

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EJA: uma etnografia do registro
escrito na escola e na sala de aula**

RAIMUNDO NONATO MOURA OLIVEIRA

**TERESINA - PI
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RAIMUNDO NONATO MOURA OLIVEIRA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EJA: uma etnografia do registro escrito na
escola e na sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Soares
Barbosa Lima.

**TERESINA -PI
2007**

RAIMUNDO NONATO MOURA OLIVEIRA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EJA: uma etnografia do registro escrito na escola e na sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito à obtenção do grau de Mestre e Educação, conforme avaliação da Banca Examinadora constituída pelos professores:

Aprovada em: 28 de abril de 2007

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Presidente

Prof^ª. Dr^ª. Iveuta de Abreu Lopes.
Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Antonia Edna Brito
Examinadora

A todos os professores que,
cotidianamente, desejam reinventar a
Escola Pública para a Educação de
Jovens e Adultos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo Dom da Vida;

À Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pela sua grande capacidade em compartilhar conhecimentos, estímulo e confiança a mim durante o curso e a orientação desta dissertação;

À Prof^a. Dr^a. Antonia Edna Brito, pelas contribuições sempre enriquecedoras para este trabalho;

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação, pelos saberes compartilhados e estímulos;

Às colegas de mestrado, Hortiza, Eliane, Marinalva, Francisca, Karla, Fernanda, Terezinha, pela convivência amiga e solidária, durante o curso;

Aos amigos Gilson e Luciana, pela cooperação e amizade durante as viagens de Caxias à Teresina;

À amiga Irmã Jorandina, pela convivência fraterna amiga e pelo estímulo em mais uma fase de qualificação profissional;

Ao amigo Padre Ézio, pela pertinente colaboração;

À direção da escola Paulo Freire, aos professores e alunos, pela acolhida, confiança, convivência e informações que viabilizaram esta dissertação;

Aos habitantes do bairro Campo de Belém, com quem dialoguei, convivi e aprendi;

Ao Júnior, Clarissa e Isabela pela amizade e o apoio técnico deste trabalho;

A todos os meus amigos e amigas que direta ou indiretamente colaboraram com o meu trabalho;

Aos meus pais, pela vida.

RESUMO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí. Trata-se de um estudo qualitativo na vertente etnográfica, que se propôs, como objetivo geral, analisar as contribuições do registro escrito como instrumento de reflexão, de ressignificação, da prática pedagógica no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As reflexões sobre prática pedagógica e saberes docentes são compreendidas e teorizadas a partir dos estudos de Gauthier et al (1998), Veiga (2000), Perrenoud (1993), Alonso (2003) e Tardif (2004). As considerações teóricas sobre escrita, baseiam-se em Higounet (2003), Ferreiro e Teberosky (1999), Lima (1996), Kleiman (2005), Chartier (2003), Kramer (2001), Soares (2001), Lahire (2002), e Zabalza (2004), dentre outros. Como suporte teórico-metodológico do estudo, incluindo fundamentação para a coleta e análise dos dados, foram usados os referenciais da etnografia conforme Hammersley e Atkinson (1994), André (2004), Erickson (1998), Geertz (1998) e Bortoni-Ricardo (2005). Os procedimentos básicos para produção dos dados etnográficos foram os seguintes: a observação participante, a entrevista reflexiva semi-estruturada, o diário de campo e a análise documental. Os dados do estudo apontaram para a definição e organização de duas grandes categorias assim denominadas: 1. O registro escrito na dimensão organizativa e operacional da prática pedagógica; e 2. O registro escrito na orientação e na construção do conhecimento. Analisados os dados a partir desse campo categorial, tanto no que se refere à escrita dos professores quanto no que diz respeito à escrita dos alunos, o estudo chegou, dentre outras, às seguintes constatações: o uso da escrita pelos professores envolve desde o contexto de planejamento, passando pelo ensino e aprendizagem até a avaliação dos alunos; a escrita se presta como instrumento de reflexão na prática pedagógica do professor: para fazer registros nos diários de classe, para organizar e desenvolver a avaliação do trabalho docente em sala de aula; no entanto, a escrita, em geral é empregada, majoritariamente, por alunos e professores, de forma mecânica, isto é, só para cumprimento de tarefas escolares, destituída, pois, de reflexão e de criatividade. Dessa forma, a perspectiva é que a contribuição maior do presente estudo seja no sentido de discutir e apoiar as práticas de ensino e aprendizagem no nível já referido de modo que possam ser ressignificadas, notadamente quanto a assegurar o sucesso dos alunos no Programa de Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Paulo Freire, campo institucional da investigação.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Educação de Jovens e Adultos. Prática Pedagógica. Etnografia.

ABSTRACT

This work results of a research developed to the Program of After-Graduation in Education - PPGEd, from Federal University of the Piauí. This work is about a qualitative study in the ethnography slope, that considered, as general objective, to analyze the contributions of the written register as instrument of reflection, of remeaning, pedagogical practice in the context of Young and Adults Education (known as EJA). The reflections on pedagogical practice and teaching knowlegde are understood and based on theories from the studies of Gauthier et al (1998), Veiga (2000), Perrenoud (1993), Alonso (2003) and Tardif (2004). The theoretical consideration on writing are based on Higounet (2003), Ferreiro and Teberosky (1999), Lima (1996), Kleiman (2005), Chartier (2003), Kramer (2001), Soares (2001), Lahire (2002), and Zabalza (2004), among others. As support theorico-methodological of the study, including recital for the collection and analysis of the data, had been used the references of ethnography according to Hammersley and Atkinson (1994), André (2004), Erickson (1998), Geertz (1998) and Bortoni-Ricardo (2005). The basic procedures for the production of the ethnographic data had been the following ones: the participant observation, the half-structuralized interview, daily of field and the documentary analysis. The data of the study had pointed to the definition and organization of two great categories called: 1. The written register in the organized and operational dimension of pedagogical practice; and 2. The written register in the orientation and the construction of the knowledge. Analyzed the data from this categorie field, both for the writing of the teachers and for the writing of the pupils, the study showed, amongst others, the following observed results: the use of the writing for the teachers involves since the planning context, passing for education and learning until the evaluation of the pupils; the writing workes as instrument of reflection in the pedagogical practice of the teacher: to make registers in the classroomdairies, to organize and to develop the evaluation of the teaching work in classroom; however, the writing, in general is used, mainly, for pupils and teachers, mechanically, that is, only for fulfill school tasks, dismissed, therefore, of reflection and creativity. In that way, the perspective is that the biggest contribution of the present study is in the direction to argue and to support practices of education and the learning in the level already related in way that can be remeant, well observed in order to assure the success of the pupils in the Program of Education of Young and Adults of the Municipal School Pablo Freire, institucional field of the inquiry.

KEYS - WORD: Writing. Education of Young Adult. Practical Pedagogical. Ethnography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	⇒	Número de escolas por oferta de matrícula.....	63
Quadro 2	⇒	Número de alunos por matrículas no município	64
Quadro 3	⇒	Cardápio da Merenda.....	84
Quadro 4	⇒	Caracterização docente.....	86
Quadro 5	⇒	Caracterização quantitativa discente	87

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	⇒	Região de Caxias	62
--------	---	------------------------	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	⇒	Bairro Campo de Belém	65
----------	---	-----------------------------	----

LISTA DE FOTOS

Foto 1	⇒	Avenida Dr. Walter Brito.....	66
Foto 2	⇒	Vendedora de churrasquinhos na Avenida Dr. Walter Brito.....	67
Foto 3	⇒	Evento sociocultural – Jogos de baralho.....	68
Foto 4	⇒	Mercearia da Rua da Maria do Rosário.....	69
Foto 5	⇒	Açougue de frango e ovos da Rua Maria do Rosário.....	69
Foto 6	⇒	Frigorífico e verdurão da avenida Dr. Walter Brito.....	70
Foto 7	⇒	Estabelecimento de Serviços de Informática da Av. Dr. Walter Brito.	70
Foto 8	⇒	Vendedor de picolé.....	71
Foto 9	⇒	Lavadeiras de roupa do Riacho da Mariinha.....	71
Foto 10	⇒	Mototaxistas na Av. Dr. Walter Brito.....	72
Foto 11	⇒	Vendedora de comida e lanches.....	72
Foto 12	⇒	Carroceiro comercializador de Carvão.....	73
Foto 13	⇒	Oficina mecânica de Bicicletas.....	73
Foto 14	⇒	Oficina mecânica de Bicicletas.....	73

Foto 15	⇒	Horta familiar na Rua Maria do Rosário.....	74
Foto 16	⇒	Fachada da Unidade Integrada Municipal Paulo Freire.....	80
Foto 17	⇒	Quadro de avisos da sala de professores.....	81
Foto 18	⇒	Quadro de aniversariantes da escola.....	82
Foto 19	⇒	Biblioteca da Escola.....	83
Foto 20	⇒	Planejamento de professores.....	98
Foto 21	⇒	Sessão de planejamento de aula.....	99
Foto 22	⇒	Aula de Geografia.....	110
Foto 23	⇒	Aula de Geografia.....	111
Foto 24	⇒	Aula de Matemática.....	112
Foto 25	⇒	Aluna em atividade avaliativa.....	113
Foto 26	⇒	Aula de Geografia.....	118
Foto 27	⇒	Professor e aluno construindo a encenação.....	128
Foto 28	⇒	Durante a explicação da poesia em sala de aula.....	128
Foto 29	⇒	Correção de avaliação escrita.....	135
Foto 30	⇒	Quadro de avisos da escola.....	144
Foto 31	⇒	Registro escrito parabenizando alunos.....	145
Foto 32	⇒	Fazendo controle de aulas e Resumo de ponto.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos

PNBE - Plano Nacional Biblioteca na Escola

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

NABE - Núcleo de Apoio às Bibliotecas Escolares

SENAC - Serviço Social do Comércio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

SECTEC - Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico

SEMEDUC - Secretaria Municipal de Educação

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SINPROSEMC - Sindicato dos Professores e Servidores Municipais de Caxias

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: percurso histórico, prática pedagógica e considerações sobre escrita.....	18
1.1 A Educação de Jovens e Adultos entre o passado e o presente.....	20
1.2 Prática pedagógica e saberes docentes: em busca de uma reflexão teórica.....	28
1.3 A escrita: aspectos históricos e conceitos.....	35
1.4 A escrita como fator de desenvolvimento sociocultural da sociedade.....	38
1.5 O registro escrito como instrumento de reflexão da prática pedagógica.....	40
CAPÍTULO II - A PESQUISA ETNOGRÁFICA E SEU DESENVOLVIMENTO.....	42
2.1 A opção pela abordagem etnográfica: uma perspectiva teórico-metodológica.....	44
2.2 A etnografia e a construção do objeto de estudo.....	49
2.3 Fazendo etnografia	51
2.3.1 Os sujeitos da pesquisa: acesso e escolha.....	51
2.3.2 A rotina etnográfica e as técnicas de coletas de dados.....	55
2.4 A construção do corpus e a análise de dados.....	58
CAPÍTULO III - O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA PESQUISA: o bairro Campo de Belém	60
3.1 Caracterização socioespacial	62
3.2 Campo de Belém: uma trajetória.....	64
3.2.1 Localização Geográfica	64

3.2.2 Dimensão Socioeconômica.....	68
3.2.3 Dimensão Sociocultural e Religiosa.....	75
3.2.4 Dimensão Educacional	78
3.3 A Unidade Integrada Municipal “Paulo Freire”	79
3.3.1 Aspecto físico e funcionamento	79
3.3.2 A rotina da escola e dos sujeitos.....	84
3.3.3 Quadro de pessoal docente da escola	85
3.3.4 O cotidiano da escola e as classes de EJA.....	87
CAPÍTULO IV – O REGISTRO ESCRITO NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	94
4.1 Eixo 01- O registro escrito na prática pedagógica da sala de aula	96
4.2 Eixo 02- Os professores e a escrita: na vida pessoal, na escolarização e na formação profissional	137
4.3 Eixo 03- Usos e funções da escrita na escola	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS	156
ANEXOS	160

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira, progressivamente, tem convivido com a realidade dos avanços científicos e tecnológicos, cujo cenário, na atualidade, a faz merecer a denominação de sociedade do conhecimento e da informação. A velocidade de desenvolvimento alcançada por esse modelo de sociedade, especialmente nestas últimas duas décadas, ao proporcionar constantes transformações nos setores econômico, político, socioculturais, tem, igualmente, afetado o setor da educação escolar por anunciar um novo perfil de trabalhador mais flexível e polivalente, portador de novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais compatíveis com o mercado de trabalho.

Nesse caso, a valorização da educação como fornecedora dessa formação, e na mesma direção, o questionamento do papel da escola quanto a seus objetivos, suas práticas em detrimento das mudanças de novos interesses, necessidades e dos novos valores escolares produzidos pelas transformações da sociedade contemporânea, tornaram-se objetos temáticos de debate, discussões e de estudo nas pesquisas em educação.

Para tanto, esses questionamentos apontam um ensino cuja tarefa seja a de formar pessoas capazes de pensar e de aprender permanentemente num contexto de avanço e transformações. Trata-se, pois, de uma formação mais consistente na construção de conhecimentos, capacidades e qualidades para que se efetive o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania, como também o desenvolvimentos de atitudes éticas e solidárias frente à sociedade técnica e informacional.

Diante dessas ocorrências, colocamos em realce a Educação de Jovens e Adultos como uma das modalidades de ensino, e de modo específico, evidenciamos nosso interesse pela prática pedagógica daqueles que atuam nessa área de ensino, o que tem se configurado como uma das temáticas menos trazida à pauta de discussões nos últimos 20 anos, tanto no âmbito da pesquisa científica como nas políticas governamentais. No entanto, é visível a

importância que vem sendo atribuída a esta vertente educativa, como via de fortalecimento da cidadania e bem estar da sociedade.

Mediante a exposição dessa realidade educacional, da qual tomamos conhecimento mais de perto, isto é, mais concretamente, com estudos desenvolvidos no decorrer do curso de mestrado em educação, entendemos ser necessário dispensar um “olhar” para o cenário escolar na vertente educação de jovens e adultos e focalizar o professor e sua prática pedagógica, dando enfoque especial, dentre outros aspectos que fundamentam essa prática lhes dão sustentação, o uso do registro escrito e seu contexto circunstancial de ocorrência: a Educação de Jovens e Adultos, no cotidiano de uma escola pública municipal.

Perspectivamos, ao lado de outros objetivos, compreender de que maneira o registro escrito produzido por um grupo de professores que atuam em sala de aula de EJA favorece o exercício crítico-reflexivo acerca da prática pedagógica planejada e desenvolvida na escola.

A escolha pela modalidade Educação de Jovens e Adultos, como área de pesquisa decorre primeiramente de nossa vivência docente em classes de EJA. Segundo em virtude de nossa experiência durante 03 anos, na função de coordenador pedagógico, prestando serviços à Secretaria Municipal de Educação, o que nos possibilitou o desenvolvimento de vários projetos de intervenção junto aos professores da Educação de Jovens e Adultos de escolas públicas municipais, por meio de grupos de formação continuada, a exemplo do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, oficinas pedagógicas (em semanas pedagógicas), cursos de capacitação, dentre outros.

Nas experiências e relações com os professores de EJA com os quais trabalhamos, durante o ano de 2004, algumas questões relativas à sua prática geraram incômodos: os discursos pouco otimistas dos professores quanto ao que faziam em sala de aula, à falta de clareza acerca das finalidades da EJA e de sua atividade pedagógica de modo particular, sendo que as tarefas propostas aos alunos, a exemplo de trabalhos individuais e coletivos em sala de aula, pareciam atividades “soltas”, “perdidas” e, às vezes, sem objetivos definidos, a forma de registrar as atividades didático-pedagógicas, tudo isso foi se tornando motivo de preocupação para nós e, ao mesmo tempo foi se configurando como possível objeto a ser investigado, o que se concretizou com o nosso ingresso no Mestrado em Educação.

Muitas vezes nos indagávamos acerca da mecanicidade das escritas empregadas pelos professores de EJA, seja no planejamento, seja na execução de sua prática pedagógica. Na mesma direção, observamos o desinteresse dos alunos de EJA diante das tarefas propostas, diante do próprio ensino. Frente a essa situação, no mínimo preocupante para ambos os lados,

a impressão que ficava era de que as atividades se restringiam a fazer por fazer, com finalidade apenas de cumprimento normativo do ofício docente.

Tendo em vista a situação descrita, enquanto professor de EJA, e também na função de coordenador pedagógico desse mesmo segmento, fomos, progressivamente, ficando preocupado com a problemática exposta e, obviamente, buscando saídas por meio de estudos e propostas de atividades junto aos professores. Com a oportunidade de cursar o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Piauí, como já referimos, optamos por colocar como objeto de estudo a questão do registro escrito produzido pelos professores, como instrumento de reflexão e de ressignificação da prática pedagógica.

Nesse sentido, como somos de certa forma, conhecedores da realidade da Escola U.I.M. “Paulo Freire”, em que os professores de EJA, de modo geral, revelam certo descontentamento no exercício da profissão nessa modalidade de ensino elegemos como campo de investigação. Insatisfação pelo fato de sentirem quase que impossibilitados, como revelam de “trabalhar bem” numa sala com diferentes alunos, níveis e dificuldades de aprendizagem diferenciadas também. Parece que a maioria daquele grupo de professores ainda não encontrou, não se apropriou, do real sentido que tem e que objetiva a EJA. Essa suposição decorre das queixas/reclamações que, com bastante frequência fazem esses professores, revelando a dificuldade em “administrar” sua prática pedagógica num cenário escolar onde tudo parece difícil, a exemplo das dificuldades de relacionamento entre jovens, adultos e idosos; da insuficiência de uma carga horária para os alunos aprenderem o conteúdo correspondente à etapa atinente a duas séries, defasagem de leitura e escrita apresentada pelos alunos, dentre outros.

Diante dessa realidade, que parece evidenciar limites do saber e do saber-fazer dos professores de EJA, o propósito desta pesquisa voltou-se para um estudo de natureza qualitativa na vertente etnográfica na perspectiva de colaborar com subsídios teóricos que possam ressignificar essa prática pedagógica, colocando em evidência uma análise da experiência dos usos e finalidades do registro escrito enquanto instrumento presente e configurador dessa prática, envolvendo contextos de planejamento das aulas, na preparação das atividades sobre os conteúdos de ensino, na interação professor aluno no cotidiano escolar e extra-escolar.

Ao tomar o registro escrito como objeto do olhar investigativo, partimos do pressuposto que as escritas produzidas pelos professores, de alguma forma, ao possibilitarem uma representação da ação, sejam antes, durante ou depois dela, nas suas formas descritiva, reflexiva ou narrativa, de caráter simples ou superficial, configuram a experiência de

conhecimentos vividos na escola, sobretudo, a de sala de aula. Nesse sentido, revela-se como instrumento sobre o qual o professor possa fazer uma reflexão do seu saber e saber-fazer no âmbito da prática pedagógica.

Assim, o estudo em pauta, objetiva, centralmente, investigar de que forma o registro escrito produzido pelos professores no processo do trabalho pedagógico oportuniza a ação crítico-reflexiva acerca da prática pedagógica. De modo mais específico, pretendemos caracterizar a prática pedagógica dos professores na perspectiva de apreensão, identificação e compreensão dos contributos que poderiam advir do registro escrito para a ressignificação da prática docente de um grupo de professores que trabalha com classes de EJA.

Dessa forma, norteiam esta pesquisa as seguintes questões:

1. Que tipos de registros escritos são produzidos pelo grupo de professores-interlocutores?
2. Que atividades envolvem o uso de registros escritos na escola e na sala de aula? Que finalidades têm esses registros na prática pedagógica desses professores?
3. Como o registro escrito contribui no processo de reflexão do trabalho docente? Em que medida esse registro pode caracterizar-se como instrumento na reflexão crítica da prática pedagógica?

Ao focalizar o propósito deste estudo na compreensão das práticas sociais de escrita de docentes, no caso o registro escrito, vivenciadas em diferentes espaços, investigados a partir dos seus usos e de seus significados no exercício da prática docente, e, inclusive com vistas a uma análise de como se caracterizam enquanto instrumento de reflexão crítica da prática, definimos como asserção geral deste estudo à idéia de que o uso do registro escrito produzido no processo do trabalho docente constitui-se valioso instrumento de reflexão crítica da prática pedagógica, notadamente no que concerne aos saberes, aos conteúdos do diálogo das interações e seus encaminhamentos, das situações e vivências acerca do desempenho do exercício da docência.

Desse modo, tendo em vista a consecução do objeto de investigação, o presente estudo, além desta seção introdutória, encontra-se dividido em quatro partes, denominadas capítulos. O primeiro capítulo, intitulado: **“A Educação de Jovens e Adultos: percurso histórico, prática pedagógica e considerações sobre escrita”** aborda e discute a trajetória da EJA, nas décadas de 1940 a 2000, evidenciando suas principais características e apresentando os possíveis desafios à prática pedagógica. Tece, ainda, considerações sobre prática pedagógica estabelecendo uma relação com os saberes docentes numa dimensão crítico-reflexiva para a Educação de Jovens e Adultos. Apresenta, também, algumas

considerações teóricas a cerca da escrita, evidenciando seu conceito, sua origem e suas contribuições como instrumento de reflexão para a prática pedagógica.

O segundo capítulo, designado: “**A pesquisa etnográfica e seu desenvolvimento**” tece considerações teóricas e metodológicas acerca do estudo etnográfico como uma vertente de pesquisa qualitativa, condição fundamental que justifica sua opção para o referido estudo. Em seguida, apresenta a etnografia como processo metodológico na construção do objeto de estudo e, na seqüência, descreve a forma de acesso e os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa, os instrumentos e técnicas de coleta de dados enfatizando princípios éticos, a construção do corpus e o roteiro da análise de dados.

O terceiro capítulo, nomeado “**O contexto sociocultural da pesquisa: o bairro Campo de Belém**” descreve a realidade socioeconômica, sociocultural e religiosa vivida cotidianamente pelos habitantes do bairro Campo de Belém, o cenário da escola em seu funcionamento, os sujeitos-interlocutores professores e as classes de EJA na referida instituição.

O quarto capítulo “**O Registro escrito na docência em educação de jovens e adultos**”, descreve e analisa os dados acerca do uso do registro escrito na escola e na sala de aula pelos professores, identificando: tipos, finalidades e contribuição para a reflexão prática pedagógica e, como quinta última parte, o trabalho contempla: “**Considerações Finais**” do estudo, no qual são feitas algumas considerações acerca das contribuições advindas do uso da escrita pelos professores de EJA para a reflexão da prática pedagógica.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: percurso histórico, prática pedagógica e considerações sobre escrita

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: percurso histórico, prática pedagógica e considerações sobre escrita

A Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, surgiu e ganhou relevância no contexto das décadas de 30 e 40, épocas marcadas por momentos de conflitos e mudanças nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade brasileira. Seu surgimento coincide, pois, com o desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo industrial, que, paulatinamente, evoluía, afirmando novas diretrizes, configurando um quadro de diversificadas funções, alteração dos tipos de organização das cidades, da densidade demográfica causada pela urbanização que provocou mudanças no estilo de vida produzindo um novo modo de ser e estar na sociedade.

Todos esses fenômenos, sejam de natureza política, econômica ou cultural, na época, eram favorecedores da crescente demanda social de educação e deflagradores de uma forte pressão da sociedade civil pela expansão do ensino. Entretanto, o jogo antagônico entre forças conservadoras e modernizantes dessas mesmas décadas refletia no campo educacional, características contraditórias, como analisa Romanelli (2003, p. 61):

[...] o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização do ensino, e de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação de ensino, manter o seu caráter 'elitizante'.

Essas novas demandas por escolarização e os impasses colocados diante dessa emergente realidade da época representavam, de certa forma, o espelho da crise que

atravessava a vida pública nacional. Por um lado, a exigência de uma educação de qualidade para todos, acionada por pressões da sociedade civil sinalizando sua insatisfação com a situação, por outro lado, as frágeis e improvisadas iniciativas de educação proporcionadas pelo governo incompatíveis com o crescimento populacional e com a distribuição de oportunidades educacionais. Nessa perspectiva, faziam-se insatisfatória quer do ponto de vista quantitativo, quer do ponto de vista qualitativa a educação oferecida aos Jovens e Adultos (ROMANELLI, 2003; RIBEIRO, 2003).

Diante dessa realidade, diferentes modos de compreender e de implementar iniciativas em torno da qual se constituiu a Educação de Jovens e Adultos foram se configurando. Algumas delas situaram-se, nitidamente, na tentativa de os governos aumentarem as bases eleitorais para a sustentação do governo central, objetivando instrumentalizar as massas imigrantes recentes no país e melhorar a produção no setor de industrialização, conformando os jovens e adultos às políticas do, então, contexto (RIBEIRO, 1999). Outras desenvolveram-se com objetivos voltados mais para a perspectiva de emancipação dessa população através da conscientização e politização (BEISIEGEL, 1974; FREIRE, 1987).

Assim, à medida que mudanças ocorriam, novas relações de trabalho surgiam, demandas pela escolaridade que crescia e, conseqüentemente, outros modos de compreender e realizar a Educação de Jovens e Adultos também foram sendo configurados pelos governos através de novas políticas educacionais.

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos, quanto a sua natureza formadora, seja em nível de alfabetização (em forma de campanhas de curto período), seja na modalidade supletiva (de caráter compensatório nas políticas implementadas através de programas), concretizavam-se (e concretiza-se) variando de contexto para contexto em sua compreensão da educação de pessoa e de prática pedagógica.

1.1 A Educação de Jovens e Adultos entre o passado e o presente

No contexto nacional, a Educação de Jovens e Adultos, na sua história progressiva e na sua condição atual, apresenta cinco características que são identificadas pelos seguintes referenciais: Beisiegel (1974); Azevedo (1997); Freire (1987); Fávero (1983); Ribeiro (1999); Haddad e Di Pierrô (2000); Haddad (2001), dentre outros: 1) descontinuidade no tempo e no espaço por políticas implementadas através de programas que fracassam; 2) formação de natureza alfabetizadora - em campanhas de curto período de duração para analfabetos e, na

modalidade compensatória - ensino em forma de cursos supletivos, ora na perspectiva de treinamento para mão-de-obra, ora como recuperação da aprendizagem no ensino fundamental; 3) modalidade de educação compreendida como segunda oportunidade de acesso ao ensino fundamental e suprimento de carências de defasagens decorrentes de aprendizagens no ensino fundamental e médio; 4) clara descon sideração das contribuições dos profissionais e de entidades interessadas no seu desenvolvimento, quanto a sua definição e implementação, na perspectiva de fortalecimento da cidadania e do bem estar da sociedade; 5) desenvolvimento de uma prática pedagógica marcada pela complexidade que envolve as classes de jovens e adultos, em especial no que se refere à mediação da gestão do ensino que, a rigor, parte de um currículo preestabelecido, o que acarreta situações de descontinuidade em face das exigências da sociedade contemporânea, no que diz respeito à gestão da prática pedagógica voltada para atender as peculiaridades desse segmento educacional.

Em face dos mencionados avanços científicos e tecnológicos que provocaram mudanças na sociedade contemporânea, notadamente nos setores sociocultural, político e econômico, estabelecendo novas relações no mundo do trabalho, exigindo no meio educacional mudanças de métodos, técnicas e processos, impõe-se a permanente necessidade de ressignificação de aspectos relativos à prática pedagógica, à gestão de ensino e à produção e difusão de conhecimentos. Essa situação, de certa forma, tem contribuído para o crescimento das demandas referentes à escola, com destaque para a vertente que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, para situar nosso trabalho, faremos breves considerações históricas acerca das décadas compreendidas entre as décadas de 1940 e 2000, na perspectiva de compreender como a Educação de Jovens e Adultos vem se configurando ao longo dessas seis décadas, como um campo de ensino.

Campanhas de alfabetização para ensinar os adultos a ler e a escrever, e, posteriormente, como fruto desta iniciativa, a implementação de cursos supletivos como medida de proporcionar à população a continuar os estudos, todos em caráter de curto prazo constituíram as iniciativas da política educacional brasileira para atender a essa demanda caracteristicamente analfabeta e com nível de escolaridade baixo frente às exigências do contexto em processo de transformação.

A primeira campanha de alfabetização desenvolvida no Brasil, em 1947, por exemplo, buscava resolver um quadro de analfabetismo que se arrastava do início de 1900 até a década de 1920, realidade que, segundo Ribeiro (2003), atingia cerca de 65% de pessoas a partir da idade de quinze anos, o que significava que mais da metade da população brasileira

havia sido excluída da escola. Da mesma forma, Romanelli (2003) confirma essa proposição ao analisar que, nos primeiros vinte anos do século XX, a taxa de alfabetização não havia crescido.

Esse quadro começa a minimizar, lentamente, a partir das décadas 40, 50, 60 e 70, do século passado, por um esforço da sociedade brasileira em proporcionar iniciativas em torno da causa, haja vista que as iniciativas produzidas pelo governo, seja em formas de campanhas de alfabetização, os cursos supletivos, em curto período de tempo, tendiam a descontinuar-se no tempo, isso levaria previsivelmente ao fracasso.

O exemplo do que se pode constatar sobre essa estimativa de mudança do quadro de alfabetização é a ocorrência do dobro dos índices de alfabetização da população, mesmo quando tendo ela triplicado em faixa etária de 15 anos e mais, como mostra Romanelli (2003 p. 63): “entre 1920 e 1940, a taxa de alfabetização cresceu a 0,4% ao ano. Entre 1940 e 1950, o crescimento foi de 0,5% ao ano. Entre 1950 e 1960, foi de 1,2% e, entre 1960 e 1970, a taxa cresceu a 0,6% ao ano”.

Nesse contexto, de 1940 a 1970, diferentes concepções de pessoa e de educação, permearam o modelo das políticas educacionais voltadas para o campo de ensino. Na década de 40 e 50, por exemplo, a concepção atribuída aos analfabetos, vale dizer, os Jovens e Adultos, pela maior parte da população brasileira, inclusive o sistema de governo, segundo Azevedo (1997), era a de seres incapazes, virulentos, inertes e improdutivos. Nesse caso, deve-se registrar que os projetos educacionais para adultos analfabetos se definiam sobre a concepção:

[...] de uma reforma cívica e moral na sociedade, na perspectiva da construção do seu futuro. Erradicar a ignorância para garantir o voto consciente, ampliar o número de eleitores, formar e organizar a opinião pública faziam parte do projeto político de uma grande reforma de costumes que ajustasse os homens ‘a novas condições e valores de vida, pela pertinência da obra da cultura, que todas as atividades impregne, dando sentido e direção à organização de cada povo’ (p. 28).

Essa concepção, incorporada ao material didático, imprimia um ensino de leitura e escrita para adultos, baseado no método silábico, com lições efetivamente no processo de decodificação das letras; palavras e frases eram trabalhadas de forma mecânica cabendo aos adultos memorizar e remontar sílabas para formar outras palavras. Além de não ajudar os alunos a compreenderem de forma crítica a realidade circunstancial em que viviam. Tratava-se de um ensino voltado, mas para a adaptação dos alunos à realidade vigente por meio da

assimilação acrítica de conteúdos e de orientações sobre preservação de saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo.

Apesar dessas questões registradas em torno da Educação de Jovens e Adultos, demonstrando-se limitadas e insuficientes para um contexto social em processo de desenvolvimento social, avanços aconteceram, como foi o caso, do Estado brasileiro, na década de 40, aumentar suas atribuições e responsabilidade em relação à educação de adolescentes e adultos, entendida como expansão dos direitos sociais de cidadania, em respostas à presença de amplas massas populares, que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida; a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, pelo governo, em 1942, para efetivar um programa progressivo de ampliação da educação primária comportando o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, o qual foi regulamentado em 1945, estabelecendo 25% dos seus recursos para o Plano Supletivo (HADDAD E DI PIERRÔ, 2000).

Ao mesmo tempo, no que concerne às relações internacionais, a ampliação das dimensões do movimento a favor de uma Educação de Jovens e Adultos discutida pela UNESCO denunciando ao mundo as profundas desigualdades entre os países, chamando a atenção para que essas nações, categorizadas como “atrasadas”, deveriam desempenhar maior esforço de melhoria da qualidade de educação, com relação aos aspectos quantitativo e qualitativo, em especial a Educação de Adultos como um dos caminhos do seu desenvolvimento (HADDAD E DI PIERRÔ, 2000)

No que se refere aos cursos supletivos oferecidos à população em estados e municípios constituíam-se em uma educação de base comum, compreendendo conhecimentos de leitura e escrita, aritmética elementar, noções de ciência, de vida social, de civismo, de higiene, só para citar alguns, colocando-se como possibilidade de promover o ajustamento social (BEISIEGEL, 1974). Nesse caso concreto, os sujeitos de cultura, identificados como crianças em muitos casos, eram inseridos numa relação pedagógica, cujos materiais didáticos, tanto em iniciativas de alfabetização como nos cursos supletivos, tinham orientação pedagógica de caráter superficial e forma metodológica inadequadas, bem como os conteúdos de ensino mostravam-se descontextualizados.

A orientação pedagógica, incluindo aspectos como conteúdos e metodologia para adolescentes e adultos, configurava-se, no seu conjunto, como material apropriado ao ensino primário fundamental infantil. Beisiegel (1974), ao analisar o material didático elaborado para orientar os trabalhos do ensino supletivo, afirma que nas primeiras lições, os alunos eram solicitados a praticar sílabas, na etapa seguinte, as sentenças evoluíam para a formação de

pequenas histórias. Depois do treino fonético da língua, realizado em 19 lições, a cartilha denominada “Primeiro Guia de Leitura”, nas suas 08 lições finais, continha um conjunto de textos dissertativos contemplando temas sobre educação elementar, saúde, trabalho, família e nação, que estabeleciam mensagens de benefícios e regras quanto à preservação da saúde, virtudes do trabalho, o sentido da solidariedade na família, na comunidade e na Pátria. Na verdade, esse material didático, não diferia dos conteúdos e metodologia das cartilhas de alfabetização do ensino infantil.

Segundo Beisiegel (1974), desde o início, das instalações, dos quadros administrativos e do pessoal docente do ensino primário fundamental comum, o ensino supletivo foi definido como uma réplica do ensino infantil, ministrado a adolescentes e adultos, uma vez que delegados regionais, inspetores, diretores de escolas e professores levaram, para suas novas tarefas, os velhos hábitos de trabalho e os conteúdos da ação educativa, que desenvolviam no ensino primário.

Nessa perspectiva, a análise salutar que se pode fazer, e de comum concordância com Beisiegel, é que, independente dos objetivos fixados pela direção ou coordenação dos cursos supletivos, em âmbito estadual ou municipal quaisquer que fossem os conteúdos propostos para a educação de adultos, a natureza e o alcance dos trabalhos, nas condições dos velhos hábitos da pedagogia tradicional, ficavam limitadas às possibilidades de seus executores diretos.

Sendo assim, concernente a praticidade, as iniciativas tanto referente as campanhas quanto os cursos supletivos no percurso das décadas de 40 ao final da década de 50, frente ao analfabetismo da maioria da população, identificava o ensino de jovens e adultos com o ensino voltado para crianças.

Em decorrência da insustentabilidade dessa situação ante a Educação de Jovens e Adultos, nas décadas de 50 e 60, profissionais e movimentos civis organizados indignados com as práticas educacionais obsoletas de exclusão e de exploração social nas diferentes esferas da sociedade, inclusive na educação das massas, contribuíram para o surgimento de novas concepções acerca dessa demanda de educação, que balizaram tais propostas em ação e direcionam até 64, com o advento do regime militar os modos e as formas de implementação da EJA.

Em 1960, surge, então, um novo paradigma de educação, baseado na visão educativa de Paulo Freire como instrumento de libertação, de afirmação e de desenvolvimento da cultura popular. Dentro desse novo delineamento, passa-se a reconhecer o jovem e o adulto como sujeitos de cultura, que aprendem, em comunhão com outros sujeitos, através de uma

metodologia de ensino baseada no diálogo e por meio da vivência concreta com a realidade cotidiana.

No entanto, mesmo diante do novo paradigma, as concepções que norteavam a Educação de Jovens e Adultos, sejam nas campanhas de alfabetização, sejam em cursos supletivos, continuavam norteando a prática educacional, inclusive reforçado pela própria lei reformulada nº 5.692/71, que definia essa modalidade de ensino como uma modalidade complementar associada ao ensino infantil e aliada à qualificação de mão-de-obra barata. A título de ilustração, do que afirmamos, citamos o capítulo 5, artigos 24 e 25, dessa lei, no que refere, precisamente, ao ensino supletivo:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Artigo 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas de ensino regular e a atualização de conhecimento.

§1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

O novo paradigma adotando uma nova concepção de homem como sujeito de cultura e de conhecimento abriu espaço para novas reflexões no campo da educação de jovens e adultos. Além disso, imprimiu uma série de críticas ao trabalho docente por basear-se numa proposta de educação pautada no “[...] ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...] (FREIRE, 1997 p. 58-59)” denominada de educação “bancária” por não ser criativa e nem transformadora.

