpriam a missão de evangelizar/catequizar os adultos brancos e índios, e para que esse objetivo fosse alcançado, precisavam convertê-los.

De acordo com Saviani (2008), a educação no Brasil Colônia compreende etapas distintas:

A primeira etapa corresponde ao chamado período heroico, que vai de 1549, quando chegaram os primeiros jesuítas até o final do século XVI, com a promulgação do Ratio Studiorum em 1599. A segunda etapa (1599-1759) é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada na Ratio Studiorum. A terceira etapa corresponde à fase pombalina, que inaugura o segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2008, p. 31).

O ensino voltava-se para os adultos devido ao proselitismo religioso e a necessidade de mão de obra para a lavoura. Além da imposição da evangelização catequética, os jesuítas obrigavam os nativos a aprenderem normas comportamentais, ensinavam-lhes trabalhos manuais e agrícolas, com o intuito de ativar a economia da colônia.

Os jesuítas estiveram à frente da educação brasileira durante dois séculos. Romanelli (1999) aponta que a educação dos religiosos era elitista e excludente,

[...] dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil se “tornou, por muito tempo, um país da europa”, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela [...] que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. (ROMANELLI, 1999, p. 35).

Dessa forma, tendo os religiosos à frente das atividades educacionais, a educação no período colonial tornou-se, portanto, uma tarefa da Igreja e não do Estado. Nesse período, a cultura indígena foi descaracterizada a partir da implantação da Reforma Pombalina, no ensino de Portugal e suas colônias, cuja determinação foi do Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo. A Reforma tornava obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil e proibia o uso de quaisquer outras línguas, alegando-se que era de praxe introduzir, imediatamente, nos povos colonizados, o idioma da nação colonizadora. Ainda no seu governo, Pombal fez a Reforma Educacional, a qual teve como consequência a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas.

No Brasil Colônia, o direito à educação cabia aos senhores do engenho e aos donos de terra, assim sendo, as mulheres eram excluídas do processo educativo. Somente no Império encontrar-se-á informações sobre ações educativas no campo de adultos:

Não é difícil de entender que a educação elementar tenha se expandido de forma tão irregular e limitada. As elites adotaram como prática o estudo individual com preceptor em suas próprias casas; a educação do povo não era sentida como uma necessidade social e econômica muito forte. (PAIVA, 2003, p. 73).

Data da nossa colonização a discriminação das mulheres, o que ainda repercute no nosso sistema democrático, embora, sem dúvida, haja um grande avanço. A exclusão do processo educativo contribuiu para que as mulheres tenham sofrido outras exclusões, como o direito ao trabalho e ao ato de votar. A elite formada pelos homens não valorizava a educação como suporte para a equidade social, econômica e política, o que ainda perdura, embora não com a mesma intensidade, em nossa década dos anos 2000!

2.2 A educação de jovens e adultos no Brasil Império

Figura 2 – Academia Imperial de Belas Artes.



Fonte: Wikipedia.

No período do Império, a educação continuava sendo privilégio das classes elevadas, tratava-se de um ensino elitista e propedêutico. É no Brasil Império que se tem a primeira Constituição Brasileira, em 1824, na qual, firmou-se “A garantia de uma ‘instrução primária e gratuita para todos os cidadãos’, portanto também para os adultos. [...] O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 109).

Décadas se passaram desde 1824, quando da primeira Constituição Brasileira, e ainda os jovens e adultos não recebem a devida atenção por parte das políticas públicas, como veremos adiante. Somente em 1976 é que se tem os primeiros registros da educação para

adultos. Tratava-se de ensino noturno e recebia o nome de educação/instrução popular. A partir do decreto nº 7.031 de 6 de setembro de 1878 foram criados cursos noturnos para adultos analfabetos do sexo masculino nas escolas públicas de educação elementar, contrariamente, as mulheres do povo não recebiam instrução, o número das que frequentavam escolas era ínfimo e as que pertenciam à elite eram educadas em suas casas. A cidadania era apenas para “uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 109).

Damos ênfase à discriminação nos períodos colonial e imperial, mas que ainda é presente em nosso período republicano, no qual pessoas são colocados à margem, excluídas, simplesmente por serem negros, índios e mulheres!

Por não ter acontecido mudanças no campo educacional, também no período do Império detecta-se um índice elevado de pessoas sem oportunidade de aprender a ler e escrever, portanto, o índice de analfabetos continua elevado, como mostrou o primeiro recenseamento nacional brasileiro que foi realizado durante o Império, em 1872.

2.3 A educação de jovens e adultos no Brasil República

Figura 3 – Colégio Liceu Maranhense.



Fonte: Wikipedia.

O período Republicano no Brasil divide-se em dois períodos: República Velha e República Nova, assim, tem início no ano de 1889, após a queda da monarquia. O primeiro presidente foi o Marechal Deodoro da Fonseca. Foi um período de grande crise econômica, praticamente sem a participação do povo, o que, obviamente, resultou em imensa insatisfação por parte da maioria da população, em especial a camada mais pobre.

A República Nova é um período da História do Brasil que tem início com o final da Ditadura Militar (1985) até os dias de hoje. Ou seja, este período começa com a saída do general Figueiredo da presidência do Brasil e a entrada de um civil no cargo, José Sarney. Esta fase da História do Brasil também é conhecida como Sexta República. O nome faz referência ao nascimento de um novo período democrático, em oposição ao antigo governo que representava a censura, falta de democracia e repressão aos movimentos sociais.

No período republicano, anos 1910, século XX, o problema da escolarização torna-se “interesse” do governo, há difusão do Ensino Técnico-profissional como meio de preparação de mão de obra qualificada para a indústria e o comércio. Em 1920, o percentual de analfabetos continua vergonhoso. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há 11 milhões de analfabetos, isto representava 75% da população. Comparando-se ao período Imperial, quando o índice era de 82%, constata-se que não houve mudanças notáveis. Para Teixeira (1969), o final dos anos 20 parecia esperançoso para a educação, já que

Nos fins da década de 20 a 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício para a reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. (TEIXEIRA, 1969, p. 26).

É na década de 1930 que se dá oficialmente um espaço para a educação de adultos, são anos favoráveis a uma visão inovadora sobre a educação. Educadores discutem e defendem novas propostas. Neste cenário propício, surgem ações direcionadas para a EJA. A constituição de 1934 estabelece o Plano Nacional de Educação, o qual inclui o ensino primário integral gratuito extensivo aos que estavam fora da faixa etária dita regular. Pela primeira vez, a educação de adultos era pontuada como dever do Estado. Soares (2002), pontua sobre essas iniciativas tardias:

As primeiras iniciativas sistemáticas com relação à educação básica de jovens e adultos se desenham a partir dos anos 1930, quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório, se torna direito de todos. Embora com variadas interpretações nos Estados e Municípios, o registro deste direito atingia inclusive os adultos. Com o fim da ditadura estado-novista, era importante não só incrementar a produção econômica como também aumentar as bases eleitorais dos partidos políticos e integrar ao setor urbano as levadas migratórias vindas do campo. [...] é nesse período que a educação de jovens e adultos assume a dimensão de campanha. (SOARES, 2002, p. 101).

A educação de adultos é reconhecida como um direito das pessoas não alfabetizadas, ou que não avançaram além da alfabetização, ou ainda, pessoas que não puderam, por questões sociais, dar continuidade à formação escolar. Esse direito passa a ser assegurado na constituição de 1934, promulgada no primeiro governo de Getúlio Vargas. É a terceira do país e a segunda do país republicano. A partir dela – Constituição de 1934 – a mulher adquiriu o direito ao voto e este passou a ser secreto.

Em se tratando de ampliação de número de vagas e de acesso à escola, pode-se dizer que as oportunidades aumentaram de maneira significativa, no que tange ao quantitativo. Entretanto, estamos no ano de 2010, e ainda as políticas públicas voltadas para a educação da população jovem e adulta, na prática, não atingiram o alvo que é a qualidade e a especificidade da educação de que todos necessitam para sua formação humana e a que todos têm direito. Embora ressaltemos que alguns programas tenham sido implementados, neste sentido, destacaremos programas do Governo Federal, nos quais o Estado de Rondônia (RO) está integrado.

2.3.1 Programas voltados para a EJA no estado de Rondônia

Programa Brasil Alfabetizado – data do ano de 2003 e está voltado para alfabetização de jovens, adultos e idosos. É desenvolvido em todo o território nacional. Os alfabetizadores, chamados de colaboradores, são preferencialmente, professores da rede pública, os quais recebem uma bolsa como ajuda de custo. Todavia, afirma a Secretaria de Educação Continuada (SECAD), qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa.

Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), implementado em 2005, destina-se a promover a inclusão social dos jovens de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o Ensino Fundamental, buscando sua re-inserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania. Tem duração de 18 meses, oferece curso de formação profissional, aulas de informática e auxílio no valor de R\$ 100,00. Executado pelo Governo Federal em convênio com a Prefeitura Municipal de Porto Velho. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo. Agricultores participantes recebem uma bolsa de R\$ 1.200,00 em 12 parcelas e tem de cumprir 75% da

frequência. O curso, com duração de dois anos, é oferecido em sistema de alternância – intercalando tempo-escola e tempo-comunidade. O formato do programa é de responsabilidade de cada estado, de acordo com as características. O ProJovem Campo – Saberes da Terra oferece qualificação a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial produtiva dos povos do campo.

Programa Saberes da Terra (1º e 2º Segmento) é um programa de parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário. Tem como objetivo desenvolver uma política de Educação do Campos que possibilite a jovens e adultos agricultores familiares, excluídos do sistema formal de ensino, a oportunidade de escolarização na modalidade EJA, integrando Ensino Fundamental e qualificação social em parcerias com as secretarias estaduais e municipais de educação, conselhos estaduais e municipais de educação, movimentos sociais, organizações não governamentais (ONGs). Esse programa é executado pela União dos Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME/RO, com atendimento aos jovens e adultos da área do campo do Município de Porto Velho e Município de Cujubim. Com um processo pedagógico que estimula a pesquisa da realidade do aluno, para, a partir dela, administrar conhecimentos como os das ciências agrárias, o programa foi avaliado positivamente por gestores, educadores e estudantes. O programa é coordenado pelos ministérios da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Trabalho e Emprego. Os ministérios do Meio Ambiente e da Cultura podem vir a integrar a coordenação.

Em relação à capital, as informações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) pela Divisão da Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), sobre o ensino da EJA é que em Porto Velho, a EJA é ofertada pela Secretaria Estadual e Educação (SEDUC), SEMED, Escola sindical Chico Mendes (CUT), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Social do Comércio (SESC). Nessas instituições, a EJA é oferecida nos níveis fundamental e médio, nos regimes regular e não regular, formal e não formal; estruturada em sérios, módulos e etapas, diferenciados conforme prioridade de atendimento de cada uma, segundo o Quadro 1:

Quadro 1 – Atendimento na Rede Municipal de Ensino Educação de Jovens e Adultos

Ano	Número de alunos
2005	3.688
2006	4.303
2007	4.332
2008	4.689
2009	5.042

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

De acordo com a DIEJA, a responsabilidade pela oferta da EJA – I segmento do Ensino Fundamental é de responsabilidade do Município, nas escolas da Rede Pública Municipal que ofertam essa modalidade de ensino, o único critério para abertura de turma é o número mínimo de 15 alunos por sala. Na rede municipal de ensino, no ano de 2010, 38 escolas ofertaram a EJA, sendo 25 urbanas e 13 rurais, totalizando 4.766 alunos atendidos no primeiro semestre. O segundo segmento do Ensino Fundamental, bem como os projetos especiais nesta modalidade, é ofertado pela Prefeitura, por instituições não-governamentais e Governo do Estado. Contudo, o Estado tem sua atuação mais voltada para o Ensino Médio através do Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos (CEEJA), que atua em Porto velho desde o ano de 1980. Os alunos são atendidos por três diferentes opções: Seriado semestral, modular e provão, que é o Exame de Equivalência.

Constatamos que nem sempre a realidade é condizente com a teoria da legislação. Segundo a SECAD, para o Brasil Alfabetizado

além de pagamento de bolsa aos alfabetizadores e coordenadores de turmas, o MEC/FNDE repassa recursos financeiros aos estados e municípios, por meio de transferência automática, para financiamento das seguintes ações: formação de alfabetizadores, aquisição de gêneros alimentícios para a merenda e de materiais escolares, pedagógicos, didáticos, literários e de apoio ao professor.

Em novembro de 2009, participamos como formadora de um Curso de Formação Continuada para Alfabetizadores Coordenadores Pedagógicos do Programa Brasil Alfabetizado, no município de Rolim de Moura-RO. Pudemos perceber e sentir pelos relatos escritos dos alfabetizadores as dificuldades por que eles passam, os quais transcrevo alguns trechos:

Eu gostaria que aumentassem a quantidade de tempo que 8 meses é pouco e antes dos alfabetizadores começassem a ensinar dessem mais condições aos alfabetizados como exame de vista e material mais adequado a eles. (Alfabetizadora A).

Espero resolver a questão do material didático, principalmente cartilhas que não é tudo, mas ajuda e incentiva muito. (Alfabetizadora B).

Gostaria se possível tivesse materiais adequados para a equipe poder trabalhar sem depender tanto da apostila e da improvisação do educador. (Alfabetizadora C).

Apreende-se que a trajetória da EJA percorreu e continua a percorrer um caminho difícil, com “pedras no caminho”. Ainda há que se caminhar muito, pois a diversidade presente em nosso país, a qual é característica da EJA, carece de mais respeito, mais oportunidade, mais ações da sociedade como um todo, a fim de que ela – a diversidade – seja transformada cada vez menos em desigualdade, até que um dia a primeira não seja mais a causa da outra. É o que constatamos na fala das alfabetizadoras. Elas relatam dificuldades não somente pedagógicas, como o uso adequado do material didático, mas também problemas de saúde: enxergar bem é essencial para a aprendizagem.

3 A CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS – CONFINTEA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA

Nosso foco, como já salientado, é a EJA, a qual é uma das modalidades de ensino do sistema Escolar Brasileiro. Com o olhar voltado para a EJA, algumas práticas foram desenvolvidas a partir da década de 1930. Dentre elas, destacamos, pela sua relevância, a CONFINTEA promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desde 1949. As CONFINTEAs têm sido, ao longo das décadas, um grande evento pautado na temática da EJA. De caráter intergovernamental, objetiva a promoção da Educação de Adultos como política no mundo.

É pertinente a avaliação feita por Viera (*apud* MARTINS, 2009) sobre a contribuição das conferências às políticas voltadas para a educação de adultos.

A análise de cada conferência permite conhecer os rumos, as tendências e os parâmetros das políticas oficiais traçadas em nível mundial em cada período. Também possibilita avaliar as contradições entre os compromissos assumidos internacionalmente e a política internacional posta em prática em cada país. Embora as conferências internacionais sejam consideradas momentos formais e oficiais de discussão, permitem conhecer o panorama da educação no âmbito mundial, além de constituírem instância de elaboração de políticas educativas. Os documentos apresentados, discutidos e aprovados tentam formular respostas à conjuntura internacional na qual o evento se insere, ao mesmo tempo em que apresentam essa conjuntura aos países membros presentes no evento. Eles exercem importante influência nas políticas oficiais dos países membros. Além de servirem de ‘termômetro’ para avaliar as distintas concepções, abordadas e temáticas da Educação de Adultos que predominaram em diferentes objetivos (VIERA *apud* MARTINS, 2009, p. 21).

Dada a importância da inserção das conferências no contexto histórico, político, social e econômico, iremos descrevê-las de acordo com a década em que aconteceram. O evento é realizado em intervalos aproximados de 12 anos. O Quadro 2, a seguir, demonstra as seis conferências já realizadas:

Quadro 2 – As Conferências Internacionais da Educação de Adultos – CONFINTEAS.

I CONFINTEA	II CONFINTEA	III CONFINTEA	IV CONFINTEA	V CONFINTEA	VI CONFINTEA
1949	1960	1972	1985	1997	2009
Dinamarca	Canadá	Japão	França	Alemanha	Brasil
Elsinore	Montreal	Tóquio	Paris	Hamburgo	Belém

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

3.1 I CONFINTEA – Educação de Adultos

A I CONFINTEA, organizada pela UNESCO, no período de 19 a 25/06/1949, em Elsinore, na Dinamarca, contou com a presença de 106 delegados de 127 países e 21 organizações internacionais. Seu contexto histórico está relacionado à 2ª guerra mundial, recentemente ocorrida, na qual milhões de pessoas foram mortas e/ou sofreram as piores torturas, inclusive nos campos de concentração. Nessa conjuntura, a busca pela paz foi a temática que norteou as discussões do evento.

Dessa forma, o foco da Educação de Adultos, nesse período pós-guerra, está nos direitos humanos e na busca pela paz. Havia necessidade constante e urgente de força de trabalho barata para a reconstrução das nações destruídas pela violência e pelos bombardeios. Essa necessidade de milhares de trabalhadores depara-se com a realidade mundial de analfabetismo de jovens e adultos.

Nos documentos da I CONFINTEA, segundo Martins (2009) não há, ainda, uma definição em relação ao papel do Estado na EJA, tanto que não foram mencionados temas como reformas educacionais e reformas curriculares. Entretanto, há de se considerar que naquela década de 1940 se tem um indício de mudanças, embora tímidas: “Importante ressaltar que, se as reformas curriculares e educacionais não foram relacionadas, a I CONFINTEA apresentou o que se pode considerar como avanço, tais como: a importância da circulação de informações e materiais referentes à Educação de Adultos” (MARTINS, 2009).

Sendo o momento de reconstruir, há necessidade, segundo os governos, de haver solidariedade entre os homens com trabalhos voluntários. Nessa circunstância, portanto salienta Martins (2009) a I CONFINTEA acredita na força dos movimentos sociais, no trabalho voluntário para fortalecimento da Educação de Adultos.

Devido a essa situação, com a ausência do Estado, busca-se uma educação não escolarizada, cujos educadores seriam voluntários. Gadotti (2001) explica o porquê dessa necessidade.

Atribuiu-se à Educação de adultos, nesse período pós-guerra, um caráter da educação cívica; sendo a ênfase nos direitos humanos e na busca pela paz. Na escola não havia a guerra! A I CONFINTEA parte do princípio de que é necessária uma educação paralela, que aconteceria fora da escola, ‘cujo objetivo seria contribuir para o respeito aos humanos e a construção de uma paz duradoura’ (GADOTTI, 2001, p. 34).