Freire (1987, p. 58-76), concebe que: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”, acredita que somente uma educação libertadora, baseada na “práxis que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, poderia levá-lo à libertação autêntica que, caracteriza-se como uma humanização em processo.

Defendia o autor em referência, que os instrumentos para tal pretensão seriam os círculos de cultura, centros e praças de cultura, teatros populares, rádio, cinema, música, literatura, televisão, os próprios sindicatos e, podendo ser até os mesmo utilizados na década 50, como clubes e escolas radiofônicas, mas que, segundo Fávero (1983), deveriam ser

redefinidos, reorientados, olhados com novos horizontes e projetados na dimensão da conscientização e politização.

Durante o Regime Militar, correspondente ao período de 1964 a 1985, muitas dessas concepções inovadoras de educação foram consideradas subversivas à ordem estabelecida e, portanto, abafadas, ceifadas com severas punições para seus idealizadores, e outras impostas como medidas interventoras, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que, nos anos 70, se expandiu por todo o território nacional esvaziado do sentido crítico e problematizador.

Em contrapartida, as décadas de 80 e 90 do século passado, foram cenários do surgimento de novas concepções e metodologias voltadas para o desenvolvimento de experiências de alfabetização de adultos e ganharam consistência à medida que foram desenvolvendo-se e ressignificando-se nos postulados do modelo de alfabetização conscientizadora dos anos 60 (RIBEIRO, 1999).

Essas novas concepções e metodologias, oriundas de pesquisas em âmbito nacional e internacional, fundadas no desejo de redemocratização da educação mediante as transformações econômicas, sociais e culturais, contribuíram para realização da leitura da história do passado educacional, apontando nova realidade que geraram reflexões e caminhos para avançar na Educação de Jovens e Adultos.

Essas contribuições consistiram na inclusão de novas disciplinas no currículo da alfabetização, valorização das experiências do educando como ponto de partida da prática educativa, possibilitando certo grau de continuidade e sedimentação; novas concepções do aprendizado da leitura e escrita baseado na psicolinguística; uma metodologia para a alfabetização de jovens e adultos; conhecimentos da psicologia histórico-cultural que ajudassem a tematizar as relações entre pensamento e linguagem, pensamento e cultura, cultura oral e cultura letrada, sendo que as próprias idéias de Paulo Freire apontavam novas pistas para a realização da Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva crítica e transformadora, o que exigia, a rigor, um investimento significativo nessa modalidade de educação, tanto no sentido de formação dos profissionais, quanto na elaboração de materiais adequados a essa finalidade.

Prosseguindo no registro dessa breve historicização, registramos que, na década de 90 do século passado, esse ideário deixou de ser contemplado no âmbito das políticas educacionais, na medida em que surgiram pressões internas e externas sobre a educação nacional, a partir quadro do projeto neoliberal acentuado na lógica da racionalidade financeira e produtiva, em que aspectos como qualidade passa a equivaler adequação ao mercado de

trabalho; descentralização passa a significar uma desconcentração do Estado, sobretudo, quanto às despesas com a educação pública.

A desvalorização da EJA, nesse novo contexto, inicia-se com a extinção, por exemplo, da Fundação Educar, criando nela um vácuo. Haddad (2001) considera esse fato como uma primeira atividade do governo federal no processo de desqualificação da EJA. Subseqüente a esse processo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, a configura como uma modalidade de ensino como segunda oportunidade como se fosse uma espécie de reposição de estudos do ensino fundamental, acrescido do ensino médio.

No que se refere a legislação, o texto estimula o acesso do trabalhador à escola e sua permanência nela, define os sistemas de ensino como responsáveis pela garantia da gratuidade, porém não detalha que ações podem garantir a permanência dos jovens e adultos na instituição escolar, tampouco determina a utilização dos recursos do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental, sendo essa um direito público e subjetivo.

A leitura da Educação de Jovens e Adultos ao longo de sua trajetória, sem dúvida, nem no passado, nem no presente, é possível definir com precisão o que representa de fato essa modalidade de ensino, visto que, desde a sua origem, configura-se como um campo indefinido, aberto a diferentes tipos de propostas e intervenções, relacionado especificamente ao ensino fundamental, talvez como uma segunda oportunidade. Essa falta de especificidade do que vem a ser Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino representa uma dificuldade, sobretudo, para os educadores que se encontram frente à realidade complexa da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a insuficiência de materiais didáticos de apoio, de estudos e pesquisas sobre essa modalidade educativa e, de modo particular, em torno das práticas pedagógicas daqueles que atuam nessa modalidade, de certa forma, são fatores que comprometem a qualidade e a diversificação desse ensino.

Na verdade, é como refere Ribeiro (1999), a EJA, até o final de 90 e estendendo-se à década de 2000, apresenta-se, na prática, como um campo de ensino incerto, reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas que se voltem para um público diversificado, agrupando nas mesmas salas de aula adolescentes e jovens que tiveram passagens escolares fracassadas, juntamente com pessoas idosas que tentam novamente ingressar no processo de escolarização, bem como os que estão iniciando também.

Conseqüentemente, a tarefa de ensinar, mediante tal situação, parece mais complexa que no passado, tendo em vista que os grandes desafios da prática pedagógica na EJA encontram-se, na maioria das vezes, relacionados ao compromisso e a criatividade na

operacionalização do ensino, frente ao complexo contexto da sociedade contemporânea, e, frente às demandas por ele requeridas.

Esse compromisso, a rigor, exige do professor maior esforço do reconhecimento da especificidade dos jovens e adultos com suas trajetórias de vida, vivenciando tempos da vida marcada pelo desemprego, falta de horizontes bem como das formas complicadas em que são articuladas as trajetórias humanas com as trajetórias escolares.

Esse reconhecimento, demonstra a necessidade de, na prática pedagógica, como em outros campos envolvidos com a causa da EJA, a busca pela superação da visão da Educação de Jovens e Adultos, tanto na perspectiva de uma segunda oportunidade para o ensino fundamental, como na perspectiva de suprir carências ligadas às trajetórias desse ensino, como tem sido evidenciado na visão histórica.

Aliado aos pontos colocados em discussão, outro desafio representativo à prática pedagógica, ou melhor, ao trabalho docente, diz respeito ao seu aprimoramento no concernente à criatividade, na operacionalização do ensino. Referimo-nos a uma criatividade de uma prática pedagógica alicerçada no eixo crítico-reflexivo, ou seja, uma prática pedagógica que assuma uma metodologia de reflexão-ação-reflexão sobre a própria prática, articulada com o conhecimento, construído através de estudos sistemáticos (teoria), superando o ecletismo, a improvisação, a partir da elaboração de novos conhecimentos no contínuo ato de reflexão e ação.

Sem dúvida, o novo contexto brasileiro requer do trabalho docente maior capacidade para atuar numa realidade altamente heterogênea, demandando, também, suporte para diversificar e desenvolver situações de ensino que atenda aos diferentes ritmos, interesses e formas de aprender dos estudantes, promovendo a auto-estima, as regras de convivência, assim como conferindo significado científico, social e cultural àquilo que é ensinado. Essa compreensão decorre do pressuposto de que o ensino, em educação de jovens e adultos, hoje, apresenta-se muito mais complexo que em passado recente, o que, na verdade, era previsível.

1.2 Prática pedagógica e saberes docentes: em busca de uma reflexão teórica

A reflexão sobre a prática pedagógica implica focalizá-la tendo como centro o trabalho do professor. Tecer considerações acerca da prática pedagógica significa abordá-la sob o viés do trabalho docente cotidiano, isto é, sua compreensão no sentido estrito e no sentido amplo, fazendo-se necessário considerá-la sob duas dimensões distintas e inter-relacionáveis: da práxis e da prática.

Japiassú e Marcondes (1999, p. 219) destacam que, do ponto de vista da filosofia marxista, a palavra *práxis* de origem grega é utilizada “[...] para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo”. Referem, pois, que o termo derivado de *praktikós*, do *prattein*, designa agir, realizar, fazer, ou seja, “[...] à ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta, efetiva” (p. 218).

Com diferentes significados em suas dimensões, prática e *práxis* são duas expressões que demarcam levando-se em conta a ação, sentidos distintos. A primeira, a prática, tem uma dimensão prático-utilitária, ou seja, o homem age para resolver seus problemas práticos, utilizando-se de conhecimentos, em ações concretas cotidianas. A segunda, a *práxis*, é uma filosofia que se “[...] caracteriza por considerar como problemas centrais para o homem os problemas práticos de sua existência concreta” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 1999, p. 219). Envolve uma busca transformadora da realidade natural e humana, evidenciando um caráter não utilitarista e imediato, fora, portanto, da perspectiva única de resolver problemas.

A rigor, conceber prática pedagógica articulada à definição de *práxis*, dentro da vertente filosófica marxista, requer objetivar o sentido de transformação, como intercâmbio entre a sociedade e a natureza, baseada numa pedagogia fundada no humano, que satisfaça a necessidade social de educação, devendo, também, ser orientada por uma filosofia que possibilite a construção da própria realidade social. Assim, entendida, prática pedagógica é uma *práxis* cuja fundamentação se orienta por objetivos, finalidades e saberes, pensados e concretizados tendo em vista uma prática socioeducacional mais ampla, agindo no sentido de sua transformação, de emancipação dos sujeitos nela envolvidos.

Nesse sentido, o termo prática, entendido como capacidade de ação do homem e o termo pedagogia que designa “o conjunto das ações praticadas pelo professor no âmbito das suas funções de instrução e de educação de um grupo de alunos no contexto escolar” (GAUTHIER ET AL 1998 p.137), unem-se, denominando-se prática pedagógica, representando uma dimensão social da *práxis*, porque se realiza por intenções conscientes, articuladas entre si, numa relação teoria e prática, em direção à transformação, a mudanças qualitativas, seja no que se refere à veiculação e produção de conhecimentos, seja no que diz respeito ao desenvolvimento de hábitos, atitudes e habilidades pelos alunos.

No âmbito do magistério, a prática pedagógica entendida como atividade humana, ao concretizar-se no cotidiano da escola, pode se constituir sob diferentes facetas, numa relação intrínseca com os saberes que a orientam, conforme referem Veiga (2000), Gauthier (1998), Perrenoud (1993), Alonso (2003), dentre outros.

Veiga (2000), em seus estudos sobre prática pedagógica, a define sob duas vertentes: uma prática pedagógica repetitiva e outra reflexiva. A prática repetitiva é, segundo a autora, regida por uma lei estabelecida a priori, embora a consciência esteja presente, ela acontece de forma debilitada, tendendo a desaparecer, pelo caráter mecânico e burocrático que assume a atividade docente.

Quanto à prática pedagógica reflexiva esta tem como característica principal a unidade entre teoria e prática e, sempre, apresenta como pontos de partida e de chegada a prática social, a qual é definidora e orientadora da ação. É, na verdade, uma prática marcada pela inquietude, pela criação consciente da sua ação, que busca compreender a realidade sobre a qual vai agir, com a preocupação em produzir mudanças qualitativas, utilizando-se de conhecimentos críticos, buscando aprofundar conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade na qual se inscreve.

Nessa mesma direção, nutre-se e configura-se progressivamente o conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva. É uma prática que envolve o exercício do refletir não apenas sobre o agir, mas, igualmente sobre o pensar e o sentir. Trata-se de uma reflexão crítica no sentido de questionar as origens e os significados dos princípios e valores, certezas e confianças, saberes e conhecimentos, das ações realizadas, permitindo a projeção das conseqüências dessas mesmas práticas e opções na ampla dimensão da vida dos sujeitos com os quais nos relacionamos na escola e na sociedade bem como na vida profissional e pessoal.

Gauthier et al (1998), em um dos seus estudos, denominado “Por uma teoria da Pedagogia”, evidenciam acerca de prática pedagógica como uma ação demasiadamente complexa e inserida na contingência, dado os inúmeros e diferentes aspectos relativos aos acontecimentos que se efetivam na sala de aula. Nesse sentido, entendem que, a sala de aula, embora apresentando as mesmas características no tempo (por exemplo, um professor responsável por ensinar um determinado conteúdo) e mais, referem-se que as salas de aula são parecidas em termos de espaço, assim como, são complexas e singulares em sua realidade, em suas peculiaridades.

Na concepção de Gauthier et al (1998) e Perrenoud (1993), essa complexidade é decorrente do fato de que nesses espaços ocorre um fluxo contínuo de acontecimentos simultâneos e, às vezes, até influenciando todo o clima e dinâmica do grupo, colocando, por um lado, o professor no centro de uma série de micro-decisões relativas à gestão da sala de aula, oportunidade em que as dimensões éticas, políticas e relacionais, parcialmente, apreendidas pelas ciências abrem espaço para o exercício de decisões e deliberações que podem ser realizadas na incerteza e irresolubilidade científica. Nesse sentido, por outro lado,

fazem de cada atividade pedagógica uma espécie de luta de desencadeamento incerto, solicitando um conjunto de meios e estratégias em vista da qualidade da aprendizagem caracterizando-a como espaço singular.

Assim, a sala de aula, sendo uma realidade complexa e singular (GAUTHIER ET AL., 1998) e sendo, de certa forma, impossível o professor contar unicamente com saberes das ciências para conduzir sua ação é que se diz ser a prática pedagógica complexa e, por esse motivo inserir-se no âmbito do contingencial, isto é, algumas vezes, tende a recorrer por deliberações práticas de bases imprecisas, discutíveis, submissas a uma ordem de valores que obriga o professor a usar de seus saberes com prudência e com astúcia, recorrendo à sabedoria prática podendo ou não estar aliada à exigência ética. Alertamos, contudo, que estamos tratando acerca do caráter contingencial eventual, a luz dos teóricos mencionados.

Alonso (2003, p. 46) faz referência ao termo prática pedagógica reflexiva ressaltando que esse conceito, no momento, ainda não se mostra adequadamente desenvolvido. Porém, na sua concepção, “[...] é possível afirmar que ele supõe a utilização constante de dados da própria experiência, enquanto material de análise, em relação às condições sociais em que o trabalho escolar acontece”.

Como temos constatado, há várias formas de caracterizar a prática pedagógica. No entanto, sendo uma prática social que se realiza num contexto escolar concreto, deve caracterizar-se, fundamentalmente, como um “ofício feito de saberes”, os quais podem ser de natureza teórica e/ou prática, uma vez que constituem a base orientadora e definidora das dimensões da prática (GAUTHIER ET AL., 1998).

Na verdade, acompanhando e fortalecendo toda prática pedagógica há uma concepção de mundo, de homem, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, que, mesmo os sujeitos dela tenham consciência ou não, se traduzem em saberes, que se mobilizam e se articulam em função do trabalho docente.

No que concerne à prática pedagógica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, campo de ensino marcado por um público diversificado (jovens, adultos e idosos), com histórias escolares fracassadas, no entanto, presentes em salas de aula como sujeitos sociais, culturais, torna-se necessário seu aprimoramento em todos os aspectos e, principalmente, num ensino pautado em bases crítico-reflexivas, no sentido de desvencilhar-se, se necessário for, das concepções de ensino que se mostrem incompatíveis com a realidade circundante evidenciadas pela história, mencionadas anteriormente e construir sua especificidade, dando respostas aos desafios que a sociedade contemporânea exige.

Essa prática, implica um necessário empreendimento no sentido de investir, produzir e considerar acerca da diversidade de conhecimentos necessários ao exercício docente em EJA, dentre os quais passamos a refletir teoricamente falando.

O primeiro diz respeito ao conhecimento sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no cenário da política educacional brasileira, para avaliar as contradições dessa modalidade de ensino em sua trajetória e, com esses conhecimentos, refletir criticamente as concepções, interesses e valores que norteiam sua prática, em sala de aula, na perspectiva de produzir mudanças qualitativas de ensino.

A obtenção desse conhecimento por meio de uma investigação crítica e sistemática de estudos serve como elementos teóricos para se fazer entre o passado e o presente uma reflexão crítico-reflexivo das políticas voltadas para a EJA, bem como das Diretrizes Curriculares desse mesmo segmento, observando a concepção de pessoa, de ensino, de prática pedagógica, mas, sobretudo, a sua dimensão sociopolítico.

O segundo conhecimento refere-se à atitude de optar por uma concepção de Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento em tempos e percursos sociais, culturais e econômicos que revelam limites e possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos de direitos humanos, dentre eles o direito de saber ler e escrever, de ser um sujeito alfabetizado.

O terceiro é desenvolver uma articulação orgânica entre os conhecimentos sobre EJA, sujeitos concretos e de conhecimento e a prática do trabalho pedagógico, buscando superar a visão dualista, e porque não equivocada, acerca da EJA: à idéia de um direito que se faz na oferta de uma segunda oportunidade de escolarização os que não tiveram acesso, nem na infância, nem na adolescência, ao ensino fundamental, incluindo-se os casos de exclusão e de evasão; e, a concepção de educação vista pelo suprimento de carências, ou seja, trabalhar com os jovens na perspectiva de nivelamento de trajetórias escolares defasadas decorrentes do fenômeno de evasão, reprovação, problemas de frequência, aprendizagem, ou mesmo, a não-conclusão de 1ª a 4ª ou 5ª a 8ª séries do ensino fundamental.

O quarto conhecimento aponta para a necessidade do domínio de conhecimentos sobre a história social da juventude, conhecimentos da sociologia, da antropologia, das relações entre a cultura juvenil e os meios de comunicação, como fonte de inspiração para um novo jeito de fazer Educação de Jovens e Adultos. Além disso, faz-se necessário a opção por uma metodologia de reflexão-ação-reflexão sobre a própria prática, articulada com o conhecimento construído através de estudos sistemáticos, superando o ecletismo, a improvisação, a partir da elaboração de novos conhecimentos no contínuo reflexão e ação.

Aliado a esse conjunto de conhecimentos, que também podem ser denominados de saberes a prática pedagógica crítico-reflexiva, faz-se necessária uma auto-reflexão sobre nós em relação aos outros, isto é, sobre o compromisso de atuar de forma ética na prática de convivência social, seja na escola ou na sociedade. Essa prática implica compreender acerca da necessidade do alcance da consistência e da coerência entre o saber e o fazer no espaço escolar e no espaço da sociedade em que vivemos como pessoas e como profissionais. A convivência desse aspecto permite, com mais facilidade, estabelecer um diálogo permanente com as diversas gerações. O caráter dos diálogos pode ser tomado como referência por todos que estão envolvidos na prática pedagógica cotidiana possibilitando refletir nas conseqüências da ação desenvolvida na escola e na sociedade.

Na verdade, esses saberes/conhecimentos podem contribuir, se não, pelo menos, indicar caminhos para a concretização de uma prática pedagógica baseada no eixo crítico-reflexivo, o que, a coloca como diferencial em relação às práticas que ordenam suas ações escolares de forma linear. A esse cabedal de conhecimentos Tardif (2004) o denomina de saberes procedimentais e instrumentais, porque constituem base sobre a qual o professor elabora suas representações da ação e lhes dá forma. Nesse sentido, o professor acaba sendo definido como um tipo de perito, eficiente, com uma visão racionalista e intelectual que, conseqüentemente, acaba por reduzir a prática pedagógica a uma dimensão técnica.

Nessa perspectiva, é importante que o professor evite incorrer nos seguintes equívocos: compreensão da sala de aula como espaço de atividades uniformes, sempre previsível, onde ele tenha a capacidade de prever, de provocar e de controlar as situações de ensino e aprendizagem; propensão de definir o ensino como uma ciência voltada unicamente para as atividades de processamento de informação, desconsiderando as relações afetivas e as questões de autoridade; definição, de antemão, dos papéis dos professores e alunos; redução do ensino a um conjunto de estratégias; desprovido de fundamentação teórica e de propostas de produção de conhecimentos; apresentação de uma visão simplista da atividade pedagógica e de uma dimensão ideológica de educação próxima das ciências administrativas, por exemplo, ao utilizar no vocabulário termos como: eficiência, competência, medida, excelência, controle, desempenho e rendimento (GAUTHIER ET AL., 1998).

Igualmente, parece que esses saberes elencados na perspectiva de prática pedagógica crítico reflexiva em EJA, distingue-se de uma prática fundamentada na concepção de saberes baseada na fenomenologia existencial que, notadamente, apenas amplia a primeira ao considerar que os saberes dos professores são originados da sua história de vida e da sua experiência docente, possuindo dimensões afetivas, normativas e existenciais. Nesse sentido,

o professor, considerado como sujeito ativo, também aborda sua prática e a organiza incluindo saberes de sua vivência, sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores (TARDIF, 2004). Esses saberes são denominados de experienciais com valor absoluto sobre a prática.

Ademais esses saberes postos em discussão parecem aproximar-se da concepção baseada em estudos e pesquisas da linguagem, das interações comunicacionais, da sociologia, da cultura na estruturação da experiência humana (TARDIF, 2004) que trata a subjetividade dos professores, diferente das outras concepções que se restringem aos componentes cognitivo e existencial. A subjetividade nessa concepção está “submetidas às regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana” (TARDIF, 2004, p. 233).

Nesse sentido, o pensamento, as concepções e os saberes dos professores são entendidos como categorias socialmente construídas e partilhadas e não pessoais. Não se trata, portanto, de sujeitos fora da história, nem de sujeitos determinados pela história, mas de sujeitos que constituem o que são nas construções e interações socioculturais.

Para tanto, essa concepção de saberes, foco dessas pesquisas em linguagem, das interações comunicacionais, aproxima-se da concepção de prática pedagógica como uma práxis, porque tem como pressuposto a idéia dos professores como sujeitos competentes, sujeitos ativos, o que torna conveniente:

[...] admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2004, p. 234).

Esse entendimento contrapõe-se à concepção tradicional da relação teoria e prática, na qual o saber é produzido fora da prática, ou seja, pela ciência, pela pesquisa pura, de modo que seu relacionamento com a prática, ocorreria, apenas na aplicabilidade, ao passo que, na realidade concreta, ao tempo que anuncia a prática pedagógica como um processo de construção social, evidencia a sua natureza e especificidade em termos de opção consciente, criatividade, transformação e mudanças da realidade social em direção a novas práticas sociais.

Partindo desses pressupostos que oportunizam a discussão e a compreensão do que seja a prática pedagógica, como uma construção social e histórica que se faz inserida na

complexidade das diferentes situações da realidade escolar e, de modo específico, na sala de aula, articulada à teoria da educação, é que intentamos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, por ser o contexto da referida investigação, investigar as contribuições que podem advir do uso do registro produzido e empregado pelos docentes na perspectiva de caracterizar-se como instrumento de reflexão crítica de sua prática. Assim, torna-se necessário, uma compreensão precisa do que seja a escrita, do ponto de vista de seus aspectos históricos, conceituais e características.

1.3 A escrita: aspectos históricos e conceituais

O registro escrito é um fenômeno social, historicamente construído pelo homem, como um meio de satisfazer suas necessidades de expressão permanente. Na luta pelo desejo de satisfazer essas necessidades, o homem, progressivamente, buscou meios de comunicar-se, recorrendo, por exemplo, ao uso de “engenhosos arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais, nós, entalhes, desenhos” (HIGOUNET, 2003, p. 9). Todos esses artefatos que variaram dos mais simples, traçados em pedras, ao papel para representar a linguagem natural, oral constituem-se no registro do pensamento humano, os quais se diversificam de cultura para cultura, podendo evoluir, como foi o caso da escrita alfabética ou permanecer no mesmo nível uniforme, como foi o caso da escrita chinesa, do tipo ideográfica que, passados muitos séculos, continua puramente silábica e extremamente adequada à estrutura silábica do japonês (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Dessa forma, a escrita, na condição de um instrumento cultural que nasceu da necessidade humana de comunicar-se, expressar-se, registrar para posterior recuperações de informações, caracteriza-se como uma prática cultural e também como uma prática social dotada de uma essência cultural. Isso significa dizer que, a partir de sua invenção, a escrita faz parte do “fluxo da vida, do ambiente físico-cultural, a exemplo de muitas outras práticas sociais inerentes à humanidade” (LIMA, 1996, p. 53).

Nesse sentido, é uma das mais antigas formas de comunicação e de expressão do ser humano. Assim, a escrita ou registro escrito é, na realidade, um procedimento muito empregado nos tempos atuais, do qual a sociedade se serve para imobilizar, para fixar a linguagem articulada. No entanto, seu papel não se limita apenas à imobilização, trata-se de uma nova linguagem que emudecendo a fala oral não apenas a guarda, como também “[...] realiza o pensamento que, até então, permanece em estado de possibilidade” (HIGOUNET, 2003, p. 9).

Entendida dessa forma, a escrita representa linguagem, que exerce a dupla função de disciplinar e organizar o pensamento. Isso significa dizer que é um meio que dá acesso direto ao mundo das idéias, reproduzindo a linguagem articulada, permitindo apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. Nesse sentido, o registro escrito faz parte da história humana na condição de fato social, que, dentre outras formas de linguagem, se inclui na base de nossa civilização.

Grosso modo, a compreensão é a de que, a escrita originou-se, eminentemente, das necessidades do homem quanto ao desejo de comunicar-se, expressar seus pensamentos, registrar informações acerca de suas atividades para, depois, lembrar, dentre tantas outras finalidades. Nesse sentido, em função das necessidades de comunicação humana, quais sejam nas atividades econômicas e políticas, ou simplesmente como meio de auto-registro, uma diversidade muitos registros escritos em todo o mundo foi desenvolvida independente uns dos outros, diversificando-se de cultura para cultura em cada contexto histórico de produção e utilização.

Nessa perspectiva, vale observar que os registros escritos têm antecedentes complexos e históricos e diferencia em suas formas ou caracteres conforme o material subjetivo sobre o qual ela é traçada, quais sejam: o suporte, os instrumentos e, até mesmo, o próprio escriba como nos lembra Higounet (2003, p. 14): “ [...] toda escrita apresenta uma série de caracteres que lhes são próprios e que pertencem ao grupo social, à língua e à época da qual ela é expressão, mas também ao registro material subjetivo, à natureza do instrumento, à mão e aos hábitos do escriba”. Só para exemplificar, o papiro na Antiguidade, o pergaminho na Idade Média, o papel, de origem chinesa, aos dias atuais são os registros materiais subjetivos de escrita mais comuns desde o princípio de nossa era. Desse modo, a construção da construção da escrita diferencia-se em cada civilização.

No processo de evolução da escrita, da fase pictográfica à fonética (ou alfabética), pelo homem na sua história (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) bem como os seus usos na vida cotidiana, um ponto parece consensual: a necessidade do homem comunicar-se consigo e com ou outros, expressar-se, permanentemente, no mundo em suas produções e criações, organizar-se mediante suas necessidades de relações no mundo com suas atividades de trabalho, quais sejam: pessoais, comerciais, administrativas, escolares principalmente, dentre outras.

Vale destacar, nesse sentido, que o esforço do homem no empreendimento da construção da escrita oportunizou contribuições para o progresso das nações em cada contexto histórico, político, social e econômico (KLEIMAN, 2005; LIMA, 1996). Por um lado, a escrita

evidencia-se como fator de intensificação e ampliação das relações sociais em todas as suas dimensões na medida em que, para além do registro, controle e armazenamento de informações, constitui-se num instrumento cultural socialmente elaborado, que visa à transmissão dos legados culturais bem como instrumento permanente de comunicação e expressão necessário à melhoria das condições da vida em sociedade.

Em suma, todos esses aspectos representam a importância da escrita, seja no que se refere à qualidade de vida social, seja no que diz respeito à necessidade de sua contínua aquisição na perspectiva de instrumento de ampliação do conhecimento, assim como de aquisição e de produção de novos conhecimentos necessários à vida social.

Com o surgimento da escola, instituição destinada à instrução pública, a utilização da linguagem escrita foi bastante difundida como portal de acesso ao conhecimento científico, legado cultural da humanidade. Porém, embora saibamos que, historicamente falando, foram poucos os que a ela tiveram acesso, fato que demonstra um bem restrito a uma minoria, na sua origem foi uma obra tipicamente popular (CHARTIER, 2003). Ao se auto-proclamar como guardião desse saber, como é o caso da escola, e diante de todas as evidências que revelam a escrita como fator de desenvolvimento, Lima (1996) diz que, parece haver, atualmente, um descompasso entre o que a escola (instituição privilegiada para orientar e conduzir o ensino da língua escrita) pensa em termos de necessidades sociais relacionadas à escrita e aquilo que a sociedade, em seus diversos processos de organização real necessita, efetivamente, em relação à escrita. Neste caso, inclui-se, como não poderia deixar de ser, a questão do registro escrito no contexto da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Só para exemplificar o caminho tradicionalmente seguido pela escola para efetivar o ensino dessa obra cultural, Ferreira e Teberosky (1999, p. 291) prescrevem:

[...] a escola supõe que é através de uma técnica, de uma exercitação adequada que se supera o difícil transe da aprendizagem da língua escrita. A seqüência clássica 'leitura mecânica, compreensiva, expressiva' para a leitura e a exercitação na cópia gráfica supõe que o segredo da escrita consiste em produzir sons e reproduzir formas. Isto é, reduzir o sistema a um intercâmbio de sinais auditivos e visuais em sinais gráficos. A prática cotidiana da escola compõe seu horário durante um ano com ditado, cópia, decifração, desenho, voltando a começar, cada vez, tudo de novo. A rotina da prática responde a proposições metodológicas de concepções empiristas da aprendizagem.

Dessa forma, se considerarmos as questões que apontam as pesquisas atualmente acerca do ensino da leitura e escrita na escola, na ótica do ensino mecânico, evidenciando claramente o descompasso entre o que pensa a escola sobre as necessidades de escritas e as

reais necessidades de uso social da escrita, como mostram Ferreiro e Teberosky (1999), Kramer (2001), Kleiman (2001), Lima (1996), dentre outros, obviamente a prática de ensino da língua escrita tradicionalmente, acaba por desenvolver uma concepção e uma imagem quanto a esse objeto durante processo de formação dos professores no sentido mesmo da reprodução, haja vista que leitura e escrita são práticas sociais e culturais adquiridas e internalizadas. Corroborando esse ponto de vista, Kramer (2001) afirma que as experiências de escrita de professores e alunos antecedem, sucedem e acompanham a trajetória escolar. Assim sendo, a relação de aprendizagem dos professores com a escrita, na sua trajetória escolar e profissional, de algum modo, reflete no modo como esses a concebem e a utilizam, tanto do ponto de vista pessoal como profissional, quer dizer nas práticas cotidianas. É nesta direção que focalizaremos a presente investigação.

1.4 A escrita como fator de desenvolvimento sociocultural

A escrita como prática sociocultural construída, ao evoluir-se progressivamente, ao lado de outras tecnologias inventadas pela humanidade constituiu-se fator de desenvolvimento social e cultural da sociedade à mediada que possibilitou não só o armazenamento de informações e conhecimentos, a fim de serem transmitidos de geração em geração, mas, igualmente serviu como fator de ampliação do pensamento e da consciência do homem sobre a realidade e na produção do saber científico cada vez mais aprofundado. Processo realizado por meio de seus contextos sócio-históricos culturais ao lado de situações reais cotidianas.

A esse respeito, Kleiman (2005) ressalta que o desenvolvimento social, desde o século XVI, por exemplo, a emergência do Estado como unidade política, o desenvolvimento das ciências, a formação das identidades sociais, em fim, várias transformações sócio-econômicas das massas, a padronização de uma variedade de linguagem e, ainda, a emergência da própria escola fez-se relacionadas com o uso extensivo da escrita. Esses fatos mostram a importância da escrita como fator de desenvolvimento social, fato que implica uma condição para além do apenas saber ler e escrever - nível relativo ao processo de alfabetização.

Soares (2001, p. 39), ao referir-se a esse estágio de uso social da escrita, o define como “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Isso significa dizer que se apropriar da escrita é tomá-la como própria, assumi-la com propriedade utilizando-a nas práticas sociais

em vista, tanto do desenvolvimento pessoal e profissional, como também na perspectiva social, razão porque esse fenômeno, em sua natureza, diferencia-se do ato de aprender ler e escrever, processo alcançado na alfabetização que se define na proposição de codificar e decodificar a língua escrita.

Para Lahire (2002), nas práticas de escrita nas situações sociais cotidianas, sobretudo na escola, a atitude da reflexão sistematizada oportunizando a ruptura frente ao senso prático à medida que, por meio do processo de objetivação das ações, função subjacente da escrita, esta oportuniza a significação das ações quanto para a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos nela envolvidos.

Essas contribuições se revelam no uso da escrita nas situações de planejamento pessoal ou educacional de qualquer ação como forma que oportuniza o controle a longo e curto prazo das ações, logo, uma situação que se opõe à imediatez das práticas cotidianas e sua relação imediata com o mundo. Esse processo de controle e planejamento das ações, no âmbito escolar, cumpre a função de enfrentar a complexidade das práticas em sua multiplicidade e em seu processo de organização evitando, por exemplo, questões como a improvisação e vagues da ação.

Aliado a esses aspectos, outro que se relaciona ao conjunto dessas contribuições é o processo de segurança proporcionada aos sujeitos em relação às suas próprias ações quando sobre elas têm controle e domínio no sentido de organizá-las. Essa segurança diz respeito, também à condição de firmeza e certeza diante da efetivação das ações em situações de relativas tensões. Nesses e em outros casos, a escrita, segundo Lahire (2002), permite gerir de maneira mais precisa e ordenada o seu discurso nas ações, ordenando que é preciso ser dito, evitando a improvisação.

Além disso, a escrita objetiva as ações no tempo e no espaço, historiciza os acontecimentos e os fatos tornando possível, através dela, voltar ao que foi dito, ao que foi feito anteriormente permitindo ao sujeito que dela faz uso, não perder o fio dos fatos no curso dos seus acontecimentos, e, principalmente, refletir sobre eles no sentido de apreendê-lo com maior profundidade.

Diante dessas considerações, vale ressaltar do registro escrito como instrumento da prática pedagógica, uma vez que, ao faz parte do fluxo cotidiano do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos, sendo produzido, empregado e utilizado pelos docentes para organizar, sistematizar, desenvolver e avaliar o ensino e aprendizagem dos alunos, o que o tornar documento vivo da experiência daquele grupo.

1.5 O registro escrito como instrumento de reflexão da prática pedagógica

Significar através do registro escrito, o fazer pedagógico na escola e o saber escolar objeto de ensino do trabalho docente permite uma reflexão da prática pedagógica no que se refere aos saberes da experiência docente, construídos ao longo da sua trajetória pessoal e profissional. Esse processo realizado nos diversos contextos das práticas de ensinar, como planejamento de ensino, interação em sala de aula por meio da escrita, pode provocar transformações na prática pedagógica do sujeito-professor que, ao narrar, sistematizar e refletir sobre os próprios fazeres, saberes e matérias, tem a possibilidade de ressignificá-los.

No entanto, essa possibilidade de ressignificação é somente favorecida pela perspectiva de reflexão que esse instrumento abrange, conforme os estudos de Zabalza (2004), Freire (2001) Lahire (2002), dentre outros. Trata-se, pois, de uma reflexão que, ao se concretizar sobre a experiência vivida, sobre a prática profissional, sobre as dúvidas e os dilemas do dia-dia, sobre o processo pessoal de aprendizagem, torna o registro escrito não apenas um auxílio à memória, mas num procedimento fundamental do trabalho docente.

A esse respeito, Zabalza (2004 p. 10) diz:

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de ‘distanciamento’ reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar.

De modo geral, as transformações que o registro escrito pode provocar na prática pedagógica no sentido de sua ressignificação, podem ser identificadas em cinco referenciais que, de certa forma, caracterizam-se como importantes contribuições (Zabalza (2004); Freire (2001); Chartier (2003); Kleiman (2005), dentre outros).

A primeira característica refere-se à preparação reflexiva da ação, condição que articula diferentes saberes no processo de objetivação da ação como, o processo de formalizar, organizar, prever e planejar uma prática antes de sua efetivação, desafiando a urgência dessa mesma prática, evitando, por exemplo, improvisação das ações. Nesse processo, o registro escrito oportuniza historiciza as ações, de modo que, ao registrar experiências e vivências particulares e coletivas revela sua importância enquanto documento, não apenas reduzida à dimensão da memória, mas imbuído de reflexão e da identidade pedagógica dos professores em sua experiência profissional.

Esses saberes específicos, ao se desenvolver nos processos de uso do registro escrito revelam-se articulados entre si, sendo social e culturalmente construídos na relação com o contexto real das práticas de ensinar e, ao mesmo tempo, configuram-se como instrumento de

reflexão da prática pedagógica na dimensão organizativa e cognitiva revelando o caráter social, político, ético dessa prática.

A segunda característica diz respeito ao favorecimento da ação consciente no tempo e no espaço do contexto de formação de maneira objetiva, marcada por um discurso sistematizado e ordenado, nas formas de como deverão ser ditos. Aspectos que desafia e, de certa forma, desfaz a urgência da prática. Nesse sentido, estar ciente das ações objetivadas no tempo e no espaço pela escrita é meio que favorece a reflexão na distância sobre nós e nossas ações.

A terceira característica trata da reflexão à distância das ações. Refere-se a um saber que remete a processos de avaliar as práticas realizadas quanto ao seu desenvolvimento, repercussões e resultados objetivados em função do planejamento. Esse processo oportuniza a reflexão sobre as dificuldades presentes, buscando explicações, soluções e, se necessário, replanejando e inovando as ações, contribuindo para desenvolver no sujeito seu potencial criador (FREIRE, 2001).

Com essa perspectiva de refletir acerca do registro escrito no trabalho docente, pode oportunizar um diálogo crítico-reflexivo sobre as experiências e vivências no sentido definido por Contreras (2002) de uma reflexão não como um tipo de meditação feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes instiga, mas, fundamentalmente, uma reflexão crítica que lhes permita analisar e questionar as estruturas institucionais de seu trabalho, avaliando os limites que essas impõem a sua prática e os efeitos que exercem sobre suas formas de analisar e pensar a própria prática. Dito em outras palavras, essa reflexão crítica, conforme Contreras (2002), significa o esforço de analisar as condições sociais e históricas nas quais se formaram nosso modo de entender e valorizar a prática educativa, problematizando, assim, o caráter político da prática reflexiva.

A rigor, essa forma de reflexão crítica, por meio do registro escrito, só possibilitará aos professores ressignificar a prática pedagógica, no sentido da práxis, se tal reflexão for capaz de construir sentido e compreensão sobre as idéias e saberes adquiridos ao longo da vida pessoal e profissional na relação com a prática de sala de aula, com as relações sociais na escola e na sociedade abarcando a dimensão social, política e ética.

Em resumo, a escrita da forma foi criada e, conquistada e empregada socioculturalmente, configurando-se como instrumento mesmo de desenvolvimento social, conforme constatado nesse estudo e no âmbito da prática pedagógica de EJA, tem se revelado também como um valioso instrumento de ensino e de aprendizagem, inclusive pelas contribuições que pode trazer para a reflexão crítica dessa prática.

CAPÍTULO II

A PESQUISA ETNOGRÁFICA E SEU DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO II

A PESQUISA ETNOGRÁFICA E SEU DESENVOLVIMENTO

O registro escrito como um fenômeno cultural e socialmente construído, ao lado de outras tecnologias, seu emprego, difusão e produção nas atividades concretas de um grupo social constituído, seja comunidade, seja a escola, na sociedade do conhecimento e da informação, perspectiva minimamente o seu desenvolvimento socioeducativo e cultural como condição da qualidade de vida. Portanto, como fator de desenvolvimento socioeducativo, seus usos e funções estão relacionados às condições históricas, socioculturais, econômicas e educativas em que se movem seus usuários.

Dessa forma, um olhar sobre o modo de uso do registro escrito, na prática pedagógica de um grupo de professores de EJA, numa escola pública espaço central deste estudo, na perspectiva de reflexão crítica do seu fazer docente converge para a abordagem etnográfica como a escolha teórico-metodológica da presente investigação, por se mostrar compatível com a natureza do objeto que a direciona.

Neste capítulo, buscamos inicialmente expor nossa opção pela etnografia como vertente de pesquisa, tecendo algumas considerações teóricas e metodológicas que norteiam os caminhos de desenvolvimento desta pesquisa e, em seguida, apresentamos a trajetória percorrida no processo de construção do objeto de estudo, os instrumentos e técnicas do fazer etnográfico e, na seqüência, um plano de análise de dados.

Do mesmo modo, a intenção é apresentar as características da pesquisa etnográfica e como esse tipo de abordagem, tipicamente descritiva e interpretativa, possibilita a compreensão do que acontece em dado contexto cultural escolar, sobretudo, da sala de aula, permitindo ao pesquisador, em relação ao trabalho docente, e especificamente ao objeto de

estudo proposto, desvelar processos que, dada à rotina dos sujeitos da cultura, tornam-se aparentemente invisíveis aos seus olhos.

2.1 A opção pela abordagem etnográfica: uma perspectiva teórico-metodológica

Para Hammersley e Atkinson (1994), uma investigação sempre começa com a formulação de um problema preliminar que, no decorrer do estudo, num processo reflexivo, no contato com o fenômeno, vai sendo ajustado. De modo que as motivações que podem estimular o pesquisador a explorar um fenômeno, através de estudo científico, podem seguir diferentes aspectos: comprovar ou corroborar uma teoria, verificando hipóteses já existentes, desenvolver teorias mediante o registro sistemático, desvelando processos não visíveis aos seus praticantes, dentre outras.

A etnografia de tradição antropológica caracteriza-se como uma abordagem de pesquisa qualitativa tipicamente descritiva, por se tratar de um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, que assume, invariavelmente, dois sentidos. O primeiro refere-se a “um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social”. O segundo, compreende a etnografia como “um relato resultante do emprego dessas técnicas” (ANDRÉ, 2004, p. 27). Assim sendo, a característica principal da etnografia é o processo de descrição cultural de um povo, comunidade ou um grupo social (ERICKSON, 1988; HOUAISS, 2001).

Segundo estudos de Hammersley e Atkinson (1994), a etnografia é compreendida como uma referência que alude a um método ou conjunto de métodos concretos, no qual sua principal característica é a participação do etnógrafo, de maneira aberta ou de maneira semi-aberta, na vida diária de um grupo de pessoas durante um período de tempo, observando o que acontece, escutando o que se diz, fazendo perguntas e registrando os dados disponíveis para jogar um pouco de luz sobre a temática em investigação. Assim, para esses autores, a etnografia é, em vários sentidos, a forma mais básica de investigação social.

Nesse sentido, estudar, apreender através da observação participante e registrar de forma descritiva nuances de vida pessoal, profissional, comunitária de um dado grupo social, ou de certa localidade, na perspectiva de compreender os significados de sua cultura, ou seja, as ações dos sujeitos a partir de seu ponto de vista, constitui a finalidade precípua da etnografia.

Essa vertente teórica e metodológica de investigação começa a ser aplicada à educação por volta dos anos 70, ao ser percebida por pesquisadores na área educacional como abordagem alternativa às pesquisas em ciências sociais, mediante o enfrentamento de considerável volume de críticas quanto às abordagens teóricas e metodológicas baseadas nos princípios positivistas que norteavam as pesquisas nas ciências sociais, notavelmente insignificante de acordo com os resultados que estas oportunizavam apreender dos fenômenos sociais e a complexidade com que estes se apresentavam progressivamente.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem etnográfica, conforme Geertz (1998), Erickson (1998), Hammersley e Atkinson (1994), Lima (1995), Vianna (2003), André (2004), May (2004), dentre outros, caracteriza-se como um tipo de pesquisa na vertente qualitativa, podendo ser definida a partir de três características, assim identificadas: 1) esforço intelectual do pesquisador para uma descrição densa de uma realidade social; 2) participação direta do pesquisador no campo de trabalho, por um considerável período de tempo; e, 3) uso de métodos e técnicas, numa perspectiva flexível e artesanal. No conjunto, essas três características mencionadas postulam a existência de princípios na relação entre pesquisador e pesquisado e campo e objeto de estudo, quais sejam: a interação, a reflexividade e a ética.

A primeira característica atenta para o fato de que, ao praticar etnografia, ou desenvolver uma pesquisa etnográfica, como informa Geertz (1998), é fundamentalmente importante que o etnógrafo exercite o esforço intelectual na tentativa de realizar uma “descrição densa” do fenômeno em estudo, atividade que, segundo o autor, define o empreendimento da pesquisa.

Descrição densa significa, para Geertz (1998), a hierarquização estratificada de estruturas significantes, em torno das quais as ações dos sujeitos são produzidas, percebidas e interpretadas, sem as quais, elas não seriam, não existiriam como categorias culturais.

Implica entender que empenhar esforços em fazer uma descrição dessa natureza, colabora, no sentido de evitar a repetição de problemas identificados em vários trabalhos ditos etnográficos, mas que, na verdade, não se caracteriza como tal, especialmente, porque, dentre outras fragilidades, os dados são apresentados sem um questionamento mais profundo de suas raízes, de seu significado, de seus condicionantes e de suas implicações, lacunas que, por certo, desqualificam o estudo (ANDRÉ, 2004).

Nesse sentido, para que os dados tenham condição de gerar uma teoria, desde sua concepção à sua concretização, é exigido do pesquisador um exame aprofundado do seu objeto de pesquisa e das condições para precisá-lo, a partir de uma de leitura crítica e

interpretativa da realidade investigada, no sentido mesmo de uma descrição densa, tal como afirma André (2004), mencionado no parágrafo anterior.

Em face das considerações registradas, comporta atentar, também, para o que diz Coulon (1995), acerca da diferença entre descrição e explicação, na apreensão do objeto em estudo, nas atividades humanas e sua hermenêutica, no esclarecimento de seus conceitos. Coulon entende que a descrição, por se basear no pressuposto hermenêutico, constitui-se num modo de apresentação das coisas que permite a amostragem de sua organização, bem como, a apreensão de seu sentido. Na verdade, reforça o autor, esse pressuposto representa “[...] esse ‘algo’ sem o qual não pode haver dimensão interpretativa” (p. 50-51). A explicação, por sua vez, dada sua incerteza, trata-se de uma hipótese que está marcada pelos conhecimentos prévios do pesquisador, que faz uso destes em detrimento da descrição do objeto.

Como percebemos, é patente a complexidade que envolve o trabalho etnográfico. Nesse sentido, Geertz (1998, p. 20) considera:

[...] fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de construir uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

A segunda característica metodológica da etnografia refere-se ao contato do pesquisador com o campo de estudo por meio da participação direta e por um considerável período de tempo, a fim de obter a compreensão dos significados das culturas do grupo social em estudo. Dito em outras palavras, requer a necessidade de aprender e compreender os significados que norteiam as ações e interações dos atores sociais, segundo seus próprios pontos de vista, num determinado lugar, através da descrição densa, o que exige do pesquisador uma participação direta no campo de desenvolvimento de estudo por um determinado período de tempo.

Na verdade, esse período de tempo destinado à coleta de dados, caracterizado pela observação e pela descrição densa, pode ser algo demorado que demande uma longa permanência do etnógrafo no campo, a fim de que possa escrever detalhada e descritivamente, ou seja, com propriedade sobre a cultura em estudo.

A terceira característica metodológica da etnografia refere-se à utilização de técnicas como observação participante, entrevista intensa e análise documental, numa perspectiva flexível e artesanal. O uso desses métodos e técnicas, no processo de convivência do etnógrafo com a cultura local, isto é, no campo de estudo, durante o desenvolvimento da

pesquisa na coleta de dados, está norteado por princípios da interatividade, reflexividade e, também, pelo princípio da ética.

O princípio da interatividade diz respeito à relação mútua do sujeito com a realidade social, afetando-a e, ao mesmo tempo, sendo por ela afetado. O princípio da reflexividade compreende a qualidade de verificação do sujeito na relação com ele mesmo e com o objeto. Enquanto o princípio ético pressupõe uma reflexão crítica do sujeito em seu agir sob duas atitudes: consciência de si e dos outros e o seu reconhecimento como autor da ação avaliando as conseqüências dela sobre si e os outros. Essas atitudes éticas, nas pesquisas sociais, têm se tornado, cada vez mais, uma exigência indispensável às investigações que desejam credibilidade, respeito com a instituição, na pessoa dos sujeitos partícipes da pesquisa.

A observação participante, segundo André (2004) e May (2004), é assim considerada porque tem como princípio o grau de interação entre pesquisador e situação observada, a ponto de o pesquisador, ao afetar as cenas sociais, deixar-se afetar por elas numa relação dialética. E nos diz May (p. 181): “[...] são afetados pela cena social, o que acontece nela e como as pessoas, incluindo eles mesmos, atuam e interpretam nas suas situações sociais”.

É visível, pois, que a interação sobressai-se como um dos princípios necessários à pesquisa etnográfica porque, dentre outros aspectos, possibilita ao observador integrar-se à cultura dos sujeitos e ver o mundo por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação, caracterizando-se como um exercício constante, na constante tentativa de eliminação de sua própria visão de mundo, à medida que o pesquisador, presente cotidianamente no campo, pode testar hipóteses.

Assim, o entendimento é que a observação participante possibilita ao investigador o acesso a determinados acontecimentos considerados privativos aos seus sujeitos que os praticam e na qual um observador estranho não teria essa abertura. A propósito, compreendemos que o objetivo geral da observação participante desdobra-se em duas vertentes: gerar verdades práticas e teorias sobre a cultura humana, com apoio nas realidades da vida diária. Nesse sentido, considera-se como principal aspecto desse método o mergulho do pesquisador no campo, uma observação segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e a influência sobre o que observa graças a sua observação.

Na condição de observadores participantes, autores como Hammersley e Atkinson (1994), May (2004) enfatizam que podemos aprender da cultura ou subcultura das pessoas que estamos estudando, interpretando seus mundos da mesma forma como todos eles o fazem, influenciando e se deixando influenciar, podendo aprender, também, de certa forma, seus comportamentos de um modo diferente do comportamento exigido pela ciência. No entanto,

embora a observação participante seja indicada como método principal na pesquisa etnográfica, como assinala André (2004), a qualidade e a articulação dos dados que o pesquisador deseja coletar durante um estudo depende da escolha de outras técnicas, incluindo compromisso do pesquisador norteado por princípios da reflexividade e ética.

A precisão desses recursos metodológicos e seus respectivos princípios, para Hammersley e Atkinson (1994) e May (2004), reside na compreensão de que o papel da ciência social é proporcionar não unicamente um conhecimento abstrato sobre a realidade, mas a base para a ação de transformação do mundo, a fim de conseguir sua auto-realização humana, e, nesse caso, ressaltam os autores que etnografia, a exemplo de outras formas de investigação social, não pode negar o papel dos fatos e dos valores do investigador nos resultados da pesquisa, uma vez que seu papel implica, inevitavelmente, uma transformação social sendo os investigadores conscientes dele ou não. Os valores, nesta acepção, são chaves para se compreender a natureza das condições sociais do presente, do passado e do futuro.

Da mesma forma, há entre esses autores uma compreensão conclusiva de que o caráter político da investigação social está sempre afetado por valores, o que sempre tem conseqüências políticas. Assim, a recomendação é de que os investigadores sejam responsáveis por seus compromissos com os valores e os efeitos de seus trabalhos.

Diante disso, Hammersley e Atkinson (1994, p. 31) acreditam que, sendo a pesquisa uma prática política no sentido de servir uma causa particular ou a fins práticos, faz-se necessário ressaltar a importância do princípio da reflexividade que o investigador deva utilizar em pesquisa social, como é o caso da etnografia:

A reflexividade implica que as orientações dos investigadores podem tomar forma mediante sua localização sócio-histórica, incluindo os valores e interesses que estas localizações os conferem. O que isso representa é uma negociação da idéia de que a investigação social é, ou pode ser, realizada numa espécie de território autônomo isolada da sociedade mais ampla e da biografia particular do investigador, no sentido de que seu sucesso pode ficar livre dos processos sociais e de suas características pessoais.

Bortoni-Ricardo (2005), ao referir-se à noção de reflexividade, argumenta que é essa postura no fazer etnográfico que possibilita ao pesquisador/etnógrafo perceber-se como um sujeito social, visto que, à medida que exerce influência sobre seu objeto de estudo, é também por ele influenciado.

Na pesquisa etnográfica, ao contrário de pesquisas que seguem outras metodologias, por envolver um grau de interação intensa entre pesquisador e sujeitos da pesquisa no âmbito escolar, faz-se necessário entrar nos espaços das salas de aula para observá-los durante o

exercício do ofício docente, de modo a apropriar-se de documentos pessoais dos professores, como planos de aulas, registro de avaliação dos alunos, registros pessoais de aula, bem como realização de entrevistas, gravações em áudio, para obter informações acerca de sua vida profissional, dentre outras, fenômenos que constituem materiais necessários à configuração de uma etnografia.

Diante dessas questões e diante de um cenário onde os sujeitos, de direitos, de emoções e de relações, revelam aspectos que são interpretáveis de formas diversas, é fundamental o pesquisador resguardar, na coleta e na produção de todo o trabalho, o anonimato desses sujeitos, seja durante o processo de pesquisa, seja no processo de publicização do texto final em forma de dissertação. Isto diz respeito à questão ética, da qual todo pesquisador deve cuidar.

O mesmo ocorre quando se inicia o processo de pesquisa. Conforme as sugestões de Kenneth Tobin (2005), atitudes éticas na perspectiva de construir uma relação de confiança mútua, devem ser assumidas, quais sejam: negociar a entrada no campo, o consentimento dos sujeitos da pesquisa, dentre outros.

2.2 A etnografia e a construção do objeto de estudo

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.237), “o objetivo da pesquisa etnográfica de sala de aula é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”. Isso significa, conforme a autora, que os sujeitos, pelo fato de estarem tão habituados às suas rotinas, não percebem os padrões estruturais sobre os quais as essas rotinas e práticas se assentam e, ao mesmo tempo, têm dificuldade de identificar os significados dessas rotinas e a forma como se ligam a uma matriz social mais ampla, que as condicionam e, também, podem ser por elas condicionadas.

Assim entendido e tendo como objeto o registro escrito de professor, definir uma pergunta de investigação inicial tornou-se necessário para que pudéssemos delinear as questões de pesquisa, a fim de que, uma vez em campo, deparando-nos com os fatos, fôssemos capazes de percebê-los, pois, “quem não sabe o que procura não o percebe quando encontra” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 237).

Por se tratar de um objeto de estudo alicerçado em experiências particulares, resguardado a outros olhares, a outras observações, portanto, às vezes de difícil acesso, foi necessária, uma busca que envolvesse participação e observação em sala de aula, conversas

informais, leitura de registros escritos do professor, da escola, dos alunos, ou seja, documentos expostos em diferentes lugares, visitas a outras instituições ligadas ao campo da pesquisa, no sentido de compreender o contexto, as condições objetivas e subjetivas dos atores sociais, sujeitos praticantes da ação que colocamos como objeto do referido estudo.

Nossa inserção no campo de pesquisa e os conhecimentos adquiridos e produzidos quando cursávamos disciplinas no curso de mestrado, permitiram-nos delinear melhor os objetivos da pesquisa que, inicialmente, não demonstravam consistência e clareza como o que ocorreu na fase posterior à conclusão de tais disciplinas e com as observações já recolhidas com a participação no campo. Dessa forma, para melhor identificar e estabelecer o escopo e limite do nosso estudo, delineamos como objetivo geral: investigar como o uso do registro escrito, produzido por professores de EJA, oportuniza a reflexão crítica da prática pedagógica.

Com nossa inserção em campo, a cada observação, um dado novo apresentava-se, o que permitiu a definição do seguinte problema: De que forma o uso do registro escrito, produzido pelos professores, oportuniza a reflexão crítica da prática pedagógica?

Diante das questões expostas e tendo em vista as leituras realizadas em torno do objeto, definimos uma assertiva em torno da qual se sustenta o presente estudo: uso do registro escrito, produzido no trabalho docente, constitui-se valioso instrumento de reflexão crítica da prática pedagógica quando revela o diagnóstico das reflexões e situações de vivências acerca do desempenho do exercício da docência.

Essa afirmação, decorrente da idéia de que o objeto em estudo está ligado à matriz mais ampla, levou-nos à compreensão de que o registro escrito não poderia ser compreendido fora de um contexto, fora da organização do trabalho docente, trabalho esse que envolve diferentes saberes, e que, portanto, o ato de registrar por escrito trata-se de um saber intimamente imbricado no fazer dos professores. Nesse sentido, o estudo do fenômeno deve ser efetivado considerando as suas relações com o contexto pedagógico e social mais amplo e não articulado apenas às suas relações internas, estritamente de sala de aula.

Dessa maneira, nossa opção pelo estudo do tipo etnográfico fundamenta-se neste interesse de estudar o registro escrito, na rotina das práticas de ensinar, mais especificamente seus usos e significados pessoais, considerando que esse instrumento, imerso na organização do trabalho pedagógico, por estar inserido em um contexto social mais amplo que o influencia e que o determina de alguma forma, pode vir a contribuir no processo de reflexão crítica desse mesmo trabalho docente, podendo ser reconhecido e mais valorizado pelos próprios sujeitos que deles fazem uso, porque permite visualizar o vivido, tanto em termos dos conteúdos,

quanto às formas como estes foram trabalhados pelos professores, revelando a possibilidade de reflexão mais aprofundada em direção a ressignificação da prática pedagógica.

2.3 Fazendo etnografia

Realizar uma etnografia sobre a cultura de um grupo, comunidade, ou escola, exige do pesquisador, no caso, o etnógrafo, um certo nível de aproximação com a realidade permitindo-lhe apreender densamente os significados dessa cultura, ou seja, do objeto de estudo em apreço, a partir da ótica de seus sujeitos. Esse processo implica no empreendimento de esforços na realização de diferentes ações, quais sejam: contactar com os representantes da instituição (campo de investigação) a fim de pleitear acesso aos possíveis sujeitos-interlocutores da pesquisa; relacionar-se com eles de forma ética durante a investigação, selecionar os instrumentos e técnicas da produção dos dados, observar as formas de descrever, organizar e analisar interpretativamente os dados recolhidos na construção da etnografia, que no conjunto, representam as habilidades e conhecimentos necessários para a realização de uma etnografia.

Nesse modo, neste item, serão apresentados e descritos os elementos essenciais para o desenvolvimento da presente etnografia, na seguinte ordem descrita: a) sujeitos interlocutores; b) os instrumentos e a coleta de dados; c) a construção do corpus e análise de dados.

2.3.1 Os sujeitos da pesquisa: acesso e escolha

Para Burgess (1984, apud MOURA FILHO, 2000), a obtenção do acesso, ao campo de investigação e aos sujeitos, é uma fase essencial ao processo de pesquisa. Ela é um pré-requisito, uma pré-condição para que a pesquisa seja conduzida. Logo, obter acesso à informação, fenômeno que passa, necessariamente, pelos sujeitos da pesquisa, é um dos principais problemas na etnografia, porque, embora sendo, aparentemente, uma questão prática e de compreensão teórica para o desvelamento do ‘código nativo’, depende da interpretação que os sujeitos podem fazer da presença do pesquisador, incluindo seus múltiplos pontos de vista para decidir o que está aberto ou fechado à investigação. Para lidar com a questão, que pode ser indício da organização social, é fundamental o desocultamento dos obstáculos que, por ventura, possam se interpor, dificultando o processo, bem como os meios para driblá-los (HAMMERSLEY e ATKINSON, 1994).

Não sendo, portanto, um processo fácil, sobretudo em instituições públicas, Hammersley e Atkinson (1994, p. 80-82) lembram que é importante reconhecer a figura dos responsáveis ou mediadores, processo que nem sempre nas instituições públicas ou burocráticas apresenta-se de maneira clara, o que dificulta, para o etnógrafo, saber a quem deve recorrer para solicitar permissão. Assim, é fundamental saber quem são os sujeitos culturais, naquele âmbito, que têm o poder de facilitar ou bloquear o acesso a pessoas, bem como viabilizar situações conforme a finalidade da pesquisa.

Para a escolha de nossos sujeitos na instituição pública, a estratégia que adotamos foi a conquista de uma relação de confiança entre pesquisador e pesquisado, baseada nos critérios da disponibilidade e atuação em Educação de Jovens e Adultos. O primeiro critério estabelecido foi a disponibilidade dos professores em aceitar participar da pesquisa, permitindo nossa entrada em suas salas de aula. O segundo critério estabelecido para a escolha dos participantes foi que todos atuassem na docência em classes de Educação de Jovens e Adultos. Também optamos por trabalhar com professores da escola pública e que a escola fosse localizada em uma periferia da cidade, uma vez que, são nessas instituições que há um maior número de alunos matriculados, o que nos daria mais espaço para a escolha dos sujeitos. Tendo estabelecido esses critérios, nossa atitude foi, inicialmente, visitar a escola que havíamos escolhido, a Unidade Integrada Municipal “Paulo Freire”.

No contato com os professores, após conversa informal, explicávamos o motivo de nossa presença e apresentávamos os objetivos do projeto de pesquisa, esclarecendo-os. Em seguida, solicitávamos aos professores que pensassem sobre a proposta, informando-os que voltaríamos para saber a resposta em outro dia. Duas professoras aceitaram participar da pesquisa, depois duas outras professoras que não estão diretamente em sala de aula, mas que desenvolviam projeto educativo na escola com temáticas de Educação e Saúde, aceitaram participar da pesquisa.

Todas as professoras, mesmo aceitando participar da pesquisa, revelaram um certo desconforto, inicialmente com minha presença, sobretudo, aquelas com as quais iríamos estabelecer uma relação de participação mais efetiva, ou seja, observar suas aulas. No primeiro momento, éramos visto pelos demais funcionários e alunos como um professor novato. Quando indagavam se estávamos ensinando também na escola, várias vezes, sentíamos-nos constrangidos, ao dizer que estávamos realizando uma pesquisa na escola. Quando explicávamos que era uma pesquisa, era como se demarcássemos uma nova posição.

Com nossa participação em reuniões na sala de professores e nossa presença na escola, conforme o horário dos professores, várias vezes fomos solicitados a colaborar com

sugestões para atividades que pudessem diminuir o processo de evasão dos alunos na escola, dentre outras sugestões.

Consciente de resguardar nosso lugar de pesquisador, assumimos uma postura de colaborador no sentido de emprestar apostilas sobre Educação de Jovens e Adultos, livros que os professores precisavam para fazer seus trabalhos de conclusão de curso de graduação, às vezes, algumas orientações metodológicas de pesquisa ouvindo dúvidas e dando sugestões sobre trabalhos acadêmicos, o empréstimo de CD's, colaboração na confecção de bolos em períodos de festas juninas, dentre outros. Várias vezes, nas festas realizadas pela escola participávamos da composição das mesas de solenidade, ajudávamos na ornamentação, como colagem de cartazes, etc. Com essas trocas fomos criando uma certa intimidade e parceria junto aos professores da escola, sendo que, ao longo do processo, a sensação que passava é que já pertencíamos àquele grupo.

Inicialmente, a idéia que tínhamos era de trabalhar com os professores que fizessem adesão em participar da pesquisa. No entanto, no primeiro momento, apenas o professor Germano, havia aderido. Sendo o professor Germano das Etapas III e IV, apenas de uma disciplina, em horários limitados, sentimos a necessidade de também averiguar outras realidades da experiência de uso de registro das professoras Luz e Helena, das Etapas I e II, que trabalham em tempo integral. Paralelamente, foram aderindo, também, as professoras Marta e Morena que, desenvolvem projetos educativos ligados a temática saúde escolar. Tratava-se de uma outra realidade que me apresentava uma oportunidade de analisar outro jeito do uso do registro escrito.

Como pesquisador iniciante, optei em trabalhar com os cinco professores, no sentido de poder vislumbrar os diferentes tipos de uso do registro escrito, realizado por estes professores nas suas diferentes realidades: no contexto dos projetos educativos; nas salas de PEJA I e II com professores em tempo integral; e no PEJA III e IV com um professor, específico em uma disciplina.

Para dar o conhecimento, aos sujeitos leitores desta dissertação, acerca dos 05 (cinco) professores-interlocutores desse estudo, faz-se necessário descrever em formato sucinto o perfil profissional docente de cada professor, sendo quatro representados por nome fictício e um por nome verdadeiro.

A professora Morena exerce docência há 18 anos. Tem formação profissionalizante no curso de magistério, em nível de Ensino Médio, tendo concluído em 1985, no Colégio Caxiense. Formada como professora primária, hoje, Ensino Fundamental do primeiro segmento, iniciou sua carreira profissional na U.I.M. Edson Lobão, bairro Salobro,

lecionando nas séries iniciais. Atualmente, trabalha com Educação de Jovens e Adultos, com um tempo de, aproximadamente, segundo ela, 10 (dez) anos. Além disso, é profissional liberal na confecção, ornamentação e venda de utensílios para festas de aniversários, casamento e sacramentos. Na escola, desenvolve o Projeto de Saúde e Educação, voltado para a orientação para os jovens sobre sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce.

Marta é professora há 05 anos. Possui uma formação profissionalizante no magistério, tendo concluído esse curso em 1995, na Escola “Cônego Aderson Guimarães Junior”. Formada como professora, iniciou sua carreira no magistério no mesmo ano, nas séries iniciais do Ensino Fundamental rede municipal de ensino. Trabalha como professora na Educação de Jovens e Adultos desde 2004. Atualmente, também trabalha na área de Saúde, exercendo função de Agente Comunitária de Saúde e Presidente do Sindicato dos Agentes Comunitários de Saúde do Leste Maranhense. No momento, está cursando Gestão em Serviços de Saúde (curso seqüencial em nível superior) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), aos finais de semana. Na escola, juntamente com a professora Morena, desenvolve o Projeto de Saúde e Educação, voltado para a orientação para os jovens sobre a sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, AIDS, Drogas e gravidez precoce.

A professora Helena atua no magistério há 20 anos. Também tem formação profissionalizante em nível de Ensino Médio, concluído em 1985, no colégio Frederico Chaves. Antes de lecionar na EJA, trabalhou (e continua) a trabalhar com o Ensino Fundamental na Unidade Integrada Belmiro de Paiva. Atualmente, está cursando uma graduação em Pedagogia e Teologia pela Faculdade Religarre aos finais de semana. Na escola Paulo Freire, leciona no PEJA I.

A professora Luz exerce a docência há 22 anos. Possui formação profissionalizante em nível médio, tendo concluído em 1982 pela Fundação Educacional Coelho Neto. Desde agosto, no momento da pesquisa encontra-se, por motivos de saúde afastada da escola. Na escola, até esse período, lecionou no PEJA II.

O professor Germano trabalha com Educação de Jovens e Adultos há 3 (três) anos. Tem formação superior em Geografia, tendo concluído esse curso, em 1997 pela Universidade Estadual do Maranhão, no Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC). Além de professor, trabalha no Departamento de Serviço Autônomo de Água e Esgoto de Caxias (SAAE) exercendo a função de técnico auxiliar, durante o turno diurno. Além disso, também é líder sindical no Sindicato dos Professores e Servidores Municipais de Caxias (SINPROSEMC). Na escola, campo desta pesquisa, é professor de Geografia, no PEJA III e IV.

2.3.2 A rotina etnográfica e as técnicas de coletas de dados

Adentrar na rotina dos atores sociais para apreender o significado pessoal de suas ações a partir de sua lógica, buscando desvelar aspectos quase que invisíveis, exige do pesquisador o uso de procedimentos que lhe permitam ir, sistematicamente, coletando dados, para que, durante e ao final do processo, consiga fazer uma análise interpretativa, consistente e significativa dos fatos encontrados.

Da mesma forma, a qualidade e a articulação dos dados que o pesquisador deseja coletar durante uma pesquisa dependem, além da “preocupação emocional pessoal com as preocupações do projeto” (LOFLAND, 1984 apud MAY 2004, p. 188), incluindo realização, preparação e compromisso do pesquisador, também, a escolha das técnicas.

Instrutivos para a coleta de dados, os métodos e as técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, que caracterizam um estudo etnográfico em educação, segundo André (2004) são: observação participante, a entrevista intensiva e análise de documentos. No uso destes instrumentos e técnicas, vale ressaltar que, embora o pesquisador seja o mediador dos dados coletados, conforme a literatura pertinente, este processo é igualmente mediado pelos princípios da interação e da reflexividade já explicitado anteriormente.

Lüdke e André (2003) sugerem que os pesquisadores, ao iniciarem a coleta de dados, mantenham sempre uma perspectiva de totalidade, indicando que no registro do conteúdo das observações devem contemplar uma parte descritiva e uma parte reflexiva. Na parte descritiva, o registro deve conter a descrição dos sujeitos, reconstrução dos diálogos, descrição dos locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e comportamentos do observador.

Na parte reflexiva, as anotações incluem as observações pessoais do pesquisador como: suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções que podem ser de reflexões analíticas e metodológicas, dilemas éticos, mudanças de perspectiva do observador e esclarecimentos necessários.

A utilização desses instrumentos e técnicas mencionados compôs o estudo e o desenvolvimento deste trabalho a partir das razões e das condições que descrevemos a seguir:

a) Observação participante

Dentro da perspectiva do estudo aqui realizado, a observação participante representou um dos métodos importantes para a coleta de dados, principalmente por ter

possibilitado um grau de interação com a situação estudada, através do contato próximo e duradouro do pesquisador junto ao fenômeno e aos sujeitos da pesquisa.

Segundo Vianna (2003 p. 50), na etnografia, o “pesquisador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados”. Assim, considera como principal aspecto desse método o mergulho do pesquisador no campo, no esforço de fazer uma observação na mesma ótica de um membro integrante da ação. A utilização da observação participante, neste trabalho, orientou-se pelo interesse no significado pessoal pela prática do registro escrito dos professores, nas diferentes situações vividas por estes em seus contextos particulares, nas condições do seu trabalho docente.

De forma aberta e flexível, iniciamos nossas observações pelo ambiente do bairro em que a escola está situada, suas paisagens, sua vida socioeconômica, cultural e religiosa, a própria escola em sua estrutura física, o fluxo de entrada e saída das pessoas, sobre o que elas conversavam, sua ornamentação, enfim, nosso propósito era observar o todo e as partes para captar os fenômenos mais significativos tendo em vista a compreensão do nosso objeto de estudo. Para o registro dessas observações, dúvidas, impressões pessoais a cerca do que encontrávamos a cada dia na escola, foi necessário a construção de um diário de campo.

Segundo Vianna (2003), a observação participante é um processo em que o pesquisador deve tornar-se cada vez mais um participante, a fim de assegurar seu acesso ao campo de atuação e às pessoas, fazendo com que a observação torne-se cada vez mais concreta e centrada em aspectos essenciais para responder as questões de pesquisa.

Nesse sentido, nossa observação participante assumiu três fases como observa o autor. A primeira, consistiu em momentos de adaptação ao campo de estudo, em que foram feitas descrições não específicas, em que se buscou delinear uma idéia geral da complexidade do campo de estudo e formular perguntas concretas para a pesquisa. A segunda, caracterizada por uma observação mais centrada na atenção aos processos e aos problemas mais essenciais voltados às questões de pesquisa. A terceira inclui a observação denominada seletiva, próxima ao término da pesquisa. Nesta fase, a coleta de dados centra-se em novas questões e exemplos sobre os tipos de práticas e processos encontrados na fase anterior.

Na primeira fase, procuramos descrever de modo geral, a situação do bairro, da escola, dos professores, do corpo de funcionário, coletar dados para uma caracterização do contexto socioeconômico cultural e histórico da comunidade pesquisada.

Na segunda fase, desenvolvemos uma observação mais centrada, tornando-se necessária nossa adaptação ao horário dos professores. Nesse sentido, estabelecemos uma espécie de cronograma para facilitar e melhor direcionar nossas ações nessa fase. Assim, as

segundas-feiras foram reservadas para conversas informais com a diretora e a secretária que sempre nos situavam acerca de questões peculiares à rotina da escola, e, sobretudo, com as professoras responsáveis pelo Projeto “Educação e Saúde”, que, permanentemente, usavam a sala de professores como local de planejamento de suas atividades. De terça-feira a sexta-feira, obedecíamos a uma rotina de observação em sala de aula conforme o seguinte esquema: terça-feira observação na sala da professora Helena; na quarta-feira e quinta-feira observações nas salas do professor Germano PEJA III e IV; e, na sexta-feira observação na sala da professora Luz.

É importante ressaltar, no entanto, que as três fases de observação não aconteciam obedecendo a um processo rígido ou separado entre si, no sentido de concluir um para depois iniciar o outro. Os fatos, a rotina escolar, à medida que iam ocorrendo, tornavam esses três momentos interligados entre si, exigindo do pesquisador a capacidade de registrá-los em notas de campo que iam favorecendo o processo de construção do esboço de análise e interpretação.

A observação em sala de aula permitiu-nos a elaboração de entrevistas sobre o fazer pedagógico, objetivando conhecer melhor a realidade das classes de EJA, comparar informações que nos eram dadas pelos professores, coordenadores e diretores, sobretudo, no momento de encontro na sala de professores, sobre os alunos, sobre as condições de trabalho a cerca da realidade da atividade docente e as classes de EJA.

Além das salas de aula, outras situações foram descritas, como a estrutura física dos espaços de trabalho dos professores: sala de professores, biblioteca, salas de aula, dentre outras.

b) Entrevista semi-estruturada

A entrevista como técnica que permite a relação entre pessoas (RICHARDSON, 1999) constitui-se num valioso instrumento na pesquisa qualitativa, porque possibilita um processo interativo entre os sujeitos da pesquisa, ou seja, entre pesquisador e pesquisados. Sobre esta questão Szymanski (2004, p. 14) explica que essa prática, dada sua complexidade, “tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos pesquisadores e pesquisados”.