Há o início da primeira campanha de educação de adultos, cujo intuito era “instruir” o povo. A intenção era que ele, o povo, uma vez instruído, não atrasasse o desenvolvimento do país. Isso fazia com que esse movimento não passasse de campanhas nacionalistas e populistas; sendo assim, as críticas contra as campanhas se davam tanto pelas deficiências administrativas e financeiras, quanto à orientação pedagógica.

3.2 II CONFINTEA – A educação de adultos em um mundo mutável

Realiza-se, em Montreal, Canadá, no período de 21 a 31 de agosto de 1960, a II CONFITTEA, nela reuniram-se 47 Estados membros da UNESCO. Ela acontece em um contexto de mudança no mundo, com célere crescimento econômico, marcado também por grandes movimentos sociais. Em Montreal, o debate avança em relação ao que fora discutido em Elsinore. Enquanto em 1949, se enfatizava o trabalho voluntariado, em 1960, se recomenda que os Estados Membros adotem uma política geral de Educação de Adultos. Dessa vez, afirma Martins (2009), O foco central foi a relação entre o mundo em transformação e a Educação de Adultos. Convém ressaltar que há indícios de duas preocupações pertinentes a Educação de Adultos como integrante do sistema educacional e não como um apêndice e a questão orçamentária, ou seja, a necessidade de se destinar recurso para essa parte ignorada quase que completamente pelo sistema educacional. Oportuno apontar que somente depois de várias décadas, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), é que vai se destinando, efetivamente, verbas para esse fim. Essas duas preocupações indicavam que a educação de adultos precisava ser vista com seriedade, portanto, os governos e/ou responsáveis pelo ensino escolar não poderiam se eximir do compromisso político com a educação de homens e mulheres que estavam privados de educação formal.

Em 1960, quando acontece a II CONFINTEA, Freire destacava-se na educação popular. Sua atuação no processo de alfabetização/educação quebrava os paradigmas do sistema educacional, já que incentivava a valorização da pessoa humana, partindo da realidade vivenciada pelo alfabetizando. Ele apontava as causas sociais do analfabetismo de adultos, o

que serviu de modelo para os principais programas de alfabetização do país. Sobre sua proposta, Paiva (2003) descreve:

O modelo Paulo Freire para a educação de Jovens e Adultos, sistematizado em 1962, representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação da didática contemporânea e da psicologia moderna, entretanto, o modelo deriva diretamente de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente na qual a teoria informava a prática pedagógica e seus meios. [...] A educação haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. [...] Esta educação corajosa, exigia um modelo que permitisse ao educador ajudar o homem a ajudar-se, a fazer-se agente de sua própria recuperação através de uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas (PAIVA, 2003, p. 181).

É nesse período que surge o Movimento de Educação Popular (MEB), o qual estava vinculado à igreja Católica, ou seja, à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), época histórica em que a Igreja tinha duas alas: a progressista que apoiava os movimentos populares, e a conservadora, que, ao contrário, via nos militares e nos agentes pastorais da primeira ala, uma ameaça à paz e à governabilidade do país. Lembro-me de que participei ativamente das Comunidades Eclesiais de Base (CEBS), ala progressista da Igreja Católica. O trabalho pastoral dos leigos era conscientizar os fiéis de seus direitos violados, além disso, conscientizá-los da necessidade de união (slogan: a união faz a força) para lutar contra a exploração dos dominadores.

Nesse contexto da II CONFINTEA, ressaltamos o movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, o qual marca a década de 1970, como afirma Paiva (2009)

Na história da educação de Adultos no Brasil os anos 1970 ficaram marcados pela atuação do Mobral, Com efeito, criado a 8 de setembro de 1970 como organismo executor de uma campanha alfabetizadora o Movimento Brasileiro de Alfabetização logrou ultrapassar a barreira do êxito, pretendendo ter reduzido os índices de analfabetismo do país de 33,6% (1970) para menos de 10% em (1980) (PAIVA, 2009, p. 336).

O Mobral fazia restrições ao método de Paulo Freire. Dessa forma, assumia a educação como preparação de mão de obra para o desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo em que teve influência direta de grandes editoras e teve uma grande quantia de recursos gastos no Programa. Apesar disso tudo, o resultado de 15 anos de alfabetização foi insignificante: reduziu apenas em 7,8% o número de analfabetos. Mesmo assim, vendia uma imagem de estrondoso sucesso de sua campanha de alfabetização.

A pedagogia do Movimento Brasileiro de Alfabetização, na visão crítica de Gadotti (2001), era do colonizador a serviço da dominação cultural:

Saber assinar o próprio nome na carteira profissional e ler meia dúzia de letrados não pode constituir-se em glória de nenhum sistema de alfabetização. [...] Nossos governos nunca trataram o problema do analfabetismo como um problema humano, político-social, mas como um problema puramente humano. [...] O analfabetismo não é um acaso isolado, mas a expressão concreta e uma situação de injustiça da divisão das classes sociais. [...] E como todo analfabeto participa da classe social mais sofrida, é essa classe que o Mobral está humilhando. E porque toda humilhação e sempre uma diminuição do ser, a tarefa do Mobral, em termos gerais, é mais degradação do que educação (GADOTTI, 2001, p. 101-103).

Acerca da lei que implanta o ensino supletivo, Pierro, Joia e Ribeiro (2001), em artigo que discute a situação atual da EJA, postulam:

[...] A Lei Federal 5692, que em 1971 consagrava a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos constituindo o então denominado ensino de primeiro grau- e, concomitantemente, dispôs as regras básicas para o desenvolvimento da educação supletiva corresponde a esse grau de ensino aos jovens e adultos. Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência – relativa à reposição de escolaridade -, suprimento – relativo ao aperfeiçoamento ou atualização -, a aprendizagem e a qualificação – referente à formação para o trabalho e profissionalização. Um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi a flexibilidade. Prevista na letra da lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudos e ensino a distância, entre outros. (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 6).

No entanto, essa lei é omissa no que tange a uma educação que contribua efetivamente para a formação humana dos homens e mulheres que retornam à sala de aula após, em geral, longo tempo distante dela. Não há nela, indícios de que esse ensino esteja voltado para o educando como sujeito ativo de sua história. Ele – o ensino - é visto como suplência, para suprir uma lacuna feita “pelo estudante” que deixou de frequentar a escola ou que está iniciando seu processo de escolarização.

Somente após 15 anos, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, o Ensino Supletivo passa a ser denominado de Educação de Jovens e adultos – EJA. Esta mudança, que é um avanço na concepção da educação de adultos, consta no Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação – CNE 11/2000. Ela refere-se também ao

direito público subjetivo dos cidadãos à educação, sintetizado na funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA. Ainda concebe a necessidade de contextualização do currículo e dos procedimentos pedagógicos e aconselha a formação específica dos educadores.

As denominações se alteram entre ensino e educação, como pode perceber, isto sugere que a EJA seja específica como processo educativo. A EJA precisa ter um olhar mais direcionado aos descasos trazidos em sua bagagem por homens e mulheres que buscam a escola após um certo período de ausência. Mas não somente aos descasos, também às expectativas, aos planos, aos sonhos que elas e eles também carregam dentro de si.

Entendo, como Severino (2001), que o sentido da educação é bem mais amplo, uma vez que:

É íntima a relação entre educação e sociedade. De um lado, a forma de organizar a educação reproduz integralmente a estruturação da sociedade, de outro lado, a atuação educacional pode ter efeitos desestruturados, tornando-se fator de mudança social. A educação é um evento social que se desdobra no tempo histórico. É também mediação da sociabilidade, sendo sua finalidade inserir as novas gerações no universo social, fora do qual não sobrevivem (SEVERINO, 2001, p. 71-72).

Esse olhar mais direcionado para a diferença entre ensino e educação, nos faz perceber que esta mudança de nomenclatura não se dá por acaso. De acordo com Dayrell (2005), ela é:

[...] muito significativa e tem uma relação com a própria história da EJA, cujas origens remontam aos riquíssimos processos de Educação Popular no Brasil, uma tradição que não podemos relegar ao esquecimento. [...] O nome, ao se referir a “jovens” e ‘adultos’, está explicitando que essa modalidade de ensino abrange os sujeitos, e não simplesmente os “educandos” ou qualquer outra categoria generalizante, e mais: sujeitos que estão situados num determinado tempo da vida, possuindo assim especificações próprias. Ou seja, deixa claro que essa modalidade lida com dois tipos de sujeito – jovens e adultos – que, pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas. (DAYRELL, 2005, p. 53).

A alteração de nome não pode permanecer no campo da denominação. Infere-se que implica compromisso que ultrapasse o ensino conteudista. Para que essa educação seja efetivada, segundo Arroyo (2005), é necessário que haja uma modificação na configuração da EJA:

A inserção ‘escolar’ não pode ser o ponto de partida. Seria uma pretensão desfocada. A educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (LDB, n 9394/96, Art. 1º e 2º).

O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos. [...] por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: educandos evadidos, reprovados, defasados, educandos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª. Com esse olhar escolar sobre esses jovens-adultos, não avançaremos na reconfiguração. (ARROYO, 2005, p. 21).

A modalidade de ensino EJA necessita urgentemente de um olhar diferenciado que seja não somente de nomenclatura, mas que faça jus às novas denominações, isto é, se não é apenas ensino e sim educação, que o objetivo seja de educar para a vida, com a vida desses jovens e adultos, resgatando sua história, seus costumes, seus conhecimentos empíricos, suas experiências sejam elas positivas ou negativas. Tudo deve ser trazido para sala de aula e deve ser lido, aprofundado, considerando a identidade do educando.

3.3 III CONFINTEA – A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida

Década de 1970. Em 1972, é realizada a III CONFINTEA, em Tóquio – Japão, de 25 de julho a 7 de agosto. Essa, por sua vez, quase dobrou o número de participantes em relação à anterior: 82 Estados membros, três Estados observadores dentre três organizações pertencentes às Nações Unidas, 37 organizações internacionais. O contexto sócio-político-econômico é marcado por grandes transformações na sociedade, intensos movimentos sociais e mudança do papel da igreja.

Nesse terceiro evento internacional, pode-se perceber o avanço das ideias contempladas no que se refere ao conceito de educação de adultos. Se anteriormente falava-se em trabalhos voluntários, é momento de se exigir que o Estado cumpra seu papel. Também passa a se perceber a educação permanente, não somente na etapa inicial da alfabetização.

Pode-se dizer que essa CONFINTEA apostou nas premissas de que a educação é um processo permanente e que suprimir o analfabetismo é um fator fundamental do desenvolvimento reconhecendo a educação como um meio pelo qual cada um pode permitir compreender as mudanças sociais e participar, a fim de melhorar qualitativamente a vida dos homens (MARTINS, 2009).

Para que essas perspectivas se efetivem, é indispensável a qualificação dos profissionais. Nesse sentido, a formação de professores para a Educação de Adultos é destacada na III CONFINTEA. Há quase 40 anos já se manifestava a tal necessidade e a importância dessa formação, mas até os nossos dias, em 2010, as iniciativas para esse fim ainda são tímidas.

Para Paiva (2009), a Conferência foi pródiga em ideias. Ela teve, no encerramento dos seus trabalhos, um conjunto de 33 recomendações, dentre as quais, a autora destaca:

Políticas nacionais de educação de adultos; metas da educação de adultos; educação extraescolar para jovens; medidas em favor da educação dos trabalhadores; reconhecimento da educação de adultos como setor essencial do sistema de educação e reforço da ação da UNESCO nesse domínio; ação internacional; ação internacional de luta contra o analfabetismo; educação de adultos nas pautas das conferências gerais da UNESCO; campanhas de mobilização para a eliminação do analfabetismo; e a ideia que retorna, sempre, às ações da UNESCO, a da educação de pais. (PAIVA, 2009, p. 30).

Em conclusão, Paiva (2009), diz que a Conferência sublinha os seguintes pontos,

Que a educação é um processo permanente, e que tanto a de adultos, como a de crianças e adolescentes não se separam. Como agente eficaz de transformação, a educação tem necessidade da participação e do engajamento ativo dos adultos que, para isso, devem obter melhores condições e qualidade de vida (PAIVA, 2009, p. 29).

A EJA vem comprovar que a educação no Brasil não foi permanente, como postula Paiva, muito pelo contrário, continuamos tendo interrupções na vida escolar, por diversos motivos, os quais independem da vontade do estudante seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto. Mesmo que na visão do educando “parar de estudar” lhe pareça uma decisão pessoal, na verdade não é! Ele está sendo impelido a deixar a escola.

3.4 IV CONFINTEA – O desenvolvimento da educação de adultos: aspectos e tendências

No ano de 1980, embora ainda estivéssemos vivendo a época da ditadura militar, teve início o processo de abertura política. Surgem, nesse cenário da História, vários movimentos sociais, como o “Diretas Já”, que pleiteava as eleições diretas, e outro que lutava pela “Constituinte”; ambos eram movimentos abraçados por significativa parcela da população que lutava pela democratização do país.

É a década da IV CONFINTEA. Esta, na explanação de Gadotti (2009), oportunizou a diversidade de temas:

Em 1985, foi realizada a IV Conferência Internacional de Educação de adultos, na cidade de Paris (França), caracterizando-se pela pluralidade de conceitos. Foram apresentados muitos temas, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação vocacional, educação técnica. Pode-se dizer que a Conferência de Paris “implodiu” o conceito de Educação de Adultos (GADOTTI, 2009, p. 9).

A constituição de 1988, no artigo 208, inciso 1 promulga que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria. Também firmava o compromisso de universalizá-lo com recursos previstos para esse fim e de em dez anos desenvolver esforços para eliminar o analfabetismo.

Haddad e Pierro (1999) enfatizam esse direito constitucional adquirido:

Pela primeira vez na história brasileira, o Art. 208 da Constituição de outubro de 1988 conferiu à população jovem e adulta o direito à educação fundamental, responsabilizando os poderes públicos pela oferta universal e gratuita desse nível de ensino àqueles que a ele não tiveram acesso e progressão na infância e adolescência. (HADDAD; PIERRO, 1999, p. 86).

Fazendo um percurso da História, constata-se que somente após quase 500 anos é que, constitucionalmente, essas pessoas passam a ter direito à educação escolarizada, o que não significa que todos os problemas passam a ser resolvidos.

Com apenas dois anos da nova Constituição, a História da EJA, no Brasil, chega à década de 90 reclamando reformulações pedagógicas. O ano de 1996 é marcado pela LDB, Lei 9.394/96, cuja tramitação no Congresso levou oito anos. No Capítulo da Educação Básica, Seção V, a EJA é inserida como lei, conforme os artigos 37 e 38:

A EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. O poder público viabilizará e estimulará o acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Os cursos e exames supletivos devem habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular. As práticas de vida, os conhecimentos e habilidades dos destinatários da EJA serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Sobre esses dois artigos que contemplam a EJA, Soares (2002) defende que:

A lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos de 1980. A mudança de ‘ensino supletivo’ para a ‘educação de jovens e adultos’ não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo ensino se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação. (SOARES, 2002, p. 12).

Não se trata simplesmente de substantivar a educação dos adolescentes, jovens, adultos e idosos. Tem-se que adjetivá-la na sua essência, na prática, na sua realidade. Adjetivar os educandos dessa modalidade, como bem pontuou Arroyo, apenas os torna mais propensos à novas desistências que vão se repetindo. Eles adentram na escola, frequentam-na durante a metade do semestre, desestimulados ou por situações de dificuldades diversas para enfrentamento da vida, desistem e prometem a si mesmos que retornarão no semestre seguinte com mais entusiasmo, quando “os problemas forem solucionados”. Essa condição, dificilmente é superada a curto prazo e eles, geralmente, não retornam no mesmo ano e, muitas vezes, nem no ano subsequente! Essa situação se retrata quando nos dizem: “fiquei parado dois anos, (três anos, muitos anos) , porque meu trabalho era muito pesado ou porque não tinha com quem deixar meus filhos, ou ainda, porque meu marido não me deixava trabalhar, porque fiquei desempregado e não tinha como pagar o ônibus”. São muitas as razões! Não lembramos de ter ouvido algum deles dizer: porque tive preguiça, ou porque não gosto de estudar. Relatam a dificuldade em aprender, uma outra cauda da desistência!

Como vimos, a mudança é bem mais ampla! Não passa simplesmente pela alteração da nomenclatura. Trata-se de uma preocupação com o todo, com o educando como pessoa, como cidadão, que vive em uma sociedade na qual necessita de moradia, alimentação, trabalho, lazer, saúde, para assim poder frequentar efetivamente uma educação escolarizada. É certo que se tudo isso não lhe fosse negado, a sua situação não seria de estudante da EJA!

Por fim, destacamos dois tópicos presentes nesta conferência: a formação de educadores e a educação permanente. Acreditamos que essa seja a ordem, o professor “se forma”, faz a graduação. Alguns iniciam de imediato uma Especialização, outros deixam para fazê-la mais tarde. Assim, muitos acreditam que completaram o ciclo da formação. É quando ressaltamos a formação permanente. Como sabemos, somos eternos aprendizes. A nossa aprendizagem na vida, a nossa aprendizagem de vida é permanente, é contínua!

3.5 V CONFINTEA – Aprendizagem de adultos, uma chave para o século XXI

Realiza-se, no ano de 1997, na cidade de Hamburgo, Alemanha a V CONFINTEA, cujo tema central foi *Aprendizagem de Adultos: a chave para o século XXI*. Essa CONFINTEA, como relata Paiva (2009), procedida mobilização nacional desde meados de 1996, com vista a cumprir a metodologia de trabalho recomendado pela UNESCO, no sentido de reunir e agregar estudiosos, pesquisadores, militantes, professores, educadores de órgãos públicos e privados, governamentais e não-governamentais, teve no Brasil uma forte movimentação, em direção à própria Conferência e em novos e legítimos desdobramentos, que marcaram em definitivo a história política da EJA no país. Dela participaram: 41 ministros de estado, 18 vice-ministros, 734 representantes de 135 estados-membros da UNESCO, 478 representantes da sociedade civil, fundamentalmente organizações não governamentais, 14 representantes de outros organismos da Organização das Nações Unidas (ONU), 37 representantes de fundações ou instituições ou especialistas convidados. O Brasil foi representado por lideranças do governo e da sociedade civil.