As entrevistas semi-estruturadas, como ensinam Lüdke e André (2003), permitem captar de forma imediata e corrente a informação desejada e, uma vez bem realizadas,

possibilitam o tratamento de assuntos mais complexos e de escolhas nitidamente individuais, permitindo o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de dados.

Considerando estes aspectos questões, optamos por realizar entrevistas individuais com roteiros semi-estruturados construídos após várias observações em sala de aulas. Essas entrevistas, inicialmente, foram realizadas com a comunidade quando buscávamos compreendê-la na sua história e vida cotidiana, com coordenadores e diretores quando se tratava do processo de compreender o contexto da escola nas suas relações com as políticas externas, e com os professores, especificamente, em torno da prática pedagógica.

Nas entrevistas com os professores, tínhamos sempre como ponto de partida, questões relacionadas à prática pedagógica realizada em sala de aula, no sentido de compreender melhor o significado de determinadas atitudes, ações e práticas vividas pelos professores. Com os demais funcionários as entrevistas eram realizadas no sentido de compreender mais especificamente a rotina da escola e seu funcionamento.

c) A análise documental

Os documentos escritos constituem, segundo Lüdke e André (2003, p. 39) “fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam, ainda, uma fonte ‘natural’ de informação”. Nesse sentido, as anotações pessoais, cadernetas, registro de planos, projeto educativo disponibilizados pelos professores, bem como os avisos, mensagens, roteiros de programação de atividades, calendário de aniversários, expostos nos murais e paredes da escola, constituíram o material de análise documental deste estudo, servindo como fonte de dados para a construção do corpus à medida que iam sendo lidos pelo pesquisador e alguns utilizados como objetos nas entrevistas.

A análise documental, além de ser uma técnica que permite apropriar-se da fonte rica de informações sobre o contexto e o comportamento dos seus usuários, permite igualmente à outras técnicas, desvelar aspectos novos do problema de investigação em apreço (LÜDKE e ANDRÉ, 2003).

2.4 A construção do corpus e a análise de dados

Na pesquisa etnográfica, de acordo com Hammersley e Atkinson (1994) a análise de dados não é um processo diferente das investigações qualitativas em geral. Ela se inicia na

fase anterior ao trabalho de campo, na formulação e definição do problema de investigação, e se prolonga durante o processo de pesquisa com a coleta dos dados e a redação do texto.

É um processo que acontece dentro de uma interatividade entre pesquisador e as informações recolhidas, uma vez que essas informações aparecem de formas “desordenadas”, implicando, portanto, relações de familiaridade e estranheza, diante dos fatos relacionados ao fenômeno em estudo. Dessa forma, exige do pesquisador a capacidade de descrição desses fatos, de seleção e interpretação, na geração da teoria, dentro de um processo de reflexividade.

Conforme as orientações de Hammersley e Atkinson (1994), Bortoni-Ricardo (2005) e Lüdke e André (2003), a análise de dados neste trabalho segue os seguintes passos:

- Leitura intensa do material coletado, até o ponto de atingir uma certa familiaridade com ele. Nestes materiais, estão inclusas observações de sala de aula, conversas informais em pequenas notas, entrevistas transcritas, documentos recolhidos entre os professores (planos de aula, exercícios escritos de alunos, anotações de professores feitas em seus cadernos de registros). Esta leitura se orienta pela necessidade de extrair questões interessantes ou modelos que podem contribuir com a formação de conceitos e de categorias analíticas;
- Definição de categorias analíticas, a partir da organização dos dados, as quais foram fundamentais para a própria análise, tendo em vista esclarecer sua significação e estabelecer as relações com outras categorias, quando necessário. Nesse processo, aparecem novas categorias ou subcategorias e, também, um volume considerável de re-significações de dados entre as categorias;
- Refinamento dos dados, conforme as categorias de análise que foram progressivamente, clarificando-se uma em relação às outras; os dados de campo foram ser organizados de forma específica a ponto de ilustrar as categorias tornando-as capazes de interpretação e de surgimento de uma teoria emergente;
- Construção e organização de conceitos e indicadores para ilustração das categorias, buscando compreender e estabelecer a relação entre os dados das diferentes fontes (entrevistas, observações, documentos) o que denominamos de “triangulação” dos dados em análise.
- Construção da teoria sobre as categorias analíticas ilustradas com conceitos e indicadores. Esse processo possui um delineamento na tentativa de estabelecer uma relação do objeto de estudo com as teorias mais amplas, evidenciando suas relações e contradições.

CAPÍTULO III

**O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA PESQUISA: O
BAIRRO CAMPO DE BELÉM**

CAPÍTULO III

O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA PESQUISA: O BAIRRO CAMPO DE BELÉM

Estudar a forma como o registro escrito, empregado, produzido e difundido pelos docentes da EJA, pode representar um instrumento de reflexão crítica acerca da prática pedagógica o que implica compreender como suas formas de usos e funções na organização da escola e nas interações em sala de aula favorecem o desenvolvimento socioeducativo dos alunos, considerando, numa perspectiva mais ampla, a realidade sociocultural e econômica do bairro, contexto em que a Escola Municipal Paulo Freire se insere e para o qual está a serviço.

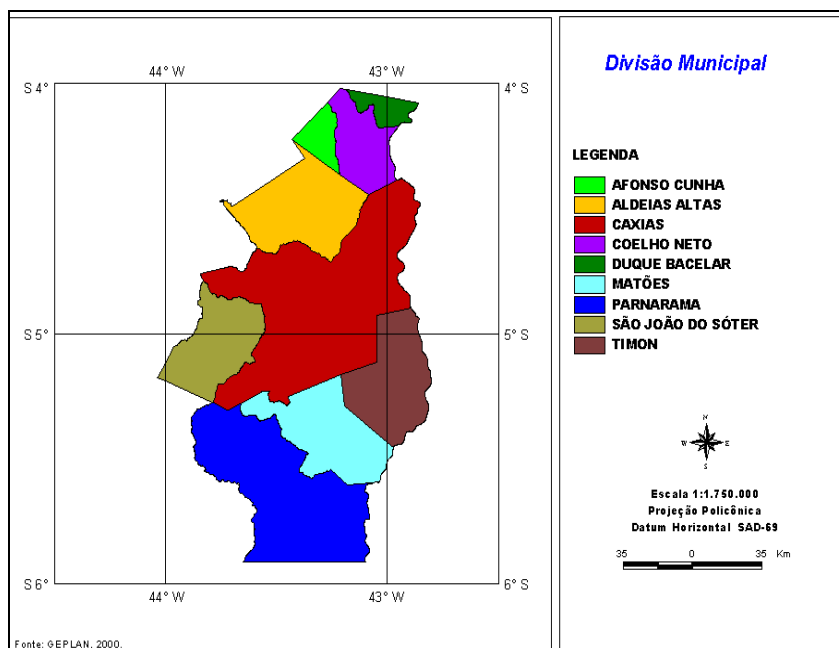
Dessa forma, torna-se necessário o conhecimento da comunidade mais ampla em que se insere a referida escola, neste caso o Bairro Campo de Belém, no sentido de desvelar identificações socioculturais e econômicas das vivências mais comuns da população e, na mesma direção, o conhecimento da própria escola quanto à sua organização administrativa e pedagógica como significados de uso do registro escrito na interface com as ações da instituição escolar e da sala de aula, de modo a desvelar as possíveis contribuições que podem advir desse instrumento para a ressignificação da prática pedagógica.

Assim, consideramos que o contexto mais restrito de nossa pesquisa é uma escola pública, buscamos conhecê-la por meio de descrições etnográficas aproximadas e distanciadas, como forma de melhor situá-la enquanto um conjunto de relações e de práticas construídas historicamente, ou seja, na condição de uma construção cotidiana realizada pelos sujeitos concretos que vivem nesse contexto, envolvidos e influenciados por normas e regras oficiais e grupais e por uma variedade de processos escolares e extra-escolares que, no conjunto, integram a dinâmica da realidade em apreço.

Preliminarmente, situamos a cidade de Caxias (MA), palco territorial mais amplo de ocorrência da presente pesquisa que desenvolvemos, em seguida, descrevemos o bairro Campo de Belém, cuja comunidade é atendida pela “Escola Municipal Paulo Freire”, contexto específico do referido estudo e, na seqüência, descrevemos o seu cotidiano.

3.1 Caracterização socioespacial

O Bairro Campo de Belém é uma das áreas habitacionais que compõem a cidade de Caxias no município maranhense, principal cidade da mesoregião leste, distante 354 quilômetros da cidade de São Luis, capital do Estado do Maranhão, limitando-se com os seguintes municípios: Ao Norte, com Aldeias Altas e Coelho Neto; ao Sul com Matões e Parnarama; ao Oeste com São João do Sóter e Codó; e, Leste com Timon e o Rio Parnaíba, divisor natural entre Estado do Maranhão e Piauí.



Mapa 1 - Região de Caxias

Fonte: Gerência de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico. Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Maranhão, 2005.

Caxias figura como o terceiro maior município do Maranhão, com 5.290 Km² de extensão territorial. Atualmente, tem como principais atividades econômicas a agropecuária na zona rural (cultivo de arroz, feijão, mandioca), com fins quase que exclusivamente de subsistência familiar e, na zona urbana, uma economia baseada no comércio e nas indústrias de pequeno e médio porte. As atividades comerciais proporcionadas pelo comércio de médio porte (armazéns de secos e molhados) favorecem a transação de compra e venda de produtos

em pequenas quantidades que abastecem os pequenos comércios em atividades nos bairros, com gêneros alimentícios, vestuários, farmacêuticos, construções, e outros mais.

As atividades comerciais de pequeno e médio porte dos mais variados gêneros que, no conjunto, formam o centro comercial da cidade são tipicamente varejistas, embora haja, armazéns que diversificam a venda de suas mercadorias em varejo e atacado. Considerando o poder aquisitivo da população, é notável que uma grande parte do setor comercial compreendendo lojas, comércios de grande porte como Armazém Paraíba, Casa da Gente, Ideal Tecidos, Farmácias e Drogarias, pertencem a uma minoria com um poder aquisitivo razoável, ou mesmo, alto.

No que concerne à área de Educação, o município de Caxias é considerado bem servido, inclusive serve de referência no circuito estadual maranhense quanto ao número expressivo de instituições de ensino na modalidade de educação básica e educação superior. São 305 escolas no município, sendo 294 de Ensino Infantil e Fundamental e 11 oficiais do Ensino Médio, sem contar, por exemplo, que dentre as 294 que atendem o Ensino Infantil e Fundamental há salas de aulas funcionando com Ensino Médio. Desse quantitativo geral de 305 escolas no município, 28 são da rede estadual e 277 da rede municipal. Nas escolas da rede estadual, 12 oferecem ensino na modalidade da EJA. Na rede municipal das 277 escolas, com 70 na sede compreendendo 22 comunitárias e 48 oficiais somadas às 207 da zona rural, 86 instituições oferecem o Ensino da EJA. Somando as escolas da rede estadual e municipal, são 98 instituições que atendem a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no município, número considerável como mostra o quadro:

Nº DE ESCOLAS POR OFERTA DE MATRÍCULA					
MODALIDADES	MUNICIPAL			ESTADUAL	TOTAL GERAL
	Zona Rural	Zona Urbana	Total	Zona Urbana	
Ensino Infantil Ensino Fundamental	207	70	277	-	277
Médio	-	-	-	28	28
EJA	71	15	86	12	98

Quadro 1 - Número de escolas por oferta de matrícula

Fonte: Secretaria de Educação Municipal e Gerência Regional de Educação do Estado, 2006.

Em termos de ensino básico, na sede e na zona rural, incluindo as redes estadual e municipal, o município de Caxias com a quantidade de escolas como já mencionado, atende a um total de 45.817 mil estudantes. É importante notar que desse quantitativo, até o final da pesquisa, 4.419 eram alunos da educação de jovens e adultos, número que varia constantemente conforme a procura de alunos pela escola.

Nº de alunos por modalidades de Ensino	ESTADUAL		MUNICIPAL	Total de alunos
	Zona Urbana	Zona Rural	Zona Rural e Urbana	
Ensino Infantil	92	-	5.322	5.414
Ensino Fundamental	7.176	-	27.501	34.677
Educação especial	29	-	67	96
EJA	926	-	4.419	5.345
Projeto Aceleração	285	-	-	285
Ensino Médio	-	-	-	-
TOTAL				45.817

Quadro 2 - Número de alunos por matrículas no município.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Gerência Regional de Caxias, 2006.

Quanto ao Ensino Superior, o município conta com duas IES, com sede própria, no caso, o Centro de Estudos Superiores de Caxias, da Universidade Estadual do Maranhão (CESC-UEMA) e o Instituto Superior de Educação de Caxias, órgão ligado a Faculdade do Vale do Itapecuru (FAI/ISEC), pertencentes à rede privada de ensino. Estas duas instituições, ampliando seus cursos de graduação e especialização em *lato sensu*, na sua oferta de ensino tem atraído grande parcela de estudantes, seja do próprio município como de outros municípios circunvizinhos. Além disso, têm surgido outras universidades particulares, em início de instalação, com turmas funcionando em níveis de graduação e especialização (Lato Sensu), acrescentando-se a esse rol a Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA), um projeto de educação superior à distância, vinculado à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnológica, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico - SECTEC, implantada no município desde 2004, tendo por objetivo:

[...] contribuir para a elevação do índice de Desenvolvimento Humano - IDH, através do ensino virtual em nível técnico, universitário e de educação continuada na modalidade de Ensino à Distância - EAD, [...] democratizando o acesso ao ensino superior, atendendo às demandas de formação acadêmica e técnica de pessoas com dificuldade de enfrentar os espaços tradicionais de ensino (CETECMA, 2006).

3.2 Campo de Belém: uma trajetória

3.2.1 Localização geográfica

O Bairro Campo de Belém está situado, geograficamente, na zona oeste de Caxias. Ao Norte, limita-se com o bairro Tresidela; ao Sul e Leste, com o bairro Ponte; ao Oeste, com o bairro Fazendinha. Sua área territorial, segundo a Secretaria de Urbanismo e os moradores do bairro, caracteriza-se, ainda, como um espaço indefinido em relação aos bairros com os

quais se limita. Para melhor visualização das linhas divisórias do Bairro inserimos, neste espaço, o Mapa do referido Bairro (Figura nº 01):

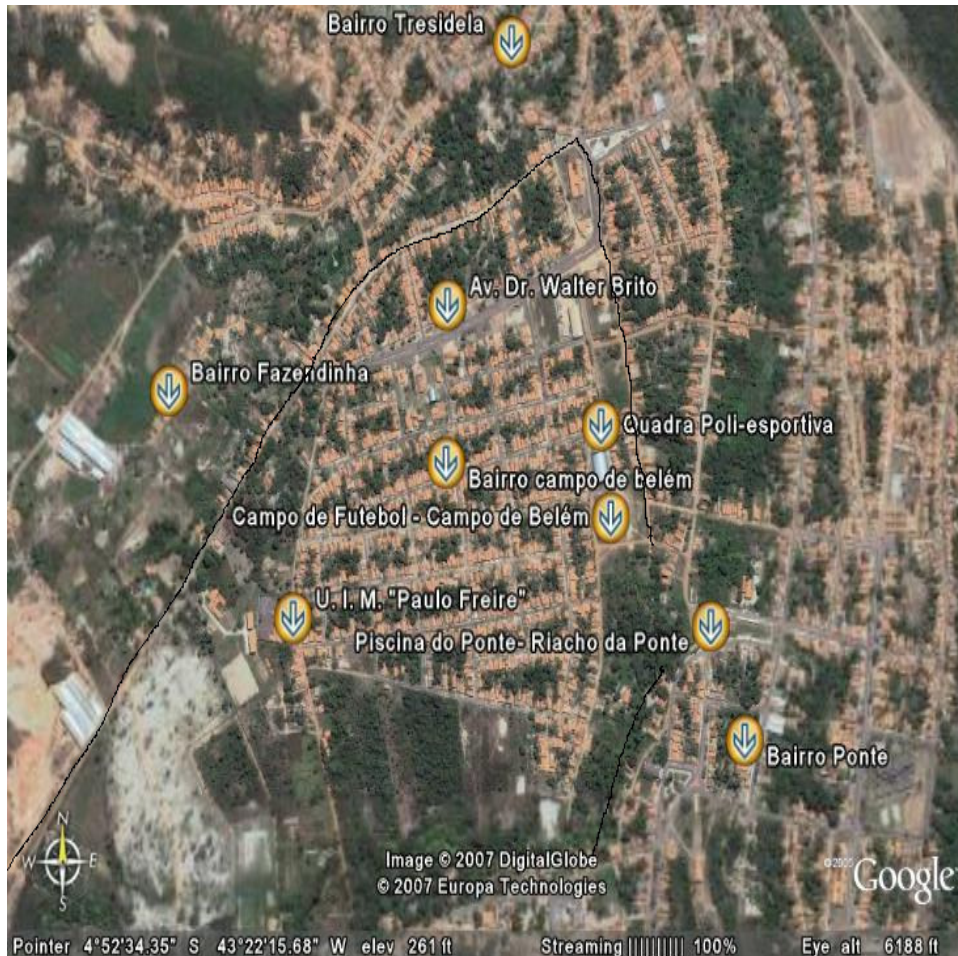


Figura 1 - Bairro Campo de Belém.

Fonte: Google Earth. Visualização em 19 de janeiro de 2007.

Independentemente dessa indefinição fronteiriça, o Bairro Campo de Belém está fixado numa área alta de Caxias, aspecto que muito contribui para a ventilação do local, mantendo uma temperatura agradável, sobretudo à noite. Apesar de sua urbanização crescente, a área possui razoável arborização. Sua área verde é de árvores de pequeno e médio porte: nas ruas, nos quintais das residências, nas quintas e cercados privados. Na sua grande maioria, as árvores são dos tipos mangueira e cajueiro, localizados, sobretudo, nos quintais das residências. Nas ruas encontram-se muitas acácias, bambus, amendoeiras e alguns ipês, dentre outros.

No início de seu povoamento, o Bairro Campo de Belém, como informam alguns de seus primeiros habitantes, ainda hoje residentes na comunidade, era uma área com vegetação nativa do tipo chapada, dada a variedade e abundância de plantas que ali existiam, como o “pequi”, “mufumbo”, “guabiraba”, “unha de gato”, ameixa, caju, ipê, na sua maior expressividade.

Com o intenso fluxo migratório, no final dos anos 1970 e durante a década de 1980, do século XX, essa área recebeu muitas famílias provenientes de outros estados de cidades próximas e, às vezes, até do próprio município. Desse modo, foi se constituindo o atual Campo de Belém, em terras que, segundo alguns depoentes, pertenciam à Paróquia Nossa Senhora de Helena, fato que levou o Pe. Bruno, Pároco na época, a lotear os terrenos e doar àquelas famílias. Os títulos de apropriação só vieram a ser regularizados, na década de 1980, na gestão eclesial de Pe. Ézio Saviolo, que expediu simbolicamente os documentos dos espaços ocupados dando-lhes a oportunidade de irem a Cartório legalizar seus terrenos, operação que, segundo alguns moradores “muita gente até hoje, não fez”.

Assim, nesse pequeno espaço territorial que é o Bairro Campo de Belém, convive atualmente, uma população estimada em 6.726 habitantes. O núcleo central e vital do Bairro é a Avenida Dr. Walter Brito onde moram os primeiros habitantes do bairro e, também, onde se concentra a maior movimentação comercial e social daquela comunidade.

Na Avenida Dr. Walter Brito (Foto nº 1) situa-se a primeira instituição educacional do Bairro: a Escola Estadual do Bairro Unidade Integrada César Marques, fundada em 1974. Nessa mesma Avenida encontram-se, ainda, outras instituições como a Igreja Católica Nossa Senhora de Oropa, fundada em 1982 com seus centros comunitários de formação catequética, pastoral e serviços sociais. Há também, o “Forrozão do Belém – o Boca de Vaca”, um espaço de festas típicas como baião e forró “Pé de Serra” e a Unidade Integrada Municipal Leôncio Araújo.



Foto nº 01 Avenida Dr. Walter Brito.

Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez 2006



Foto nº 02 Vendedora de churrasquinhos na Avenida Dr. Walter Brito.
Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez. 2006.

Os aspectos físicos predominantes das residências em todo o bairro se dividem em um estilo arquitetônico de casas de alvenaria com coberturas de telhas e o de “pau a pique” (casas construídas puramente com barro e madeira rústica e cobertura de palhas), construções que representam o baixo custo aquisitivo da maioria da população. São residências que na sua maioria, sejam elas de alvenarias ou de “taipas” são casas simples com três a quatro cômodos. No geral uma sala, um dormitório (às vezes dois), uma cozinha, fossa séptica e o banheiro feito de “varetas” da palha da palmeira de babaçu, geralmente instalado no quintal da casa.

3.2.2 Dimensão socioeconômica

Os moradores do Bairro Campo de Belém, de modo geral, na sua condição de vida cotidiana se constitui em uma população socialmente simples e de baixo poder aquisitivo, apesar de existirem alguns moradores que se destacam, conforme o status social e econômico atualmente conquistado, sejam por serem profissionais liberais em atividade comercial no centro da cidade ou no próprio bairro, seja por serem funcionários públicos, entre os quais professores, soldados da polícia militar, dentre outros.

A vida social cotidiana da expressiva maioria dos moradores acentua-se num estilo de vida tipicamente pacata, aparentando a tradição de pequena comunidade da zona rural, fato que talvez seja resultante da realidade social e cultural do bairro que não oferece muitas opções de trabalho e organização de eventos socioeducativos e culturais de entretenimento e diversão.

Durante a semana, é comum aos homens, sobretudo, os jovens desempregados, jogarem pelada no campo de futebol, bem como jogarem sinuca nos bares, fazerem rodas de amigos e tomarem cerveja. Os outros que aparentam uma idade acima de 60 anos, assim como os aposentados, jogam baralho, dama e dominó na porta das residências, nos bares em rodas de amigos. As mulheres adultas, casadas ou “juntas” com seus parceiros e as solteiras, além de realizarem as tarefas domésticas e cuidarem das crianças, também realizam atividades que geram renda para ajudar no sustento dos filhos e também dos netos, como lavar e passar roupas “pra fora”, serviços domésticos, vendas de bolos e mingau, espetinhos, salgados, balinhas, doces no decorrer da semana em barracas na Avenida Central ou em períodos de festas proporcionados às sextas feiras pelo “Forrozão” do Belém, dentre outros.



Foto nº 03 Evento sociocultural - Jogos de baralho.
Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez 2006

Os finais de semana da comunidade são preenchidos com atividades tais como: missa na Igreja Católica, na Igreja Nossa Senhora de Oropa, e cultos dominicais, Igreja Evangélica, reuniões da catequese (Igreja Católica), banho no Riacho Mariinha, também conhecido como “Tintor”, ou mesmo ficar em casa, assistindo televisão, especialmente, os Programas do “Gugu” ou Silvio Santos, no SBT, ou sessão de filmes da TV Globo, são práticas comuns que em certa medida viraram costumes dos habitantes.

As principais atividades de trabalho e ocupações que o bairro possui compõem-se no setor comercial formal e, de modo expressivo, na prestação de serviços, o que faz da maioria entre jovens e adultos trabalhadores do mercado informal. Dentre as atividades desenvolvidas no bairro estão uma variedade de tipo de comércio dos mais tradicionais aos mais modernos,

que promovem os mais variados tipos de relações de compra e venda entre os comerciantes e população quais sejam:

1. Mercarias de pequeno porte onde são comercializados gêneros alimentícios, açougues com vendas de carnes de suínos, galeto vivos e abatidos e ovos, que em alguns casos, são produzidos nas próprias residências através de criadores.



Foto nº 04 Mercaria da Rua Maria do Rosário.
Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez 2006



Foto nº 05 Açougue de frango e ovos da Rua Maria do Rosário.
Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez 2006



Foto nº 06 Frigorífico e verdurão da Avenida Dr. Walter Brito.

Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez 2006.

2. O Bairro conta, ainda, com pequenas lojas que oferecem à comunidade serviços de xerox, digitação de textos, além de oferecer serviços de Internet, jogos eletrônicos, dentre outros, tendo como clientela jovens do bairro, principalmente estudantes de escolas vizinhas do Bairro Campo de Belém.



Foto nº 07 Estabelecimento de serviços de informática da Av. Dr. Walter Brito.

Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez 2006

Nas atividades comerciais, prestação de serviços, e economia informal incluem-se vendedores de picolés, lavadeiras de roupa, camelôs, mototaxistas, costureiras, pedreiros, pintores, oficinairos, verdureiras, ofícios que compõem o quadro ocupacional da maioria da população. As atividades exercidas pelos vendedores de picolés, geralmente são realizadas por homens que aparentam idade entre 50 a 60 anos, tendo como finalidade aumentar, às vezes, a renda, que geralmente advém da aposentadoria.



Foto n° 08 Vendedor de picolé
Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez 2006

Outra atividade exercida como fonte de geração de renda e de subsistência é o serviço das lavadeiras de roupa no Riacho Mariinha, uma das mais tradicionais, se não uma das mais antigas atividades desenvolvidas pelas mulheres, moradoras do Campo de Belém. Algumas dessas profissionais, como D. Fátima e suas colegas Luzia, Alcina, consideram essa profissão bastante ruim e cansativa, porque, a maior parte do tempo, no horário da manhã, elas ficam expostas ao sol, encerrando a atividade somente no horário da tarde, com a secagem das roupas, que depois de recolhidas, separadas por trouxas e, posteriormente, engomadas são devolvidas aos seus donos.



Foto n° 09 Lavadeiras de roupa do Riacho da Mariinha.
Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez. 2006

Outra profissão que tem se sobressaído no Bairro é a de mototaxista que, apesar de perigosa como muitos afirmam, gera renda, trabalho e, principalmente para o contingente masculino, como dizem constituído por “pais de família” e muitos jovens solteiros.



Foto nº 10 Mototaxistas na Av. Dr. Walter Brito
Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez. 2006

Além dessas atividades, é comum nas ruas do bairro o serviço de comércio informal de vendedores de comidas e lanches como o café com leite e bolo frito, espetinho de carne com farofa, tarefas realizadas pelas mulheres e que, o segredo do sucesso para conseguir a freguesia, reside primeiramente “fazer com amor e carinho” e segundo, ter determinadas habilidades que possam preparar e garantir uma comida gostosa ao paladar dos seus clientes, o que exige “ter a mão boa pra fazer o café e o cuscuz”, porque segundo a vendedora, “café bom mesmo não é toda pessoa que sabe fazer não”.



Foto nº 11 Vendedora de comidas e lanches.
Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez. 2006.

Comercialização de carvão vegetal constitui-se uma outra atividade de alguns moradores do Bairro, sobretudo, aqueles que já trabalharam na lavoura na zona rural. Muito embora a maioria das residências já contém o gás, é, ainda, muito presente o emprego do fogareiro alimentado com carvão vegetal, enquanto item essencial para economia de gás, como refere algumas donas de casa. Ilustrativamente a foto nº12 mostra um carregamento de carvão sendo comercializado pelas ruas do Bairro.



Foto nº 12 Carroceiro comercializador de Carvão.
Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez. 2006

É comum no bairro o uso de bicicleta como meio de transporte, notadamente pela facilidade em sua aquisição, por se tratar de um veículo de baixo custo e de razoável acesso da população de baixa renda. Portanto, na medida em que facilita o cotidiano de seus usuários, na mesma medida, pode gerar renda para o grupo que cuida da manutenção desse veículo: os profissionais autônomos. Assim, é que alguns moradores sobrevivem trabalhando em oficinas mecânicas de conserto de bicicletas, constituindo seu próprio negócio, realizam serviços de mecânica de bicicletas e conseguem montar seu próprio negócio e exercer a profissão de forma autônoma.



Fotos nº 13 e 14 Oficina mecânica de Bicicletas.
Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez. 2006.

Uma expressiva parte da população, principalmente mulheres praticam serviços em hortas de plantação de verduras de primeira necessidade, como cheiro verde, pimentão, alface, couve-flor, realizadas com fins de comercialização no próprio bairro, constituindo-se em outra atividade informal. Do cheiro-verde ao molho de alface, no custo de R\$ 0,20, a R\$ 0,50 o “mercadinho”, ganham a vida algumas famílias do bairro. Essa prática é realizada tanto em horta, com maior estrutura, a exemplo da que ilustramos em foto abaixo, quanto em canteiros cultivados no quintal das residências, em um formato típico de uma mesa retangular, com pernas de caules de árvores, fincadas no solo, com o tabuado feito de varetas da folha da palmeira do babaçu e forrado seja com palha do próprio babaçu ou saco de fibra, sempre numa altura aproximada de um metro e meio do solo.



Foto nº 15 Horta familiar na Rua Maria do Rosário.

Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez. 2006.

A realidade econômica financeira do bairro, aliada à realidade social, não tem como oferecer muitas oportunidades de trabalho a sua população e, até mesmo, para os que já concluíram o Ensino Médio. Assim, a solução é a migração em busca de um emprego em direção a São Paulo, Brasília, Rio de Janeiro, Goiânia, na perspectiva, geralmente de passar dois ou três anos fora trabalhando “juntar dinheiro” pra construir “uma casinha boa e comprar uma moto, pelo menos pra trabalhar de mototaxista”, como desejam muitos jovens que habitam no Campo de Belém.

Como observamos até, aqui, as formas de trabalho e ofícios da população do Bairro Campo de Belém não diferem muito daquilo que ocorre em outros bairros da periferia de

muitas cidades. As pessoas, na luta pela sobrevivência, desenvolvem e participam do mercado de trabalho formal trabalhando no comércio, bares, lojas, armarinhos, armazéns, nos serviços públicos e privados (Hospitais, Escolas, Prefeitura) e, na grande maioria, pelo baixo poder aquisitivo, trabalham no mercado informal realizando serviços de camelôs, vendedores ambulantes de comida, verdureiras, domésticas, oficinairos, lavadeiras, carroceiros, faxineiras, pintores, pedreiros, dentre outras mais, que por certo, representam um tipo de ocupação, um ofício que, para além da sobrevivência, torna os homens e mulheres do bairro Campo de Belém trabalhadores.

3.2.3 Dimensão sociocultural e religiosa

A população do Campo de Belém, apesar do desenvolvimento e crescimento urbano aliadas à sua realidade socioeconômico-financeira e educacional, é uma comunidade social e culturalmente simples no jeito de vestir-se, nos modos de falar, de se relacionar.

As atividades religiosas desenvolvidas no bairro com maior expressividade são no âmbito da Igreja Católica, sob a coordenação e orientação de um padre responsável pela paróquia, de um grupo de leigos e de Religiosas do Instituto Franciscano das Irmãs “Missionárias de Assis”.

Os diversos grupos e pastorais da Igreja Católica, na sua missão evangelizadora, realizam atividades pastorais no bairro envolvendo formação catequética, missão nas famílias e nas ruas, trabalhos sociais, além dos festejos e atividades socioeducativos, todos organizados de tal forma pelos leigos e pelas “Irmãs”, como é comum se chamar por lá, que a presença do padre se faz apenas nas reuniões do conselho central da comunidade cristã e na celebração dominical.

Dentre os grupos que realizam e efetivam os trabalhos da Igreja Católica estão:

1. Os Grupos de Rua, constituídos pelas famílias que moram nas ruas do bairro, envolvendo adolescentes, jovens, mulheres. A função principal desse grupo é a evangelização nas ruas e a conscientização das famílias, na perspectiva de “Conhecer e Viver o Evangelho de Jesus Cristo”. Dessa forma, esses grupos se organizam por setores como São Francisco, Santa Luzia, setor da Sagrada Família, Fazendinha, Maria do Rosário, cada um compreendendo uma quantidade de ruas. Nesses momentos de encontros, seguem-se as orientações da Igreja no seu calendário litúrgico como Natal, Semana Santa, Páscoa, mês vocacional, mês da bíblia, mês das missões, advento, reflexões sobre fé e vida; para isso,

realizam leituras do subsídio previamente preparado pela coordenação paroquial, responsável por esses grupos, ou não, trechos bíblicos, seguidos de reflexões, orações e preces, cantos, abraço da paz, dentre outros.

2. O grupo de jovem da Pastoral da Juventude, que ao reunir-se aos domingos após a missa, realizam um trabalho mais interno, ou seja, buscam conscientizarem-se das questões sociais que afetam, hoje, a juventude como a prostituição, as drogas e, principalmente, buscam “conhecer mais a palavra de Deus no Evangelho de Jesus Cristo”, como informa o seu coordenador.

3. Grupo de Liturgia, formado por jovens e adultos, é a equipe responsável pela preparação e organização das celebrações dominicais.

4. A Catequese, constituída na sua maioria por jovens, desenvolve a atividade de evangelização caracterizada como processo de iniciação das pessoas na fé e no trabalho da Igreja Católica, através dos sacramentos da Primeira Eucaristia, Crisma de Jovens e Adultos, Infância Missionária. No caso da sacramento de casamento, é de responsabilidade da Pastoral Familiar juntamente com o padre.

5. Pastoral do Dízimo - um grupo constituído por Jovens e Adultos - são responsáveis na articulação, formação e divulgação da importância dos cristãos contribuírem com o dízimo para com a comunidade. Trata-se do conselho econômico da comunidade cristã. Esse grupo distribui os carnês de pagamento do dízimo para cada fiel, realizam visitas, distribuem folhetos com mensagens aos aniversariantes do mês, preparam e executam formação; nessas ocasiões fazem leituras de trechos bíblicos, cantam hinos, fazem reflexões, combinam ações e geralmente se confraternizam como um modo de estabelecer unidade e fraternidade.

6. O grupo de voluntários do Projeto Lucas é um grupo de mulheres e jovens que fazem parte dos Grupos de Rua, da Pastoral da Criança e do próprio Conselho Cristão da comunidade, além de envolver mães do bairro. Este grupo trabalha na perspectiva do trabalho de solidariedade e assistência social às crianças desnutridas, em risco de vida e formação para mães, desenvolvendo diversas atividades, tais como: sopas com ingredientes alternativos, feitas e distribuídas três vezes na semana, alimentação alternativa, atividades de esportes e lazer, danças, atividades de leitura, aulas de computação, aulas de violão, artesanato, serviços odontológico e pediátrico, no combate à cárie dentária e verminoses, dentre outros.

O festejo Nossa Senhora de Oropa e as liturgias do tempo de Natal, Quaresma (Semana Santa), Páscoa e Dia das Mães são as celebrações de maior participação da

população. O Festejo Nossa Senhora de Oropa é realizado sempre no mês de outubro, na oportunidade, reúne uma grande quantidade de devotos do bairro e adjacências. Realizam celebrações, noites culturais com apresentações de quadrilhas, bumba-meu-boi, teatros de encenação de histórias de santos e outros, danças, leilões, além das barracas de comidas típicas como arroz de cuxá, paçoca de carne, mingau de milho, arroz Maria Isabel.

As religiões de matriz africana oferecem rituais celebrativos, cujo objetivo é festejar e realizar serviços aos Orixás, segundo informa seus representantes pais e mães de santo. Os salões onde são realizados esses rituais, geralmente ficam no fundo do quintal das residências dos Pais e Mães de Santos, considerados os filhos dos espíritos, ou seja, os Médiuns. Atualmente, o bairro possui 05 dessas instituições, distribuídas em vários locais do bairro, como o salão do Lima, da Carmé, Tereza, da Maria Dominga e da Maria.

Outras atividades, além das ocorridas nos eventos tradicionais, são os jogos de futebol praticados pelos homens, no Campo de Belém, as festas do “Balaião Clube de Festa” às 5ª feiras, as festas do “Forrozão do Belém”, geralmente, uma vez por mês e nos finais de semana, sem contar com os banhos no Riacho da Mariinha.

O jogo de futebol, às 05 horas da tarde, é uma atividade de lazer e entretenimento realizado principalmente por jovens do sexo masculino, na sua maioria pessoas que trabalham como vigias durante a noite, outros durante o dia e, como forma de relaxar, batem uma bolinha e encontram os amigos, como informa um dos integrantes do grupo.

As festas, no “Forrozão do Belém” ou no “Balaião Clube de Festas”, são as opções de lazer preferidas de jovens e adultos, porque, estes espaços, para além de uma diversão, representam espaços de encontros para namorar, paquerar, “ficar”. Segundo os moradores, para quem gosta de diversão social, todos estes são ambientes tranquilos, ideais, apesar de, vez em quando, surgir uma briga, coisa que normalmente é controlada no ato, isto é, sem grandes proporções.

A vida cotidiana da população do Bairro Campo de Belém não é tão diferente das vivências diárias dos demais bairros da cidade. Na intenção de se divertirem e se relacionarem, os jovens e adultos participam de jogos de futebol diário em campos abertos, improvisados nas ruas, inventam, às vezes, basquetebol; andam a pés e de bicicleta na avenida e na praça, freqüentam espaços de festas e bares existentes no bairro; jogam damas, baralhos e dominó; participam de atividades pastorais da Igreja Católica. No conjunto, todos produzem inter-relações de convivência sociocultural do bairro, ou seja, refletem o Bairro na sua inteireza.

3.2.4 Dimensão educacional

No que se refere à educação escolar, o Bairro Campo de Belém conta com 04 (quatro) instituições da Educação Básica, sendo 01 (uma) do Ensino Médio, 02 (duas) do Ensino Fundamental, e 01 (uma) de Educação Infantil, sendo elas: o Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio “César Marques”; Unidade Integrada Municipal “Leôncio Alves de Araújo”; a Unidade Integrada Municipal “Paulo Freire” (campo de investigação); e, a Creche Rosina.

O Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio “César Marques” é uma escola que integra duas modalidades de ensino: Fundamental e Médio. Fica localizado na Avenida Dr. Valter Brito, avenida central do Bairro.

O prédio da escola ladeado por um muro, numa área aproximada de 1.800 m² tem uma construção de boa qualidade e é bem conservado. Possui 08 (oito) salas de aula, cimentadas, espaçosas, com iluminação e areação boa. Dispõe de 01 (uma) sala de diretoria, 01 (uma) sala de secretaria, 01 (uma) sala de professores, 01 (um) depósito, 01 (uma) cozinha e 04 (quatro) banheiros para professores e funcionários e 01 (uma) área livre para atividades recreativas e festivas da escola.

A escola, possui uma quadra de esportes construída para atividades de educação física, cuja estrutura física é simples e o piso é cimentado, em condições precárias. Funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, oferecendo aos habitantes do bairro e de bairros adjacentes, ensino de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A escola atende no momento da pesquisa 780 alunos, dentre os quais 268 são do Ensino Fundamental e 512 do Ensino Médio.

O corpo docente e administrativo da escola é composto por 46 funcionários entre os quais 40 são professores com Curso Superior, 01 (uma) diretora, 01 (uma) adjunta, 01 (um) secretário, 02 (dois) auxiliares de secretaria, 02 (duas) zeladoras e 02 (dois) vigias.

A escola por ser a única instituição do Bairro a oferecer Ensino Médio e estando localizada próximo aos bairros vizinhos é a mais procurada em período de matrículas, seja para o ensino de 5^a a 8^a série, seja para o Ensino Médio.

No que concerne à Unidade Integrada Municipal “Leôncio Alves de Araújo”, é uma escola de Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série. Também está localizada na avenida central do Bairro ocupando uma área aproximada de 1.100 m². Sua estrutura física segue o modelo arquitetônico das demais escolas do município.

Possui 10 (dez) salas de aula, 01 (uma) diretoria, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) almoxarifado, 02 (dois) banheiros para alunos e 01 (um) para professores e funcionários.

Conta ainda, com uma área central coberta para recreação dos alunos, bem como para realização de reuniões e eventos festivos da escola. A instituição oferece ensino de 1^a a 4^a série nos turnos da manhã e da tarde, atendendo em 2006, 721 alunos.

Para seu funcionamento possui um quadro de pessoal de 59 funcionários, entre os quais 34 são professores, 02 diretores, 03 coordenadoras pedagógicas, 21 auxiliares, como zeladores, vigias, secretários, trabalhando nos dois turnos.

A Creche Rosina é uma instituição de Educação Infantil existente no Bairro Campo de Belém, localizada na Rua Santo Antonio, ao redor da Igreja de Nossa Senhora de Oropa.

A creche possui 05 (cinco) salas de aula, 01 (uma) sala de diretoria e secretaria, 02 (dois) banheiros e 01 (uma) área coberta destinada à recreação dos alunos. As dependências da creche são pequenas, pouco arejadas e com iluminação precária. Funciona dois turnos, manhã e tarde, oferecendo atendimento educativo às crianças de 04 a 06 anos com uma matrícula de 300 alunos, em 2006.

Para o funcionamento da creche há um quadro de pessoal de 20 funcionários, dentre os quais 10 são professores com Curso de (Magistério) Normal Superior, 01 (uma) diretora, 01 (uma) secretária, 04 merendeiras, 02 (duas) zeladoras e 02 (dois) vigias.

A Creche Rosina é a única instituição de educação infantil existente no Bairro Campo de Belém disponível para o atendimento da clientela da comunidade.

3.3 A Unidade Integrada Municipal “Paulo Freire”

3.3.1 Aspecto físico e funcionamento

Dentre as instituições de Ensino Fundamental que atendem à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, colocamos em evidência a Unidade Integrada Municipal “Paulo Freire”, por representar o espaço institucional referencial da presente investigação, de modo que o Bairro Campo de Belém, localizado na zona periférica da cidade em que está inserida essa escola, passa a ser o espaço sócio-cultural mais amplo abrangido pelo referido estudo, como já descrito anteriormente.



Foto nº 16 Fachada da Unidade Integrada Municipal Paulo Freire
Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez. 2006.

A Unidade Integrada Municipal Paulo Freire, foi criada em 1997, pelo decreto nº 001, de 14 de abril do mesmo ano, juntamente com outras escolas. No entanto, só veio a funcionar em fevereiro de 1998. Quanto à sua estrutura, o prédio tem um espaço físico, cujo padrão arquitetônico assemelha-se ao que podemos denominar de “padrão formal de escola pública”; um prédio de dimensões medianas, contendo 07 (sete) salas de aula; 01 (uma) sala de diretoria e 01 (uma) coordenação pedagógica; 01 (uma) sala de professores; 01 (uma) biblioteca; 01 (uma) copa/cozinha; 01 (um) depósito; 03 banheiros, sendo 01 (um) destinado ao público masculino e 01 (um) destinado à população feminina e o terceiro atende ao corpo docente e funcionários. Dispõe de dois pavilhões internos, onde se concentram os alunos no horário de intervalo, e 01 (um) pátio, freqüentemente utilizado para reuniões e festividades da escola. Trata-se de uma construção de alvenaria, relativamente bem conservada, com uma iluminação relativamente boa e ventilação razoável, principalmente as salas de aula durante o dia.

As salas de aulas são espaçosas, mobiliadas com carteiras para os alunos e mesa para professores. Todas as salas possuem de 03 a 04 ventiladores, que não são suficientes (especialmente no turno da noite, bem como nos meses mais quentes do ano) para amenizar a temperatura local, de modo a propiciar certo conforto a alunos e professores. À noite, por exemplo, mesmo as salas de aula possuindo janelas venezianas, adequadas ao calor

maranhense, e tendo ventiladores, o ambiente torna-se sufocante devido ao calor produzido pelas luzes fluorescentes e pela ausência da passagem de ar, ocorrida pelo fato de as janelas serem mantidas fechadas. A justificativa é que a área para qual se voltam às janelas no pavilhão esquerdo não é iluminada (à noite), e como medida de segurança, pelo fato de já terem observado alunos, nesse espaço, consumindo drogas, a recomendação é que as janelas permaneçam fechadas, mesmo gerando o desconforto já mencionado. No pavilhão direito, a recomendação de segurança é da possibilidade do jogo de pedras, advindas da rua por jovens não estudantes da escola e, até mesmo usuários de drogas e como dizem funcionários “trombadinhas e marginais que não tem o que fazer”.

A sala de professores apresenta um grande espaço, que é utilizada tanto nos momentos de planejamento, como nos intervalos e nos horários pedagógicos. Na sala, há dois murais do lado direito, onde freqüentemente são utilizados para comunicações diversas como avisos, cartazes do MEC, sobre informações de escolha do livro didático, campanhas, dentre outros.

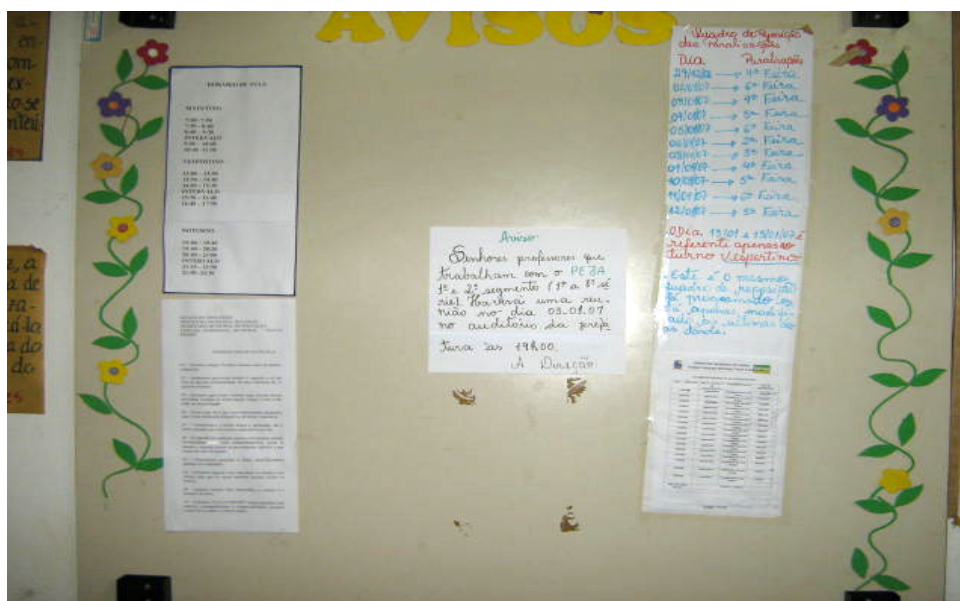


Foto nº 17 Quadro de avisos da sala de professores.
Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez. 2006.

O outro é utilizado para expor notas sociais diversas como datas de aniversário de funcionários que compõem o corpo funcional da escola, comunicados de reuniões, calendários, mensagens, que no conjunto, tornam o espaço informativo, como bem ilustra a foto:



Foto nº 18 Quadro de aniversariantes da escola.

Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez. 2006

Nesse sentido, como mobiliário, há também uma mesa retangular com 08 cadeiras, um *freezer*, uma pequena mesa para café, um *microsistem*, um mimeógrafo a álcool e um armário em que os professores guardam seus materiais.

Nas paredes dessas salas são expostos diferentes materiais de comunicação referente a notas sociais diversas que vão desde pequenos comunicados como avisos de reuniões produzidos pela escola até informativos extra-escolares produzidos pela comunidade entre os quais, só para exemplificar, boletins sobre saúde, doenças sexualmente transmissíveis, dentre outros.

A sala de coordenação pedagógica, à noite, é pouco utilizada, em geral permanece fechada. Nesse caso, a coordenadora pedagógica utiliza com mais frequência a sala dos professores e a sala destinada à secretária da escola.

A biblioteca é espaçosa e dispõe de mesas e cadeiras, boa iluminação e regular ventilação. No momento, a biblioteca não conta com serviços de funcionários especializados para função de bibliotecário. Em um passado recente, foi dirigida por uma professora que possuía orientação e capacitação pelo Núcleo de Apoio às Bibliotecas Escolares da Secretaria de Educação. Ocorreu que, desde o ano de 2005, essa professora assumiu sala de aula, nesse caso, a biblioteca ficou sem pessoal responsável para fazer funcionar. Diante dessa precariedade, os próprios professores foram orientados pela coordenação pedagógica da escola para, sempre que possível, reservarem 30 minutos do horário para levarem os alunos à

biblioteca e realizarem, eles mesmos, alguma atividade. Nesse caso, a maior parte dos livros se encontram desordenados e de certa forma, empilhados.

O maior volume de livros, em termos numéricos, é representado por livros didáticos para o Ensino Fundamental. Além destes, existem alguns livros voltados para o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da coleção “Viver, Aprender”, assim como alguns livros dos Programas “Literatura em minha casa”, dentre outros exemplares, nas diversas áreas (Literatura, Geografia, História do Brasil...), todos distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), como ilustramos na foto n.º 19:



Foto n.º 19 Biblioteca da Escola.

Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez. 2006

A escola dispõe, ainda, de uma sala que foi construída com a finalidade de oferecer ensino de informática. No entanto, nunca foi ativada, devido à falta dos computadores. É, na verdade, um espaço amplo, forrado com material de “PVC”, possui instalação elétrica com tomadas e receptores para computadores, no entanto, todas as mesas de computadores foram danificadas pelo cupim.

O sistema de energia da escola é do tipo bifásico, de modo que, em épocas de chuva, ocorre queda de fornecimento de energia elétrica, acarretando constantes desligamentos num dos pavilhões e às vezes em toda escola, o que faz com que, à noite, no período de inverno, ocorram constantes suspensões das atividades das salas de aula, e mesmo na falta de alunos grande motivo de preocupação para professores e gestores. A esse respeito é como relata a vice-diretora: “Na hora que chove, os alunos não querem vir porque sabem que vai faltar luz”. (Nota de observação: 04.05.06).

A escola possui um refeitório bastante amplo, para a realização do serviço de merenda. Para esse serviço, nos três turnos, a escola conta com 04 (quatro) merendeiras contratadas, em regime de 06 (seis) horas diárias.

3.3.2 A rotina da escola e dos sujeitos

À noite, antes de começarem as aulas, os alunos, ao chegarem à escola, dirigem-se, primeiramente, ao refeitório para lanche, quando há lanche, uma das razões porque os professores sempre iniciam suas aulas 20 a 25 minutos depois que a campainha soa. Outro fato diz respeito aos alunos não terem se acostumado a cumprir o horário de chegada, estabelecido pela escola, como nos relata a Diretora da escola: “O próprio aluno não está habituado com horários, ele quer chegar 19:30 ou 20:00 e às 21:00 quer estar em casa. Ele tem que assistir a ‘novelinha’ ”.

Quanto à merenda escolar, oferecida para os jovens e adultos segue um cardápio apropriado a este alunado, diferente do Ensino Fundamental e, segundo a Secretaria de Educação, é custeada pelo Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos - Fazendo Escola. Em um pequeno cartaz de papel A4, feito em computador e enviado às escolas pela Equipe de Nutrição da Secretaria de Educação, é estabelecido semanalmente o cardápio que a escola deve seguir na preparação da merenda, conforme ilustra o quadro:

Segunda –feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira.
Café com leite e pão doce	Suco de fruta com biscoito maisena	Caldo de carne com ovos	Achocolatado com biscoito salgado	Vitamina de fruta

Quadro 3 - Cardápio da Merenda

Fonte: Unidade Integrada Municipal Paulo Freire, 2006.

No entanto, os alimentos da merenda escolar que são disponibilizados pela Secretaria de Educação à escola não têm sido suficientes para o cumprimento do cardápio diário, conforme a orientação da tabela. Com a insuficiência do açúcar, da farinha para caldo de ovos, leite, dentre outros, às vezes é preciso completar essa carência com os materiais

destinados ao Ensino Fundamental, que também se mostram insuficientes, conforme a conversa informal com a secretária da escola (turno noturno):

Ano passado, só veio umas massas para mingau de diferentes sabores, quase tudo perto de vencer, e tivemos que distribuir para os alunos para não se estragar. Esse ano vem ovos, carne moída. Não vem todo dia! Às vezes a gente pega do diurno (Ensino Fundamental) para interar. Hoje, por exemplo, só tem suco, mas falta açúcar tanto na EJA, como no Fundamental. E a 'X' (Vice-diretora) foi na Secretaria. Eles disseram que não tem carro para vir deixar" (Nota de observação: 26.05.06).

Uma prática comum relativa à insuficiência de material para a preparação do lanche é o convite para os alunos nas salas, acompanhado de observação quanto ao tipo de lanche do dia e certa advertência, prevenindo que os alunos estragam o mesmo, como presenciamos em sala de aula: “[...] a diretora aparece na porta da sala [...]”. Avisa que a merenda é só leite gelado e dizendo: “quem não quiser, não precisar ir” (Nota de observação: 19.04.06).

3.3.3 Quadro de pessoal docente da escola

O quadro de pessoal docente do turno da noite é composto por 17 (dezessete) professores. Desse grupo, 13 (treze) professores possuem qualificação profissional em nível superior e quatro em nível básico. Quanto à organização e distribuição na docência, 02 (duas) professoras estão envolvidas, especificamente, com as etapas I e II e 02 (duas) encontram-se vinculadas ao Projeto “Educação e Saúde”.

Os demais professores estão envolvidos com as etapas III e IV de EJA (Educação de Jovens e Adultos) sendo 01 (um) graduado em Química e está cursando Biologia (que ensina Ciências); 01 (um) graduado em História; 03 (três) graduados em Letras (Português e Literatura); 01 (um) graduado em Letras (Português e Inglês); 02 (dois) graduados em Física (que ensinam Matemática), 01 (um) graduado em Matemática; 02 (dois) graduados em Pedagogia (que ensinam Filosofia), 01 (um) graduado em Geografia.

Apenas a disciplina Ensino Religioso é ministrada pela professora formada em Letras que leciona pela manhã e à tarde na mesma escola, completando sua carga horária com religião à noite. As professoras das etapas I e II possuem apenas o magistério. Para visualizar melhor a descrição acima, elaboramos o quadro 4, que caracteriza os docentes, segundo sua formação profissional.

CARACTERIZAÇÃO DOCENTE					
Sujeitos	Disciplina ministrada	Formação Profissional			Atuação
		Profissionalizante	Graduação	Especialização	
Prof. Helena	Disciplinas em geral	Magistério	-	-	I Etapa de EJA
Prof. Luz	Disciplinas em geral	Magistério	-	-	II Etapa de EJA
Prof. Morena	Projeto Educativo	Magistério	-	-	Projeto “Saúde Escolar”
Prof. Mirian	Projeto Educativo	Magistério	-	-	Projeto “Educação e Saúde”
Prof. Marieta	Língua Portuguesa	-	Letras (Português e Literatura)	Língua Portuguesa e Literatura	PEJA III e IV
Prof. Ana	Língua Portuguesa	-	Letras (Português e Literatura)	Língua Portuguesa e Literatura	PEJA III e IV
Prof. Joana	Língua Portuguesa	-	Letras (Português e Literatura)	-	PEJA III e IV
Prof. Salete	Língua Inglesa	-	Letras (português e Inglês)	Língua Portuguesa	PEJA III e IV
Prof. Paulo	Matemática	-	Física	Física Atual	PEJA III e IV
Prof. Francisco	Matemática	-	Física	-	PEJA III e IV
Prof. Manoel	Matemática	-	Matemática	--	PEJA III e IV
Prof. Germano	Geografia	-	Geografia	-	PEJA III e IV
Prof. Lídia	Artes	-	-	-	PEJA III e IV
Prof. Mariana	História	-	História	Docência do Ensino Superior	PEJA III e IV
Prof. Sílvia	Filosofia	-	Pedagogia	Coordenação Pedagógica	PEJA III e IV
Prof. Ana Maria	Filosofia	-	Pedagogia	-	PEJA III e IV
Prof. Marta	Ciências	-	Química	Docência do Ensino Superior	PEJA III e IV
Prof. Judite	Religião	-	Letras	-	PEJA III e IV

Quadro 4 - Caracterização docente

Fonte: Unidade Integrada Municipal Paulo Freire, 2006.

Quanto às professoras que estão envolvidas com o Projeto: “Educação e Saúde”, como se observa no quadro acima, 01 (uma) possui o curso magistério em nível médio e a outra cursa bacharelado em Gestão em Serviços de Saúde, pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA), instituição particular recém chegada no município.

3.3.4 O cotidiano da escola e as classes de EJA

A Escola Paulo Freire, afora outras modalidades de ensino, realiza um trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde 1998. Inicialmente com a Alfabetização Solidária (Programa do Governo Federal), em seguida com o Programa de Alfabetização “Sem Fronteiras” e, a partir de 2006, com a modalidade supletiva. Dentre as 15 escolas da rede municipal de ensino existentes na zona urbana do município de Caxias, é a única do Bairro Campo de Belém com modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite.

Atende a um total de 594 alunos, assim distribuídos: no turno matutino (183 alunos), no vespertino (194 alunos) e no noturno (176 alunos), sendo 175 alunos na Educação de Jovens e Adultos e na modalidade supletiva. Para melhor visualização dessa distribuição da população estudantil, organizamos o quadro 05 conforme segue:

CARACTERIZAÇÃO QUANTITATIVA DISCENTE-EJA								
TURNO	ENSINO FUNDAMENTAL 6º A 9º ANO.	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS						TOTAL DE EJA
		PEJA I	PEJA II	PEJA III “A”	PEJA III “B”	PEJA IV “A”	PEJA IV “B”	
Matutino	183	-	-	-	-	-	-	183
Vespertino	194	-	-	-	-	-	-	194
Noturno	42	22	30	27	28	35	33	217
TOTAL GERAL								594

Quadro 5 - Caracterização quantitativa discente

Fonte: Secretaria da Unidade Integrada Municipal Paulo Freire, 2006.

A Educação de Jovens e Adultos é organizada na escola em referência por etapas, assim definidas: PEJA I, PEJA II, PEJA III e PEJA IV, perfazendo um total de 06 (seis) turmas. Conforme os dados de matrícula da escola, seu alunado é composto de jovens e adultos, oriundos de famílias de baixa renda, cujos pais, em sua maioria, trabalham como lavradores na zona rural do município e em municípios vizinhos, sendo que os demais identificam-se como trabalhadores que realizam serviços de pedreiro, magarefe, eletricista, estivador, motorista, mecânico, vigia na zona urbana. Especificamente, com relação a essa composição familiar, a população feminina (mães de família), além da agricultura, parte considerável desse contingente, se identifica como trabalhadoras autônomas que desenvolvem serviços de costureira, zeladora, comerciantes, dentre outras. Uma pequena parte vive do sub-

emprego (lavadeira, engomadeira, faxineira) e, a maioria, encontra-se desempregada, envolvendo-se apenas com os afazeres domésticos.

O cotidiano da escola Paulo Freire é simples e rotineiro mesmo, tanto no processo de convivência dos docentes e discentes, quanto ao seu processo pedagógico, talvez por se tratar de uma população majoritariamente adulta e, talvez, por ser de fato, um bairro ainda muito tranquilo à noite.

Na verdade, a vida da escola aparenta, de modo geral, uma forma de funcionamento típico de todas as escolas municipais. Geralmente o início de suas aulas começa, simultaneamente, com todas as escolas do município, nos períodos de fevereiro ou março. No caso da noite, no horário compreendido entre sete horas e sete e meia, é religiosamente o horário que os Jovens e Adultos geralmente chegam à escola, apesar de haver sempre aqueles alunos que por força do trabalho ou mesmo não estão acostumados com a rotina tradicional de uma escola, sempre extrapolam esse limite. No espaço de tempo, entre sete horas e sete e quinze, enquanto os alunos entram na escola os professores que chegam mais cedo na escola, aproveitam o tempo para aquele “bate-papo” com variados assuntos, ou vão para as salas de aula esperar os alunos. Após esse intervalo, os professores dirigem-se para ministrar suas aulas, outros quando ainda não chegaram o seu horário aproveitam para conversar mais ou dedicam o tempo para preparar a aula que será ministrada.

No seu cotidiano, a escola convive e se relaciona com situações e questões que, fazendo parte cotidianamente de sua vida, no conjunto, influenciam de forma significativa no trabalho pedagógico. A primeira trata-se de professores que convivem com a situação de lecionar na escola sob a condição de complemento de carga horária, sejam porque lecionam em outras escolas da rede municipal, seja porque já trabalham na própria escola em turno diurno, e geralmente, não sendo possível fechar uma carga horária de 20 horas, são destinados, na maioria dos casos a completar na EJA; a exemplo disso, atualmente, são 07 (sete) professores que se apresentam nessa situação na escola. Essa questão, para os coordenadores e a direção da escola, é compreendida como um dos fatores que dificultam o processo pedagógico na perspectiva de um trabalho coletivo, por meio de processos inerentes ao trabalho pedagógico, o que dificulta a promoção e participação dos professores no planejamento mensal, nas reuniões periódicas de cunho pedagógico, ou mesmo, nos planejamentos promovidos na maioria pela Secretaria de Educação.

Além disso, para a direção e professores, essa questão também é reconhecida como um fator de implicação na impossibilidade de um trabalho coletivo, fato que explica o porquê, cotidianamente, a escola não tenha feito nem um planejamento coletivo à noite, durante nossa

inserção na escola. Além disso, a visível rotina de um trabalho realizado quase que, exclusivamente individual, frente a um conjunto de problemas comuns de enfrentamento pedagógico, cuja situação, notadamente, entrecruza a prática de ensino de todos os docentes, como, por exemplo, a deficiência de leitura e escrita, indisciplina em sala de aula, a evasão, dentre outros, e, apesar dos esforços dos professores, cada um na sua melhor intenção, não ter conseguido enfrentar, se observarmos alguns depoimentos de professores cotidianamente: “A gente faz de tudo por esses alunos e eles parecem que não querem nada”; “Ano que vem eu não quero mais trabalhar com esse negócio de EJA”; A gente se acaba de explicar pra esses alunos, quando você volta na semana seguinte, nem ler mais esses alunos sabem”; “é muito difícil a gente trabalhar com EJA”.

Uma outra situação relaciona-se à escassez de materiais necessários para que, segundo os professores, seja possível realizar um melhor trabalho, entre eles, o mais solicitado pelos alunos e reclamado pelos professores, o livro didático da EJA, fato que fizeram os professores usarem, durante o ano de 2006, os livros do Ensino Fundamental. Ainda referente a materiais de apoio didático aos professores também, torna-se evidente, durante quase todo o ano a falta de materiais básicos como giz, cartolina, lápis de cor, fita gomada, dentre outros. Recursos que, embora aparentam ser tão insignificantes, mas quando escassos, por exemplo, em uma atividade de pintura no caderno dificulta a realização do trabalho pedagógico da professora como presenciamos em sala de aula:

[...] ao terminar de escrever a atividade a professora vai à secretaria da escola pegar lápis de cor. Quando retorna diz à turma que só havia encontrado uma caixa de lápis e reclama: “É difícil a gente trabalhar desse jeito. Fazer alguma coisa diferente! [...] Coloca a caixa de lápis sobre a mesa e pede que os alunos venham pegar os lápis e recomenda que, ao usarem e devolvam logo para que os outros também tenham oportunidade de usarem já que é somente uma caixa de lápis. [...] Durante a atividade, a professora auxiliava, fazendo ponta dos lápis. Os alunos trocavam lápis, esperavam o colega terminar de pintar com os lápis das cores desejadas, a fim de pegá-los emprestado. Os alunos vão à mesa da professora à procura de lápis e perguntam: Professora, cadê os lápis? Professora: “Tá por aí. Onde é que tem lápis, gente!”. Os alunos já respondem: Aqui professora! Professora: Olha lá! Pega lá!” (Nota de observação: 16.05.06).

A terceira situação refere-se ao fato de os professores se declararem, por vezes, inseguros, dizendo-se despreparados para atuar na modalidade de EJA, situação comumente repetida por eles e reconhecida pela direção da escola. Todos os professores dizem não possuir preparação para exercer a docência na EJA e, dizem que, apesar de se sentirem

“jogados” e “abandonados”, seja pela falta de apoio no sentido pedagógico ou pela coordenação de EJA da Secretaria de Educação, buscam fazer um bom trabalho.

Esses aspectos, presentes no dia-a-dia da escola “Paulo Freire” parecem refletir uma imagem negativa construída pelos alunos quanto ao seu desenvolvimento, sobretudo, em relação às aulas e aos professores como presenciada cotidianamente, por exemplo, na justificativa da aluna dada à professora por ter faltado à escola porque já estava cansada de tanta aula chata, numa conversa entre alunas em frente o portão da escola. Ou como presenciada em episódio de advertência da Diretora para com alguns alunos do PEJA IV que conversavam no corredor da escola durante as aulas. A maioria na gostou da advertência, mas somente um deles respondeu rispidamente à Diretora dizendo que ia mesmo para casa porque essa escola é “muito paia mesmo” (isto é, muito fraca).

A escola conta com programas de apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para o seu funcionamento, mediados pela Secretaria de Educação, dentre os quais destacamos: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), cuja finalidade “é viabilizar uma diversificação das fontes de informação utilizadas nas escolas públicas brasileiras, possibilitando aos professores e alunos o acesso a obras variadas, necessárias à formação de leitores e a aprendizagens”; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com finalidades de “distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental de todo o País”, “visando à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas [...]”; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Plano Nacional do Livro Didático, no conjunto, parecem não ser suficientes, com as necessidades da escola.

As classes de EJA são turmas de alunos com diferentes idades, do mais jovem ao idoso, numa variável de idades entre 15 a 70 anos. Sua realidade cotidiana é marcada por uma complexidade de situações, podendo ser caracterizada de modo geral sob três aspectos: os grupos de alunos que se evadem freqüentemente, apresentando uma freqüência de presença em sala de aula de forma inconstante; um grupo de alunos com auto-conceito de desvalia de si em relação à aprendizagem escolar; e o grande grupo, se não, talvez a maioria, apresentando dificuldades de leitura e escrita.

Faltar às aulas com bastante freqüência, ou mesmo, desistir sem se quer avisar a escola sobre o motivo é uma prática comum dos alunos de EJA, e talvez comum aos professores que já possuem uma experiência nessa modalidade de ensino que, apesar de sentirem-se incomodados com tal situação, já não ficam tão surpresos, como nos informa a professora com a certeza de algo já esperado: “Eles faltam muito, desistem e nem se quer

avisam”. Durante a semana, é comum os alunos assistirem aula segunda, terça, quarta e quinta-feira, na sexta-feira, geralmente, costumam faltar à maioria dos jovens com a justificativa quase sempre de que, ao trabalharem a semana inteira, “sexta-feira é pra se divertir, sair um pouquinho”, como informam alguns.

Nesse grupo de alunos que costumam faltar com frequência, há casos, por exemplo, de alunos que chegam a durar até um bimestre fora da escola. Muitos deles depois de declarados pelos colegas como desistentes e, às vezes, eles mesmos havendo dito aos colegas, voltam à escola para continuar novamente, tendo como justificativas frequentes: “arranjei um trabalho e não deu pra vir mais, porque ficava muito cansativo”; “chegava muito cansado do trabalho e por isso não dava pra vir”; “viajei em busca de emprego, professora”; “trabalho no campo”; “fiquei grávida aí não deu mais para vim”, “eu não tive com quem deixar meus meninos em casa”.

Esse aspecto é, na verdade, para os professores, um motivo de muitas reclamações porque os impossibilitam de avançar no processo de ensino e aprendizagem, tendo que, constantemente, utilizar-se de práticas como a repetição frequente das atividades, afim de que os alunos acompanhem o conteúdo trabalhado. Os alunos, às vezes alheios aos conteúdos já trabalhados pelo professor, manifestam pouca ou quase nenhuma receptividade, fato representado pela maioria dos professores como uma “falta de interesse”, como relata o sentimento de uma professora: “A gente tenta fazer de tudo! Esses alunos não querem nada da vida. Somem e daqui a pouco aparecem querendo estudar”.

Nesse caso, entre a falta de receptividade dos alunos ao que é ensinado e a pouca frequência, associados a outros fatores, no conjunto, leva os docentes ao desânimo, situação em que na maioria dos casos, se expressa em tom de indiferença quanto ao processo pedagógico, como se pode observar nos desabafos dos professores: “Eu não vou mais me matar de explicar, os alunos que quiserem estudar bem, os que não querem bem também”, fato que na interpretação da direção em muitos casos, esse tipo de relação pedagógica com os Jovens e Adultos tem significado em um trabalho de “empurrar com a barriga”.

Outro aspecto das classes da EJA é a relação desinteressada dos alunos quanto aos conteúdos ensinados pelos professores, por exemplo, nas conversas paralelas durante a aula, na falta de atenção às explicações dos professores e no cochilo, como presenciamos em sala de aula:

Enquanto o professor Germano explicava, percebi que alguns alunos cochilavam, outros riscavam seus cadernos com a caneta, como quem fazia desenhos, outros conversavam sobre a copa do mundo, outros

pareciam que estavam com os pensamentos longe dali. (Nota de observação: 12.07.06)

Outra característica que retrata a realidade do cotidiano das salas da Educação de Jovens e Adultos é a baixa-estima em relação à aprendizagem escolar, ligada principalmente à dificuldade de leitura e escrita, condição da maioria dos alunos que são repetentes, ou que estão retornando à escola pela segunda e terceira vez.

Com dificuldades de leitura e escrita, aspecto geral tanto na PEJA I e II quanto na PEJA III, os alunos se relacionam com as atividades propostas pelos professores com indiferença, caso, geralmente, produzido internamente pelo fracasso pessoal de não dominar a leitura do código escrito e reforçado tanto pela rotulação de repetente que a família já configurou, quanto pelo tipo de relação que a professora estabelece nas atividades presenciadas em salas de aulas, como se observa nas notas de observação a seguir:

Levantei-me da carteira aproximei-me do Rond (aluno) e observei que já havia terminado de pintar. Perguntei se queria ajuda para começar a produzir seu texto. Ficou calado. Percebi que não sabia escrever o que estava pensando. [...] Quando ele começou a escrever percebi que se tratava de um aluno silábico alfabético, ainda não atento para as questões ortográficas. A professora Helena, ao observar minha aproximação com Rond, diz: “Ele é um aluno que já repetiu o ano, o pai dele disse que não sabe o que fazer, ele já era pra tá no segundo grau” (Nota de observação: 16.05.06).

[...] aproximo-me dos alunos onde a professora Luz está reunida. Estando bem próxima dela para ver as atividades dos alunos ela relata: “Esse aqui é o seu Raimundo é um desastre. Eu é que tenho que copiar pra ele, pra ver se ele não fica tão atrasado em relação aos outros” (Nota de observação: 05. 05. 06)

Essas dificuldades que os alunos têm em relação ao nível de leitura e escrita, somadas às experiências fracassadas de escola, produzem o sentimento de desvalia de si em relação à aprendizagem escolar demarcando, pois, posturas que, de certa forma, estabelecem uma relação de baixa-estima no sentido de apreensão do conhecimento, como evidencia o diálogo entre professores e alunos em sala de aula:

Professora: “Hoje eu estou aqui com seu Raimundo que ele é mais (não termina de dizer), já completa o aluno”.
Aluno (seu Raimundo): “Burro!”.
A professora ligeiramente diz: “Não, não é burro não. Tem mais dificuldade”.

Ou mesmo expressões que são corriqueiras nas salas de aula:

“Ê professora, a gente vem mesmo por que vem, mas aprender mesmo, tá é longe”.

“Desde da semana passada que eu martelo minha cabeça com esse negócio, mas num entra não, menino!”

Outro aspecto que caracteriza também as classes da Educação de Jovens e Adultos trata-se dos diferentes níveis de idade. Nas classes de PEJA I e II essa realidade é uma característica bastante visível. Nas turmas PEJA III e IV o número de jovens é bem maior que em relação às outras classes. Esse dado aparenta ser uma questão de desconforto entre alguns alunos como ilustram alguns eventos de fala presenciados nas classes observadas:

Aluna idosa: “Professora pede esses meninos pra calar a boca!”

Aluno adulto: “Eita gente! Mas vocês hoje, tão feito matraca!”

Aluno Jovem: “Olha os velhinho! Hoje, tão zangado menino!”

Comporta evidenciar, contudo, o esforço dos professores em contornarem essas situações inusitadas que ocorrem na sala de aula. Não raro, esses eventos se tornam naquele momento, motivo para os professores tratarem acerca de questões como preconceito, respeito aos mais velhos, solidariedade, entre outras temáticas. Ocorre, contudo, que em muitas dessas situações os professores não utilizam como momentos formativos, deixando questões como essas passarem despercebidas em razão dos conteúdos previamente definidos, portanto, devendo ser ensinados naquela aula.

CAPÍTULO IV

**O REGISTRO ESCRITO NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

CAPÍTULO IV

O REGISTRO ESCRITO NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, empreendemos uma análise etnográfica da escrita, seus usos e funções na escola, na sala de aula e, por extensão, na comunidade mais ampla, tendo em vista a compreensão do objeto de estudo. Para tanto, rever, reler e interpretar o explícito e o não explícito nos excertos retirados dos dados, seja de observações, seja de entrevistas, é perceber que eles, todos os professores de EJA, sujeitos da investigação, se revelam, se mostram, no pessoal e, principalmente, na organização e condução de sua prática pedagógica.

Para efetivar essa sessão, os dados, numa primeira aproximação, sugeriram a definição de três eixos orientadores dessa análise. O primeiro eixo denomina-se: “O registro escrito na prática pedagógica da sala de aula”, o qual originou duas grandes categorias de análise em estudo. O segundo eixo intitulado “Os professores e a escrita: na vida pessoal, na escolarização e na formação profissional”, nesta sessão a análise desenvolve-se a partir de diversos eventos de escrita relacionados mais especificamente aos professores e ao uso da escrita. O terceiro eixo, denominado “Os usos e funções da escrita na escola”, registra, descreve e analisa a escrita empregada na dimensão organizativa da escola.

Nesse sentido, adiantamos que a escrita está bem presente nos diversos espaços da EJA na Escola Paulo Freire; ora se apresenta bem situada como um construto necessário; ora como puro exercício mecânico de copiar no quadro, gesto que, também, mecanicamente, é acompanhado pelos alunos. Às vezes, o que se torna estranho, na ótica desses sujeitos é não ter “pontos”, textos e exercícios para transcrição durante a aula.