De acordo com Gadotti (2009), foi a primeira conferência que teve uma participação substantiva das organizações não governamentais: mais de 40 ONGs, com uma representação superior a 300 pessoas de 50 países. Ela deixou muitas lições e ele destaca algumas:

- a) reconhecer o papel indispensável do educador bem formado;
- b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências;
- c) assumir o caráter público da EJA;
- d) ter um enfoque intercultural e transversal;
- e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente da;
- f) o reconhecimento da importância da articulação de ações locais;
- g) reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem;
- h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA;
- i) fortalecer a sociedade civil;
- j) reconhecer a EJA como uma modalidade da educação básica;
- k) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social (GADOTTI, 2009, p. 10).

Essa Conferência foi um marco na História da Educação de Adultos, desde a realização dos encontros preparatórios para o evento, passando pelas discussões temáticas, como também pelas iniciativas que foram tomadas após a sua realização. Soares (2002) refere-se a ela como um grande impulso para que as diversas iniciativas ligadas à EJA se articulassem.

Dela resultaram dois documentos importantes para a Educação de Adultos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. O primeiro é referência para as políticas públicas

direcionadas à modalidade de EJA, pelo seu teor e pelo marco que foi a V CONFINTEA. Pautado em 27 itens, ele abarca todas as questões da educação de todos, tais como: alfabetização de adultos; o fortalecimento e a integração das mulheres, a diversidade e igualdade entre outros. O trecho que transcrevo encerra o documento:

Nós, reunidos em Hamburgo, convencidos da necessidade da educação de adultos, nos comprometemos com o objetivo de oferecer a homens e mulheres as oportunidades de educação continuada ao longo de suas vidas. Para tanto, construiremos amplas alianças para mobilizar e compartilhar recursos, de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada (HAMBURGO, 1997).

Após um ano da V CONFINTEA, em âmbito nacional, desde 1998, realizam-se os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), cujo objetivo é aprofundar os cenários de mudanças, chamando a atenção para EJA como direito. Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos têm por objetivo trocar experiências, discutir políticas para EJA e contribuir com os municípios que ainda não têm organização própria.

A exclusão da EJA no orçamento do Ministério da Educação somente eximiu-se com a Emenda Constitucional 53 que cria o Fundeb em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). O artigo 11º da Medida Provisória 339 determina que nos termos do art. 60, inciso III, alínea “c”, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, observará, em cada Estado e no Distrito Federal, o percentual máximo de dez por cento dos recursos do Fundo.

No contexto atual, a SECAD, criada pelo Governo Federal, em julho de 2004, tem como objetivo contribuir para a diminuição das desigualdades por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem o acesso à educação. A ela compete temas como a alfabetização e educação de jovens adultos, educação de campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial.

Em relação ao primeiro tema – alfabetização e EJA – seus fins precípuos são trabalhar com políticas públicas que estejam eficientemente voltadas para a diversidade da EJA, respeitando-as na sua pluralidade e na sua singularidade.

Destacamos que a V CONFINTEA foi realizada dois meses após a morte de Paulo Freire, em maio de 1997. Ele participaria da Conferência, já havia confirmado sua presença. No discurso de abertura, o Sr. Frederico Mayor, Diretor Geral da UNESCO lhe presta homenagem: “Paulo Freire nos deixou. O mundo perdeu um grande homem, a UNESCO perdeu um parceiro devotado, e, da minha parte, perdi um amigo muito querido. [...] O espírito de

Paulo Freire permanece entre nós, graças ao exemplo durável de sua vida e obra” (MAYOR, 1997).

3.6 VI CONFINTEA – Vivendo e aprendendo para um futuro viável; o poder da aprendizagem e da educação de adultos.

Figura 4 – VI CONFINTEA em Belém, Pará – Brasil



Fonte: Instituto Paulo Freire.

Em 2009, no Brasil, na cidade de Belém, é realizada a VI CONFINTEA. Dela participaram 156 países e houve mais de 1500 inscritos, número que equivale ao da V CONFINTEA.

O documento Marco de Ação de Belém, diz que o:

Brasil não apenas foi o primeiro país do hemisfério sul a se dedicar a sediar uma CONFINTEA, mas também, junto aos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, mobilizou milhares de pessoas em encontros estaduais, regionais e nacional para discutir o estado da arte em educação de jovens e adultos no Brasil, incorporada no documento de base apresentado à UNESCO. As orientações do Marco de Ação de Belém, que incluem várias recomendações do documento brasileiro, oferecem uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial na busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa. (CONFINTEA, 2009).

O Marco de Ação ao mencionar educação mais inclusiva e equitativa, certamente faz referência também às funções da EJA: reparadora, equalizadora e permanente. A primeira diz respeito ao direito não somente do acesso à escola, mas de ter uma educação ampla que atravesse os muros do espaço físico. É o reconhecimento do educando como um ser social. A segunda função tem como princípio propiciar ao aluno (re)adquirir o que lhe pertence e que lhe fora negado. O educando da EJA tem direito a informações completas e não fatiadas. A ele a

socialização dos conteúdos no contexto escolar deve ser por inteiro, sem infantizá-lo ou vê-lo como incompetente. A função permanente, como o próprio nome sugere, ratifica que a educação se dá em todos os espaços e não somente na escola. A noção de educação social, permanente, universal, solidária, participativa.

O Marco postula que o propósito principal da CONFINTEA VI é “ressaltar a relação e a contribuição da educação e da aprendizagem de adultos para o desenvolvimento sustentável, em suas dimensões cultural, ecológica, econômica e social”. Essas dimensões abrangem o indivíduo como um todo. É o que se espera da educação para jovens e adultos que retornam à sala de aula com expectativas.

4 A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA.

4.1 O ensino de língua portuguesa na educação escolarizada

A educação escolarizada nas redes públicas do nosso sistema educacional se dá a partir de matrizes curriculares formadas por disciplinas, dentre as quais o nosso foco é a Língua Portuguesa. É no final do Império, século XIX, que ela é incluída nos currículos escolares. Sobre a relação entre o surgimento das disciplinas e a escola, Soares (2002) tece considerações:

Na verdade, entre disciplina curricular, ou melhor, entre currículo e disciplina, de um lado, e escola, de outro, há de certa forma, uma relação de causa-efeito: o surgimento da instituição escola está indissociavelmente ligado à constituição de saberes escolares, que se corporificam e se formalizam em currículos, disciplinas, programas, exigidos pela invenção, que a escola criou, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (SOARES, 2002, p. 155).

A escola como local que agrega alunos em um determinado espaço por um determinado tempo inicia-se em locais dispersos mantidos por professores “independentes”, os quais foram substituídos por um prédio único abrigando várias salas de aula e, como consequência e exigência dessa invenção de um espaço de ensino, uma outra ‘invenção’ que surge é de um tempo de ensino.

Essa ideia de um espaço e um tempo ampliou-se e estendeu-se ao conhecimento, que foi sistematizando-se numa divisão correspondente às matérias. Surgem os graus escolares, as séries, as classes, o currículo, as disciplinas e os programas, em síntese, o que se constitui ainda hoje como o cerne daquilo que conhecemos como “escola

4.2 A língua portuguesa como disciplina curricular na escola institucionalizada

Até os anos 1940 do século passado, foi mantida, no ensino, a tradição dos estudos da gramática, da retórica e da poética. Esse ensino não era socializado, porém, uma vez que apenas tinham acesso à escola membros dos grupos privilegiados social e economicamente.

Nos anos 1950, as transformações sociais e culturais fazem com que haja alterações nas disciplinas curriculares e isso se dá também com a disciplina de Português. Ainda de acordo com Soares (2002), é nesse momento que:

Gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. (SOARES, 2002, p. 167).

A partir dos anos 1960, os livros didáticos de Língua Portuguesa – já com letra maiúscula, pois já se apresenta como uma disciplina e, para alguns, como uma ciência, organizam-se em unidades as quais se iniciam, geralmente, com a leitura de um texto para interpretação e em seguida um tópico gramatical, assim, acontece a fusão entre gramática e texto, predominado a primeira, o que ainda acontece em muitas aulas de Língua Portuguesa.

Em 1972, com a Lei Federal 5692, chamada de Lei de Diretrizes e Bases, ocorrem mudanças radicais nas disciplinas curriculares. No Brasil, vivíamos no regime da ditadura militar, assim sendo, essa nova lei foi elaborada segundo os objetivos e a ideologia do governo dos militares. Nessa década, a disciplina língua portuguesa passou a ser vista como um instrumento de comunicação, conforme explica Soares (2002):

A concepção da língua como sistema [...] e a concepção da língua como expressão estética [...] são substituídas pela concepção da língua como comunicação. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. (SOARES, 2002, p. 169).

Neste ínterim, houve uma modificação de nomenclatura da disciplina, que foi denominada de Comunicação e Expressão nas séries iniciais do então 1º grau e Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais. Na segunda metade dos anos 1980 foi recuperada a denominação Português para a disciplina dos currículos de Ensino Fundamental e Médio. Em relação a essa alteração, Soares explica que os educadores que protestavam contra as denominações anteriores o faziam não simplesmente pela nomenclatura, mas porque rejeitavam uma concepção de língua e de ensino de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980, época da redemocratização do país, nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna.

Kock (2001) sintetiza sobre as acepções da língua:

A linguagem humana tem sido concebida, no curso da História, de maneiras bastantes diversas, que podem ser sintetizadas em três principais: i. como representação ('espelho') do mundo e do pensamento; ii. como instrumento ('ferramenta') de comunicação; iii. Como forma ('lugae') de ação ou interação. (KOCK, 2001, p. 9).

Sobre a postulação da autora, podemos inferir que as três acepções têm seu valor de verdade acerca do que seja uma língua, já que elas não se excluem terminantemente. Assim sendo, definir a língua como representação do pensamento não é inaceitável, pois uma língua natural é uma representação do mundo e de seus eventos. Da definição de língua como instrumento de comunicação infere-se que a língua pode ser usada instrumentalmente em algumas situações e menos em outras, o que nos leva a considerar aceitável essa visão, ressalvando suas limitações, pois a definição não satisfaz. Por último, a terceira concepção demonstra que a língua é utilizada no estabelecimento de complexas interações entre usuários, logo, essa abrange as anteriores, sendo a mais ampla e por isso mesmo a que contempla a nossa compreensão.

A afirmação de Calvet (2002) corrobora o que afirma a terceira concepção citada acima:

Existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam, que torna superficial a análise da língua como simples instrumento. Pode-se amar ou não um martelo, sem que isso mude em nada o modo de pregar um prego, enquanto as atitudes linguísticas exercem influências sobre o comportamento linguístico (CALVET, 2002, p. 65).

Sendo a língua um componente essencial de nossa condição de humanidade, seu uso interfere em nossas relações e em nossa condição como seres humanos. Trata-se de um elemento demasiadamente complexo para ser reduzido a uma lista de conteúdos programáticos, calculados em horas-aula e cobrados na forma de provas ou testes de avaliação. Acreditamos que uma vez que a Língua Portuguesa é uma disciplina curricular em nossas escolas e precisa ser trabalhada, o docente deva, ao trabalhá-la como língua materna desse falante que é seu aluno, interagir, dar espaço para uma troca de sentimentos e atitudes, ajudar a construir e permitir ser construído, efetivar uma relação social de 'mão dupla' entre professor e aluno.

4.3 A Gramática Tradicional no Ensino de Língua Materna

As normas seguidas pela Gramática Tradicional datam de séculos e surgem para garantir sacralidade dos textos sagrados. Podemos constatar essa afirmação em Lopes (1999):

Os primeiros estudos linguísticos sistematicamente conduzidos foram os dos hindus e as principais observações linguísticas da Antiguidade são devidas a esses investigadores, notadamente a Panini (Séc IV a. C. Inspirados na convicção de que os textos sagrados dos Vedas somente surtiriam o efeito desejado pelo fiel se fossem corretamente recitados, os hindus deram início à prosódia e à ortoépia, prestando um auxílio capital para a constituição, no século XIX, da Gramática Comparada. (LOPES, 1999, p. 26).

Entretanto há historiadores da ciência da linguagem que defendem que a Gramática Tradicional se origina em Platão e Aristóteles. Dubois (1997), dá a ela quatro acepções; transcreveremos a que contempla as subdivisões tradicionais que compõem uma Gramática, uma vez que é a acepção mais adotada em nossas escolas:

Gramática é a descrição completa da língua, isto é, dos princípios de organização da língua. Ela comporta diferentes partes: uma fonologia (estudo dos fonemas e de suas regras de combinação), uma sintaxe de regras de combinação dos morfemas e dos sintagmas), uma lexicologia (estudo do léxico) e uma semântica (estudos dos sentidos dos morfemas e de suas combinações). A gramática é o modelo de competência. (DUBOIS, 1997, p. 313).

Concebida dessa forma, uma gramática seria capaz de estabelecer regras de ‘uso correto’ ou de “bom uso” de uma língua para falantes que já dominam essa língua como sua língua materna, que já se comunicam usando-a, que a entendem perfeitamente e que, portanto, possuem um “modelo de competência” próprio.

Buscamos também as afirmações de Silva (1996):

Estabelece regras de um predeterminado modelo ou padrão da língua, para aqueles que já dominam outra variantes dessa língua e algumas regras daquela variante que é padrão. Essa gramática procurou estabelecer as regras, consideradas as melhores, para a língua escrita, com base no uso que dela faziam aqueles que a sociedade considerava e considera os seus mais ‘bem acabados’ usuários, os chamados ‘grandes escritores’, tanto poetas, quanto pensadores. [...] Se transpomos, entretanto, para hoje, aquilo que a gramática tradicional remete podemos ver que ela reforça o ‘dialeto da elite’, que ela reforça padrões de uso que são próprios a uma classe dominante, que seu ensino (quer bem ou mal feito) faz silenciar os outros usos. (SILVA, 1996, p. 12-13).

Não é sem razão, portanto, que a Gramática Tradicional tenha sido o objetivo principal de muitas aulas de Língua Portuguesa, concepção que vem dos greco-latinos, que a define como a “arte de falar e escrever corretamente”. Muitos professores acreditam que o aluno estará apto a ler e a escrever de maneira correta, aprendendo exclusivamente a variante padrão descrita nos

compêndios gramaticais. Isso se constata na fala de algumas pessoas que consideram “bonito quem sabe português, quem é capaz de falar bem” e que “português é difícil” chegando até a afirmar que “não sabe falar a própria língua”! Essa afirmação certamente refere-se ao ensino da Gramática Normativa, ao modo como a professora ou o professor ensinou os conteúdos da disciplina, certamente valorizando apenas a escrita em detrimento da oralidade, prestigiando apenas uma variante da língua, a que os gramáticos e especuladores da língua chamam de “cultura”. Como consequência disso, constrói-se uma ‘língua oficial’ a serviço da elite e do Estado, em diferentes situações e nas mais complexas formas. Essa língua oficial, de acordo com Bourdieu (1998), na verdade, está direta e primeiramente ligada ao Estado:

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas.

[...] Ninguém pode ignorar a lei linguística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desenvolvimento linguístico dos seus falantes. (BOURDIEU, 1998, p. 32).

Os gramáticos atuam como “juizes” que julgam os “réus” condenados à exclusão social por não falarem corretamente. A escola, por sua vez, exige que os professores sejam os agentes impositores dessas leis elaboradas por uma ínfima parcela de falantes que detêm o capital linguístico que deveria ser distribuído equitativamente a todos, ou seja, legitimado a todos os falantes, inclusive para que eles pudessem ter a opção de usá-la ou não, conforme a conveniência ou necessidade.

Ressaltamos, todavia, que há mudanças na prática pedagógica de alguns docentes de Língua Portuguesa. Algumas delas significativas, outras ainda tímidas. Podemos afirmar que o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – foi uma grande contribuição. Dentre as instruções oficiais contidas no volume 2 do documento, elencamos:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado na escola como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual a forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais. (BRASIL, 1997, p. 31-32).

Nessa visão, a escola deve promover a igualdade social e a superação das discriminações e da marginalização. Não cumprindo seu verdadeiro papel, ela exerce um poder de imposição às classes desfavorecidas quando, quase sempre, impõe a linguagem considerada socialmente prestigiada como também a cultura tida como legítima.

Podemos inferir disso tudo que desde seu surgimento, seja ele com o sacerdote Panini, seja com Platão e Aristóteles, a gramática é tida como ferramenta de uma classe dominante, que usa ideologicamente para manter essa dominação.

A mudança do olhar em relação ao ensino da língua oficial não é gratuita nem espontânea. Ela é resultado de uma intensa batalha teórica e empírica de docentes e pesquisadores da linguagem que rasgaram um caminho nos entremeios da fórmula escolar oficial e tradicional brasileira, com a ajuda de uma compreensão mais alargada do que seja a linguagem. Essa compreensão foi permitida apenas com o advento da Linguística como ciência respeitada no meio acadêmico. Por isso, cumpre mencionarmos um pouco sobre a Sociolinguística, vertente da Linguística, que tem como escopo a relação entre linguagem e sociedade.

Nesta perspectiva, esta seção norteia-se pelas questões que perpassam o ensino de Língua Portuguesa pelo viés da Sociolinguística Educacional. Para tanto, buscamos suporte teórico principalmente em Ricardo-Bortoni por ser ela referência nos estudos dessa vertente da Sociolinguística.

4.4 O social na língua

É Saussure (1969) quem primeiramente evidencia a dimensão social da língua. Ele afirma que a língua:

Não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial, dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 1969, p. 17).

Saussure (1969), ao fazer essa afirmação, permite compreender que, sendo a língua uma instituição, permite compreender que, sendo a língua uma instituição social, deve ser estudada também com base em sua dimensão social. Entretanto, não é ele quem vai dar corpo às teorias de um estudo sociológico da linguagem propriamente dita, o que acontecerá muitos anos após a sua morte e que não foi uma tarefa fácil para os estudiosos da época.

Monteiro (2000) faz considerações acerca da não inclusão do social nos estudos linguísticos. Ele as inicia citando Leonard Bloomfield:

Bloomfield (1933), adotando um enfoque estritamente formalista, ao tentar delimitar o campo de interesse da linguística acabou por desconsiderar diversos aspectos da linguagem: a natureza semântica do signo e sua formação social, por exemplo, ficaram à margem de qualquer preocupação descritiva (MONTEIRO, 2000, p. 14).