Assim, para descrever e interpretar os dados, vislumbrando compreender as diversas funções e usos da escrita na escola e sua relação com a prática pedagógica, os dados em referência possibilitaram, em relação à análise do primeiro eixo – O registro escrito na prática pedagógica da sala de aula –, a organização de duas categorias e respectivas subcategorias assim definidas:

a) **Categoria 01:** O registro escrito na dimensão organizativa e operacional da prática pedagógica; Subcategoria 1.1.: A escrita no contexto do planejamento; Subcategoria 1.2.: A escrita na operacionalização da prática pedagógica; Subcategoria 1.3.: A escrita na dialogicidade com os alunos; Subcategoria 1.4.: A escrita na interface avaliativa da aula;

b) **Categoria 02:** O registro escrito na orientação e na construção do conhecimento; Subcategoria 2.1.: A escrita dos professores no contexto da aula; Subcategoria 2.2.: A escrita dos alunos na sala de aula; Subcategoria 2.3. A escrita no acompanhamento e na avaliação da aprendizagem; Subcategoria 2.4.: A escrita como instrumento de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem.

Definido esse conjunto categorial, passamos a analisar os dados na perspectiva de compreender a escrita enquanto um instrumento cujas funções de uso, no contexto das práticas de ensinar em EJA, buscam o processo de significação do fazer pedagógico, tornando visíveis as formas de organização, orientação, sistematização e avaliação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, assim como formas e metodologias que embasam a reflexão acerca dos acontecimentos na rotina quotidiana do trabalho docente, quer seja na preparação da aula, quer seja durante a aula no processo dialógico com os alunos e com os pares, na correção dos exercícios escritos dentre outros. Diante desse propósito, passamos a analisar os dados do estudo seguindo a orientação sugerida em cada eixo, primeiro por meio das categorias mencionadas e, posteriormente, apresentamos uma breve análise da relação dos professores com a escrita no processo relacionado à formação profissional, bem como quanto ao uso da escrita na escola.

4.1 Eixo 01 - O registro escrito na prática pedagógica da sala de aula

Nesta parte do estudo, os dados foram organizados, descritos e analisados a partir das duas categorias de base, assim como de suas respectivas subcategorias. Dessa forma, neste estudo os dados serão trabalhados analiticamente, perspectivando compreender a produção e o

emprego da escrita no contexto organizacional da prática pedagógica dos professores de Educação de Jovens e Adultos.

<p style="text-align: center;">Categoria 01: O registro escrito na dimensão organizativa e operacional da prática pedagógica</p>
--

Nesta categoria de análise, os tipos de textos empregados na dimensão organizativa da prática docente configuram-se como uma escrita produzida e utilizada pelos professores com a finalidade de dinamizar, organizar e diversificar o trabalho pedagógico no que diz respeito às funções de gestão de classe, organização da matéria, interação professor/aluno.

Portanto, o processo organizativo e operacional da prática pedagógica envolve o uso de vários tipos de registro escrito, bem como contextos diversificados, dentre os quais, para uma melhor análise, destacamos os mais recorrentes em suas contribuições para o trabalho docente, que podem, assim, ser identificados, descritos e analisados a partir de cada subcategoria a seguir.

O processo de ministrar aulas nas séries conforme o horário, a turma e a disciplina definidas pela escola, conduz o professor ao uso da escrita para elaborar o plano de ensino; ação que envolve a organização e a sistematização dos objetivos, dos conteúdos, dos procedimentos, da avaliação e dos recursos a serem utilizados naquela disciplina no decorrer do ano letivo. Essa elaboração sistemática, realizada pelos professores da EJA, com o objetivo de organizar e assumir o projeto de ensino e de aprendizagem (o plano), ocorre semanal e individualmente, devido à dificuldade de reunião entre os docentes pela não coincidência de horários pedagógicos.

Desse modo, constatamos que os professores que lecionam no PEJA I e II elaboram mensalmente seus planos de ensino, individualmente, tendo como referências para consultas, durante o momento da pesquisa, livros didáticos do Ensino Fundamental, auxiliado por um guia de orientações metodológicas organizado pela Secretária de Educação. Esse guia foi organizado pela Coordenação Pedagógica da EJA, com o objetivo de sugerir e orientar os docentes, instrutivamente, acerca dos conteúdos e estratégias metodológicas a serem trabalhadas em cada disciplina.

A foto n.º 20 ilustra concretamente essa situação por nós mencionada:



Foto nº 20 Planejamento de professores
Fonte: Arquivo do pesquisador. Nov. 2006.

No caso dos professores do PEJA III e IV, como circulam em várias séries, ministrando 03 (três) a 05 (cinco) aulas por dia, o planejamento dos conteúdos de ensino da disciplina acontece semanalmente, em um dia “livre” destinado pela escola a fim de que o professor tenha possibilidade de organizar seu trabalho pedagógico, realidade que nem sempre se efetiva porque, na maioria dos casos, os professores usam esse espaço para realizar outras atividades relacionadas à vida pessoal.

Subcategoria 1.1:
A escrita no contexto do planejamento

Ministrar aula em determinada série ou disciplina conduz os professores da EJA ao processo de planejamento, espaço privilegiado para a prática do registro escrito. Nesse sentido, a preocupação em torno “do que ensinar, para que ensinar e como ensinar”, elementos do processo de construção do planejamento, obrigatoriamente, conduz os professores a um processo de reflexão que exige a escrita como instrumento para sistematização do plano de ensino, situação que requer do professor tempo de leitura concentrada e de reflexão, fato por nós presenciado, na sala de professores, como ilustramos com a foto nº 21, que mostra um Professor preparando seu planejamento mensal.



Foto nº 21 Sessão de planejamento de aula.

Fonte: Arquivo do pesquisador. Nov. 2006.

No planejamento das aulas o uso da escrita cumpre a finalidade também de sistematizar e organizar os conteúdos que vão ser trabalhados em cada série, espaço favorecedor de leitura concentrada e de reflexão, similar à cena desta foto, por nós presenciada na sala dos professores ao tempo em que o docente realizava seu planejamento.

Em diversas ocasiões, presenciamos os momentos de planejamento dos professores e, às vezes quando solicitados, colaboramos com sugestões, entretanto, nosso propósito é realçar os depoimentos dos professores nas considerações sobre seus momentos pedagógicos:

“Esse ano (2006) eu estou fazendo mensalmente, porque minha turma é fraquinha. Tem aluno que está no zero. Tem deles que não sabe nem pegar no lápis. A gente tem que pegar devagar com eles. No português (mostrando no plano) a gente vai começar trabalhando primeiro o alfabeto maiúsculo e minúsculo, colocando no quadro [...], através de pequenas leituras de texto. A gente tem que ser organizada. Saber os conteúdos que vai trabalhar, né. Saber como vai trabalhar esses conteúdos, como avaliar se eles estão aprendendo. Eu faço meus planos pra isso”. (faz uma pausa) Eu sempre estou lendo né, vendo o que eu já trabalhei, o que ainda não trabalhei. Ele é muito importante também porque às vezes você observar conteúdos que os alunos já sabiam e, nas aulas você tem que aprofundar mais [...] (Professora Helena)

“Planejar não é só uma obrigação de todo professor, é uma coisa necessária e eu até gosto. Só não dá pra ser coletivo por causa dos horários diferentes dos professores [...] Já vivenciei situações em que, o que foi planejado não foi possível de ser realizado até mesmo porque os alunos não conseguiram aprender. É o que mais acontece, as vezes

“você planeja para aquele mês determinados conteúdos. Mais os alunos faltam de mais, outros tem muita dificuldade de leitura, de acompanhar e, aí eu termino repetindo os conteúdos no mês seguinte, às vezes eu mudo algumas coisas, textos, é muito difícil”.(Profª. Helena).

“Como eu tenho muitas turmas, eu gosto mais de planejar os conteúdos que eu vou trabalhar naquela semana, porque eu prefiro vê assuntos de acordo com o desenvolvimento dele [...] Nas turmas tem alguns alunos mais avançados do que os outros, alguns alunos mesmo que você percebe que não está nem aí para o que você está ensinado. Tem turmas mais avançadas. Então, eu sempre estou selecionando aqueles conteúdos mais interessantes, no sentido de aprofundar o que já vem sendo trabalhado. Conteúdos que eles precisam aprender mais com aquele cuidado de tentar ligar com a realidade deles [...]”. (Prof. Germano)

Esses planejamentos nem sempre acontecem na escola, e quando se realiza na escola ocorre individualmente porque, segundo os professores, o planejamento já vem designado pela Secretaria de Educação, por meio de suas coordenações responsáveis, com definição de dias, horas e grupo de professores por áreas de conhecimento e escolas. No entanto, quando realizado, não correspondem às expectativas dos professores, seja porque não corresponde à realidade do que os docentes fazem na escola, seja porque o tempo reservado ao planejamento não é de todo, um trabalho qualitativo na perspectiva de realização, conforme o relato dos professores:

“Eu não gosto de ir a esses planejamentos porque tudo o que eles dizem lá, não bate com a realidade do que a gente vive na sala de aula. Parecem até que quando eles vão pra secretaria, eles esquecem que também já foram professores nas escolas do município”. (Prof.^a Míriam)

“A gente chega no planejamento, as coordenadoras pedagógicas dão algumas orientações, depois dividem os grupos, nos grupos os professores começam a conversar um daqui, dois ali, e o tempo vai passando. Quando resolve começar a fazer deu onze horas, e, aí todo mundo se agonia para ir embora, e a coordenadora no caso diz: Gente termina de fazer em casa. É uma perda de tempo. Eu prefiro fazer o meu em casa”. (Prof.^a Luz)

Quanto à organização do planejamento, seja em casa ou na escola, o uso da escrita está presente. Os professores iniciam, primeiramente fazendo alguns apontamentos dos conteúdos que irão trabalhar. É claro que nem todos fazem tudo igual e ao mesmo tempo; entretanto, todos seguem o mesmo ritual de trabalho, pois, constatamos, presencialmente, e

também pelas informações colhidas, junto aos professores, que o plano resultava num material escrito, assim como as tarefas de classe e demais propostas dele decorrentes.

Nesse contexto, o exercício de planejamento, seu produto, o plano de ensino contribui para o processo de significação da prática pedagógica no sentido da sua perspectiva e organização, tanto no que refere à teoria, quanto aos aspectos de tempo de ensino e avaliação, de acordo com o relato das professoras Luz e Marta:

“Pra mim serve mais pra organizar os conteúdos que eu devo ensinar, embora a gente sabe né, que nem tudo a gente consegue trabalhar. Se eu não fizer meu plano, como é que eu vou avaliar (Interrogando). A gente só avaliar quando a gente tem as coisas planejadas”.

“No começo da semana eu já seleciono todo o meu conteúdo que eu vou trabalhar naquela disciplina né. E isso me ajuda muito à controlar um tempo x para aquela disciplina, um tempo x para outra disciplina, você sabe que a noite é corrida”.

Em se tratando do uso da escrita no planejamento das aulas (processo mais específico de significação da prática docente, organizado, geralmente, por meio do esquema do conteúdo da aula) envolve outros processos, como seleção, escolha, prioridades, objetivação do tempo na relação dos conteúdos, a revisão das formas de avaliação dos alunos, tudo isso, antes da ação acontecer, realidade desvelada por uma preparação reflexiva da ação, conforme presenciemos a explicação da professora sobre sua aula preparada em casa:

“Olha aqui, Raimundo, (mostrando no caderno o assunto que iria trabalhar na aula de ciências) hoje eu vou trabalhar o “Ar e a vida”. É um assunto novo. Pra eles tem quer ser coisa pouca porque eles ainda têm muita dificuldade de leitura e escrita. Então tem que ser texto curto pra vê se eles conseguem ler” (Profª.Helena).

“O ar e a vida

Sem o ar não há vida. As pessoas, os outros animais e as plantas precisam de ar para viver.

O ar não pode ser visto, mas pode ser sentido quando venta.

O vento é o ar que se movimenta em certa direção.

Como usamos o ar.

A maioria dos seres vivos utiliza o oxigênio no ar para respirar.

O ar é também utilizado para encher bolas, pneus de veículos, bóias, botes, balões de ar.

O vento é usado para movimentar barcos à vela.”

(Nota extraída do caderno de registro da professora: 20.06.2006)

Para fortalecer o emprego da escrita na escola e na organização didática do professor, retiramos do diário do campo e transcrevemos, a seguir, o texto do caderno de plano de aulas de uma das nossas professoras - interlocutoras:

Os professores, de modo geral, observam a limitação dos livros didáticos para a EJA na escola, por isso recorrerem a outras fontes:

“Eu pesquisei no livro de ciências dos meus alunos da manhã da outra escola, (Ensino Fundamental nas séries iniciais) porque até agora eles aqui não tem livro. É muito difícil a gente trabalhar com EJA [...]”(Prof. Helena).

“Eu faço assim: eu retiro só aquelas coisas que eu vejo que dá pra eles fazer aqui. Eu preparo um pequeno texto. Desse texto, eu faço um pequeno exercício de fixação. Eu também preparei aqueles materiais ali (mostra os recursos didáticos sobre sua mesa: balão e cata-vento) pra ajudar eles a entender melhor o assunto de hoje. Eles já não sabem muita coisa, se a gente não fizer assim, eles não aprendem nada”(Pofa. Helena).

Outros aspectos que revelam a contribuição do uso do registro escrito, no contexto do planejamento para a prática pedagógica, dizem respeito ao processo de objetivação de uma experiência no porvir. A promoção de distanciamento da prática que possibilita sua preparação reflexiva, concomitantemente, permite ao professor inferir comentários entre aquilo que planejou e a realidade dos seus alunos. Conferir nas falas dos docentes:

“Quando eu planejo fico mais segura do que eu vou fazer com meus alunos. Da pra gente ter mais idéias, a gente tem mais coragem de ir pra sala, saber o que vai fazer porque tá ali no plano. Às vezes o que agente coloca no plano não consegue trabalhar tudo, a turma às vezes não ajuda” (Profa. Luz).

“Quando eu faço planejamento, pensando na turma que eu tenho nem adianta fazer aquele enorme plano, que não dá pra realizar tudo”(Profa. Helena).

Sentir-se seguro e consciente sobre o que fazer em sala de aula, antes de iniciar o trabalho, ainda que os conteúdos e procedimentos definidos não sejam completamente efetivados, gera nos professores uma ordenação concreta, intelectual e pessoal para o desenvolvimento da aula. Sem constituir-se em ação mecânica, isso favorece aos docentes estabilidade nas ações no que se refere à interação com os alunos.

Significar por escrito o plano de ensino permite aos docentes objetivar, organizar e sistematizar o projeto didático, evidenciando seus conteúdos, seus procedimentos de ensino,

declarando o sentido das intenções da avaliação dos alunos, tornando visível essa realidade no tempo. Com efeito, o uso da escrita contribui significativamente para a reflexão da prática pedagógica, à medida que possibilita aos docentes, selecionar, escolher, priorizar a teoria do ensino, procedimentos de ensino, ponderar os conteúdos não trabalhados em sala de aula. Casos há, ainda, quando possível avaliar o que pode ou não ser trabalhado como conteúdo em sala de aula, mediante a leitura da realidade da turma; julgar procedente o valor qualitativo do tempo necessário ao planejamento, bem como o contexto favorável para sua realização no caso, a escola.

Nesse sentido, quando estabelecidos processos de objetivação, organização, sistematização das atividades do processo ensino aprendizagem, quando se usa a escrita, fica claro, na fala dos professores, que esse instrumento permite aos docentes a organização dos seus trabalhos, seja no que se refere à definição dos conteúdos de ensino, a atividade pedagógica (quanto ao tempo didático mais adequado), seja ainda quanto às condições de interação pela leitura da realidade com que conseguem realizar de seus alunos.

Esses saberes decorrentes do uso da escrita, em situação de planejamento, ainda que, por vezes, utilizados de forma espontânea, apontam contribuições favoráveis aos docentes para refletir e refletirem criticamente sua prática pedagógica na dimensão construtiva, avaliando, prevendo e intencionando o caráter dos conteúdos que convergem com a realidade social mais ampla da comunidade, das formas de sistematização das tarefas conduzindo ao nível de desenvolvimento dos jovens e adultos, suas necessidades, a fim de que não apenas aumente o nível de participação e envolvimento no ritmo da classe em geral, mas que a organização e realização de todas as atividades se desenvolvam de um modo a assegurar que o fazer em classe responda a uma necessidade.

Com efeito, a preparação do plano de ensino e dos planos de aula é uma situação privilegiada do uso da escrita. Nesse ínterim, os conteúdos discutidos/estudados por docentes e discentes são elementos do processo de construção do planejamento que conduzem os professores a um processo de reflexão sobre a prática pedagógica a ser desenvolvida de maneira que a escrita organiza e sistematiza os conteúdos de ensino.

A organização sistemática desses conteúdos busca atender as necessidades de cada turma em suas peculiaridades no que se refere ao desenvolvimento dos alunos, aprofundamento de conhecimentos e sua articulação com a realidade conforme se expressa o professor Germano:

Como eu tenho muitas turmas, eu gosto mais de planejar os conteúdos que eu vou trabalhar naquela semana, porque eu prefiro ver assuntos de acordo com o desenvolvimento deles. Nas turmas tem alguns alunos mais avançados do que os outros, alguns alunos mesmo que você percebe que não está nem aí para o que você está ensinado. Tem turmas mais avançadas. Então, eu sempre estou selecionando aqueles conteúdos mais interessantes, no sentido de aprofundar o que já vem sendo trabalhado. Conteúdos que eles precisam aprender mais com aquele cuidado de tentar ligar com a realidade deles [...] (Nota de entrevista: 07.11.06).

O registro escrito do plano de ensino, do plano de aula permite, aos docentes, significar o fazer pedagógico, com intenções de conteúdos, formas de ensino e avaliação dos alunos, tornando visível essa realidade no tempo e no espaço escolar. Nesse processo, a reflexão da prática pedagógica é mediada pelos processos de sistematização envolvendo processos de seleção e escolha da teoria do ensino, dos procedimentos, da avaliação prévia, com a intenção de aprofundá-los, para verificar a realidade dos alunos.

Os professores consideram que o contexto de realização do planejamento deve estar voltado à construção do conhecimento, mediante as necessidades específicas dos alunos. Dessa forma, um planejamento fora do ambiente escolar, bem como a falta de uma discussão coletiva dos professores a cerca da realidade específica dos alunos da escola, prejudica o ensino e a aprendizagem e não são vistos como relevantes para o trabalho docente, segundo observação das professoras Marta e Luz:

O planejamento se fosse feito aqui na escola seria muito mais interessante do que pela secretaria (Secretaria de Educação através das Coordenações Pedagógicas) A gente teria mais a oportunidade de discutir a realidade da escola (Nota de entrevista: 16. 10. 06)

Eu não gosto de ir a esses planejamentos porque tudo o que eles dizem lá, não bate com a realidade do que a gente vive na sala de aula. Parecem até que quando eles vão pra secretaria, eles esquecem que também já foram professores nas escolas do município (Nota de entrevista: 16.10. 06)

Percebe-se, então, a busca pelo uso do tempo de forma qualitativa e discussão coletiva a partir da realidade e, na visão dos professores, são condições essenciais para a realização de um bom planejamento. Essas características permitem não considerar a sistematização por escrito do planejamento em plano de ensino como um processo mecânico da ação, mas uma atividade construída a fim de favorecer aos docentes a reflexão crítica de sua prática pedagógica na dimensão organizativa e construtiva, avaliando, prevendo e intencionado o caráter dos conteúdos que convergem com a realidade social mais ampla da comunidade, das formas de organização das tarefas considerando o nível do desenvolvimento dos jovens e adultos e suas necessidades.

Subcategoria 1.2:
A escrita na operacionalização da prática pedagógica

Nesta subcategoria, os dados apontam para uma leitura interpretativa acerca do registro escrito adotado no processo de acompanhamento do trabalho docente, de sua consolidação como instrumento de organização da prática pedagógica, seja no que se refere às pequenas anotações (para conferir, por exemplo, número de aulas ministradas, assuntos trabalhados, atividades ainda por fazer), seja no que diz respeito à preparação, passo a passo, de projetos que buscam trabalhar atividades: palestras em salas de aula, roteiro de pesquisas, dentre outros.

Em sala de aula, uma atitude muito prática comum dos professores é a realização de anotações por escrito, na agenda ou caderno, de situações e fatos, ocorridos durante as aulas. Essas anotações, geralmente, quando se trata dos professores que lecionam uma ou duas disciplinas e circulam em várias turmas, têm a função de manter o controle organizativo (por exemplo, da frequência de participação nas salas de aula, do controle cotidiano dos conteúdos ministrados em cada série, da organização das tarefas solicitadas na turma, da organização das ações desenvolvidas em sala de aula, dos materiais distribuídos aos alunos) revelando uma forma sistemática própria e particular. Observamos e registramos textualmente:

Nesta data, houve 3 aulas na 5ª e 6ª “A” continuando paisagem.

1. aula na sala da 7ª e 8ª séries “B” sobre paisagem.
 Obs: Ao entrar na sala de 5ª e 6ª “A” para a aula do terceiro horário, um aluno disse que não ia achar ruim porque gostava de minha aula.
 (notas de campo extraídos da agenda pessoal do professor no dia 27.03.06).

Neste dia houve 2 aulas na 7/8 “A” sobre lugar. Deixei atividade sobre pesquisa dos cartazes. Deixei outros trabalhos sobre as funções sociais (registro do dia 4 de maio de 2006 extraído da agenda pessoal do professor em 06. 05.06)
 5/6 “B” formei os grupos, distribuí jornais, orientei tarefas”
 (Nota extraída da agenda pessoal do professor: 10. 05. 06).

Alguns desses registros escritos são usados para lembrar, isto é, para auxiliar a memória dos professores. São observações, muitas vezes de coisas que alunos fazem ou deixam de fazer durante a aula ou mesmo somente sobre os conteúdos ministrados e contribuições que fazem em torno da qualidade das aulas e dos conteúdos ensinados pelos professores, acerca do assunto. Durante as discussões em sala aula, algumas vezes vemos os professores fazendo anotações rápidas. Em muitos casos são notas, assuntos que serão retomados por eles, posteriormente, a exemplo da nota registrada no caderno do professor:

Obs: Ao entrar na sala de 5ª e 6ª “A” para a aula do terceiro horário, um aluno disse que não ia achar ruim por que gostava de minha aula.
Houve 2 aulas na 5/6 “B” sobre o espaço geográfico. Uma aluna citou que o calçamento da rua da Mariinha foi virtude de uma atividade de criação de camarão que existiu.
Houve 3 aulas na 8ª sobre espaço geográfico e o início de “lugar”.
(Nota extraída da agenda pessoal do professor: 19.04.2006)

No entanto, adquire maior relevância o uso do registro escrito no processo de desenvolvimento do projeto pedagógico abrangendo comumente atividades extra-sala de aula, como temáticas da educação e saúde, com a elaboração, tanto do projeto quanto das atividades na perspectiva de conscientização dos Jovens e Adultos. Com essa finalidade, empregam temáticas relativas à sexualidade, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, ações que induzem as professoras ao uso da escrita com funções diversas, entre as quais o acompanhamento sistemático dessas atividades, tanto no seu processo de estruturação, como de desenvolvimento, focalizando a realidade dos alunos. Dentre essas finalidades, usam a escrita para elaborar e organizar suas próprias atividades em torno do trabalho que pretendem desenvolver. Assim, o projeto busca estabelecer uma aproximação do conhecimento escolar com a realidade dos alunos, focalizando informações da sua realidade, acerca das questões ligadas à saúde, sexo, perfil familiar, do conhecimento da realidade familiar conforme o registro textual contido no plano de trabalho que integra o projeto em referência:

Projeto saúde na escola:

Primeiros momentos

- Observação:

1. Modo de se vestir das meninas, vocabulário e comportamento.
2. Como é formada a família das mesmas
3. Procurar conversar com elas sobre o quê?
4. Perguntar de uma forma simples sobre sexo
5. Perguntar na secretária quantos alunos estão matriculados:
 - a) Meninos
 - b) Meninas
6. Quantos menores?
 - a) Meninos
 - b) Meninas

- Estrutura;

1. Formação da família.
2. pais convivem:
 - a) Juntos
 - b) Separados
 - c) Mães solteiras

- Fonte de Renda;

- Escolaridade dos Pais;
- Moradia;

- Fazer um levantamento entre os mesmos de como suas mães comentam sobre a questão do sexo e gravidez na adolescência.

- Obs: saber na BEMFAN da possível parceria com o projeto com: material educativo, mais preservativos.

- Ver estatística de gravidez na faixa etária dos 12 a 18 no ano de 2005 no Brasil, Maranhão e Caxias.

- Pegar depoimentos de alunos que engravidaram e saber quais foram às mudanças em suas vidas.

- Ouvir mais os menores que engravidaram e procurar saber se isso interfere na escola

- Quais são os agravos para o futuro das mesmas.

(Nota extraída do caderno de registro das professoras: 07.07.06)

A fim de obter uma maior aproximação do pensamento dos alunos sobre as temáticas que visam trabalhar projetos didáticos em sala de aula, os docentes usam a escrita com a função diagnóstica. Valem-se de questionamentos para serem aplicados na turma como possibilidade de focalizar melhor a realidade para depois elaborarem temáticas mais interessantes sob o ponto de vista dos alunos. Diante desse planejamento, trabalham, isto é, desenvolvem o projeto a partir do preenchimento de uma ficha por eles elaborada, como ilustramos no exemplo que segue:

PRATIQUE SAÚDE

1. Escola: _____
 2. SEXO: () MASCULINO () FEMININO
 3. IDADE: _____ ANOS
 4. SÉRIE: _____ DO ENSINO FUNDAMENTAL /
TURNO: _____
 5. FOI REPETENTE DE SÉRIE: () não () sim
 - 5.1 quantas vezes: () mais de uma () mais de duas
() mais de três
 - 5.2 POR QUE? _____
 6. COMO VOCÊ CONSIDERA SUA RELAÇÃO COM
SEUS PROFESSORES?
() Ruim () péssima () regular () Boa ()
ótima
 7. COMO VOCÊ CONSIDERA A SUA RELAÇÃO
COM SUA FAMÍLIA?
() Ruim () péssima () regular () Boa () ótima
 8. VOCÊ USA OU USOU DROGAS PROIBIDAS
(MACONHA, LOLÓ, COCAINA)
() Não () Uso () Usei
 9. Você que usa droga, qual das drogas abaixo você
utiliza.
() Maconha () Loló () Cola de Sapateiro ()
Outros: _____
 10. VOCÊ USA DROGAS LEGALIZADAS (ÁLCOOL,
TABACO, MEDICAMENTO)
() Não () Uma vez ao dia () várias vezes ao dia ()
Várias vezes na semana () socialmente ()
considera-se viciado.
 11. QUAL O PRINCIPAL MOTIVO QUE LEVA O
ADOLESCENTE A USAR DROGAS?
() Família () Amigos () Educação deficiente
- (Nota extraída do caderno das professoras: 04.04.06)

Assim, este questionário foi adotado como instrumento de diagnóstico da realidade e tornou-se uma fonte de informações importantes para os docentes na orientação e sistematização das várias etapas percorridas no ensino dessa unidade didática, imprimindo um caráter de orientação do pensamento sistematizado tendo em vista selecionar, priorizar critérios, valores, informações necessárias ao projeto em execução. Os professores, também, justificavam o porquê da necessidade dessas informações. Queriam saber acerca do que os alunos conheciam ou pensavam sobre saúde e dos cuidados que deveriam ter na sua juventude. Presenciamos os seguintes diálogos:

“A gente deve saber mais sobre o que esses jovens pensam sobre DST’s, sexo pra nós pensamos como vamos trabalhar. A gente quer saber até que ponto o pai sabe que o filho tem uma vida sexualmente ativa”.(Profa Mirian)

“A maioria deles vivem com avó, e muitos deles eu acredito que tem vida sexualmente ativa, a gente quer saber com quem ele vive, se o pai acompanha o dia-a dia da escola [...]”(Profa. Morena).

A finalidade dos professores usarem esse questionário escrito destina à obtenção do conhecimento da realidade dos alunos, no âmbito da comunidade, no bairro, visando informações acerca da interação dos alunos com as instituições do bairro, quanto à busca de informações, ou mesmo orientações sobre temáticas enfocadas pelo projeto. Nesse sentido, a investigação sobre gravidez e doenças sexualmente transmissíveis no posto de saúde da comunidade torna o registro escrito da coleta, um instrumento bastante útil para o trabalho dos professores, como observamos:

Pesquisa em saúde em 14.04.06

1. Quais os riscos de uma gravidez na adolescência?
2. Uma adolescente com menos de 14 anos está preparada realmente para uma gravidez?
3. Quais os índices de ocorrência de DST’s e AIDS aqui? Há algum?
4. Qual DST é a que tem maior índice?
5. Aqui neste posto, há busca de anticoncepcionais? Em que freqüência? E de camisinhas?
6. Há gente ou um orientador de saúde na área das DST’s e sobre AIDS neste posto? Qual (is) dia (s) da semana?

(Nota extraída do caderno de registro das professoras:

É possível inferir, constatar, melhor dizendo, que as inúmeras situações durante a aula que o uso da escrita ajuda na sistematização, organização e construção das atividades pedagógicas, seja para saber o que os alunos sabem acerca da realidade, no caso as temáticas do projeto em apreço, para comunicar-se com os alunos, seja para ler a realidade desse alunado. São, pois, aspectos que demonstram contribuições do uso da escrita para a prática pedagógica, tomando, como ponto de partida, a realidade dos jovens e adultos para envolvê-los mais na aula e na vida escolar.

Subcategoria 1.3: A escrita na dialogicidade com os alunos

Nesta subcategoria a análise dos dados indicam uma leitura interpretativa acerca do registro escrito na interação professor-aluno em sala de aula, isto é, no processo dialógico com o apoio do registro escrito dos conteúdos de ensino.

Registrar na lousa o conteúdo de ensino e tomá-lo como objeto de diálogo caracteriza-se como uma função do uso do registro escrito como forma de organização da interação professor e alunos. É um processo que faz parte da rotina de operacionalização da aula. Nessa ótica, geralmente, em todas as aulas, os professores exercitam o hábito de escrever o assunto no quadro, para que os alunos tenham acesso, coletivamente, ao mesmo texto e, em seguida, professor e aluno discutirem juntos. É uma estratégia de organização do professor. E não deixa de ser uma forma de manter aceso o diálogo com a turma.

No recorte a seguir, observamos a aula de um professor de Geografia sobre Regiões Brasileiras em que seu objetivo está na recapitulação do assunto trabalhado em aula anterior. Assim, inicialmente, ele escreve o exercício no quadro, a fim de que os alunos tenham acesso coletivamente ao texto em estudo e, da mesma forma, para que os alunos também escrevam em seu caderno:



Foto nº 22 Aula de Geografia

Fonte: Arquivo do pesquisador. Nov. 2006.

Depois de copiarem as escritas registradas no quadro de giz, professor e alunos interagem discutindo a pauta em questão de forma coletiva. O uso do texto como meio sobre

o qual o professor e aluno dialogam oportunizam um ambiente propício à realização do processo de interação dialógica entre professor e aluno na perspectiva de ensino e aprendizagem. A exemplo dessa interação podemos conferir, observando a foto n.º 23 na qual vê-se uma situação da aula, em que a escrita foi empregada pelo professor como subsidio e apoio para sua explanação oral. Em seguida esse conteúdo foi copiado pelos alunos em seus cadernos de anotações. Nesse sentido, é que dizemos que o registro escrito presta-se para fortalecer e direcionar o diálogo em sala de aula.



Foto n.º 23 Aula de Geografia
Fonte: Arquivo do pesquisador

Subcategoria 1.4: A escrita na interface avaliativa

Na presente subcategoria, perspectivamos perceber como a escrita nas turmas de EJA é empregada na interface com as atividades avaliativas.

Na prática cotidiana de EJA, o emprego da escrita é uma prática reiterada de elaboração de exercícios e provas, isto é, na organização de uma avaliação do que os alunos aprenderam no entorno de uma aula, após a explicação de um assunto. O uso desse registro escrito na forma de exercício, caracteriza-se como um recurso propício para recapitular ou verificar o que os alunos aprenderam. Esse processo geralmente, ocorre de forma coletiva quando o docente expõe o exercício no quadro de giz, criando um espaço de avaliação coletiva ou individual.

Quando é realizada individualmente, geralmente, é tratada como tarefa de casa. No entanto, essa forma de avaliação representa um meio pedagógico de verificar a aprendizagem

dos conteúdos discutidos em aula que foram apreendidos pelos alunos e, da mesma forma, provocar e estimulá-los a construírem seus saberes acerca daquela temática em estudo. Os depoimentos que seguem são ilustrativos dessa compreensão:

Sempre que eu termino de trabalhar um conteúdo, eu gosto de fazer um exercício em sala pra saber, realmente o que eles aprenderam. Através do exercício a gente sabe quem aprendeu e quem não aprendeu. Aqueles alunos que não conseguiram responder, eu busco repetir novamente aqueles conteúdos e passo exercício pra casa [...] (Nota de entrevista: 16.19. 06)

Aqueles alunos que você observa que tem muita dificuldade, a gente passa exercício sobre aquele conteúdo pra saber em que ponto eles estão. É uma forma de você tem algo mais concreto sobre o que eles não sabem. E aí sim, você tem condição de ajudá-los (Nota de entrevista: 16.10. 06).

Quando essa avaliação é organizada de forma coletiva, no quadro, propicia ao professor uma melhor interação com os alunos permitindo resolver dúvidas e questionamentos no momento da aula, fazer atendimentos individuais em casos de alunos com maior dificuldade.

A situação da foto ocorre durante uma aula de matemática. A Professora Helena, primeiramente copiou os principais apontamentos no quadro de giz, depois foi desenvolvendo, explicativamente, o processo matemático. Por fim, desenvolve vários exercícios com alunos, uma breve situação de avaliação de matemática com resolução de problemas. Como reforço, depois de expor oralmente e no quadro a professora inicia a explicação, coletivamente, dos exercícios, lendo as questões e fazendo perguntas aos alunos, com exemplos. A foto nº 24, comprova:



Foto nº 24 Aula de matemática

Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez. 2006

Os alunos, por sua vez, também empregam a escrita nas suas tarefas de transcrição e resolução dos exercícios propostos. Além disso, criam seus textos, ou seja, escritas diversificadas conforme sejam as aulas. Copiar os assuntos de aula é uma necessidade, tendo em vista as avaliações futuras, porque é no caderno onde os alunos mais estudam para as provas. Por isso, gostam, ou são obrigados a copiar quase tudo que se passa na sala de aula em termos de conteúdos. Os alunos revelam que sentem mais seguros fazendo cópia desses pontos e é por isso que todos têm seus cadernos de anotações e de exercícios, como mostra a foto a seguir:



Foto nº 25 Aluna em atividade avaliativa
Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez. 2006

No cômputo geral, a análise dos dados, na categoria 01, evidencia que as práticas de escrita dos professores, ou registro escrito como empregamos também neste texto, na escola e na sala de aula, revelam finalidades que se diversificam e se articulam conforme o contexto de uso, entre os quais, no planejamento das aulas, na gestão da matéria, no acompanhamento e avaliação dos alunos, cujas funções consistem em organizar as ações, orientar e sistematizar o conhecimento escolar, assim como orientar os alunos na produção de novos conhecimentos, acompanhando seu desenvolvimento, dentre outras demandas escolares.

Grosso modo, os dados analisados na presente categoria revelam que a escrita dos professores no contexto da prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos mostra-se como uma possibilidade que lhes permitem a elaboração, realização, comunicação e objetivação do fazer docente o que de certa forma caracteriza a escrita como um instrumento que oportuniza a reflexão da prática em seus aspectos organizacionais seja na escola como na

sala e, sobretudo, na gestão da construção do conhecimento em sala de aula. Diante desse entendimento, inferimos a referida categoria e passamos a análise da segunda categoria, que enfoca sobre escrita e a construção do conhecimento.

**Categoria 02:
O registro escrito na orientação e na construção do
conhecimento**

A presente categoria, diante dos dados que a integram, voltam-se para considerar o registro escrito de orientação cognitiva, isto é, de construção do conhecimento, aquele utilizado pelos professores com vistas à orientação de sua prática pedagógica e na elaboração e discussão do conhecimento escolar. Esse modo de ser e de fazer predomina na gestão da matéria e, a rigor, é realizado por meio de procedimentos de ensino, elaborado pelo docente como resumo de conteúdo em estudo, esquemas explicativos, propostas de tarefas para os alunos executarem.

Todo esse empenho do professor se traduz, primeiro, em várias atividades que envolvem a escrita, como melhor e mais didática forma de conduzir o ensino e perspectivar a aprendizagem dos alunos. Segundo, pelas atividades escritas em forma de textos produzidos ou selecionados (a teoria selecionada), tendo como objetivo principal procurar valorizar socialmente o conhecimento adquirido e o produzido, seja para sua autoformação, seja para o encaminhamento de seus alunos enquanto sujeitos em processo de aprendizagem nas classes de EJA. Diante dessas considerações iniciais, passamos a analisar as subcategorias decorrentes da Categoria 2.0.

**Subcategoria 2.1:
A escrita dos professores no contexto da aula**

A dinâmica das salas de aulas de Educação de Jovens e Adultos não difere muito do tradicional formato de aula, do jeito comum de serem apresentadas quase todas as salas de aula: carteiras organizadas em fileiras, uma atrás da outra; ao lado da porta de entrada estão localizados o quadro-de-giz e a mesa da professora, de onde se pode visualizar toda a sala e sua movimentação. Foi nesse ambiente aqui retratado, descritivamente, que observamos a prática pedagógica dos professores de EJA na perspectiva de compreender o significado e a função da escrita dos professores no contexto da sala de aula.

Durante o período que transitamos, convivemos e interagimos com a comunidade escolar da Escola Paulo Freire, campo institucional de nossa pesquisa, presenciamos, por diversas vezes, uma cena muito comum, envolvendo a escrita, no início da aula, à chegada do professor à sala, alguns alunos indagavam sobre as atividades do dia. Nessa situação, o professor respondia aos alunos, primeiramente, pedindo calma, porque, em seguida, tudo seria copiado no quadro de giz, para que os alunos transcrevessem para seus cadernos.

Empregada dessa maneira, a escrita se afigura como o instrumento centralizador das atenções dos alunos, trazendo a teoria selecionada pelo professor, ou como dizemos: o conteúdo em estudo, que se torna, naquele momento, então, objeto do diálogo entre professor e alunos, na perspectiva de se efetivar e se consolidar o ensino e a aprendizagem, processos que seguem apoiados por vários exercícios, orais e escritos.

Assim, durante a aula, os professores usam a escrita para dar exemplo da matéria em estudo, para fazer alguns esclarecimentos, para tirar dúvidas, para aproximar o conhecimento escolar socialmente valorizado, enfim, é bastante diversa a presença da escrita no contexto da sala de aula. Esse processo, presenciado nas classes da Educação de Jovens e Adultos, apresenta diferentes funções, cada uma na sua particularidade, pelos obstáculos que demandam dos alunos, conforme registramos em algumas cenas mais recorrentes.

Em uma aula de português, cujo objetivo era trabalhar a leitura e a interpretação do texto “O paraíso”, na turma de PEJA I, inicialmente, a professora copia o texto no quadro, este foi retirado da obra “Poemas para Brincar”, de autoria de José Paulo Paes (s.d):

O Paraíso

Se esta rua fosse minha,
Eu mandava ladrilhar,
Não para automóvel matar gente,
Mas para criança brincar.
Se esta mata fosse minha,
Eu não deixava derrubar.
Se cortarem todas as árvores,
Onde é que os pássaros vão morar?
Se este rio fosse meu,
Joguem esgotos noutra parte.
Que os peixes moram aqui.
Se este mundo fosse meu,
Eu fazia tantas mudanças
Que ele seria um paraíso
De bichos, plantas e crianças.

(Nota extraída do caderno da professora. Data: 06.07.06)

Na verdade, a impressão que tínhamos, durante nossa estada na sala de aula, era de que o citado texto se tornava o conteúdo daquele dia, daquela aula, oportunizando aos alunos uma breve discussão, seguida de explicações e comentários. Ocorreu, no entanto, que feita esta breve exposição oral pela professora, os alunos passaram ao exercício de interpretação escrita do texto. Todos esses momentos representavam os diferentes encaminhamentos da prática pedagógica da professora, tal como presenciamos e registramos em sala de aula. Um exemplo bem claro, no decorrer da referida aula, é que a professora convida a turma para fazer a leitura do texto exposto no quadro, explicando o que seria uma leitura oral coletiva (em coro), e assim convocou os alunos:

“Vamos ler junto comigo. É só com muito o esforço que a gente aprende as coisas. Então, vamos dizer todos juntos: Se essa rua, se essa rua, fosse minha”.

E assim, nesse compasso lento, de leitura oral coletiva, a professora fala quase soletrando cada palavra, atitude acompanhada, em coro, pelos alunos. Depois da leitura convencional do texto, a professora convoca a turma para fazer a interpretação:

“Vamos agora vê o que esse texto diz pra gente. Vamos lá gente, tem muita coisa bonita aí escondida que vocês sabem”

Trabalhando com o poema

- Passar este poema para prosa (escrevendo um texto)
- Dividir a turma em três grupos para discutir itens: o que você faria se:
 - a rua fosse sua;
 - se a mata fosse sua;
 - se o rio fosse seu;
 - se o mundo fosse seu;
- Cada um irá escrever a sua opinião.
(Extraído do caderno de registro da professora Helena: 06.07.06)

Há momentos, como esse, que mesmo diante do convite insistente da professora, alunos permanecem em silêncio. Ao perceber a mudez da turma, a professora, então, escreve no quadro um roteiro seqüenciado com a finalidade de orientar a discussão acerca do texto, indicando, a tarefa dos alunos em transformar o poema para outro tipo de texto - a prosa. Para tanto, organiza a turma em grupo e escreve no quadro uma seqüência de perguntas, a respeito

das quais os alunos devem refletir e responder, como podemos conferir nesta proposta de trabalho para ser desenvolvida em sala de aula:

A criação e a utilização desse roteiro tinha como função direcionar e ajudar os alunos a falarem mais na turma e, ao mesmo tempo, ajudá-los na interpretação de texto. Pois, segundo a professora, esta é a maior dificuldade que ela vivencia em sala de aula, fato ilustrado através do seguinte excerto:

“Ah, meu amigo, a maior dificuldade que eu tenho com esses alunos daqui é fazer eles ler um texto com garra, num sabe e, interpretar. Eles têm muita dificuldade de leitura e escrita. A maioria deles até que copia do quadro mais não ler. O meu sonho é chegar o final do ano todos lendo e interpretando texto”.

Enquanto os alunos trabalham, a professora circula de grupo em grupo observando e orientando o que eles estão tentando fazer em termos de escrita e interpretação. Em um grupo e outro, o roteiro de orientação da atividade e a escrita dos alunos vão permitindo à professora observar o que os alunos já sabem e, até, o que ainda não sabem em termos de conhecimento do conteúdo e em termos de domínio da escrita e de interpretação do texto, o que possibilita à referida professora acompanhar a atividade emitindo sugestões, instruções, motivações sobre o que os aprendizes fazem, como se observa em sua fala:

“Vamos gente! Vamos pensar! Se a rua fosse de vocês o que vocês fariam?”.
Vamos tentar escrever! Vamos interpretar o texto! Esse nome aqui não tá certo! [...] Quem pode ajudar o colega? Vamos, gente, se o rio fosse seu o que você faria, tenta escrever”

Nessa troca de perguntas e respostas, a aula vai acontecendo, até que um aluno se dispõe a responder oralmente, ao elaborar o seguinte discurso:

“Eu não deixava ninguém poluir, professora. Antigamente muita gente pescava ali no Rio Itapecuru, mas hoje, faz até mal a gente comer peixe dali”

Outro aluno, atento ao diálogo resolve dar sua colaboração, dizendo:

“Mais, professora, todo mundo sabe, tem gente que come peixe dali, vocês sabiam?”.

A professora aproveita a vontade de participar da turma, bem como a demonstração de conhecimento dos alunos e diz:

“Vejam, o Rio Itapecuru, poluído pela mão do homem. Se ele fosse de vocês, o que vocês fariam? Agora, quero que todas digam isso, isto é, me respondam escrevendo”.

Dessa maneira, evidenciamos diferentes funções com as quais a escrita se apresenta na prática pedagógica dos professores no cotidiano do ensino de EJA: comunicar conteúdos, organizar o pensamento, orientar a reflexão e discussão em pauta com a realidade. Finalizamos, pois, a análise desta subcategoria ilustrando-a com uma foto de uma situação de aula:



Foto nº 26 Aula de Geografia.

Fonte: Arquivo do pesquisador. Nov. 2006

**Subcategoria 2.2:
A escrita dos alunos na sala de aula**

Os dados integrantes da subcategoria em epígrafe sugerem uma leitura analítica acerca do cotidiano da escrita dos alunos de EJA na sala de aula. Assim, os dados evidenciam que no dia a dia dos alunos nas classes de EJA, a escrita é uma prática presente quase sempre por meio de cópias. Cópias de texto escritos pelos professores no quadro de giz, cópias de listas de exercício, assim como também escrevem para desenvolver as atividades propostas pelos professores, que, em geral, são exercícios de perguntas e respostas ou de preenchimento de lacunas ou algo similar. Entretanto, não presenciamos muitas atividades em que os alunos pudessem produzir uma escrita criativa tipo exercícios de redação: narrações, descrições etc.

Assim, quanto à escrita dos alunos na sala de aula, nesta subcategoria, ilustramos alguns momentos e situações que se mostraram mais recorrentes durante o momento da pesquisa.

No contexto de uma aula de geografia, para alunos majoritariamente em processo de alfabetização, a professora após copiar no alto do quadro o nome “Geografia”, dirige-se a sua mesa e procura no seu caderno o texto a ser trabalhado na turma. Antes de iniciar a atividade, presume que o tempo da aula seria longo, o que necessitaria de muitas atividades e assim pensa em voz alta:

“São 8 horas, hoje vai ser longo o tempo, vamos copiar um ‘textoquinho’ de geografia primeiro”

Durante a escrita do texto no quadro, a professora dá instruções para que os alunos, sobretudo os que têm dificuldade de escrever, aprendam a fazer corretamente margens, as linhas, letras maiúsculas e minúsculas no início e meio das frases, bem como a grafia de palavras:

“Vamos, apaga essa letra, ela é maiúscula!. Agora escreve Convívio do homem com a natureza! Coloca dois dedos na margem para começar o texto! [...] Aqui mulher!. Não se inicia texto com letra minúscula. É errado!”

Convívio do homem com a natureza

Você já pensou na forma como o homem, convive com a natureza?

O homem modificou a paisagem para retirar da terra o sustento.

As mudanças na natureza devem ser feitas com muito cuidado e respeito para não ocasionar a destruição dos recursos naturais.

Os principais danos causados ao meio ambiente pelo homem são:

- desmatamento
- esgoto a céu aberto
- liberação de gases, fumaça dos automóveis, caminhões (fábricas)
- acumulo de lixo nos locais próximos as residências.

O estado do Maranhão principalmente a capital São Luis vem sendo bastante ameaçada pela exploração de seus recursos naturais.

(Nota extraída do caderno da professora: 08.11.06)

Os alunos, embora trazendo à tona questões relativas à realidade, proporcionada pelo conteúdo do texto que converge para a realidade ambiental, não conseguiram com sucesso,

construir suas próprias conclusões acerca da temática e nem aprofundar o conteúdo do texto. Isto, porque, primeiro, a atividade foi interrompida, tratando-se apenas de um ensaio e, segundo porque a compreensão da docente é geralmente a de que a leitura compreensiva do texto precede o domínio por parte dos alunos da leitura e escrita convencional. Seu depoimento a esse respeito é oportuno:

“Eles têm muita dificuldade, tem deles aqui que não lê e nem escreve nada. Estamos começando do zero”.(Professora Helena)

A professora espera que os alunos terminem de copiar. Em seguida, tenta iniciar uma leitura interpretativa junto com eles:

“Vamos lá gente! Eu quero que vocês me digam qual o título do texto? Qual é?”

Os alunos permanecem em silêncio.

A professora começa a responder, como forma de extrair dos alunos participação e assim, principiam a responder, completando.

“Gente, o título é natureza, agora vou dar o tempo para vocês lerem e esperar a D. Francisca terminar o dela”.

Depois de alguns minutos a professora volta à pergunta:

“Vocês leram e não entenderam nada, né! Eu vou ler primeiro sozinha e depois eu explico”

Após a leitura da professora, uma aluna pergunta se já está na hora do exercício, ao que a ela lhe responde:

“Não, ainda vou copiar mais um pouco, aí a gente dar uma pausazinha”.

Essa situação mostra o uso da escrita na função de apoio para registrar conteúdos e atividades no quadro de giz, para serem lidas, para serem resolvidas. Essas atividades, muitas vezes, são trabalhadas de forma apenas superficial, situação que muito contribui para que os alunos, na maioria das vezes, pouco participem das aulas.

Preencher o tempo que parece longo, orientar sobre formas gráficas corretas de escrever no caderno e alguma leitura do texto pelo professor são, nesse caso, funções bem evidentes no dia-a-dia da prática pedagógica nessas classes de EJA. Em muitos casos são

escritas significativas, mas, outras vezes, parecem tarefas mecânicas sem muito sentido para o professor e para o aluno.

Há formas de uso da escrita em que os alunos mais ouvem, mais escutam as ordens dos professores do que mesmo escrevem, visto que o professor mesmo pergunta e responde, mediante o silêncio dos alunos, o que não significa a falta do que dizer, contudo, somente inibição, ou cansaço do dia de trabalho ou mesmo falta de atenção à aula. Esses aspectos, juntos, vão permitindo ao aluno determinada passividade durante a aula, acostumando-o a não fazer questionamentos, a não duvidar e a não se contrapor diante de questões do texto.

Ao observar que alguns alunos ainda não tinham terminado a tarefa, a professora resolve passar para outra atividade, no caso, a de matemática, enfatizando que acabara de fazer apenas um pequeno ensaio de produção de texto:

“Agora vamos fazer um exerciciozinho de matemática, se não, a gente não vai ter ponto (conteúdo) pra estudar pra prova. Essa atividade foi apenas um ensaiozinho pra esquentar. Nós vamos fazer muito mais ainda nas outras aulas, para vocês aprenderem a escrever”.

Vale dizer, ainda que, a forma de uso do texto escrito parece fundamentar e apoiar a operacionalização da prática pedagógica do professor, mesmo assim, a escrita é empregada, enquanto elemento para representar a teoria do conhecimento, que chamamos os diversos conteúdos tratados em classe e se inclui, também, como elemento que possibilita realizar uma reflexão das atividades desenvolvidas na EJA. Pode ser um trabalho na perspectiva de ensaio de escrita, onde os alunos são motivados a ler convencionalmente, a interpretar e a produzir um novo texto. De acordo com nosso modo de ver, fundamentado em Braggio (1992) entendemos, no entanto, que esse processo é conduzido de forma superficial.

A despeito desse encaminhamento didático de perguntas e questionamentos que, em geral, são explícitos no texto, pode não ajudar os alunos no processo de construção do conhecimento escolar, realidade constatada pelos próprios professores cotidianamente ao se queixarem, em forma de desabafo, que, por vezes, passam semana explicando e na semana seguinte os alunos não lembram do que foi ensinado.

Nessa esteira, o processo de interação, com o uso de texto na função aparentemente mecanicista, em que os alunos na condição de sujeitos em processo de alfabetização, na maioria dos casos, são apenas leitores e copiadores mecânicos de textos e telespectadores da leitura e dos comentários dos professores, revela assim, um modelo didático mecânico, o que evidenciamos também nas situações das aulas de matemáticas e ciências em que a escrita é

utilizada também nas classes de EJA com a mesma finalidade, pois, a maioria, segundo os professores, ainda não se encontra totalmente alfabetizada.

Para melhor ilustrar com cenas de outras disciplinas, selecionamos os seguintes excertos narrativos onde observamos vemos o sentido, ou não, da escrita na ressignificação do ensino e aprendizagem em classes da EJA.

Na primeira cena, presenciada na turma de PEJA II, cujo objetivo era revisar operações matemáticas de adição e subtração, a professora, como de costume, escreve a atividade na lousa. Em seguida, ler todas as questões em voz alta fazendo uma conferência no sentido de fazer a correção do texto, em forma de exercício, chamando os alunos para acompanharem juntamente com ela:

Atividade:
Aula de matemática

Objetivo: Revisão das operações matemáticas: adição e subtração

Turma: PEJA II

Após terminar de escrever a atividade na lousa, a professora lê todas as questões em voz alta fazendo uma conferência, no sentido de fazer a correção do texto matemática em forma de exercício chamando os alunos para acompanhar juntamente com ela.

Professora: Um mais três?

Turma: Quatro!

Professora: Quatro mais um?

Turma: Cinco!

Professora: Quais os termos da adição?

Turma: Parcela, soma ou total.

Professora: Quais são os termos da subtração?

Turma: Minuendo, (ficam sem saber o restante) com a ajuda da professora

Dizem juntos: Subtraendo, resto ou diferença.

Na segunda cena, registramos uma aula de ciências, na turma de PEJA I, cujo objetivo consistia proporcionar aos alunos a conhecerem como os seres vivos, nascem, crescem e se reproduzem. Nessa atividade, a professora, após copiar o texto na lousa, (transcrito abaixo) realiza uma leitura audível para a turma, antes porém, recomenda atenção dos alunos, afim de que estes sejam capazes de responder o exercício na seqüência do evento, conforme configurado a seguir:

Atividade:
Aula de ciências

Objetivo: Conhecer como seres vivos, nascem crescem e se reproduzem.

Turma: PEJA I

Atividade ciências

As plantas

As plantas são seres vivos. Elas nascem, crescem se reproduzem e morrem.

Por que precisamos proteger as plantas?

As plantas são necessárias à vida. Elas purificam o ar que respiramos. As plantas também são usadas:

Na alimentação das pessoas e dos animais;

Na fabricação de objetos, remédios, bebidas, perfumes, móveis, tecidos, roupas, papel etc.

Para fornecer madeiras que são utilizadas na construção de casas, pontes, cercas, etc.

Precisamos sempre proteger as plantas!

As partes da planta.

As partes de uma planta são: raiz, caule, folha, flor e fruto.

Cada parte tem uma função:

O fruto - guarda a semente que vai dar origem a outras plantas.

A flor - produz os frutos.

A folha - é responsável pela respiração transpiração e alimentação da planta.

O caule - sustenta as folhas, as flores e os frutos.

Exercício

1. Responda:

a) Por que a planta é um ser vivo?

2. Quais são as utilidades destas plantas?

Copie e complete as frases de acordo com as figuras:

a) Algodão: _____ (Desenho de uma calça, chapéu)

3. Escreva a função de cada uma das partes das plantas.

O fruto - _____

A flor - _____

A folha - _____

O caule - _____

A raiz - _____

Na terceira cena, aula de português na PEJA I, a professora realiza uma leitura oral e orienta para uma interpretação do texto. Para isso, copia no quadro o texto, realiza sozinha a leitura para a turma, cerceando a oportunidade de os alunos exercitarem a oralidade por meio desse estudo de texto.

Atividade: Aula de Português
Objetivo: Leitura e interpretação de texto
Turma: PEJA I

Leitura

Nomes

- Nome é um conteúdo privilegiado para o início do processo de alfabetização, pois está diretamente a história de vida de cada um: é uma palavra carregada de significado e por isso ideal para o início da aprendizagem da linguagem escrita.

Em seguida, na segunda divisão da lousa, escreve a palavra POEMA e passa a copiar o texto, solicitando que os alunos também copiem em seus cadernos.

“ABC DOS NOMES”

Com a escrevo Alina ou quem sabe Antonio.
Alina é nome de mulher e Antonio é nome de homem.
Com b escrevo beatriz, também escrevo Brasil.
Beatriz é nome de gente, Brasil é meu país.
Com c escrevo Carlos, posso escrever carinho.
Carlos é uma pessoa, carinho é um sentimento.
E assim vai... vai... até o z.
Para tudo um nome.
Para cada nome um significado.

Depois de copiar, a professora Helena faz a leitura do texto: “ABC dos NOMES” e, em seguida, pergunta aos alunos:

Qual o título do texto?
A turma responde: Poema:
Professora: Não! Eu acabei de ler, qual é?
Uma aluna X diz: ABC, professora.
Professora: ABC de quê?
A turma em coro responde: Dos nomes!
Professora: Muito bem! Mas tem mais coisa aí.

A descrição dessas atividades, colocando a escrita dos alunos no âmbito da situação didática em sala de aula, nas classes de PEJA I e II, todas com o maior número de alunos em

processo de alfabetização, evidencia que o ensino, conduzido dessa forma, pouco lhes oportuniza a construção do seu conhecimento, isto porque, não favorece autênticas situações de comunicação decorrentes da não valorização dos conhecimentos dos alunos, ou mesmo, porque não aprofunda esses conhecimentos necessários ao crescimento intelectual. Além desses aspectos, outros afloram, como o caso dos textos que nem sempre veiculam um conteúdo que converge com a realidade por eles vivenciada.

Essa realidade contribui para a reflexão da prática pedagógica no sentido de perceber que, o que gera essa situação como descrita acima, dentre outros fatores, são os usos do registro (texto) em situações didáticas sem uma autêntica comunicação, desconsiderando o aluno como um interlocutor real, portador capaz de produzir seus próprios textos; podemos refletir igualmente o caráter do conteúdo veiculado, vale dizer, o conteúdo dos diálogos que direciona a construção do conhecimento, que dão a visão da ciência geográfica, de ciências, da matemática, dentre outras.

Situação oposta é visível nas turmas de PEJA III e IV, onde percebemos situações de uso da escrita diferenciados das descritas anteriormente. Nessas turmas, o uso da escrita parece tornar um ambiente de interações mais autênticas. Citamos como exemplo uma situação de aula de Geografia com o propósito de discutir sobre a organização econômica e social do mundo contemporâneo em que o uso do texto escrito assume a função de veículo de interação, fonte sobre a qual professor e aluno vão dialogar:

“Gente, até agora a gente viu a questão das paisagens. Agora nós vamos entrar em um novo assunto. Eu gostaria que vocês prestassem bastante atenção, porque, esse é um assunto que a gente pode entender fazendo uma leitura da nossa própria realidade local. Eu até acredito que vocês já fazem isso!”.

Como de praxe, o professor divide o quadro de giz em três partes e escreve o texto, que serve de fundamento da aula daquele dia. Eis, na íntegra um exemplo dessa prática:

25/05/06

Geografia: Um mundo Dividido
(Terra)

O século XX marcou a existência de dois modelos distintos de organização econômica e social, portanto, estruturação espacial: O capitalismo e o socialismo.

O sistema capitalista.

Origem: surge na Baixa Idade Média (XI - XV) quando a economia de subsistência é substituída pela economia de mercado. Produtos tornam-se mercadorias.

Depois de copiar o texto, na primeira parte do quadro de giz, conforme a divisão da lousa, o professor Germano se põe em frente à turma e, com um giz, passa a explicar o conteúdo. No processo de leitura do texto individual pelo professor, utiliza uma técnica de leitura em que sublinha as palavras chaves, explica os conceitos: “organização econômica e social”, “capitalismo”, “socialismo”, sempre tentando estabelecer relações com outros assuntos. Com o apoio do registro escrito na lousa professor e aluno, num movimento de definição, explicação e exemplificação, tematizam a realidade em que vivem:

“Pessoal! Vamos Observar (faz a leitura do texto) Gente, vocês sabem o que significa economia de subsistência?”.

Se agente exemplificar essa questão podemos pegar como exemplo uma realidade bem particular nossa (pausa para pensar) Sim! Ex.: Comadre me dá um pouco de óleo. Comadre vamos trocar um Kg de arroz por uma galinha?.

Quanto custa um Kilo de frango, gente? Aqui nós teríamos um produto de subsistência se tornando mercadoria na medida em que fosse trocado. Uma galinha, nesse caso valeria alguns quilos de arroz”.

(Nota de observação: 25.05.06)

O uso da estratégia da exemplificação do conteúdo, durante a discussão, pelo emprego da leitura interpretativa, a partir da realidade dos alunos, proporciona melhor compreensão por parte deles, tendo em vista trazer à tona uma realidade vivenciada ou presenciada algumas vezes, que serviu para o entendimento do conteúdo em apreço, assim como gerou maior interação grupal; ao mesmo tempo mostrou a funcionalidade da escrita na sala de aula.

Como percebemos, as escolhas dos conteúdos, a busca por uma relação da temática e a vida real dos alunos possibilitam uma maior participação, resultando uma compreensão fundamental e ampliação da consciência dos sujeitos a cerca de sua realidade. E, nesse caso, os registros escritos desempenham um papel substancial, quer seja o de sistematizar a teoria a ser conhecida, quer seja o de possibilitar professor e aluno teorizarem sua prática entre a experiência vivida e o conteúdo exposto na tentativa de formularem suas próprias compreensões.

Outro evento, do uso do texto que registramos, foi por meio de uma atividade de preparação da encenação de uma poesia de Mário Quintana, planejada pelo professor e alunos, na turma do PEJA IV, cujo propósito era apresentá-la em comemoração à semana de atividades dedicadas ao autor promovida pela escola. Nessa ocasião, todos os participantes

fizeram uso do registro escrito na perspectiva de, inicialmente, interpretarem a mensagem do texto.

Para explicar e realizar a atividade, o professor tendo lido o texto antes dos alunos apresentou um roteiro por escrito, elencando os passos, definidos, de como seria trabalhada a poesia: “O adolescente”. Esse roteiro era assim textualmente:

Adolescente

A vida é tão bela que chega dar medo. Que ofusca: luz
Essa luz é à saída do adolescente ao mundo social cheio de surpresas, como: boas e ruins. Exemplos: boas - ter muitos amigos (a escola, por exemplo), ter objetivos na vida; prezar por amizades saudáveis; desenvolver-se com o estudo.
Ruins - violência urbana; distância da escola; uso de drogas; a falta de sonhos e objetivos de vida, de valores sociais.
Um aluno ler (declamador)
Outro grupo faz cenas de medo, de insegurança social
Outro grupo diz há coisas boas, lazer, grupos de amigos; a convivência escolar; ser transformador; ser livre e curtir a adolescência.

Todos os alunos transcreveram o poema de Mário Quintana, acompanhando ou seguindo o roteiro igualmente o roteiro. Com o texto e o roteiro em mãos, o professor convocou os alunos a iniciarem o estudo do texto, isto é, os ensaios. O professor explicou à turma como poderia ser a atividade, estimulando todos à participação, conforme a observação presenciada em sala de aula e a foto a seguir:

“Gente, nessa atividade que vai ter aqui na escola é interessante que a gente também apresente uma atividade. Eu encontrei uma poesia de Mário Quintana, muito interessante que dá pra gente fazer uma pequena encenação. Gente, vamos nos dividir em grupos. Cada grupo vai ficar com uma temática. Será amanhã nossa atividade. E a gente só tem essa aula pra ensaiar Temos a poesia aqui. E ela fala de adolescente e negro, de bebida. De coisas ruins, um grupo pode representar aspectos de embriaguez. Outro grupo pode representar o grupo dos prazeres”.



Foto n° 27 Professor e aluno construindo a encenação.

Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez. 2006.

Enquanto o professor explicava a atividade, os alunos simultaneamente iam se definindo, enquanto personagens, e tentando obedecer aos gestos indicados pelo professor buscando proceder com muito empenho, os papéis que lhes foram confiados.



Foto n° 28 Durante a explicação da poesia em sala de aula.

Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez. 2006.

Nesse processo de interação em que os alunos aderiram o professor assumiu o comando dos ensaios, apresentou sugestões e espaço para todos, solicitando sugestões dos alunos. O excerto, a seguir, corrobora o exposto com a fala do Professor Germano:

“Nos prazeres (aspectos a encenar) vocês podem pensar os gestos que melhor pode representar esse aspecto. Gente, olha, parte da mensagem da poesia são vocês que vão dizer com os gestos. A outra vai ser lida pela comentarista. O que vocês vão dizer sobre escola”.

Vários ensaios foram feitos e, durante esse processo, a escrita foi empregada para fazer modificações e alterações a partir do que havia sido planejado pelo professor. Para que o texto ganhasse nova vida e a encenação pudesse representar de fato o texto, professor e alunos interagiram, tentando dar mais significado ao texto, introduzindo pequenos detalhes textuais/redacionais, mas sem alterar-lhe o significado, o que implica em uma atividade de re-criação (mínima) em busca de construção de sentido e de ação de modo a fazer com que o texto ganhasse vida na arte teatral, a exemplo do professor:

“Gente, eu vejo que aqui no grupo alguns de vocês poderiam ficar incentivando o grupo a falar sobre a importância da escola, do papel do adolescente, e do adulto também, na valorização da escola [...] É mais ou menos isso”! Acho que você dá pra melhorar!

Trabalhar o texto com essas finalidades supõe um processo de reelaboração, de colaboração, de integração e de solidariedade, para chegar à etapa do processo de encenação do poema. Processo esse, que exige: orientação e atendimento pessoal, transformar a sala em um palco teatral, conversar com os alunos, pedir sugestões e reler várias vezes o texto para dele extrair idéias, ressignificá-las, junto aos atores, incentivando-os a sua criação própria, são tarefas permeadas de buscas para o “novo”.

Grosso modo, nosso olhar analítico sobre essa subcategoria, podemos dizer que são bastante comuns às atividades de escrita dos alunos em sala de aula, seja copiando exercício ou respondendo tarefas como eles dizem. Só algumas vezes, aliás raras vezes, escrevem suas próprias produções, as redações. Logo, a escrita dos alunos na sala de aula é quase sempre desprovida de “alma,” de sentimento pessoal, talvez sem nuances de criatividade, porque não há muito espaço nos momentos de aula para tão importante aspecto. Necessariamente não estamos dizendo que professores e alunos não são criativos, estamos sim registrando que sentimos falta de maior intensidade e vivência dos alunos com relação a esse aspecto, porque, com mais frequência, as atividades de escrita se voltavam para cópia e resolução de exercícios, tal como ilustramos nesta passagem em sala de aula, quando a professora convoca os alunos a escreverem, copiando a tarefa no quadro de giz.

Na realidade, as turmas de EJA correspondentes ao programa PEJA I e II, onde a maioria dos alunos, ainda, não lêem fluentemente e nem têm o seguro domínio da escrita, a grande preocupação das professoras é com o uso de textos curtos e de fácil compreensão para

que os alunos tenham a condição, mesmo não sabendo ler (como costumam dizer) de, pelo menos, entender e discutir sobre a mensagem quando lido pelo professor, tal como se encontra registrado no quadro de giz.

É, pois, nessas circunstâncias, momentos rápidos e com poucas propostas de atividades, que ocorrem as atividades de produção de texto. Na verdade, o maior volume de escrita produzido pelos alunos, na sala de aula, tem se voltado para atividades de cópia (de textos para interpretação, de roteiros de atividades, de textos-conteúdo da matéria, dentre outros). A escrita criativa, a redação como dizemos no dia-a-dia escolar, esta é bem pouco trabalhada pelos alunos. Essa pouca vivência com essa modalidade de escrita de texto faz com que o processo de alfabetização na EJA ainda se torne mais lento, além de trazer outros prejuízos para o alunado.

<p style="text-align: center;">Subcategoria 2.3: A escrita no acompanhamento e na avaliação da aprendizagem</p>

Nas classes de EJA, a necessidade de acompanhamento e avaliação dos alunos quanto ao que produziram e aprenderam, em face das atividades de ensino desenvolvidas, leva o docente ao uso de diferentes atividades escritas com finalidade de avaliar o desempenho dos alunos e, nesse processo, organiza, intervém e reorganiza sua prática durante e depois da ação.

É comum nas classes de PEJA III e IV o uso do registro de anotações feitas pelo professor acerca das atividades com a finalidade de acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos no decorrer de apresentações de trabalhos realizados em grupo, atividade comum nas salas. Essas anotações geralmente buscam relatar o que os alunos dizem, comentam acerca do que pesquisaram e servem para que, ao final de cada apresentação o professor faça intervenções, aprofundamentos dos conteúdos, além de observar quem desenvolveu a atividade solicitada, dentre outras.

Esse tipo de registro nessas situações de acompanhamento e avaliação tem um estilo específico e particular do professor. Na apresentação de trabalho de grupo realizados por alunos do PEJA III e IV com a temática profissões, o professor, a fim de saber, durante a exposição quais alunos, efetivamente, estudaram os conteúdos, cumprindo de fato com a tarefa proposta, usam os sinais de mais (+) ao lado do nome do aluno para indicar que ele foi bem e o sinal de menos (-) para saber que, embora tenha apresentado, não foi tão bem em relação à exposição do conteúdo, porque “*não fez uma boa apresentação do conteúdo*”. Cada

sinal de mais (+) representa o nível de desenvolvimento e superação dos alunos, nesse caso: “*O que mais se destacou*”, como diz o professor. O sinal de menos (-) ilustra o contrário.

Na turma de PEJA IV, durante uma atividade de socialização de pesquisa realizada em grupo pelos alunos acerca das profissões: Médico, Pedreiro, Professor, para acompanhar e avaliar o desempenho dos grupos o professor organiza seu registro identificando a data da atividade, a turma e a sala, os grupos que faltaram, as temáticas apresentadas e, ao lado dos nomes dos componentes, o sinal indicando o seu desenvolvimento, ou seja, o sinal mais (+) se o aluno se saiu bem, se contrário, o sinal de menos (-).

(Síntese do conteúdo feito pelo professor a partir das apresentações dos alunos)

- Consulta ao idoso;
- Saúde do escolar /adolescente como discussão sobre o uso drogas;
- Visita domiciliares com agente de saúde;
- Sexualidade;

Temática estudada pelo grupo de alunos:

Pedreiro: Ivanildo - (não conseguiu reproduzir (expor) o trabalho).

Temática estudada pelo grupo de alunos:

Professor: Rilana +++

Fabrcício -

(Síntese do conteúdo feito pelo professor a partir das apresentações dos alunos)

- é mais do que administrar a sala de aula.
- 15 de outubro.

(Observação do professor quanto às posturas a serem modificadas)

Obs: a postura p/ apresentar, comportamento, as graças (brincadeiras)

(Nota extraída da agenda pessoal do professor: 11. 05. 06).

De posse das anotações, o professor passa a realizar um processo de questionamentos e intervenções junto aos alunos, no sentido de levá-los ao aprofundamento do assunto e ajudá-los a fazer uma leitura e interpretação mais crítica acerca da realidade, como revelam a interação dialógica do professor e o grupo que socializa a temática pesquisada “o pedreiro”:

Professor: “O que mais vocês pesquisaram?”.

O grupo de alunos: “Só isso!”.

O professor insiste perguntando: “Qual a importância do pedreiro? Qual a compreensão que vocês chegaram? (pausa)”.

Grupo: “Permanece em silêncio”.
 Professor: “Os três podem responder”.
 Professor continua a insistir: “Qual é o salário do pedreiro? Vocês sabem se ele ganha um salário? Existe alguma relação do trabalho do pedreiro com o caçambeiro?”.
 Vanildo: “Não sei professor!”.

Outra cena de diálogo, no sentido de avaliar o desempenho do grupo e fazer aprofundamentos à cerca da temática estudada, ocorreu também com o grupo de alunos que socializou sua pesquisa sobre a temática: “A Profissão do Professor”. Após o grupo concluir sua apresentação, o professor, com suas anotações conduz sua fala uma cessão de questionamentos e, assim, vai ocorrendo em quase todas as aulas.

Enquanto a aluna fala, o professor gesticula com a cabeça, fazendo votos de quem estava satisfeito com a fala da aluna. Ao término das apresentações de quase todos os grupos, observando que o horário estava prestes a terminar, o professor costuma com bases nas suas anotações, quando em tempo, realizar algumas observações relativas ao comportamento dos alunos, no concernente às atitudes desenvolvidas por eles durante as apresentações:

Professor: “Quando vocês forem apresentar trabalho, seja em minha disciplina ou em outra, vocês não devem ficar sorrindo, fazendo gestos, vocês precisam encarar como se fosse uma prova”.

As formas de uso desse tipo de registro pelo docente com o qual acompanha e avalia o desenvolvimento dos alunos, num processo que valoriza os conhecimentos adquiridos como ponto de partida do diálogo, verificando o nível de compreensão e sobre essas mesmas falas registradas se orienta e elabora questões de aprofundamentos e interferências com sugestões de mudanças de comportamento, são aspectos que muito contribuem para comunicações autênticas e conseqüentemente para o desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, o uso desse registro escrito revela contribuições para a prática pedagógica à medida que serve como instrumento de leitura do professor quanto ao desempenho dos alunos, frente às atividades propostas com seus propósitos e necessidades planejadas e o modo como o professor imagina concretizá-las. Vale dizer, o registro escrito, torna-se um instrumento de ação e intervenção da prática junto ao grupo para quem o docente planeja, observa, sonha, deseja, reflete, avalia desempenhos e tem esperanças de que seus objetivos sejam atingidos.

Nesse caso, é importante destacar também que o uso da escrita dos professores para acompanhar o processo de interação de sala de aula, situar o docente mediante o que se está fazendo, sobre o que os alunos precisam aprender e aprofundar. Representa um compromisso

do professor, assumido com envolvimento, com a razão e ética, consigo mesmo e com os alunos, revelando seu papel político e social como agentes que, não só aspiram mudanças, mas também têm atitude de oportunizá-la com suas intervenções, atuando no espaço no qual está inserido, com a missão educativa de ajudar os alunos construírem significados sobre o que estão aprendendo.