A preocupação maior do autor, como linguista estruturalista, foi com os estudos estruturais: fonológicos e morfossintáticos. Assim sendo, para ele, não era da competência linguista definir os significados, o que comprova a sua não preocupação – ao menos explícita, por exemplo, com a dimensão semântica da língua. Ao desprezar o estudo semântico, ele também está pondo à margem toda referência a categorias mentais ou conceituais, o que implica supressão de caráter social das formas da língua.

Monteiro refere-se também à glossemática de Hjelmslev, afirmando que ele foi taxativo ao assegurar que a Linguística deve conceber a linguagem não como um aglomerado de fenômenos não linguísticos, mas como uma totalidade autossuficiente, uma estrutura *sui generis*. Hjelmslev foi, aparentemente, um seguidor radical de Saussure. A sua teoria da glossemática defende que a Linguística objetiva o estudo intrínseco da língua. Para tanto, dever-se-ia rejeitar qualquer interferência de outras ciências nos estudos da língua. Dessa forma, defende a autonomia total dos estudos linguísticos, afirmando que a língua não pode ser encarada como um aglomerado de fenômenos extralinguísticos.

Diferentemente dessa visão, porém, estudiosos modernos creem que a língua não só deve, como impõe, por sua própria natureza, não ser estudada como uma unidade própria, fechada em si mesma, como uma estrutura única.

Esse objetivo maior da glossemática de Hjelmslev de que uma teoria linguística deve buscar na língua uma constante que só pode existir na própria língua e não numa outra realidade exterior a ela, acabou sendo um problema para o avanço da Linguística. O imanentismo radical da glossemática, ignorando os aspectos socioculturais e históricos, nos quais as línguas se formam e funcionam, indubitavelmente, também contribuiu para dificultar a aceitação da sociolinguística, conforme estamos evidenciando.

Monteiro (2000) também faz referência ao gerativismo de Chomsky assegurando que a teoria chomskyana admite também a homogeneidade linguística e exclui a reflexão sobre os conteúdos sociais:

Basta lembrar que Chomsky (1965) delimitou como objeto de sua teoria linguística a competência de um falante-ouvinte ideal, membro de uma comunidade linguística completamente homogênea e possuidor de um conhecimento excelente da língua, além de, ao realiza-la, não ser afetado por nenhum problema que pudesse causar redução da memória, dispersão mental, deslocamentos de atenção ou de interesse e lapsos quase sempre casuais (MONTEIRO, 2000, p. 14).

Apesar do avanço inegável nos estudos linguísticos do século XX, Chomsky escorrega ao idealizar uma comunidade linguística homogênea, com falantes-ouvintes ideais, sem relevar os aspectos sociais que os envolvem.

4.5 A sociolinguística: língua e sociedade

Elia (1987:65), ao referir-se à Sociolinguística, afirma que o termo apareceu pela primeira vez em 1953, em um trabalho de haver C. Currie. Afirma que 1964 é uma ano-chave para a eclosão da Sociolinguística nos Estados Unidos com a publicação de livros de Gumperz, Hymes e a conferência de W. Bright em Los Angeles, vinda a lume dois anos depois (The Dimension of Sociolinguistics).

Várias são as definições dadas a esse campo da Linguística. Umas simplificadas, outras mais abrangentes. Acreditamos que Mollica (2003) nos dá um conceito mais amplo, que envolve todo o seu objeto de estudo:

A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneos. (MOLLICA, 2003, p. 9).

Sendo assim, como afirmam os autores, ao se pensar em atividade sociolinguística, é imprescindível que haja grupo social, por isso há uma ligação fortíssima entre língua e sociedade, que se dá naturalmente no nosso cotidiano, ou seja, a língua está arraigada em nós, e, muitas vezes, se confunde com nosso próprio pensamento.

Não há separação temporal nem física entre linguagem e sociedade, é o que diz Alkmin (2001):

Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano. A história é a história de seres organizados em sociedade e detentores de um sistema de comunicação oral, ou seja, de uma língua. Efetivamente, a relação entre linguagem e sociedade não é posta em dúvida por ninguém, e não deveria estar ausente, portanto, das reflexões sobre o fenômeno linguístico. (ALKMIN, 2001, p. 22).

Dessa forma, cabe à Sociolinguística tentar compreender aspectos pertinentes da língua: a sua relação com o social, a diversidade linguística dos falantes, o fenômeno linguístico das regras da linguagem, como também as relações de poder que se manifestam na e pela linguagem.

Sobre a diversidade linguística, é Bright quem inicia os estudos. É o que nos diz Monteiro (2000): o objeto da Sociolinguística é a diversidade linguística. Ela ultrapassa o campo língua/sociedade, porque tem como fim o estudo comparativo entre a estrutura linguística e a estrutura social da comunidade linguística. Monteiro (2000) ainda explica que é com Labov que essa visão de Bright é reconhecida: os propósitos de descrever a heterogeneidade linguística e de encontrar um modelo capaz de dar conta da influência dos fatores sociais que atuam na língua somente passaram a ter êxito com os trabalhos de Labov.

Considerando-se que é inimaginável língua sem o falante, o qual necessariamente tem que estar inserido na sociedade, na qual comunica-se com os seus interlocutores nos diversos contextos sociais, manifesta suas opiniões, sentimentos, aspirações, emoções, crenças e valores, o que vai ao encontro do que afirma Bakhtin (2002):

Na realidade toda palavra serve e expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2002, p. 113).

A palavra, portanto, é impregnada de conteúdo social. Ela não tem vida fora da existência linguística concreta, isto é, fora do social. Ela é produto e produtora de relações sociais. A interação verbal permeia o contexto histórico e social não somente daquele que fala, mas também daquele que ouve. Gnerre (1987) corrobora ao afirmar que as pessoas falam para serem “ouvidas”, às vezes para serem respeitadas e para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos.

Assim sendo, é no seu uso que, efetivamente, a palavra passa a ser também social; ou seja, é usada para “exercer poder”. Ela manifesta o poder de quem o exerce, seja pelos conteúdos que transmite, seja pelos valores que a ela estão associados. Na verdade, não é a fala que é julgada, mas sim o falante. E o julgamento que fazemos é fundamentado no papel que esse falante exerce.

Por isso não basta que um determinado enunciado seja gramatical para ser aceito socialmente, é o que postula Bourdieu (1998). Ele afirma que os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então se veem condenados ao silêncio. Isso significa que determinadas palavras proferidas por um falante autorizado, legitimado pela sociedade terão um valor. Entretanto, não ocorrerá o mesmo ditas por outro falante não legitimado.

Bourdieu (1998) defende que uma comunicação linguística não se resume a um emissor que codifica as palavras e a um receptor que as decodifica. Há, na interação verbal, uma relação de força simbólica, a qual é determinada pelas relações sociais existentes entre os interlocutores:

As relações de força cujo lugar de ocorrência é o mercado linguístico (e cujas variações determinem as variações de preço que e mesmo discurso pode receber em diferentes mercados) se manifestam e se realizam no fato de que certos agentes não estão em condições de aplicar aos produtos linguísticos oferecidos, por eles mesmos ou pelos outros, os critérios de apreciação mais favoráveis a seus próprios produtos. Este efeito de imposição de legitimidade é tanto maior – e as leis do mercado mais favoráveis aos produtos propostos pelos detentores da maior competência linguística – quanto maior é o peso do uso da língua legítima, ou seja, quanto mais oficial é a situação e, portanto, mais favorável àqueles que detêm mais ou menos oficialmente para falar, ou então, quanto mais amplos é o reconhecimento que os consumidores concedem à língua legítima e à competência legítima (relativamente independente de seu conhecimento desta língua). (BOURDIEU, 1998, p. 56).

Assim como não há uma justa contribuição do capital econômico, também não há equidade na distribuição do capital linguístico, pois alguns detêm uma linguagem considerada socialmente de maior valor, prestigiada no mercado, enquanto outros tantos não têm acesso a ela, ou quando têm, não a dominam suficientemente. Ou ainda, mesmo quando há o domínio, se o falante não estiver legitimado a usá-la no mercado simbólico, não haverá nenhum valor social na sua fala.

4.6 A sociolinguística educacional

Sendo a língua heterogênea, mutável, evolutiva, social e inerente ao falante, possui características próprias do ser humano. As comunidades de fala não são idênticas assim como os falantes não o são. As pessoas se manifestam linguisticamente de maneira diferenciada dependendo do contexto da situação em que ocorre a comunicação. Nesse sentido, a Sociolinguística pode ser estudada pela ótica da variação linguística, que ocorre segundo o meio social em que o indivíduo está inserido, vertente denominada de Variacionista. E pela concentração nas investigações sobre a linguagem na comunicação entre as pessoas e o contexto ao qual essa comunicação se desenvolve, observando a reação às situações face a face dentro de certo ambiente social, trata-se da Sociolinguística Interacional.

Bortoni (2006) nos apresenta uma terceira vertente, denominada de Sociolinguística Educacional, que se preocupa com as práticas pedagógicas no ambiente escolar. A autora esclarece sobre o foco da Sociolinguística educacional:

A pergunta que deveríamos fazer não é se as escolas são veículos eficientes (sic) de transmissão da língua-padrão, mas, sim, se as escolas contribuem para que os educandos adquiram os estilos formais da língua. Para responder a essa pergunta, a pesquisa sociolinguística educacional precisa concentrar-se na linguagem usada em sala de aula. Temos que saber como as palavras usadas em sala de aula afetam o resultado da educação. Todavia, a nossa atenção não se deve restringir à descrição dos traços linguísticos superficiais da linguagem da escola. O nosso objetivo é explorar como a conversa, as práticas sociais de letramento e os processos intelectuais influenciam-se uns aos outros em sala de aula e quais as implicações dessa influência para a educação. A tarefa da sociolinguística educacional não se esgota na descrição da variação e divulgação dos resultados obtidos. (BORTONI, 2006, p. 182-183).

Embora nos pareça extenso, acreditamos necessário apresentarmos os princípios elencados por Bortoni (2006), os quais para ela parecem fundamentais no desenvolvimento das ações da sociolinguística educacional.

I O Primeiro Princípio a se considerar é que a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo coloquial – mas sim em seus estilos formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência.

II O Segundo Princípio relaciona-se ao caráter sócio simbólico das regras variáveis. Regras que não estão associadas a avaliação negativa na sociedade não são objeto de correção na escola e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados.

III O Terceiro Princípio refere-se à inserção da variação sociolinguística na matriz social. No Brasil, a variação está ligada à estratificação social, à linguística no Brasil e a secular má distribuição de bens materiais e o conseqüentemente acesso restrito da população pobre aos bens da cultura dominante.

IV De acordo com o Quarto Princípio, os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Para a realização de eventos de oralidade podemos valer de estilos mais casuais. Desta forma, em lugar da dicotomia entre letramento e oralidade.

V No Quinto Princípio, postulamos que a descrição da variação na sociolinguística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula. O ponto de partida da sociolinguística educacional não é descrição da variação *per se*, mas sim a análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume.

VI Finalmente, o Sexto Princípio refere-se ao processo de conscientização crítica dos professores e educadores quanto à variação e à designação social que ela reflete. (BORTONI, 2006).

Esses princípios são pertinentes, já que vão ao encontro da proposta da educação linguística necessária ao falante adolescente, jovem, adulto e idoso da EJA, que são, ao mesmo tempo, falantes inseridos em outros ambientes sociais.

5 ANÁLISE DOS DADOS I: AS VOZES DAS MULHERES E DOS HOMENS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta sessão e na próxima (sessão 6), faremos a análise dos dados da pesquisa de campo. Estas foram divididas em duas partes, I e II já que esta sessão corresponde aos relatos dos sujeitos, tratando-se da subjetividade dos entrevistados e a sessão seguinte às respostas mais objetivas, pontuais, sobre o ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

A análise dos dados será feita a partir de uma amostra dos relatos colhidos durante a pesquisa de campo.

Relembramos que da perspectiva do objetivo nossa pesquisa é descritiva, na qual, de acordo com Prestes (2005) os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador lhes faça qualquer interferência. Em se tratando da abordagem é qualitativa embora faça-se referências pontuais a dados quantitativos.

Quanto a essa interação entre as duas abordagens, concordamos com Gaskell e Bauer (2002) quando elencam alguns pressupostos, dentre os quais destacamos os dois primeiros:

- i. Não há quantificação sem qualificação – A mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social. ii. [...] é incorreto assumir que a pesquisa qualitativa possui o monopólio da interpretação, com o pressuposto paralelo de que a pesquisa quantitativa chega a suas conclusões quase que automaticamente sofisticados. (GASKELL; BAUER, 2002, p. 23).

Por se tratar de uma pesquisa de campo, conhecer as escolas foi o primeiro procedimento adotado para a realização desse trabalho, norteadas por Marli André (2005),

É importante esse processo porque significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 2005, p. 41).

Nesse sentido, iniciamos nossa trajetória conhecendo a estrutura física das escolas nas quais o trabalho seria realizado. Seis escolas municipais foram selecionadas para os *lôcus* da coleta de dados. O critério de escolha foi o zoneamento da cidade de Porto Velho, por acreditarmos que esse procedimento seria abrangente e nos daria os dados necessários e suficientes para a formação do *corpus*. A seguir descrevemos como se deu o zoneamento (Quadro 3):

Quadro 3 – Zoneamento do lócus da pesquisa

Zona Oeste	Escola Maria Izaura	7 ^a , 8 ^a séries
Zona Sul:	Escola Padre Chiquinho	5 ^a , 6 ^a , 7 ^a , 8 ^a séries
Zona Norte:	Escola Rio Madeira	5 ^a , 6 ^a séries
Zona Leste	Darwich Zacarias	5 ^a , 6 ^a , 7 ^a , 8 ^a séries
Total de escolas = 4		
Total de turmas = 12		

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Quatro escolas estavam reformadas, apresentando pintura nova, boa iluminação, refeitório, cozinha, biblioteca. Nestas, a sala dos professores é razoavelmente ampla, climatizada, com armários individuais. As salas de aulas possuem ventiladores de teto, carteiras em bom estado de conservação, algumas novas, um bom quadro branco. Por outro lado, as outras duas escolas que ainda aguardavam o início da reforma não apresentavam boas condições.

Para obtenção do *corpus*, fizemos a aplicação de questionários aos sujeitos informantes, ou seja, os alunos da EJA, observação de aulas de Língua Portuguesa, nas salas de aulas dos informantes e entrevista semiestruturada com uma professora.

O contato com a docente e com a turma de alunos ocorria primeiramente com uma conversa informal entre mim e a professora. No dia combinado, ela me apresentava à turma e eu conversava com os estudantes, falando um pouco sobre mim e o motivo de assistir a algumas aulas com eles. Isso criava um clima mais confortável entre mim e eles. Nos dias seguintes, aconteciam as observações e aplicação do questionário.

A visita ao campo não se deu de maneira sequencial, pois algumas situações fizeram com que fosse interrompida durante uma, duas e até mesmo três semanas. Tais imprevistos eram justificados pela falta de energia elétrica, feriados, ausência do professor, reuniões, conselhos de classe, recesso escolar, falta de água, semana de prova. Houve dia em que, embora a professora houvesse concordado, anteriormente, em permitir minha presença na sala de aula, recusava-se a me receber justificando-se: “hoje não professora, não me preparei” ou “eu me esqueci que a senhora vinha hoje e marquei prova” ou ainda, “professora venha amanhã, tá? Concordava, agradecia e retornava no outro dia ou na outra semana.

Para o levantamento dos dados, considerei a faixa etária dos estudantes – entre 14 e 52 anos. Estudantes que ainda não completaram 15 anos – idade mínima exigida – são transferidos para o turno da noite porque “não querem nada com nada”, disseram alguns professores.

Ressaltamos que a heterogeneidade dos educandos da EJA é um dos problemas enfrentados pelos professores. Soares (2002, p. 14) demonstra preocupação: “cresce a cada dia, o percentual de adolescentes que frequentam os cursos de EJA. Há uma transferência de responsabilidade que altera o perfil das classes contribuindo para a desistência dos jovens e, principalmente, dos adultos”.

Quadro 4 – Faixa etária dos sujeitos das pesquisas de acordo com o gênero

Entre 15 e 29 anos		Entre 30 e 52 anos		Não informaram	
Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher
44	54	06	28	01	10
Total 98		Total 34		Total 11	
Total de sujeitos pesquisados por gênero: 51 homens; 92 mulheres					
Total geral de sujeitos pesquisados: 143					

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Com o intuito de conhecer um pouco os educandos como sujeitos que são, solicitamos, durante a pesquisa de campo que, após responderem o questionário (Apêndice B), relatassem um pouco da sua história de vida. Muitos informantes se recusaram a escrever, o que foi respeitado e compreendido, pois quem escreve se despe e é indubitável que é difícil para quem viveu e/ou vive no anonimato boa parte da sua vida, repentinamente mostrar-se para pessoas estranhas, pesquisadores, investigadores de sua intimidade.

A primeira parte do questionário corresponde a alguns dados pessoais, escolaridade e situação econômica dos pesquisandos. Para a nossa análise, todavia, nos interessa as perguntas abaixo:

- a) nas aulas de Língua Portuguesa, qual (is) atividade (s) de que você mais gosta?;
- b) existe alguma (ou algumas) atividade (s) nas aulas de Língua Portuguesa de que você não gosta?
- c) por favor, conte-me um pouco sobre você, da sua história de vida, seus planos para o futuro. Sinta-se à vontade para escrever o que quiser.

Inicialmente, focaremos a pergunta C, a fim de conhecermos um pouco da história dos sujeitos da pesquisa.

Os estudantes que vêm à escola na contramão da idade regular chegam com aspirações, expectativas, sonhos, ansiedades, planos, esperança, fé, alento, alegria. Por outro lado, muitas vezes também, trazem consigo pesadelos, frustrações, desesperança, tristeza, necessidades, desalento. Enfim, trazem sua história. Desolador é que eles podem não encontrar nela, na

escola, a porta que dará acesso ao caminho que lhes é de direito percorrer, visto que, muitas vezes, irão deparar com algumas “pedras no meio do caminho”.

As histórias nos fizeram (re) viver fatos vivenciados em outros momentos, mas que ainda perduram na vida de adolescentes, jovens, mulheres adultas e homens adultos que chegam à escola trazendo dentro de si lembranças tristes de um passado difícil e sofredor. Passando este que muitas vezes ainda é o presente, o qual esperam que não seja o futuro.

Os relatos dos estudantes, *corpus* dessa pesquisa de campo, serão apresentados em categorias. Todos eles serão enumerados, para facilitar sua localização no texto, quando/se necessário for. Para preservar a identidade dos estudantes, eles serão identificados por nomes fictícios. As transcrições foram feitas exatamente como o aluno escreveu.

Optei pela categorização deu-se porque norteiei-me por Bardin (2011) que especifica:

Esse tipo análise, é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por agrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2011, p. 145).

5.1 Análise da categoria 1: Avaliação versus reprovação na EJA

- 1) *Oi, eu conto um pouco da mia vida quando esto na sala de aula eu me sinto um pouco triste por saber que eu estou **repitindo** a 5ª serie a segunda vez. (Teo, 5ª série, 17 anos).*
- 2) *Bom, no meu futuro quero arrumar um emprego melho para conseguir mais coisas di pouquinho. Bom agora vou contar quanto anos tou na quinta serie **reprovei** 3 anos mais por eu sou desistente mais eu vou botar pro vale agora nos meus estudos. [...] Eu trabalho numa oficina de carro de pintor. (Noé, 5ª série, 16 anos).*

Esses dois primeiros relatos, colhidos em textos escritos nas perguntas abertas inseridas no questionário (Apêndice B), aplicado durante a pesquisa, em 2009, retratam a angústia da reprovação escolar, mencionada anteriormente. Mostram os sentimentos procedentes da “reprovação”. Devido às dificuldades encontradas, dentre elas a de aprender o que lhes é ensinado, muitos desistem porque sentem-se incapazes de “dar conta”, expressão muito usada por eles! Essas pessoas pobres que já foram “reprovadas” na vida são também, muitas vezes, reprovadas na escola. É o que sustenta Conneli (2000):

A maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que tem menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas não, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação. (CONNELLI, 2000, p. 11).

No primeiro relato, pode-se perceber como esse adolescente carrega o peso da reprovação, lembra-se constantemente que já “fracassou” duas vezes, por isso ele é tomado por um sentimento de tristeza, diminuindo, certamente, sua autoestima. Aos 17 anos, quando muitos estão concluindo o Ensino Médio, às portas de um vestibular, para iniciar um curso de nível superior, ele está repetindo a 5ª série.

O segundo educando, não manifesta verbalmente o mesmo sentimento de tristeza. A reprovação escolar o fez desistir de estudar. Entretanto, de desistente passa a ser um persistente, pois, segundo ele, dessa vez retorna à escola com confiança de persistir, para que, finalmente, possa concluir a 5ª série, a fim de ter um futuro melhor.

A avaliação é um dos motivos da evasão de muitos educandos da EJA. A prática pedagógica de muitas instituições deixa o estudante “retido” sem seguir para a série seguinte.

Sobre a questão da avaliação o Documento Base Nacional, que foi elaborado para a preparação à VI CONFINTEA, versa o seguinte:

A avaliação na EJA também implica enfrentar o desafio e a lógica perversa da cultura hierárquica e submissa que formou o povo brasileiro. Mais do que pôr “cada um em seu lugar”, pensamento a ser abandonado, cabe agora pensar de que modo cada sujeito se apropria dos conhecimentos e os faz seus, para si, para sua comunidade, para a sociedade. Esta avaliação remete à necessidade de certificação, referendo de um sistema de reconhecimento formal na sociedade. Como documento burocrático, o certificado muitas vezes tem sido o motor que conduz jovens e adultos de volta à escola, sem que esta se de conta de estar diante de uma bela oportunidade de transformar a expectativa inicial dos sujeitos, minimizando seu valor, e maximizando o valor do *conhecer* e da competência de jovens e adultos pelos aprendizados realizados.

Arroyo (2009) posiciona-se acerca desses processos avaliativos atuais:

É o que as duas vozes dizem: a vergonha de ter sido reprovado na vida e conseqüentemente na escola? Os estudantes da EJA devem ser sujeitos agentes do processo educativo em que estão inseridos e não simplesmente mais um número de matrícula na secretaria da escola, para onde deslocam-se todos os dias, ‘assistem’ as aulas, em geral, passivamente, silenciosos e silenciados, acomodados em carteiras que quase sempre causam desconforto. (ARROYO, 2009, p. 32).

Nesse viés, Freire diz apostar em uma Educação de Adultos centrada em uma Educação Popular, a qual para Paiva (2003):

Entende-se por educação popular, frequentemente, a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada às ‘camadas populares’ da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino ‘para desvalidos’ (PAIVA, 2003, p. 56).

É certo que a extensão da escola para todos não garante seu caráter popular. Convém ressaltar que o termo *popular*, como afirma Vale (2001):

[...] não significa apenas o que é democrático ou o que se identifica com a pobreza, com a miséria dos homens. Popular é uma concepção de vida e da história que as classes populares constroem no interior das sociedades democráticas, estando, necessariamente, ligado à questão da qualidade de vida das pessoas e, conseqüentemente, à mudança da função social da escola. Historicamente percebemos que o capitalismo não se importa de estender a escola para todos (escola democrática), mas não permite a mudança de sua função social (escola popular). A escola pública popular não é aquela a que todos têm acesso apenas. A extensão da escola para todos não garante seu caráter popular. (VALE, 2001, p. 55-56).

Os educandos que frequentam as escolas públicas no curso da EJA são oriundos das camadas populares e por isso, reafirmando, são violados na totalidade dos direitos que lhes cabem. Pelas razões políticas e sociais, ressaltadas na seção anterior, houve uma deficiência de iniciativas educacionais para a educação escolarizada. Conseqüentemente, uma parcela considerável das crianças brasileira não teve a oportunidade de ir à escola, na idade regular. Essas crianças ficaram jovens, tornaram-se adultas sem que esse direito lhe fosse consentido.

5.2 Análise da categoria 2: o trabalho como principal objetivo

Ao pedir que assinalassem, no questionário aplicado, o que representa voltar a estudar na EJA, os estudantes assim se manifestaram:

- 3) *O meu sonho é terminar os estudos, pra mi fazer a faculdade pra eu ter um **imprego** Bom. Inigual a minha irmã o sonho dela era fazer a faculdade. Ela esta na faculdade. O meu sonhoné fazer técnica de enfermagem. Sor isso mesmo (Beto, 8ª série, 17 anos).*
- 4) *[...] Meus planos para o futuro estou estudando quero concluir o ensino médio, quero **fazer um concurso pubrico** e quero melhorar de vida. E quero fazer uma faculdade. (Carabino, 16 anos).*
- 5) *Deste criança morei no sitio. Estudei ate os 11 anos, parei porque não tinha mas estudo lá pra mim, hoje aos 26 voltei a estudar porque vim para a cidade e **não consigo arrumar emprego** (Deisiane, 7ª série, 26 anos)*

Voltar a estudar tornou-se essencial para muitos daqueles que, forçosamente, tiveram que se afastar da escola. O retorno se justifica pela necessidade do saber ler, saber escrever, compreender e expressar-se no contexto social globalizado e informatizado em que vivemos. Soma-se a isso a exigência da qualificação profissional para adentrar no mercado de trabalho, o qual muitas vezes exige um curso de nível superior. Essa realidade de um mundo gráfico tem ocasionado aumento significativo de pessoas retornando à escola, em busca da educação escolarizada.

Notório que o principal motivo elencado pelos estudantes é arrumar um emprego, em seguida, melhorar ou mudar de emprego, em terceiro exercer uma função melhor, ter um salário melhor. Todas as respostas estão direcionadas ao campo de trabalho. Eles adentram na escola objetivando em ter um emprego melhor, ao mesmo tempo saem porque necessitam trabalhar. Como bem diz Gonzaguinha: “um homem se humilha se castram seu sonho, seu sonho é sua vida e a vida é o trabalho e sem o seu trabalho um homem não tem honra”.

A literatura e as instituições afirmam que é necessário mudar o direcionamento do nosso olhar para esses jovens e adultos. Como diz Arroyo, isso não basta! Mudar o olhar, para que, efetivamente, os educandos, que continuam sendo jovens e adultos, sejam respeitados na sua integridade. Eles devem e precisam ser vistos, antes de tudo, como sujeitos, pessoas, indivíduos, cidadãos e cidadãs, que estão, esperançosamente, tentando resgatar um direito que lhes foi negado, como afirma Arroyo (2009):

Esse direcionamento do olhar sobre os jovens e adultos será uma precondição para sairmos de uma lógica que perdura no equacionamento da EJA. Urge ver mais do que educandos ou ex-educandos em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que além de educandos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares trancadas, eles e elas carregam trajetórias perversas da exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito de ser jovem. (ARROYO, 2009, p. 52).

Isso significa que o presente desses jovens e adultos tem que ser olhado à luz do passado e, ao mesmo tempo, com um olhar futurístico. Deve-se considerar a história pregressa, o momento que está sendo vivido, e nutrir com confiança, com participação efetiva, a esperança que eles têm em um futuro diferenciado, sem engodos, sem maquiagens, sem falácias.

5.3 Análise da categoria 3: histórias de sofrimento

Nos relatos colhidos, sem me aprofundar, já que não é esse meu escopo, destaco a questão do sofrimento, principalmente o sofrimento das mulheres, o qual foi enfatizado durante a pesquisa, já que elas se sentiram mais à vontade ao relatar graficamente sobre si mesmas. O que, certamente, se explica pela própria história que carregam, já que na nossa cultura o homem não deve falar de si nem dos outros, não pode demonstrar sentimentos.

Podemos observar que os relatos nos falam não somente do sofrer, mas também de outras experiências e anseios.

- 6) *Sou uma mulher que já **sofri** muito já passarei por vários problemas não dezisto da vida continuo lutando [...] Enfim estou na escola com muita vontade de aprender e saber escrever e falar bonito. Sou fam dos conhecimentos. Gosto muito de formaturas de pessoas inteligentes Estudando EJA quero muito chegar lar com a força de Deus eu irei vencer.* (Rosário, 6ª série, 42 anos).
- 7) *Olha no meu passado foi muito **sofrido** no nordeste, porque eu passei muito fome no Maranhão, **sofri** muito com os meus irmãos, mais a minha mãe e meus pais. [...] Vim em busca de melhora aqui no estado de Rondônia encontrei trabalho em casa de família e morava, eles me acolheram e me deram um lar* (Virgínia, 7ª série, 42 anos).
- 8) *Fui casada com 16 anos nesse casamento tive duas filhas, com sete anos de casamento primeiro deus tirou minha filha mais nova, e em seguida tirou meu marido [...] e ainda fiquei grávida de 3 meses da terceira filha, aí chegou o momento de **sofrer**, grávida, sem emprego, sem casa, sem dinheiro [...] Mas tudo melhorou graças a Deus, voltei a estudar e vou*

vencer, porque com tanto **sofrimento** aprendi a viver e vou chegar onde eu quero com fé em Deus dar uma coisa melhor para minhas filhas. (Regina, 6ª série, 25 anos).

- 9) *Eu cheguei em porto velho no ano de 2000 em busca de uma vida melhor, mais no começo foi muito difícil eu tinha uns 10 a 11 anos e sem emprego não podia trabalhar porque eu era de menor. Ai namorei um cara que eu engravidei dele eu tinha 14 anos na época ai meu pai separou da minha mãe ai foi um **sofrimento** cheguei a dormir na rua eu a minha mãe, e mês 8 irmãos e ai por diante (Magnólia, 5ª série, 22 anos).*
- 10) *Eu fui uma criança que **sofri**, muito, porque tive um pai que me espancava, maltratava a minha mãe passava fome, friu, muita necessidade fui crescendo cheguei aos 16 anos e um dia fugi de casa e vim para porto-velho. Cheguei aqui o primeiro homem que eu encontrei eu mim casei. Mais uma vez **sofri** muito porque ele era viciado em álcool (Maria José, 7ª série, 40 anos).*
- 11) *[...] Eu já **sofri** demais desde os meus 4 anos fui adotada poro um casal la eu **sofri** passei a ser uma escrava. So quem me dava amor era o marido dela mas ela não, não posso dizer mais nada. (Elosina, 5ª série, 15 anos).*
- 12) *Não tive oportunidade **quando era criança** porque eu **tinha que ajudar os meus pais cria os meus irmãos na roça** (Antônio, 8ª série, 37 anos).*
- 13) *Sou nordestino do Maranhão, hoje me encontro aqui no norte, a procura de melhora, para mim e a família **trabalhei desde criança**, para ajudar meus pais que trabalhavam na roça (Ricardo, 6ª série, 52 anos).*
- 14) *)Eu não tenho muito o que contar da minha vida, mas eu vou contar um pouco. **Comecei a trabalhar muito cedo da minha infância não teve.** Por começar a trabalhar muito cedo eu não teve tempo para mim deverti nen bicar.*

Parafraçando novamente Gonzaguinha, na letra da música *O que é, o que é*: para elas e eles “o verbo é sofrer”. Desde a primeira seção destaquei, embora sem profundidade, a figura da mulher nesse processo da educação, especificamente da educação escolarizada. Os relatos dessas estudantes comprovam que ainda há muitas sequelas decorridas da negação ao direito da mulher ser sujeito da sua história. São histórias de vida que retratam, por outro lado, a garra, a vontade de superação. Elas buscam na e pela Escola uma esperança de mudar de vida. Ressaltamos que muitas vitórias foram e continuam sendo conquistadas pelas mulheres, frequentarem a escola, apesar dos obstáculos, é uma constatação disso.

O sofrimento descrito pelos sujeitos, inicia-se na infância. São histórias de vida impregnadas de negações, em um período da vida em que cabe à criança receber sim para brincar, sorrir, conviver em família, e estudar. Não é isso que acontece para um grande número

de crianças. Ressalto que não me refiro ao “não” que deve ser dado à criança para que receba educação informal, na família.

Entre as mulheres, ainda há muitas justificativas relacionadas ao ciúme descomedido do marido/namorado/companheiro, ou por ter casado, ou ainda devido à gravidez precoce ou sem planejamento:

- 15) *Bom, sou uma jovem de 16 anos, que sedo me relacionei com um rapaz, o qual estou junto a 4 anos, **por ele ser muito ciumento parei de estudar anos atrás** (Maria, 5ª série, 16 anos).*
- 16) *Meu nome é mariana tenho 18 anos, **parei de estudar a 5 anos e estou voltando agora [...] porque me casei e desde então deixei meus estudos** (Célia, 5ª série, 18 anos).*
- 17) *Eu parei de estudar a 22 anos atrás motivo do qual eu parei, **fui morar maritalmente com uma pessoa e dessisti de estudar** (Aristotelina, 5ª série, 42 anos).*

Existem muitas outras histórias que conhecemos pelas manchetes dos jornais impressos e virtuais, tantas outras as quais desconhecemos já que permanecem no anonimato!

A certeza da mudança para uma vida melhor quando concluir os estudos, ou seja, o Ensino Fundamental e em seguida o Ensino Médio é decorrente do que se apregou, e muitos ainda o fazem, durante muito tempo: na educação está a solução para todos os problemas nacionais, isto é, somente via educação o indivíduo será um cidadão. Segundo Paiva (2003), esse período perpetuou-se em nossa história da educação popular e ficou conhecido como ‘entusiasmo pela educação’.

Em Arroyo (2003), encontramos um posicionamento sobre a vinculação entre educação e cidadania, com o qual compactuamos:

[...] quando se continua defendendo a vinculação tão mecânica entre educação, cidadania e participação, continua se reforçando aquela logica global em que ambos nasceram vinculados. [...] continuar defendendo a educação como o ritual sagrado de passagem para o reino da liberdade é uma forma de contribuir para que a cidadania continue a ser negada, reprimida e protelada. Uma das formas de colocar no seu lugar a relação entre cidadania e educação será destruir a imagem de que se criou de que a educação é um dos mecanismos de arbitragem sobre a quem, onde e quando é permitida a condição de cidadão e de sujeito político. [...] a relação entre cidadania e educação não se esgota nem está devidamente colocada quando se passa a defender educação para todos (ARROYO, 2003, p. 40).

Considerando-se o contexto desse trabalho, penso que seja relevante acrescentar a fala de Neidson (2001):

O vocábulo cidadania [...] recebe sua definição do conjunto semântico que a expressão “exercício da cidadania” carrega. O texto constitucional sugere que o conceito de cidadania resulta de uma função social – a prática da cidadania – onde o seu significado emerge. Similar a todo conteúdo semântico, ele só é plenamente compreendido na relação com a vida social. Por seu lado, é o ato concreto do exercício da cidadania que dá sentido ao termo cidadão. Portanto, cidadania é um atributo aplicado ao cidadão e, mais importante ainda: recebe sua legitimidade na ação educativa. A educação cumpre esse papel ao dotar os educandos dos instrumentos que lhes são necessários e pertinentes. (NEIDSON, 2001, p. 40).

Em harmonia com esse pensamento, Gadotti (2001) sustenta que as soluções dos graves problemas sociais que persistem para a maior parte da população, não estar na educação, embora ela possa e deva contribuir para isso:

[...] quero dizer que é falsa a afirmação de que nada é possível fazer na educação enquanto não houver uma transformação da sociedade, porque a educação é dependente da sociedade. A educação não é, certamente, alavanca da transformação social. Porém se ela não pode fazer sozinha a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará, sem ela (GADOTTI, 2001, p. 63).

E certo que a escola pode contribuir, mais que isso, ela deve contribuir para que educandas e educandos da EJA possam exercer sua cidadania, mas tem que ter consciência de que essa não é uma função exclusivamente dela. Acreditamos que não basta educação para se garantir cidadania.

Portanto, a falta de moradia, a falta de comida, o desemprego, a violência de todos os tipos, a carência de assistência médica, o pagamento de altos impostos, enfim o imenso abismo que separa as pessoas devido à desigualdade social, tudo isso não pode ser culpa da “educação” porque deficitária. Quem não teve o direito a ela por inteiro, como é o caso dos estudantes da EJA, não é culpada ou culpado.

Não é o analfabeto ou o jovem e/ou o adulto que deixou de estudar que tem culpa por ter abandonado a escola, por motivos, quase sempre, relacionados a questões socioeconômicas, que perduram até hoje: durante a infância e adolescência são privados de estudar sendo, quase sempre, o principal motivo a necessidade efetiva de sobrevivência ou, em igual importância, a crença da supremacia do trabalho em detrimento da formação escolar particularmente de moradores da zona rural. Escritos dos estudantes ratificam.

5.4 Análise da categoria 4: o sonho de “vencer, melhorar de vida, ser alguém na vida”

A desigualdade social e econômica é atribuída à falta de escolaridade, por isso voltar a estudar significa, para uma expressiva parcela dos sujeitos entrevistados, “ser alguém na vida”:

- 18) [...] *Enfim estou na escola com muita vontade de aprender e saber escrever e falar bonito. Sou fam dos conhecimentos. Gosto muito de formaturas de pessoas inteligentes Estudando EJA **quero muito chegar lar com a força de Deus eu irei vencer.*** (Célia, 6ª série).
- 19) [...] *Mas tudo melhorou graças a Deus, **voltei a estudar e vou vencer,** porque com tanto sofrimento aprendi a viver e vou chegar onde eu quero com fé em Deus dar uma coisa melhor para minhas filhas.* (Nelcilene, 7ª série).
- 20) *Eu quero estudar para ser **alguém na vida.** Eu trabalho de ajudante de pedreiro ganho 150 por semana esta bom 150 por semana que da 600 por mês eu ajudo minha mãe e é só isso que eu tenho pra falar* (Nemildes, 5ª série, 15 anos).
- 21) *Quando eu nasci meu pai tinha ido embora, assim minha mãe passou por dificuldade pra mim criar. Mas minha mãe conseguiu me criar até hoje, e estou aqui estudando para **ser alguém na vida,** e dar carinho um futuro para minha mãe, que me deu carinho e amor até hoje* (Nemezilda, 5ª série, 16 anos).
- 22) *Sou nordestina tenho 44 anos sou cazada tenho 4 filhos que amo muito, moro com o pai deles a 30 anos tenho, 2, netas lindas, estou estudando agora porque não tive oportunidade, somente agora, eu estou adorando, tenho um sonho de concluir os estudos, conseguir um emprego e **melhorar um pouco a minha vida,** e ter mais oportunidade de **viver melhor comer melhor e morar melhor ter uma vida normal.*** (grifo meu) (Iracema, 6ª série, 44 anos).
- 23) *Eu não terminei meus estudos porque eu casei cedo e tive filho e meu marido não deixava eu estudar mais agora voltei a estudar porque **eu quero ter um futuro melhor** para mim e meus filhos e ter um bom emprego* (Gisele, 6ª série, 30 anos).

A desigualdade que causa a anormalidade está marcada na voz da estudante mulher/mãe/avó/esposa – denuncia a falta da efetivação de direitos básicos do ser humano os quais estão garantidos constitucionalmente: estudar, ter um emprego, viver melhor, comer melhor, enfim ter uma vida normal. Parafraseando, dessa vez, os Titãs: “A gente não quer só comida, a gente quer ...”.

É importante que esse desejo se transforme em luta, cujo resultado seja um mundo não mais de dominados e dominantes, como sempre defendeu Freire (1985), pois o importante não é lutar para conseguir a mudança de status de oprimido para opressor.

O importante [...] é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem os termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar, nos polos da contradição. (FREIRE, 1985, p. 46).

As diversas linguagens exercem papéis fundamentais nesse processo libertatório do homem, a que Freire tantas vezes fez referência, e que foi motivo de sua luta constante. Luta cuja arma principal foi sempre a palavra escrita, deixada viva em seus livros.

Neste processo libertatório, a que o autor se refere, o educando não é simplesmente uma pessoa, mas um sujeito que chega à escola com uma vida pregressa e com anseios para uma vida futura. E ao chegar à escola, depara-se com uma matriz curricular, na qual está incluída a aprendizagem da sua própria língua: a língua materna. É o que abordaremos na última sessão, dando continuidade à análise dos dados.

6 ANÁLISE II: A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tendo a língua suas diversidades, é direitos do sujeito/falante conhecer as variedades linguísticas, inclusive, a denominada variante padrão, a fim de que possa usá-las adequadamente, nos diversos ambientes da sua vida social. Esse é um direito que não pode ser negado ao sujeito educando da EJA e a todos os outros, portanto, nesta última sessão, direcionaremos nossos ajuizamentos acerca da educação linguística aplicada em sala de aula.

O ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar ao aluno uma verdadeira educação linguística, a qual é entendida por Travaglia (2003) como:

[...] o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeitos(s) de sentido pretendido(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores. (TRAVAGLIA, 2003, p. 26).

Respeitar as variantes deve ser uma atitude cidadã da escola, pois assim disseminará o tabu de que somente a variante padrão, elencada pela sociedade, tem valor. Em geral, os jovens e adultos da EJA carregam esse sentimento de que a sua língua falada no cotidiano é desprestigiada. Isso ficou evidente nos relatos apresentados na sessão anterior e nas a resposta dada pelos educandos, por meio do questionário sobre a importância da disciplina Língua Portuguesa, conforme respostas abaixo e simuladas nos quadros a seguir. Para cada pergunta, selecionamos uma amostra de cinco respostas.

6.1 Pergunta 1: qual a importância da disciplina Língua Portuguesa?

- A) *Para aprender mais do que nós já sabe (6ª série, 30 anos).*
- B) *Para ter entendimento melhor como escrever, ler, entender o português mais do que eu, entendo (6ª série, 45 anos).*
- C) *E muito importante para mim como e lindo quem falar o português correto ok (8ª série, 41 anos).*
- D) *Português e anasaligua e poriso não podemos deixar de aprender a escrever e pronunciar direito (6ª série, 39 anos).*
- E) *Pra aprender escrever a falar e ate si comunica com as pessoas (5ª série).*

Quadro 5 – Súmulas das principais respostas

Questão	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E
Qual a importância da disciplina Língua Portuguesa?	Aprender mais do que já sabe	Para ter melhor entendimento	Porque é lindo falar o português correto	Aprender a escrever e pronunciar direito	Para se comunicar com as pessoas

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Pelos escritos desses estudantes, é notória a visão que eles têm do que seja “aprender” a língua materna. Tanto o primeiro educando (“para aprender mais do que nos já sabe”) quanto o segundo (“entender o português mais do que eu, entendo”) afirmam, sabiamente, que já sabem e entendem a língua, o que é uma verdade. Entretanto fica posto que todos eles querem aprender mais. E o que será esse mais? E para que aprender mais? A resposta vem nas demais afirmações: “porque é importante, porque é lindo quem fala o português correto, para ter melhor entendimento, para se comunicar com as pessoas, para escrever e pronunciar direito”.

Bakhtin (2002) postula que a língua no seu uso prático é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida; Bourdieu (1998) afirma que nas relações de força o lugar de ocorrência é o mercado linguístico, no qual se manifestam e se realizam no fato de que certos agentes não estão em condições de aplicar aos produtos linguísticos oferecidos por eles mesmos ou pelos outros e que o efeito de imposição de legitimidade é tanto maior quanto maior é o peso do uso da língua legítima, ou seja, quanto mais oficial é a situação e, portanto, mais favorável àqueles que detêm mais ou menos oficialmente o mandato para falar.

Diante das afirmações dos autores, o escopo do ensino da Língua Portuguesa é proporcionar aos educandos adquirirem progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado, considerando-se a enriquecedora diversidade das manifestações linguísticas. Finalmente, se, como visto acima, as manifestações dos próprios educandos com relação à importância da Língua Portuguesa na escola, diz respeito a aprender mais do que já sabem, e o que sabem percebem criticamente como incorreto ou feio, podemos dizer que temos preciosos elementos para elaborar algumas reflexões a respeito do lugar, da importância e da função da Língua Portuguesa, na EJA. Não perdemos de vista discutir as interações entre educação e linguagem como possibilidade constitutiva do sujeito, educandos em salas de EJA.

Para Orlandi (2007, p. 51): “quando nascemos não inventamos uma língua, entramos no processo discursivo que já está instalado na sociedade desse modo nos submetemos à língua subjetivando-nos, ou seja, o sujeito está *sujeito à (língua)* para *ser sujeito da (língua)*”.

Desse modo, consideramos fundamental para o ensino da Língua Portuguesa, seja comprometido com a formação do sujeito como ser social, que vive em sociedade, e principalmente, que vive em uma comunidade linguística. Por isso, como parte da metodologia, além dos questionários aplicados aos estudantes, duas aulas de Língua Portuguesa a fim de verificar se os conhecimentos socializados pelos professores são significativos para o assujeitamento dos sujeitos/educando, para a sua formação humana que condiz com a proposta da EJA.

Ressalto que o questionamento fora aplicado por mim mesma. Somente os apliquei após ter mantido o primeiro contato com os estudantes e depois da observação das aulas, para que eles se sentissem mais à vontade e mais confiantes ao respondê-lo. Dessa forma, ia dirimindo as dúvidas que surgiam, mesmo assim, muitos se negaram a fazê-lo.

6.2 Pergunta 2: nas aulas de Língua Portuguesa, qual (is) atividade (s) de que você mais gosta?

- A) *Ditado e por quê* (7º série, 25 anos).
- B) *Atividade em grupo* (6ª série, 32 anos).
- C) *Quando escreve no quadro* (7º série, 39 anos).
- D) *Quando o professor responde na lousa* (8º série, 32 anos).
- E) *Fazer ditado e passar para o plural* (7º série, 46 anos).

Quadro 6 – Súmulas das principais respostas

Questão	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E
Nas aulas de Língua Portuguesa, qual (is) atividade(s) de que você mais gosta?	Ditado e (uso do) por quê	Atividade em grupo	Escrever no quadro	O professor responder na lousa	Fazer ditado e passar para o plural

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conforme se pode notar pelo Quadro 6, dois alunos gostam de fazer ditado, dois gostam do recurso da lousa, quando ele vai até ela ou quando professora nela escreve, e um cita a atividade grupo. Observamos que, no geral, as atividades menos interativas agradam a eles. São práticas pedagógicas muito usadas em décadas passadas, mas que ainda perduram em algumas

salas de aula, em pleno séculos XX e XXII. São atividades nas quais o professor é o formador, o detentor do conhecimento, grande parte do alunado da EJA espera isso da sala de aula, porque era assim quando eles estudavam há alguns anos.

Uma fala se destoa nesse contexto, a fala do aluno B. Talvez ele goste da atividade em grupo por lhe dar alguma segurança ou porque o deixa passivo, apenas faz parte do grupo, mas não participa. É uma hipótese! Ou pode ser totalmente o contrário: é nesse momento que ele se sente sujeito ativo, participativo na aula, consegue interagir com os colegas, expor suas ideias e emoções. Certamente, que a segunda hipótese seria mais desejada de ser verdadeira!

6.3 Pergunta 3: existe alguma (ou algumas) atividade (s) nas aulas de Língua Portuguesa de que você *não* gosta?

- A) *Ler em público* (6° série, 43 anos).
- B) *Ler e responder dentro da leitura: complica* (8° série, 20 anos).
- C) *Apresentação lá na frente* (8° série, 16 anos).
- D) *Interpretação de texto* (7° série, 24 anos).
- E) *Eu não gosto de fazer frases* (7° série, 22 anos).

Quadro 7 – Súmulas das principais respostas

Questão	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E
Nas aulas de Língua Portuguesa, qual (is) atividade(s) de que você <i>não</i> gosta?	Ler em público	Ler e responder dentro da leitura	Apresentação oral, na frente da sala	Interpretação de texto	Fazer frases

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Pelas respostas, pode-se inferir que os estudantes da EJA sentem dificuldade de se manifestar oralmente à frente dos colegas, de expor seu pensamento em relação às leituras feitas, como também em escrever. Por isso, a importância de se desenvolver as habilidades de ouvir, ler, falar e escrever. São atividades que os levam a conhecer a variação padrão da língua. É o que preconiza os PCNs para o ensino de Língua Portuguesa, os quais norteiam também o ensino da EJA, no qual os educandos devem adquirir progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de maneira que os educandos sejam capazes de:

Expandir o uso da língua em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;

Utilizar os diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-las às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;

Conhecer e respeitar as variedades linguísticas do português falado;

Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;

Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;

Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor trechos coerentes a partir de textos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas etc.;

Valer da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;

Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;

Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (BRASIL, 1997).

Os cursos destinados à EJA devem oferecer para quem os procura a possibilidade de desenvolver as competências para a aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como a possibilidade de aumentar a consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social, no exercício da cidadania. Para realizar esses objetivos, o estudo da linguagem é um valioso instrumento. Qualquer aprendizagem só é possível por meio dela, já que é com a linguagem que se formaliza todo conhecimento produzido nas diferentes disciplinas e que se explica a maneira como o universo se organiza. O estudo da linguagem verbal traz em sua trama tanto a ampliação da modalidade oral, por meio dos processos de escuta e de produção de textos falados, como o desenvolvimento da modalidade escrita, que envolve o processo de leitura e de elaboração de textos.

Além dessa dimensão mais voltada às práticas sociais do uso da linguagem, o estudo da linguagem envolve, também, a *reflexão* acerca de seu funcionamento, isto é, dos recursos estilísticos que mobiliza e dos efeitos de sentido que produz. Participamos de um mundo que fala, escuta, lê, escreve e discute os usos desses atos de comunicação. Para compreendê-lo melhor, é necessário ampliar competências e habilidades envolvidas no uso da palavra, isto é, dominar o discurso nas diversas situações comunicativas, para entender a lógica de organização

que rege a sociedade, bem como interpretar as sutilezas de seu funcionamento. O trabalho com a oralidade e a escrita anima a vontade de explicar, criticar e contemplar a realidade, pois as palavras são instrumentos essenciais para a compreensão e o maravilhamento. Em uma série de circunstâncias, a necessidade do uso da linguagem se manifesta: da leitura do nome das placas à leitura de jornais, textos científicos, poemas e romances; da elaboração de um bilhete à comunicação e expressão de pensamentos próprios de alheios. Daí a importância de um curso que permita que um aluno da EJA ter uma experiência ativa na elaboração de textos, um curso que discuta o papel da linguagem verbal, tanto no plano do conteúdo como no plano da expressão. É importante que o aluno perceba que a linguagem é um instrumento vivo, dinâmico, facilitador, com o qual é possível participar ativamente e essencialmente da construção da mensagem de qualquer texto. Um texto, como a decifração de qualquer ato de comunicação, é, antes de tudo, uma prática social que se dá na interação com o outro. Conscientizar o aluno da EJA sobre esse processo, tarefa da área da Língua Portuguesa, é estabelecer a cumplicidade entre ele e a palavra.

É fundamental que a educação exerça seu papel de mediadora de mudança de atitude em todos os aspectos que envolvem o homem. Não é cabível que se espere que o jovem, ou o adulto de ontem, seja o mesmo após ter vivenciado um período de escolarização. Tem-se que ser mais gente, mais humano, mais pensante, mais crítico, mais curioso, mais inquieto, mais observador, mais crente e, contrário e concomitantemente, mais cético. Enfim, a aprendizagem tem que efetivar mudanças positivas, expressivas no educando. E nesse propósito a linguagem tem um papel fundamental.

6.4 Respostas evasivas

Ainda sobre as perguntas feitas sobre as atividades de LP, pontuamos que alguns estudantes deram outro tipo de resposta, em relação ao que **não** gostam nas aulas de Língua Portuguesa:

- A) *Não tem nada que me desagrade* (6° série, 42 anos).
- B) *Tudo que meus professores passam eu gosto muito* (7° série, 32 anos).
- C) *Não pois gosto de todas* (7° série, 35 anos).
- D) *Não existe nada que eu não goste* (7° série, 35 anos).

Essas respostas nos deixam em dúvida: até que ponto são verdadeiras? Não será que esses alunos, que não são os únicos, se sentem na obrigação de aceitar tudo? De gostar de tudo?

Será que não se sentem passivos? Será que estão realmente compreendendo? Pelo histórico de vida da maioria dos estudantes, podemos inferir que para muitos o fato de frequentar a escola lhe parece um “favor”, um “prêmio”, assim sendo não há do que reclamar, não do que não gostar!

Houve outros que, por sua vez, se mostraram indiferentes:

- A) *Pra mim todas as aulas são iguais, nem gosto nem desgosto, estou na aula porque quero e preciso aprender.* (7° série, 47 anos).
- B) *Eu quais não entendo nada de português não posso dizer que gosto eu não gosto de pergunta que não sei responde porque eu não entendo certo tipo de palavras em linguaem diferente* (5° série, 37 anos).
- C) *Não sei lhe dizer* (6° série, 16 anos).
- D) *Não tenho nada na minha cabeça* (8° série, 15 anos).

A indiferença é mais preocupante. Ela nos diz que, possivelmente, o estudante não se sinta motivado para aquilo que está acontecendo na aula de língua materna. Talvez seja o conteúdo, a metodologia, a interação – ou a falta dela - entre professor e aluno. Todavia pode ser que seja o emocional, psicológico do aluno. Ou ainda, a própria vida que enfrenta em seu cotidiano o torna desmotivado, apático, indiferente!

Esses pronunciamentos levam-nos ao que diz Iiari (2009):

Para muitos dos nossos alunos, o que está em jogo não é usar com mais cuidado uma variedade linguística familiar, ou mesmo perceber a existência de ‘outra língua’ que não lhe é familiar (o aluno sabe muito mais do que ninguém que essa variedade existe), mas sim estar positivamente motivado para usá-la: para isso não basta dizer ao aluno que o português culto é a língua da escola, é preciso fazer com que ele queira usar a língua da escola como se pronunciou alguns estudantes (IIARI, 2009, p. 39).

Em relação às atividades apreciadas pelos educandos, nas aulas de Língua Portuguesa, algumas respostas também são instigantes, nos levam a algumas inferências sobre a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa:

- A) *Todas, quando ela não está estressada* (7° série, 26 anos).
- B) *De todas só que as vezes Eu erro mui.* (6° série, 37 anos).
- C) *Gosto mas não entendo nada* (8° série).
- D) *Quando ela passa atividade e eu entendo é maravilhoso* (7ª série, 47 anos).

As respostas nos remetem à atenção que deve ser dada ao conteúdo trabalhado, bem como às atividades realizadas nas salas, especificamente, nas de Língua Portuguesa, de modo que contribuam para uma efetiva educação linguística. Por outro lado, nos fazem também inferir

sobre a conduta do docente, o qual, por vários motivos, muitas vezes, não consegue corresponder com eficiência e comprometimento a sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva Souza (2004) evidencia qual é esse desejo:

O que se deseja (quer/necessita) é uma formação que possibilite “a transformação do sendo em bom senso, em sabedoria”, em que o sujeito, situando-se bem no contexto de interesse, utiliza-se das armas adequadas na luta pela equidade social. Portanto, ser mais sabido (a) é bem mais que simplesmente conhecer. É aplicar o conhecimento em concordância com o sentir/pensar numa ação criticamente pretendida (SOUZA, 2004, p. 71).

Para tanto, é imprescindível que lhes sejam ensinados conteúdos pertinentes a fim de ampliar seus conhecimentos trazidos de casa, do trabalho, da rua, do grupo, enfim, dos ambientes dos quais alunos e alunas vivem. Esse conhecimento prévio é de grande valia para a aprendizagem, todavia, a sua expansão deve, obrigatoriamente, ser feita em sala de aula. Negar-lhes esse alargamento significa não lhes proporcionar uma educação de verdade. É roubar-lhes a esperança que lhes resta. É enganá-los, deixando-os acreditar que estão sendo preparado para um futuro que tanto almejam.

Acredita-se que tais atitudes quando são praticadas não sejam intencionais, que o professor, na verdade, interagir com seu aluno, pois ele já tem consciência de que não é o detentor do saber, que sua formação não está acabada e que a figura autoritária já está ultrapassada. Por isso, peremptoriamente, atua em sua aula socializando os saberes dos alunos, o que é relevante e fundamental no processo de ensino aprendizagem.

Sobre essa postura do professor, Coelho e Eliterer (2005) fazem ressalvas pertinentes:

O autoritarismo mais explícito na relação aluno-professor parece ter sido dirimido ou, pelo menos, relativizado, e o professor passa a ter em conta os saberes prévios dos alunos. Entretanto, na ânsia de acolher tais opiniões, o professor acaba, muitas vezes, permanecendo na tentativa de aproximar do universo cultural do aluno, sem possibilitar a soma de outros conhecimentos. O que tem ocorrido é que o senso comum, as prenoções sobre certos conteúdos que o aluno já traz têm sido o ponto e partida e o ponto de chegada. Muitas vezes, nem sequer se problematiza esse conhecimento prévio, pós ao corroborá-lo por respeito à cultura e vivência do aluno, esse saber não é submetido a maiores questionamentos (COELHO; ELITERER, 2005, p. 173).

Em geral, esses saberes são abordados laicamente, considerando-se o individual, não atingindo, dessa forma, patamares científicos e/ou filosóficos, os quais aprofundariam os temas em debate. Neste caso, a atividade restringe-se à oralidade, não se submete o aluno à prática da leitura, no seu sentido amplo, e à prática da escrita, dessa forma, sem desenvolver essas

imperativas habilidades, a aprendizagem fica comprometida, limitada ao conhecimento empírico.

Assim pensando, a educação linguística pode contribuir para que o aluno tenha discernimento diante as falácias cotidianas, dos discursos capciosos, das armadilhas da ambiguidade. Esse olhar crítico vai sendo proporcionado à medida que sejam indicadas aos educandos atividades coerentes, tais como: leitura, produção de textos orais e escritos, análise linguística.

Freire (2002) questiona:

Não discutir com os educandos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cuja conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência e a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos educandos e a experiência social que eles têm como indivíduo? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes nessas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos educandos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 2002, p. 35).

A pesquisa que apresento teve início no ano de 2008. Por ter sido interrompida em alguns momentos, estende-se até o primeiro semestre de 2010. Neste ano, solicitei a uma das professoras – a professora Maria Antônia – que entrasse em contato com pelo menos três ex-estudantes, sujeitos da pesquisa, e pedisse a eles que produzissem um texto relatando sobre a vida naquele momento, quando já haviam concluído o Ensino Fundamental e que, se possível, dissessem se/como os ensinamentos linguísticos haviam contribuído para a sua vida atual.

Para se perceber melhor o relato dos educandos, é oportuno que se conheça um pouco da professora a partir das práticas pedagógicas em sala de aula e fora dela. Eu a entrevistei em uma situação bem informal, portanto, realizei uma entrevista semiestruturada. Transcrevo alguns trechos, a íntegra está nos apêndices.

Como sempre se inteirou da vida deles, a professora conseguiu localizar três ex-educandos e pediu a eles que escrevessem um texto contanto um pouco sobre a sua vida.

Texto 1

Próximo em terminar a primeira etapa dos meus estudos, me sinto satisfeita comigo mesma, sentirei muita saudade dos meus amigos que conquistei durante esse período, com a certeza de que tenho um logo caminho a percorrer, até chegar ao meu objetivo, que é me forma em direto. Eu deixei de estudar aos 18 anos, quando tive meu primeiro filho, tentei conciliar as duas coisas, mas não tive estrutura, voltar aos 34 anos foi ainda mais difícil, eu tinha vergonha, medo de recomeçar, achava lindo aquelas campanhas na televisão de pessoas de idade na sala de aula, se formando, chegava até a chorar. Todos os dias agradeço a Deus, por eu te tomado a decisão de subir as escadas da minha vida. Hoje não sou apenas uma boa mãe, boa esposa, tento ser boa em tudo que faço, voltei a ler mais livros, jornais, uma revista velha, procuro me atualizar, sou muito grata à meus professores, como por exemplo Maria Antônia, cheia de vontade com seus educandos, o português na sua boca toma algo tão prazeroso, a senhora me fez acordar de um sonho profundo, cheio de muitas magoas e decepções. Fez viajar ao meu passado, lembrar da infância dos meus avós queridos, de brincadeiras que com o tempo havia esquecido. Voltar a estudar me fez vencer minhas dificuldades, na escrita, no falar, despertou uma Felícia¹ que gosta de questionar, que outra hora não fazia por não saber se estava certa ou errada, o que quero agora me preparar para o vestibular, sei que cada dia será mais difícil, mas sei que vou conseguir. Passei três anos sem trabalhar fora, tive a sorte de voltar a empresa que trabalhei por bastante tempo, hoje vejo que sou mais valorizada pelo fato de está estudando, me padrões valoriza muito o funcionário que estuda, e sei que produzo mais. Teve um momento, professora: Maria Antônia, na minha vida, que o único amigo, consolo que eu tinha era uma caneta e um caderno velho ali eu escrevi-a-minhas decepções, minhas mágoas, tristezas, saudades, hoje tenho um caderno novo, várias canetas, para escrever um futuro melhor para minha vida. Eu peço a Deus que me permita, pode alcança-lá. Obrigada. (Educanda Egressa).

Após concluir a primeira etapa da Educação Básica, essa jovem sente-se recompensada pelo que a escola fez por ela, principalmente na pessoa da professora Maria Antônia. O que me leva a ter mais certeza a ter mais certeza de que o professor exerce um papel importante na formação do educando. As atividades dessa professora se diferenciam das demais com as quais deparei durante o percurso do meu trabalho.

¹ Para preservar a identidade da aluna, usei Felícia, um nome fictício.

Texto 2

Minhas expectativas estão um pouco deferentes das que eu tinha no ensino fundamental, na época eu só estuda fazia cursos e trabalhava num salão. A vontade de montar de montar o meu próprio continua mas no momento deixei para mais tarde. Hoje trabalho num cartório onde tenho a oportunidade de conhecer um mundo novo diferentes dos quais eu não estava acostumada o comportamento das pessoas são outros, modo de fala de senta, enfim é tudo novo pra mim. Eu sei que tenho um longo caminho pela frente O mas difícil eu consugui foi volta a estuda agora só depende de mim e vou fazer como minha professora Maria Antônia, sempre me fala não desistir dos meus sonhos. Com o estudo da EJA me ajuda a me comunicar melhor no trabalho, já que trabalho com público. Tenho as melhores espectativas quando terminar o terceiro pretendo fazer o vestibular para faculdade de direito, quero conhecer mas sobre as leis e subir de cargo porque oportunidade eu tenho os meus padrões valoriza muito seus empregos eles querem que cada um que aqui trabalha é que fasar direito mesmo que não se forme em advogado. Mas se Deus me ajuda serei um advogada conteza, o caminho e longo mas e caminhando que se chegar onde queremos não é mesmo Professora Maria Antônia? Um beijão e muito obrigada por tudo! (Educanda egressa).

Mais uma história positiva, após o término do Ensino Fundamental na EJA e mais uma referência à professora, que cumpre o papel de mediar a mudança/ampliação do senso comum em conhecimento de sabedoria, de questionamentos, de aprofundamento, isto é, educar por meio de um ensino conscientizador, emancipativo, coerente, atuante, crítico, participativo, interativo, científico, instigando, dessa forma, seus alunos jovens e adultos, a (re) conquistarem e/ou ampliarem espaços de participação social e política, tanto individual como coletivamente, É esta a proposta da EJA.

Texto 3

Minha fase conhecimento Escola e conhecimento da minha vida como Estudante como um dono de família e como um trabalhador. Como estudante transferência de Escola Para mi não foi muito dificio porque já conhecia muito professor difici foi procura entende as matéria porque além de matéria resumida o tempo e custo porque novas amizades no professor. Novas conhecimento mas tudo isso foi e e mito bom porque Eu foi descobrindo outro mundo. Novos pensamentos novas ideia conhecimento que so mi ajudaram a me relaciona com outra pessoa coisa que a leitura mostra como as pessoas de bem pode fazer. Já concluí o 1 e 2 anos muito dificio mais com muita vontade Eu concluí agora vou terminar o terceiro ainda não terminei porque as vezes a vida nos mostra alguma dificuldade mais não vou para vou termina o terceiro e se deus mi de saúde pretendo realizar meu sonho que e faz Engenharia Eletrica. (Educando egresso).

Os textos produzidos pelos educandos evidenciam como determinadas atividades linguísticas podem contribuir efetivamente na (re)conquista de espaços ansiados pelos estudantes. A EJA deve, então, olhar seus educandos como sujeitos de uma história que está sendo construída com dificuldade, sofrimento, sonhos e esperanças. Eles trazem para a escola a própria vida e ela deve ser considerada como parte do processo educativo, o que se dará à medida que esses jovens e adultos forem respeitados história e culturalmente como sujeitos, pessoas gente.

Compartilho novamente do posicionamento de Arroyo (2005) sobre a EJA, ela:

Somente será configurado se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens e adultos foram vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. (ARROYO, 2005, p. 23).

Ao chegarem à escola, os jovens e adultos trazem conhecimento empíricos, a vida cultural, o senso comum. Tudo deve ser, não há dúvida, respeitado e valorizado, mas também, necessária e obrigatoriedade, ampliando pela educação formal, no âmbito da cientificidade. Nessa perspectiva, a opinião de Bachelard (2008), acerca da formação do conhecimento científico é a de que:

[...] toda cultura científica deve começar, [...] por uma catarse intelectual e efetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituindo o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (BACHELARD, 2008, p. 24).

Entende-se que é atribuição da escola proporcionar a esses jovens e adultos uma educação ampla, na qual está inserida a educação linguística que possibilite a todos o acesso ao capital linguístico de maneira equitativa. Em outras palavras, a educação escolar passa, necessariamente, pela educação linguística, que deve ser socializada na escola como mediadora da ascensão social do indivíduo.

Para Souza (2007):

Não há dúvidas de que as classes populares têm no português padrão um ‘instrumento’ tão necessário quanto a consciência de classe para a transformação social. A ‘leitura de mundo’ poderá ser, de fato, critério lendo também o implícito – o não dito – e as ideologias subjacentes, se essas classes tiverem acesso à cultura considerada legítima. Em igualdade de condições de uso do português padrão, as classes populares poderão, além de ‘ver o mundo’, operar nele de forma crítica e mais efetiva, retirando assim das classes favorecidas o controle exclusivo de uma das principais armas do seu arsenal de dominação e discriminação social. E no atual contexto histórico, principalmente diante das exigências feitas ao trabalhador pela economia globalizada, saber também o português padrão é, sem dúvida alguma, uma questão de sobrevivência. (SOUZA, 2007, p. 71).

Assim sendo, o sujeito/falante não será um mero expectador/figurante da vida, ao contrário, será autor/ator, construindo-a em e com a sociedade, a qual tem o dever e o compromisso de distribuir com equidade todos os seus bens materiais e simbólicos. Nesse sentido, é necessário que se busque o letramento constante, como tanto defende Soares (2006):

O que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidade se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligados à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2006, p. 72).

O letramento é um processo contínuo. Sua prática é social e não individual. O sujeito/aluno ao ler textos exercitará compreendê-los, criticá-los, refutá-los ou aceita-los como juízo de verdade. Poderá produzir seus próprios textos expressando seus pensamentos, suas convicções, suas emoções, as dúvidas e as certezas, num eterno processo de aprender com o outro e ensinar o outro, que será sempre peça fundamental ao seu cotidiano, atuando como agente da sua história.

Entretanto, a escola ainda privilegia demasiadamente um ensino que vai de encontro às propostas da verdadeira educação linguística, apesar das constantes críticas à gramática tradicional. Em muitas aulas as atividades, em geral, se resumem a exercícios mecanizados e leituras sem objetivos pedagógicos pré-estabelecidos. Nestas salas de aulas, quando os textos são lidos, apenas servem de pretextos para o trabalho gramatical, não são discutidos nem relacionados ao cotidiano.

Pode-se comprovar esta afirmação considerando-se o resultado de uma pesquisa que, embora tenha sido realizada em São Paulo, mostra a realidade do país. A professora Neves (1999), após pesquisar seus grupos de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e no Médio, constatou que:

As aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdo expostos no livro didático em uso. Verifica-se que os grupos de quatro exercícios mais aplicados, que são os relativos ao reconhecimento (e classificação) das classes de palavras e das funções sintáticas é responsável por 62% das ocorrências: somando-se a esse grupo as ocorrências que ocupam o quinto lugar e o sexto, que também se referem a classes de palavras e a “análise sintática”, respectivamente, chega-se a um percentual de mais de 70%, o qual se eleva, se considerados os exercícios que se encontram nas posições 9, 10, 25 e 26, todos relativos e funções sintáticas (NEVES, 1999, p. 12-13).

Não há dúvida de que, como tais procedimentos, o professor não desenvolverá, no aluno, pelo menos adequada e satisfatoriamente, a habilidade oral e a escrita. Neste caso, é ilusória a prática pedagógica da aprendizagem do ensino de língua em que o processo ensino-aprendizagem não seja um constante interagir. Esse não interagir, impossibilita o aluno perceber que a língua tem relação com o poder, como o social, podendo ser um instrumento de opressão ou libertação nos diversos grupos sociais com os quais ele convive.

Voltar à escola significa o retorno a um grupo social, portanto, é um reinício de inclusão, nesse sentido, espera-se que ela, a escola, proporcione aos educandos, que buscam melhoria de vida, uma educação viva: de vida, com a vida e para a vida.

Koch (2003) destaca o compromisso da linguística com a educação e de que maneira pode-se assumi-lo:

Há um vínculo muito importante entre linguística e educação. Se nós, ao educarmos nossos educandos, estivermos fazendo aquilo que os parâmetros curriculares nacionais recomendam: que nós sejamos capazes de fazer com que nossos educandos tenham a possibilidade de produzir textos dos mais gêneros, dotados de coesão, que façam sentido etc., de desenvolver essa capacidade nos educandos, estaremos educando cidadãos conscientes, quer dizer, competentes tanto em termos de produção, como de leitura de textos, de compreensão de texto, porque a leitura não é mera codificação de sinais gráficos. Então, essas habilidades são desenvolvidas, sem dúvida, através dos conhecimentos que a linguística proporciona. (KOCH, 2003, p. 127).

Geraldi (2003) assume a mesma postura:

[...] compreender o homem e compreender que a linguagem é constitutiva da consciência dos sujeitos, de seus modos de pensar, isso compromete necessariamente a linguística com a educação. E é nesse lugar que se encontra a educação linguística. E em consequência, isso vai ter acoragens momentâneas, que vão desde elaboração de material didático mais adequado à aprendizagem de línguas estrangeiras ou de língua materna, até uma compreensão mais filosófica da subjetividade, da própria sociedade e da história. (GERALDI, 2003, p. 85).

Esse compromisso entre linguagem e educação é uma das razões para que o professor da EJA, considerando-se que trabalha com educandas e educandos diferenciados, tenha a oportunidade de ter uma formação permanente e adequada, além de todas as condições de trabalho, tanto em ambiente/espço físico, quanto em um reconhecimento profissional/pessoal.

A primeira referência que geralmente se faz à EJA está relacionada à alfabetização, certamente pelo nosso contexto histórico de analfabetismo, o que desvia, algumas vezes, o olhar mais atencioso para os outros segmentos da EJA e para o que seja educação permanente, a qual entendemos que vai além do direito de frequentar a escola. O sentido é mais amplo, é o que afirma Capdevila (2002):

Tradicionalmente, se han considerado ala infancia y a la juventud como praticamente las únicas etapas en las que El ser humano debía realizar procesos educativos. Igualmente, se há tomado a la escuela como la institución monopolizadora de la transmisión de saber y, por tanto, máximo responsable de formar a las nuevas generaciones. [...] Em términos generales, se considera a la Educación permanente como el principio que debe guiar la estructuración del sistema educativo, al tiempo que comprende, unifica y organiza todas las etapas y las distintas modalidades educativas. Suponenuevas finalidades, compromisos y agentes formativos y una distinta forma de entender La educación adaptada a las características y problemas que definen El mundo actual y que toma en consideración cualquier acción formativa, se produzca ésta dentro o fuera Del marco escolar. (CAPDEVILA, 2002, p. 17-19).

Ireland Timothy, representante da UNESCO no Brasil, coordenador da VI CONFINTEA, realizada no Brasil, em Belém, no ano de 2009, coaduna com essa visão de educação ao longo da vida:

Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda é vista por muitos como uma forma de alfabetizar quem não teve oportunidade de estudar na infância ou aqueles que por algum motivo tiveram de abandonar a escola. Felizmente, o conceito vem mudando. [...] ‘Hoje sabemos do valor da aprendizagem contínua em todas as fases da vida, e não somente durante a infância e a juventude’. (TIMOTHY, 2009).

A Alfabetização é uma parte fundamental, mas não é a única. No Brasil, a EJA tem sido associada à escolaridade compensatória para pessoas que não conseguiram ir para a escola quando crianças, o que é um erro. A UNESCO trabalha com conceito dos quatro pilares, surgido do desafio apresentado por um mundo em rápida transformação: precisamos aprender a ser, a viver juntos, a fazer e a conhecer. Também há o desafio da participação, da inclusão, que prevê o atendimento das demandas de aprendizagem da vasta diversidade de grupos.

Nessa perspectiva, há que se dar continuidade à etapa da alfabetização, para a qual Freire tanto contribuiu, é o que postulam Coelho e Eiterer (*apud* SOARES; GOVANETTI; GOMES, 2005):

A partir da constituição de 1988 e da LDB, a *escolarização* de jovens e adultos configura-se como campo de ensino e pesquisa. Contemplada na legislação como direito, essa escolarização passa a apontar a necessidade de investigação e construção de alternativas para as demandas do ensino relacionadas à especificidade desse público, tais como a formação de educadores de jovens e adultos, a organização e um currículo apropriado, a produção de material diferenciado. Pode parecer estranho que consideramos recente a problemática que estamos tratando, tendo em vista que as contribuições de Paulo Freire datam de, pelo menos, quatro décadas. De fato, o pensamento de Freire consolidou uma concepção de educação de jovens e adultos que recupera e valoriza os saberes dos educandos enquanto sujeitos sociais produtores de cultura. (COELHO; EITERER *apud* SOARES; GOVANETTI; GOMES, 2005, p. 171).

Neste contexto, destacam-se as Funções da EJA regulamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, as quais foram descritas no capítulo II, referenciadas por Leôncio Soares (2002):

A EJA já não tem mais a função de suprir, de compensar a escolaridade perdida como está mencionada na legislação anterior. São três as funções estabelecidas para a EJA: *a função reparadora*, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; *a função equalizadora*, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola, aos que foram mais desfavorecidos; por último, a função, por excelência da EJA, permanente, descrito no documento como a *função qualificadora*. É a função que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas, próprias da era em que nos encontramos. Diz respeito ao processo permanente de ‘educação ao longo da vida’ (SOARES, 2002, p. 13).

Nessa perspectiva, a LP na EJA transcende ser disciplina e opera no campo de constituição dos sujeitos, educacional, cultural e socialmente. Reparar o que foi negado às crianças que se tornaram jovens e/ou adultos sem acesso à escola; equalizar esse acesso, não apenas como uma matrícula a mais, mas sim um cidadão, uma cidadã que frequenta um espaço social que objetiva contribuir para seu crescimento integral, e, por fim, qualificar os homens e mulheres continuamente, pois a escola não é um estágio da vida, a escola é a vida presente e futura, aprendizagem constante.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluídas todas as etapas da pesquisa de campo à produção final do texto, vejo (neste momento das minhas considerações, volto a usar a primeira pessoa) que a EJA avançou desde o Brasil Colônia ao Brasil República, todavia muito ainda há que ser realizado, protagonizado. Sim, a EJA tem sido coadjuvante, quando necessita ser protagonista das políticas públicas direcionadas à Educação.

O avanço ao qual me refiro se verifica também na preocup(ação) nos programas e nas políticas públicas nacionais e estaduais que contemplam a EJA. Além disso, na realização de eventos nacionais e internacionais sobre a temática, a exemplo das Confinteas. É certo que apesar dessas iniciativas, muito ainda há que se melhorar, pois as dificuldades no ensino da EJA ainda predomina, tais como a falta de recursos, alto índice de evasão escolar, falta de qualificação do professor, baixos salários dos docentes, escolas mal estruturadas física e pedagogicamente, escassez de recursos didáticos e ausência de metodologias específicas.

Outra constatação é sobre a necessidade de se ter um olhar mais específico pedagógica e didaticamente para os educandos dessa modalidade de ensino, que sejam vistos como alunos que chegam à escola com um imenso conhecimento empírico, histórias de vida, sonhos, expectativas, tristezas, alegrias e que tudo deve fazer parte do ensino aprendizagem na sala de aula, sem que sejam infantilizados ou vistos como incapazes de conhecer e aprender. Ou seja, adequar a metodologia à diversidade destes estudantes.

Adentramos então no nosso foco que foi o ensino da Língua Portuguesa na EJA. Há professores que se preocupam em trazer o social para os estudos linguísticos, por outro lado ainda temos muitos que ainda não despertaram para essa urgente necessidade de mudança. Digo “ainda” porque acredito que isso acontecerá. Não há como desvincular as práticas sociais cotidianas das aulas de Português, pois a língua é social, é inerente ao ser humano, somos o que pensamos, o que falamos. Muito há ainda por fazer, a pesquisa de campo nos mostrou essa realidade. Todavia, algo já está sendo feito, como também se pôde constatar.

Considero importante ressaltar que realizar esse trabalho foi materializar anos de vivência com estudantes da EJA. Ele me proporcionou um significado marcante para minha prática docente, ampliou a visão que tenho dessa modalidade de ensino, da qual estava afastada fisicamente há alguns anos. (Re) encontrar-me com algumas escolas foi uma (re) aprendizagem enriquecedora, prazerosa. Trouxe-me a certeza de que a professora da rede pública de ensino da EJA, ou outra nomenclatura, ainda permanece em mim e que há esperança em um futuro melhor para a educação como um todo, mas, especificamente, para EJA, foco do nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Eliza Marli D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidades públicas. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Lino Nilma. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANA, Afrânio (org.). **Escritores de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetro Curriculares Nacionais: PCN**. Brasília, DF: MEC, 1997.
- CAPDEVILA, Sarrate Luisa Maria. La educación de personas adultas, ámbito prioritário de la educación permanente. *In*: ZAYAAS, Lópes Barajas Emilio; CAPDEVILA, Sarrate Luisa Maria (org.). **La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo**. Madri: Dykinson, 2002.
- COELHO, Ana Maria; EITERES, Carmen Lúcia. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. *In*: SOARES Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogo na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CONNELI, R. W. Pobreza e educação. *In*: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, produção cultura e educação de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Lino Nilma (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.
- FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. *In*: ROMÃO, E. José; GADOTTI, Moacir (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GERALDI, Wanderley João. A linguística teria algum compromisso necessário com a educação?. *In*: CORTEZ, Suzana; XAVIER, Carlos Antônio (org.). **Conversas com linguistas**. São Paulo: Parábola, 2003.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Claro. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 104, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. A linguística teria algum compromisso necessário com a educação?. *In*: CORTEZ, Suzana; XAVIER, Carlos Antônio (org.). **Conversas com linguistas**. São Paulo: Parábola, 2003.

MARTINS, Venício José. **As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) do século XX: suas concepções e propostas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

NEIDSON, Rodrigues. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, [s. l.], ano 76, out. 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola: repensando a língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 1999.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003.

RICARDO-BORTONI. **Nós chegemos na escola e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História de educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SOARES, Leôncio. Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. *In*: SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, Almeri Freitas. **A construção da competência discursiva na EJA: o papel da leitura de textos verbais em línguas portuguesa**. João Pessoa: Bagaço, 2004.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: IBPEX, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez 2001.

FONTES CONSULTADAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão alfabetização e cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 11, abr. 2001.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação e exclusão da cidadania. *In*: BUFFA Ester; ARROYO Miguel; NOSSELA Paolo. **Educação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BACHTIN, Mikael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec Annablume, 2008.
- BEDIN, Acácia A. P.; MOTA, Ana Beatriz G. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 5692/71**. [S. l.: s. n., 2011]. Disponível em: <http://www.slideshare.net/clinger/lei-de-diretrizes-e-bases-educao-nacional-569271>. Acesso em: 23 mar. 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Seguro, 1994.
- BORBA, Francisco Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. São Paulo: Pontes, 1998.
- BORTONI, Ricardo. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- EDUCAR para crescer. [S. l.: s. n., 2011]. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br>. Acesso em: 15 fev. 2011.
- FERRARO, Alceu Ravanelle; MACHADO, Nádie Christina Ferreira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza. Conscientização. *In*: REDIN, Danilo Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRESSER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.
- HAMZE, Amélia. **A educação de jovens e adultos no cenário das políticas públicas**. [S. l.: s. n., 2011]. Disponível em: <http://www.educador.brasilecola.com/politica-educacional/a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 20 jan. 2011.

IRELAND, Timothy D. **Educação de adultos**. [S. l.: s. n., 2011]. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 15 fev. 2011.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [S. l.: s. n., 2010]. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/>. Acesso em: 26 dez. 2010.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição do Iglesias do. Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira. **Navegando na História da Educação Brasileira**, Campinas, [2010]. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodojpombalino>. Acesso em: 16 abr. 2010.

APÊNDICE A – Entrevista com a professora Maria Antônia Fernandes da Silva

Maria do Socorro: Você é especialista em Educação de Jovens e Adultos. Quando cursou? Contribuiu para sua prática docente?

Maria Antônia: Conclui a pós em EJA em 2009. Estudamos todos os sábados de fevereiro a dezembro de 2008. A contribuição é imensurável. Eu já ministrava aulas em EJA há uns dez anos ou mais, no município de Porto Velho, e antes da Pós, não me recordo de algum encontro específico para Educação de Jovens e Adultos do qual eu tenho participado. Essa especialização realmente foi importante na minha trajetória profissional.

Maria do Socorro: Há quanto tempo você trabalha em sala de aula?

Maria Antônia: Atualmente 25 anos.

Maria do Socorro: Em quantos turnos você trabalha?

Maria Antônia: Nos três turnos, em horários intercalados.

Maria do Socorro: Acreditamos que as aulas com os alunos da EJA devem ser diferenciadas. Por quê?

Maria Antônia: Sim, porque são estudantes de perfis diferenciados, que procuram a escola com objetivo e necessidades também diferentes. Na maioria das vezes, os jovens e adultos da EJA procuram a escola como possibilidade para atender a uma necessidade imediata: mudança de vida pessoal, e/ou profissional. Portanto, o ensino deve estar voltado para satisfazer a esses anseios e cumprir seu papel social. Por diversas vezes, ano passado, chegava à sala de aula depois do tempo de ciências e ficava aguardando os alunos copiarem do quadro termos específicos da área, mas, tão complicados para entender, que eles demoravam minutos “desenhando” aqueles nomes como se fossem palavras de língua estrangeira. Demoravam para copiar, não conseguiam ler direito e não sabiam para que serviam. Uma verdadeira perda de tempo. Assim como nessa disciplina, em todas as outras há conteúdos que fazem sentido para a vida deles. É só estarmos atentos a isso. Esse não é um caso isolado. Mas uma realidade em muitas aulas da EJA.

Maria do Socorro: Com a EJA, você trabalha há quanto tempo?

Maria Antônia: Há uns dezesseis anos.

Maria do Socorro: Você gosta de trabalhar com Jovens e Adultos? Por quê?

Maria Antônia: Sim, gosto muito. Primeiro porque estabelecemos uma relação afetiva muito saudável o que favorece nosso trabalho. Nesta modalidade, apesar da dificuldade que eles apresentam para aprender os conteúdos, percebo que meu trabalho, ainda quase inexpressivo, exerce um papel social importante, quando eles se dedicam a ler mais; quando as

dificuldades das produções escritas vão sendo superadas e eles vão se sentindo mais realizados. Isso é gratificante.

Maria do Socorro Na sua opinião, Qual/Quais a(s) finalidades primordiais da Educação de Jovens e Adultos?

Maria Antônia Acredito que a finalidade primordial da EJA deveria ser a oferta de uma educação que pudesse suprir a necessidade dos alunos no que diz respeito às condições para sua afetiva participação política e social no mercado de trabalho, nos grupos sociais e na família.

Maria do Socorro Você acredita que essas finalidades vêm sendo alcançadas? Por quê?

Maria Antônia Não da forma como deveria acontecer. O que se percebe, na maioria das vezes, é o educando da EJA sair da escola, do segmento com o certificado, mas quase nas condições em que chegou à sala de aula.

Maria do Socorro Quais as principais dificuldades que você enfrentou no seu trabalho como professor/professora da modalidade EJA?

Maria Antônia A primeira delas é não saber o que fazer com adultos que chegam à 5ª série ou até as outras séries mais avançadas sem saber ler (nem decodificando) e dificuldades para produzirem textos escritos e até mesmo orais.

Maria do Socorro De que maneira, essas dificuldades poderiam ser superadas?

Maria Antônia Ainda políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino, bem como seriedade e fiscalização na aplicação de recursos destinados a essas ações. Enfim, compromisso de todos os envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos. Sem esquecer do salário digno que motive e dê condições ao profissional que exerce seu trabalho da melhor forma possível.

Maria do Socorro Nas aulas de Língua Portuguesa, quais atividades você privilegia? Por quê?

Maria Antônia Procuo priorizar a prática de leitura, escrita e análise linguística. É de costume começar minha aula lendo um texto que aborde valores, resgate da autoestima, cidadania, enfim que permita uma reflexão, uma conversa sobre a vida de cada um de nós. Para atividades mais didáticas, privilegio textos que tenham a ver com vivência deles, ou melhor, a nossa. Prefiro poemas, músicas ou textos dissertativos que discutam questões do cotidiano. Daí trabalhamos leitura, destaque de aspectos importantes do texto, produções oral e escrita. Na análise linguística, focalizamos, entre outros aspectos, estruturas textuais, ortografia, recursos gramaticais que sustentam o texto e outros.

Maria do Socorro De que maneira suas aulas podem contribuir para a cidadania do seu aluno?

Maria Antônia O ensino da língua portuguesa pode contribuir para a cidadania em todos os sentidos. Todo assunto pode ser abordado, discutido, aprofundado. É através da linguagem que se tem acesso, entre outras coisas, ao universo cultural, à diversidade cultural, principalmente pelo fato dessa disciplina ser a base para as outras áreas do conhecimento. Só o fato de ampliar a capacidade de ler, escrever e falar dos educandos já está oferecendo o suporte para a afetiva prática social.

Maria do Socorro Que tipo de leitura você costuma fazer? Com que frequência?

Maria Antônia Tenho a assinatura de uma revista semanal, atualmente, a VEJA. Mensal, leio Nova Escola, Revista Língua Portuguesa e recebo também a Revista na Ponta do Lápis (MEC/CENPEC). Leio um ou outro livro diferente como A Cabana, por exemplo, que acabei de ler junto com meus alunos.

Maria do Socorro Você compra livros? Que tipo de livros? Com que frequência?

Maria Antônia Compro livros, até demais. Às vezes até esqueço que já tenho um título e adquiero outro exemplar. Mas livro técnico da área de Linguística Aplicada ao Ensino de Português.

Maria do Socorro Você costuma ir a algum evento cultural? Qual/Quais? Com que frequência?

Maria Antônia Raramente. Quando posso, vou ao Mercado Cultural, espaço para shows e outros eventos, principalmente dos artistas locais.

Maria do Socorro Que tipo de atividade cultural (ouvir música, dançar, assistir à televisão, etc.) você realiza? Com qual frequência?

Maria Antônia Amo ouvir música, assistir TV, noticiários, e quando posso curto uma novela, principalmente as das 8. Costumamos comentá-las em sala e servem como assunto para as nossas aulas.

Maria do Socorro Participa de alguma associação, instituição ou sindicato?

Maria Antônia Participo do sindicato dos professores (SINTERO) e alguns grupos religiosos.

Maria do Socorro Quais tipos de programas de TV mais lhe agradam? Cite-os por ordem de preferência.

Maria Antônia Sim. Assistio aos jornais, domingo gosto de assistir ao Fantástico.

Maria do Socorro Tem computador com internet em casa?

Sim.

Maria do Socorro Costuma navegar na internet? Que tipo de sites visita?

Maria Antônia Uso internet mais como informação, notícias e pesquisa.

Maria do Socorro Qual esporte você prefere?

Maria Antônia Gosto muito de caminhar. Pratico Ioga.

Maria do Socorro Gostaria de acrescentar algo?

Maria Antônia Obrigada pela oportunidade. Tenho esperança de que ainda possa se concretizar uma verdadeira Educação para os jovens e adultos do nosso país. E que pesquisadores assim comprometidos possam trazer contribuição para melhorar a vida de quem mais precisa: os jovens e adultos excluídos da nossa sociedade.

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos alunos durante a pesquisa de campo

Cara aluna, caro aluno.

Por favor, responda as perguntas abaixo. Elas têm como objetivo traçar um perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA do Ensino Fundamental da Rede Pública do município de Porto Velho, o qual constará meu trabalho de Doutorado em Educação Escolar.

Não precisa nenhum tipo de identificação.

C. Qual a Série que você está cursando?

D. Qual a sua idade?

E. Seu estado civil?

- Solteiro/Solteira
- Casado/Casada
- Viúvo/Viúva
- Divorciado/Desquitado
- Mora junto com alguém: companheiro, companheira

F. Sexo:

- Masculino Feminino

G. Sua situação ocupacional atualmente

- Está empregado com carteira assinada
- Está empregado sem carteira assinada
- Está desempregado à procura de emprego
- Está desempregado. No momento, não quer/não pode trabalhar

H. Durante o mês, você recebe (salário e/ou serviços extras)?

- Até 1 salário mínimo
- De 2 a 3 salários mínimos
- De 4 a 7 salários mínimos
- De 7 a 9 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos
- Nenhum salário

I. Idade com que você começou a trabalhar:

- Antes de 14 anos
- Entre 14 e 16 anos
- Entre 16 e 18 anos
- Após 18 anos
- Nunca trabalhou

J. Escolaridade da sua mãe:

- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Pós-Graduação
- Não é alfabetizado
- Não sei

K. Escolaridade instrução do seu pai:

- Lê e escreve, mas nunca esteve na escola
- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Pós-Graduação
- Não é alfabetizado
- Não sei

L. Possui computador em sua casa?

- Sim, com internet
- Sim, sem internet
- Não

M. Meio de transporte que você mais utiliza:

- Bicicleta
- Moto
- Ônibus
- Carro próprio ou da família

N. O que representa, para você, estudar na EJA?

Coloque 1 para o que vem em primeiro lugar, 2 em segundo lugar, e assim por diante.

- Arrumar um emprego
- Melhorar/mudar de emprego
- Ter uma função melhor, um salário maior, no meu emprego
- Entender melhor as coisas que acontecem no nosso dia-a-dia, nossa cidade, no nosso estado, no nosso país, no mundo.
- Mudar de vida

- O. Nas aulas de Língua Portuguesa, qual (is) atividade (s) de que você mais gosta?
- P. Existe alguma (ou algumas) atividade (s) nas aulas de Língua Portuguesa de que você não gosta?
- Q. Por favor, conte-me um pouco sobre você, da sua história de vida, seus planos para o futuro. Sinta-se à vontade para escrever o que quiser.

Desejo a você todo o sucesso.
Muito obrigada pela sua colaboração.
Receba o meu abraço carinhoso.

Maria do Socorro Dias Loura.