Registramos também, nesse processo de acompanhamento e avaliação dos alunos, o emprego dos exercícios e as avaliações escritas, atividades bastante utilizadas pelos professores com a finalidade de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Esse processo de avaliação com o uso dos exercícios e “provas” acontece através de correções, de professor para professor, podendo ser realizada nas turmas de forma individual, coletiva ou através de trabalho por equipes.

Na classe de PEJA II, citamos o exemplo de uso do exercício escrito na função de verificação do ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. Tendo trabalhado sílaba tônica durante duas semanas, a professora como forma de verificar o que os alunos tinham aprendido em torno do que ela havia ensinado usa exercício escrito. Inicialmente ela faz uma breve revisão do assunto, e como de costume, convoca a turma, escrevendo no quadro:

Oxítona:

quando a sílaba tônica última sílaba

Exemplo: sofá, café, sapé, cipó, etc.

Paroxítona:

quando a sílaba tônica cai na penúltima sílaba.

Exemplo: casaco, menino, escola, cinema, cidade, etc.

Proparoxítona:

quando a sílaba tônica cai na antepenúltima sílaba.

Exemplos: lâmpada, fósforo, lâmina, médicos, etc.

Os alunos, ao terminarem de copiar o texto em seus cadernos, a professora, então, inicia a explicação avisando que se trata apenas de uma revisão:

“Nós já vimos o que são palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas”. O que é uma palavra paroxítona? Vamos dizer juntos! É quando a sílaba tônica cai na última sílaba. Exemplo: na palavra sofá (apontando para a palavra escrita no quadro e lançando a pergunta sem destinatário certo) qual é a sílaba mais forte?”.

Durante esse momento de avaliação coletiva no quadro os alunos ficam em silêncio, essa situação demonstra que, embora a professora já tivesse trabalhado o conteúdo, os alunos não foram capazes de aprender o assunto em apreço, fato que leva-a ao desabafo:

“Ave Maria gente! Eu passei a semana todinha ensinando isso para vocês e vocês ainda não sabem”.

Apesar de tomar apenas esse tipo de exercício como exemplo, ela demonstra como em muitos outros casos e de forma diversa do que acontece em sala de aula quando se trata de avaliar os alunos com exercícios escritos, colocando o professor na condição de experimentar a contradição entre aquilo que ensinou e o que de fato os alunos foram capazes de aprender. Desse modo, a compreensão que avulta é que a escrita é largamente utilizada na escola, mas, no entanto, no processo de avaliação dos alunos pouco favorece os princípios de aprendizagem em EJA.

**Subcategoria 2.4:
A escrita como instrumento de reflexão docente
sobre o ensino e a aprendizagem**

Nesta subcategoria analisamos a escrita enquanto atividade cultural utilizada na prática pedagógica, ou seja, a escrita como instrumento que oportuniza a reflexão crítica da prática pedagógica, quer seja quando veicula conteúdos para jovens e adultos na perspectiva de um ensino fundamentado, pensado, organizado, quer seja quando oportuniza o professor vivenciar a contradição entre o pensado e o ensinado, como temos demonstrado por meio de vários exemplos.

Assim, os dados constantes dessa subcategoria apontam que são várias as situações nas quais constatamos a presença do registro escrito como elemento de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, oportunidade em que o professor faz suas ponderações acerca do trabalho a desenvolver ou mesmo sobre o que já desenvolveu. Implica, desse modo, compreender que a escrita nas classes de EJA não se presta exclusivamente para os momentos da aula onde professor e aluno fazem seus registros. Constatamos, pois, que o registro escrito se presta aos momentos de reflexão pedagógica do professor, como passamos a evidenciar em diversos eventos por nós presenciados.

No caso das avaliações escritas, corrigidas pelos docentes fora da sala de aula, o que se destaca nesse processo é o papel que elas oportunizam ao professor de refletir sua prática. Atividade realizada muitas vezes silenciosa e discretamente pelos docentes devido a natureza do trabalho, pela concentração imposta nesse tipo de atividade, fato que só é perceptível

quando, verbalmente, o professor comunica suas observações ou quando são indagados a respeito dos resultados dessa atividade. Então se manifestam oralmente e mostram suas anotações, como forma de acompanhamento de cada turma e de cada aluno como mostra a foto abaixo:



Foto n º 29 Correção de avaliação escrita
Fonte: Arquivo do pesquisador. Dez. 2006.

Na correção de uma avaliação escrita de geografia na PEJA III, o professor reflete acerca da avaliação que fez sobre paisagens e culturas de países europeus, cujo resultado não havia sido favorável para os alunos. Assim, fazendo uma leitura reflexiva desses registros, o professor vai avaliando o nível da linguagem escrita utilizada pelos discentes na elaboração das questões, momento em que chega à seguinte conclusão:

“Eu tive pensando que essas perguntas que eu elaborei pra essa prova, talvez não estivesse no nível deles. Na maioria dos casos, fica um sentimento de frustração. Eu observo, assim, que a maioria não conseguiram. Às vezes fica a preocupação, com algumas questões sobre o que foi feito, será que não foi bem explicado, bem comentado, se a forma que eu falei talvez não ficou acessível. Depois ficam algumas coisas na cabeça. Por que aquilo a li não saiu. Lógico que no meio das dúvidas você vai encontrar algumas respostas. Eu tenho consciência de que nosso trabalho é muito deficiente, agente precisa melhorar muito nessa parte pedagógica. Porém, nossas condições de trabalho influenciam bastante”.

No processo de correção dos exercícios e das avaliações escritas à vivência da contradição entre o que os professores ensinaram e o que os alunos aprenderam se manifesta

na leitura dos resultados evidenciados nos registros dos alunos, permitindo aos professores se auto-avaliarem e avaliarem o fazer pedagógico quanto ao processo de encaminhamento da atividade relativos à escolha dos procedimentos, da forma de exposição do conteúdo, do nível da linguagem utilizada por eles durante o diálogo, aspectos que evidencia de que forma seu uso pode possibilitar uma reflexão crítica da prática pedagógica.

Essa relação com as escritas dos alunos faz com que, os docentes também reconheçam que o ensino para jovens e adultos, na perspectiva de construção do conhecimento, deve ser diversificado, dinâmico e que, para isso, torna-se necessário materiais próprios para essa modalidade de ensino, uma adequada preparação, a busca de materiais que possam ajudá-los na concretização desse processo de ensino, além da auto-avaliação que fazem da sua prática, como relata o professor Germano:

Fazer avaliação escrita é uma coisa que eu vejo que não adianta muito porque eles não fazem, não respondem. A gente percebe pelas respostas escritas. Quando fazem as respostas não correspondem com as perguntas. Eu reconheço que minha prática não é muito boa. Eu, às vezes, busco assuntos interessantes, pesquiso na Internet pra animar mais fazer uma coisa diferente. Mais é muito difícil. Essa modalidade exige do professor um trabalho redobrado. A gente tem que ser dinâmico e criativo, se não você não consegue fazer nada. (Nota de entrevista:19.10.06).

Apesar desses aspectos que evidenciam a forma como o uso do registro escrito oportuniza a reflexão da prática pedagógica, vale ressaltar que, muitos outros tipos e situações ocorrem para significar essa reflexão, como é caso, por exemplo, dos registros nos diários de classe, tanto dos conteúdos como das notas dos alunos. O certo é que, além das práticas mais comumente empregadas de uso da escrita, para registrar a prática docente, ela está bem presente como elemento de reflexão do professor, permitindo, inclusive, a esses professores de EJA condições mais seguras tanto para executar sua prática bem como acompanhar e avaliá-la.

Portanto, o uso dessas escritas ao permitirem os professores vivenciar a contradição entre a opção de conteúdos e as formas de reflexão de como foram desenvolvidos em sala de aula e o que foi apreendido e produzido pelos alunos, em termos de conhecimentos torna um material rico de reflexões, decisões, ações fundamentais à prática pedagógica, quando a sistematiza, organiza e a realiza. Todas essas intenções colaboram e ajudam o professor a imaginar, concretizar e viver sua forma de ensinar bem como avaliar seu trabalho por meio da aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o uso da escrita contribui para essa prática à medida que se torna fonte em que professor e aluno num movimento de ir e vir sobre ele extrai idéias, inspira-se, de certa forma, elabora conceitos, interpretações, orienta-se sobre o que vai dizer e fazer. Com efeito, a escrita, em seu uso, torna-se fonte de consulta capaz de ajudar o docente a significar e reformular a própria prática e o saber construído no decorrer das interações, haja vista que as relações necessárias para estabelecer a conexão do conhecimento elaborado e a realidade não se produzem automaticamente.

Assim, compreendemos, pois, que o uso da escrita no trabalho docente abrange contextos diversos desde a reflexão, o planejamento mensal das aulas, a realização das atividades em sala de aula sobre conteúdos de ensino, acompanhamento e correção de exercícios, as palestras e atividades pedagógicas extra-sala de aula. No entanto, como maior frequência se utiliza a escrita para elaborar o plano de aula, na execução de atividades concernentes aos projetos educativos em sala de aula, na sistematização do diário de classe, na organização dos conteúdos de ensino em caderno de registro e agenda, na preparação de atividades escritas e correções de tarefas propostas aos alunos, além disso, em anotações pessoais, quanto ao comportamento dos alunos e, na elaboração de textos a serem socializados em atividades extra-classes.

Complementando este capítulo de análise, achamos necessário incluir mais dois pontos bem compatíveis com essa discussão. No caso, trata-se de alguns aspectos sobre funções e usos da escrita para os docentes da EJA na sua vida pessoal, principalmente nos anos iniciais de sua escolarização e considerações sobre a presença e funções da escrita na escola de modo geral.

4.2 Eixo 02 - Os professores e a escrita: na vida pessoal, na escolarização e na formação profissional

Na escola, a escrita é utilizada pelos professores em situações diversas como no planejamento das aulas, nas atividades de gestão da matéria, acompanhamento e avaliação dos alunos em sala de aula, nos projetos educativos, ou mesmo, no contexto de atividades como palestras educativas, festas, dentre outros. Dessa forma, essa escrita assume funções diversas e que podem ser observadas em diferentes materiais como nos cadernos de registro, nas agendas, folhas de papel, projetos, em cartazes, nas paredes das salas de aula, cadernetas, nas atas e outros.

Utilizar a escrita seja na escola, no trabalho docente ou em outras atividades parece ter diferentes funções. A primeira razão de uso ancora-se na idéia: “escrever para lembrar”. Essa perspectiva indica que o ato de escrever equivale a dimensão da memória, à medida que sua função reside na necessidade de garantir que o registro de uma idéia acerca de um fato ou ação não quer ser esquecido com o passar do tempo.

Esse posicionamento é também corroborado na reflexão da professora Míriam ao revelar que o ato de escrever lhe serve para lembrar das ações que não deseja esquecer num determinado tempo e espaço e recordado em situações necessárias, como confere a nota de entrevista:

Escrever [...] é uma forma de eu poder registrar algo que eu não quero com determinado tempo esquecer. Se eu estou escrevendo, a tendência é escrever e guardar. No momento que surgir alguma dúvida, eu vou lá nas minhas anotações rever aquilo que eu escrevi. Para mim, escrever é uma forma de manter segura aquilo que eu não queira perder com determinado tempo. Durante todo o tempo você vai colocando coisas, mais coisas na cabeça e se você não anotar você esquece (Nota de entrevista - 23.06.06).

É possível lembrar que a escrita serve também como medida de segurança, ou seja, os professores escrevem para sentirem-se confiantes sobre o que vão dizer e sobre as informações a serem transmitidas, quando estão em sala de aula frente ao conjunto de atividades e pessoas com os quais se relacionam cotidianamente, seja no que se refere aos aspectos didático-pedagógicos, no sentido de estabelecer as relações do que é ensinado e a realidade, bem como as formas que foram escolhidas previamente no planejamento, como relata o professor Germano:

Pra não esquecer de alguns detalhes eu termino fazendo o registro, fazendo a síntese [...]. E a partir daí, tentando fazer a discussão, fazer a explanação, porque senão eu posso me perder mesmo, não no sentido de não saber, mas termina realmente, não no sentido de não saber comentar, não saber aquilo ali que você está à frente. Mas é no sentido de que a fala apresenta alguma dificuldades, de repente você pode fugir, pode sair alguma situação que a exposição, o próprio pensamento de não conseguir encaixar, não ter uma linha de raciocínio, uma linha de idéias, que seja necessária para se falar dentro daquele assunto que deveria ser colocado. Então funciona nesse sentido, nesse apoio. E dá mais segurança, assim porque eu fico mais seguro, há momentos que você tem uma fragmentação, um subtítulo, um sub-item, que termina por manter isso sem esquecer. De repente eu posso esquecer algum comentário, alguma referência, um determinado aspecto (Nota de entrevista: 19.06.06).

Semelhante aos aspectos anteriores, o ato de escrever também é concebido como uma estratégia que serve para o professor se auto-regular mediante a necessidade de

realização dos compromissos no cotidiano, em que, às vezes, se vê “tapeado” pela memória natural. Essa questão é revelada pela professora Morena, ao afirmar que “escrever é essencial” e justifica essa afirmativa evidenciando situações fora da escola, nas quais utiliza a escrita com frequência:

Eu costumo fazer anotações realmente, por exemplo, hoje eu anoto porque na realidade eu não sei o que eu vou fazer hoje, e de repente eu coloco como uma estratégia. Tanto é, por exemplo, que, tem uns quatro dias que eu tenho um problema para resolver. Sempre que eu chego em casa eu esqueço. Tem que ligar pra [...] Pra não esquecer, eu vou pra rua tenho que anotar o que vou fazer, aonde eu vou tenho que anotar. É uma forma de não esquece (Nota de entrevista: 19.06.06)

Escreve-se também como forma de organizar o pensamento, as tarefas que requer à oficialidade do trabalho docente em sala de aula, o que torna o registro numa fonte de consulta e um instrumento pessoal como dizem as professoras Luz e Helena:

“Sem meu caderno de registro eu não sou nada. Nele eu coloco tudo o que eu vou dar para os meus alunos”.

“Quando você anota as coisas você não se perde e você se organiza melhor”.

A escrita também é utilizada pelas docentes como fonte de prazer, como declaram as professoras Miriam e Morena:

“Eu adoro escrever, principalmente poesias, cartas românticas, se tu vê meus cadernos [...] eu gosto muito de escrever [...]”.

“Eu não vou dizer que eu gosto de escrever, mas eu acho que escrever é essencial [...] sobre essas questões de poesias, romances [...]”.

Apesar da importância atribuída à escrita no trabalho docente afim de manter vivas as tarefas que se têm para realizar através de sua documentação, que serve como material de consulta quando necessita realizar alguma atividade em determinado tempo, organizar o pensamento em função das atividades, ou mesmo, como fonte de prazer, usada em produções de cartas românticas, poesias parece representar uma atividade de difícil domínio e execução, tanto para o professor em relação do seu trabalho seja no que diz respeito à organização específica de suas atividades, seja no que se refere ao seu uso em comunicação com os alunos na correção das atividades, como expressa o professor Germano:

Eu tenho dificuldade de escrever [...] eu não vou negar. Coisas simples às vezes são difíceis de fazer, de organizar as idéias. Eu vejo que a falta de prática é a principal dificuldade, a falta de leitura também. Eu também tenho dificuldade de trabalhar com a escrita dos alunos. Por isso eu quero diminuir. O tempo é pouco. A gente acumula muitas provas porque são muitas turmas. A gente perde muito tempo porque a caligrafia deles é ruim. (Nota de entrevista: 19.06.06)

Em relação às atividades de escrita que envolve as atividades mais burocráticas, por exemplo, preenchimento das cadernetas, sistematização do plano mensal quando, sobretudo, são solicitados pela direção da escola por exigência da Secretaria de Educação o uso da escrita é interpretada com sentimentos de rejeição:

“Não sei pra que essa coisa de plano, é só pra ficar aí mofando, muita coisa do que agente planeja não acontece, a gente vai mudando constantemente. Esse monte de ‘frescurinha’ da caderneta é uma coisa desnecessária. Pra mim bastaria colocar as notas porque a gente gasta um tempo danado nessas cadernetas, só para serem guardadas”.

Outros professores preferem ficar calados para não constranger ou criar situações desagradáveis. Assumem a postura do silenciamento. Essa atitude é um gesto bem comum dos professores que sabem da necessidade e da responsabilidade de fazer seus planos, mas dadas às condições de tempo e a dificuldade de sistematizá-los por escrito, quando solicitados pela coordenadora pedagógica, permanecem em silêncio ou simplesmente disfarçam, como a professora fez discretamente comentando para outra professora em reunião:

“Até que eu já pensei mais ou menos no meu plano, mais não tive tempo de escrever porque é tanta coisa pra gente fazer, e agora é um tal de plano estratégico, e, eu não sei nem por onde começar. Pra falar até que vai, agora na hora de colocar no papel [...] o negócio é mais complicado”.

Essas declarações de rejeição em relação à escrita parecem advir das relações dos professores na sua aprendizagem com essa prática, na vida escolar e na formação profissional. Na visita à trajetória escolar dos professores, considerando o caminho de aprendizagem da escrita, os professores trouxeram várias lembranças desse processo que nos permitiu revelar sentimentos de medo, gosto e desgosto. As lembranças, por exemplo, concernentes à fase de alfabetização mediada pela utilização de diferentes procedimentos como cópia, ditado, exercício de caligrafias no caderno, cobrir o desenho das letras, foram processos que, ao tempo em que representavam para os docentes, alunos na ocasião, uma novidade, eram, notadamente, processos que se desenvolviam, no caso da leitura e escrita, numa perspectiva

mecânica, visto que não dava o retorno esperado pelos seus professores, submetidos às práticas de “puxão de orelha”, conforme uma das vítimas:

Meus primeiros passos na vida escolar ocorreram na infância. Foi uma fase muito difícil e muito interessante. Relatar a história do nosso passado, principalmente quando se fala das primeiras experiências da escola, a descoberta do mundo da escrita e da leitura. Aprendi foi soletrando. A partir daí fui despertando e ficando cada vez mais ansiosa para aprender, tudo era novidade. As primeiras letras que foram as vogais me chamaram muito atenção, assim também como o passeio por exemplo: a + i = ai ; o + i = oi; e+ u = eu e, assim sucessivamente. No primeiro dia, a professora fazia muito ditado e cobrava sempre as lições. Isso era tarefa de todos os dias, sempre fui atenciosa com minhas atividades, nada era mais importante do que ler e escrever. Com isso terminei o primeiro ano alfabetizada.

Iniciei minha experiência com a escrita cobrindo os nomes e outras palavras no caderno, depois à caligrafia; o livro de lição foi à cartilha infantil (ABC). O ensino era método tradicional. Existia o puxão de orelha para que soletrássemos e lêssemos por cima.

Eu tinha 7 anos quando tive o primeiro contato com as letras. A minha primeira cartilha foi o ABC infantil. Foi tão difícil aprender, eu só decodificava aquelas letras; aprendi a escrever como segurar no lápis para escrever. O alfabeto como juntar as letrinhas e formar pedacinhos, soletrando, copiando frases bem bonita e bem certinho [...] (Nota de entrevista. Profª Helena: 19.06.06).

Igualmente, foram os professores Germano, Luz e Míriam que também ao trazerem à tona suas histórias de aprendizagem da escrita, evocaram o papel das atividades de cópia, do ditado, da caligrafia como sendo as práticas de escrita preponderante e influentes na sua relação com a escrita, revelada em seus relatos, dentre os quais, citamos textualmente o da professora Luz:

Através do conhecimento das letras pela leitura dos livros de palavras ditadas e cópias em que as professoras freqüentemente utilizavam como exercício para auxiliar na escritura. As caligrafias eram bastante utilizadas como aperfeiçoamento da aprendizagem [...] (Nota de entrevista: 20.06.06).

A professora Morena demonstrou uma aprendizagem da escrita antes da escola, recordou o papel da família na sua aprendizagem com a escrita, mas, no entanto, foi estigmatizada na escola por uma questão de destreza, como ilustra a nota do relato por ela:

A minha história é interessante e inesquecível, porque aprendi a fazer os primeiros rabiscos em casa com minha mãe, pois na época não fiz o jardim. Quando entrei para a escolaridade aos 7 anos, estava iniciando a descoberta das letras, números, desenhos, leitura e etc. A partir daí a história tornou-se mais comovente, me chamou atenção e a da turma, foi algo que nunca esqueci. Pois bem! O que realmente aconteceu é que a minha professora era severa e não aceitava que eu fizesse as atividades escritas com a mão esquerda, foi uma luta difícil, porque não sabia escrever com a mão direita,

na sala era a única que escrevia com a mão diferente. Inúmeras vezes ela retirou o lápis da minha mão e colocava na outra, tinha dia que não fazia a atividade, porque não conseguia escrever com a direita. [...]. Foi difícil porque tinha dias que ela ficava plantada em minha carteira, e nesses dias, eu não fazia nada, no momento não conseguia escrever, tanto é que até hoje as minhas tarefas são feitas com a mão esquerda (Nota de entrevista: 23.06.06).

No que se refere à relação dos professores com a escrita no Ensino Fundamental e Médio, as experiências de escrita vividas entrelaçaram-se com atividades que, possivelmente, tenham produzido um sentido negativo ao conhecimento de escrita e sua maneira de utilizá-la. Atividades como o questionário em forma de exercício escrito, com finalidades de avaliação do conhecimento ao final de cada mês, a utilização da escrita para apresentação de trabalhos, ações que caracterizavam essa escrita como um ato “repetitivo”, exercido como prática de regular e conduzir o comportamento escolar relacionado à obrigação do aluno, no sentido de passar de ano como podemos conferir no relato da professora Morena:

Bem! Dentro das atividades solicitadas no ginásio (hoje ensino fundamental), a maioria eram escrita, principalmente de português e a matemática [...] outras eram aplicadas aos assuntos e questionários para serem avaliados no final do mês. Os resultados eram excelentes, incluindo os trabalhos individuais e em grupo. Uma das coisas que eu não gostava, era das apresentações de trabalho, pois não suportava. Não era a melhor, mais fazia o possível p/ fazê-la. Em minha época de escolaridade o empenho era bastante para obter bons resultados, tanto é que no ginásio nunca fiquei de recuperação (Nota de entrevista: 23.06.07)

Da mesma forma, segundo a professora Helena, “escrever bem ou aprender escrever” exigia delas o domínio dos conhecimentos gramaticais, fato que acontecia na seqüência como informa a docente:

[...] gostavam de contar os meus erros para depois não cometê-los em uma próxima redação que eu fazia, mas era chato quando eu contava muitos erros, então eu escrevia por várias vezes aquela mesma palavra para poder aprender (Nota de entrevista: 20.06.06).

As práticas de escrita relacionadas à produção de texto, também se constituíram em atividades de vivências das professoras ao lembrar de suas trajetórias quando cursaram o Ensino Fundamental e Médio. Nesse caso, as práticas de escrita relativas, por exemplo, às redações e pesquisas com o auxílio de questionários eram feitas por elas e depois submetidas à correção das professoras. Nesse contexto, o ato de escrever pelos alunos concorre para uma atividade apenas para um aspecto mecânico, algo a ser submetido à correção e avaliação pela professora quanto ao desempenho dos alunos e, na mesma direção, a prática de escrita

concorrendo para a idéia da obrigação de “passar de ano”, sinonimizando e resumindo a escrita escolar a aspectos de escrever muitas linhas; escrever corretamente, utilizando a coerência e coesão; escrever sem motivação produziu, no conjunto, interpretações e reações adversas ao ato de escrever.

Recordando sua relação com a escrita nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, a professora Helena narra a seguinte história:

[...] no ensino fundamental e médio, tudo era diferente; a responsabilidade era bem maior por conta das disciplinas serem mais e as cobranças tanto dos professores como dos meus pais também. A preocupação deles era que tirasse nota boa para não ficar reprovada (Nota de entrevista: 20.06.06).

A professora Miriam, também, ao lembrar sua relação com a escrita, diz que “as tarefas mais comuns eram resolução de palavras cruzadas, interpretações de textos, escritas de cartas”, mas que, no entanto, eram atividades que “na época não gostava”.

Esses modos de praticar a escrita escolar revelado nos dizeres dos professores, no percurso de sua trajetória escolar, parecem ter produzido reações negativas no modo de conceber o ato de escrever, bem como a dificuldade de escrever, fato que se apresenta durante a formação profissional, sobretudo quando se trata, por exemplo, de refletir sistematicamente por escrito sobre o planejamento do trabalho docente no processo de estágio em formação, como diz a professora Morena:

[...] na formação profissional um dos grandes desafios era a realização de planos de curso, plano mensal e a aula, a preparação das aulas etc., porque, quando partimos para a escrita, ela já é mais complexa, precisa de planejamento e organização (Nota de entrevista: 20.06.06).

Corroborando com a mesma concepção, a professora Miriam lembra que, na sua trajetória profissional “[...] as resenhas, as redações dentre outros, eram as atividades nas quais sentia dificuldades na execução”.

Como se pode perceber, as condições históricas e sociais da aprendizagem da escrita pelos professores, associadas à função de poder, no que se refere à prática de escrita ligada a função de regular e conduzir os modos e comportamentos dos alunos por meio de um processo mecânico de correção e avaliação de exercícios com vistas a sua competência escritora, parecem ter contribuído na constituição de uma imagem de escrita baseada no conceito de que escrever bem é um processo que precede o domínio de regras gramaticais,

coesão e coerência. Esse modo de pensar a escrita produziu sentimentos de rejeição quanto à escrita escolar, sobretudo, quando a escola lhes determina atividades que envolvem inevitavelmente a prática de escrita, fato diferentemente do sentimento de prazer e gosto quando se trata de atividade de escrita que requer menos o conjunto de regras formais como é o caso da poesia e das cartas românticas nos relatos referentes às docentes entrevistadas.

4.3 Eixo 03 - Usos e funções da escrita na escola

Assim como no trabalho docente, a escrita é utilizada em vários contextos de atividades e requer um processo de reflexão sistematizada. De igual modo, a direção, a coordenação pedagógica e secretaria da escola campo de pesquisa, utilizam a escrita para a elaboração de programações, planejamentos, fichas de acompanhamento, atas, avisos, correspondências, históricos escolares, relatórios, dentre outros.

Essas escritas têm finalidades diversas e, nesse processo, a reflexão exercida sobre tais atividades se volta para o esforço da dimensão organizativa, operacional e comunicativa da escola de modo geral. Nesse sentido, a produção do registro escrito pelos professores que exercem funções de coordenação, direção e pessoal da secretaria tencionam organizar a escola, articular e comunicar suas ações, sejam elas pensadas pela própria escola ou destinadas pela Secretaria de Educação, como ilustramos alguns exemplos de avisos e comunicados que presenciamos:

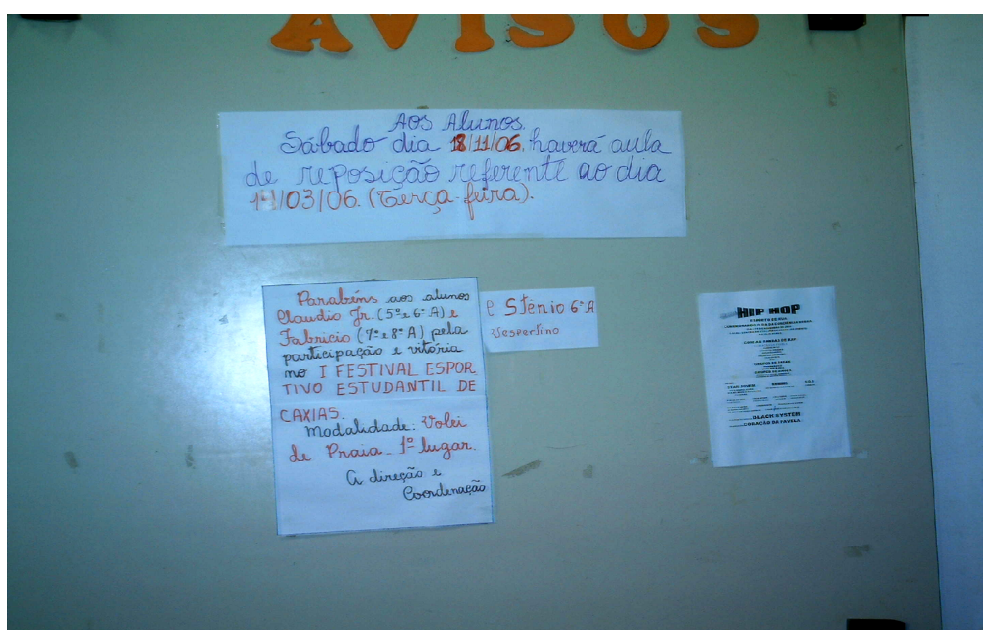


Foto nº 30 Quadro de avisos da escola.

Fonte: Arquivo do pesquisador. Nov. 2006

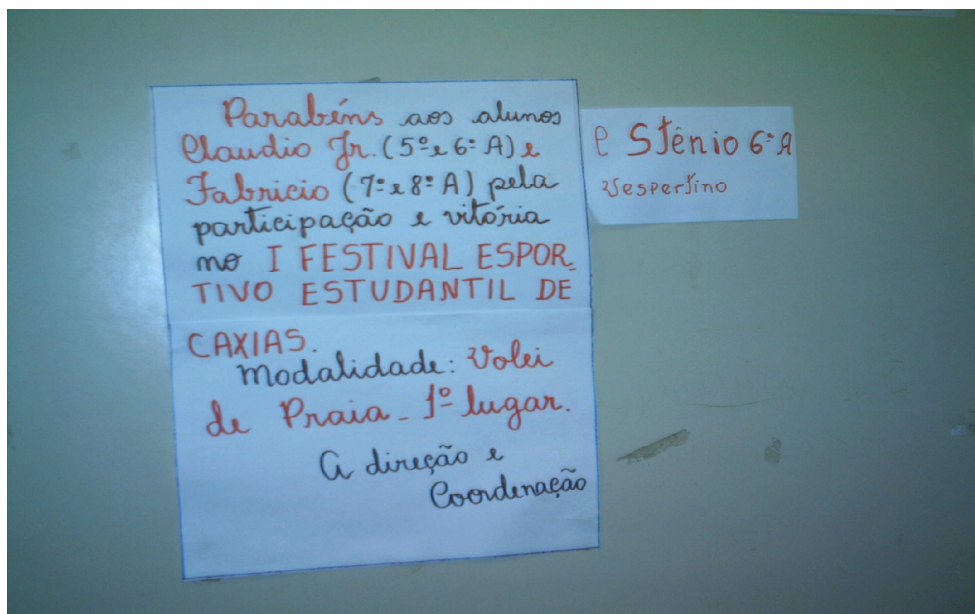


Foto nº 31 Registro escrito parabenizando alunos.

Fonte: Arquivo do pesquisador. Nov. 2006.

Escreve-se também para dar a saber sobre as atividades que dizem respeito ao aniversário da escola com o propósito de comunicar aos professores a programação temática de conteúdo a ser trabalhado em cada série, bem como o período de realização, informando sobre os temas geradores definidos pela coordenação pedagógica e expostos em cartazes na parede da sala dos professores:

Temas geradores

5ª série: Saúde;
 6ª série: Páscoa;
 7ª série: Paulo Freire;
 8ª série: Abolição da escravatura.

As atividades em sala começaram a partir de terça-feira dia 18/04 em todos os turnos. A palestra será dia 27/04 por turno.

Agradece,
 Coordenadora Pedagógica
 (nota de observação - 18.04.06)

Para divulgar a programação da preparação das atividades cívicas da escola como as festas juninas, informando aos alunos o período dos ensaios, conforme o planejamento da direção e professores da escola:

**Aviso:
Leia !**

Os ensaios das festas juninas terão a seguinte programação:

- manhã: Terça e quinta (dança do Lili)
10:40 às 11:30h
- manhã: Segunda e quarta (dança da quadrilha)
10:40 às 11:30h
- Tarde: Segunda e quinta (quadrilha)
16:40 às 17:30h
- Tarde: Terça e Quarta (dança do Lili)
16:40 às 17:30hs

Os professores do referido dia ficarão responsáveis para auxiliar os alunos na hora do ensaio.
(Nota de observação - 30.05.06)

Da mesma forma, a escrita é também para comunicar à comunidade escolar sobre a programação da semana avaliativa da escola, sobre datas cívicas do mês. A esse respeito, segue a ilustração da situação mencionada:

Atividades:

10 a 14 Semana Avaliativa;
17 - início do recesso escolar;

Datas comemorativas:

01 - dia da vacina;
02 - dia do bombeiro;
11 - dia da cidadania;
20 - dia do amigo;
25 - dia da escrita.

OBSERVAÇÃO: Os professores que possuem dois ou três horários deverão proceder da seguinte forma:

1º horário - aula/ 2º horário - avaliação
1º e 2º horário - aula/ 3º horário - avaliação

DIAS LETIVOS: 11

(Nota de observação - 30.06.06)

Na verdade, constatamos que na escola Paulo Freire, nos turnos de EJA, escreve-se para organizar e informar sobre o horário de funcionamento da escola quanto às aulas e os intervalos para docentes e discentes e pessoal de apoio da escola. Ou seja, trata-se de uma escrita para fins informativos, cuja produção advém do corpo administrativo da escola, como exemplifica o quadro de horários apostado tanto na secretaria da escola como na sala dos professores:

NOTURNO	MATUTINO	VESPERTINO
19:00 - 19:40	7:00 - 7:50	13:00 - 13:50
19:40 - 20:20	7:50 - 8:40	13:50 - 14:50
20:00 - 21:00	8:40 - 9:30	14: 40 - 15:30
INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
21:10 - 21:50	9:50 - 10:40	15:30 - 16:40
21:50 - 22:30	10:90 - 11: 30	16:40 - 17:30

As escritas também se estendem para o esforço de sistematizar a comunicação dando os informes sobre compromissos, normas e regras de convivência dentro da instituição, visíveis nos registros escritos que buscam prescrever a organização da escola, na perspectiva do compromisso dos professores e alunos quanto à execução de suas funções, nas relações interativas e cordiais e, no bom convívio social, dentre os quais citamos para ilustrar:

- Solicitação aos professores quanto à entrega de seus planos de trabalho, informação sobre datas de suas atividades, indicação dos recursos disponíveis de uso na escola:

URGENTE! LEIA!

Caro professor,
 Tragam seus planos: anual e mensal para deixarem na escola para melhor desenvolvimento do nosso trabalho.
 Agradece,
 A coordenadora pedagógica da escola.

(Nota de observação: 05.05.06)

COMUNICADO

Em virtude das fichas dos alunos enviadas pela Secretaria de Educação na semana passada, fica acordado que será feita recuperação semestral do 1º semestre. Portanto, as mesmas poderão ser feitas no retorno às aulas em agosto com os alunos que estão com notas insatisfatórias

A DIREÇÃO

(Nota de observação: 10.07.06)

PROFESSORES!

A escola possui disponível para otimizar suas aulas:

- DVD (aparelho);
- Televisor;
- Micro sistem;
- Vídeo cassete.

(Nota de observação: 10.07.06)

- Notas de agradecimentos a professores e funcionários:

Leia

A direção da Escola “Paulo Freire” agradece aos professores e funcionários pela colaboração na festa das mães (noturno).

A coordenação

- Saudações de cumprimento:

Um pouco de gentileza faz muito bem a todos nós.

Bom dia	boa tarde
Boa noite	por favor
Obrigado!	Tenha Calma
Boa sorte!	Com licença!
Desculpe	Até Amanhã!

(Nota de observação: 18.08.06)

- Regras de convivência e advertência:

SILÊNCIO: LOCAL DE TRABALHO.

- Normas gerais para o funcionamento e relações de convivência da escola:

NORMAS GERAIS DA ESCOLA

1. Devemos chegar 10 (dez) minutos antes do horário estipulado.
2. Lembramos que nosso horário é sagrado e, só em caso de alguma eventualidade, há uma tolerância de 15 (quinze) minutos.
3. Devemos organizar o horário para exercer nossas atividades exigidas de nossa função, tempo é ouro e não pode ser desperdiçado.
4. Nosso traje deve ser convencionalmente adequado, aqui é uma instituição educativa, devemos respeitá-la.
5. Conservemos a escola limpa e arrumada, ela é nosso segundo lar e nós somos responsáveis por ela.
6. Procuremos respeitar a todos, para que possamos também ser respeitado.
7. Sejamos sempre bem humorados, o sorriso é o tempero da alma.
8. A família “Paulo Freire” deseja trabalhar com parceria, companheirismo e responsabilidade, portanto, vamos dar as mãos e crescer.

(Nota de observação: 10.07.06).

Outros tipos de registros também fazem parte desse conjunto de comunicações. São os textos com indicações de pensamentos de educadores e mensagens para os professores refletirem suas ações pedagógicas ou mesmo como algo que serve de auto-estima:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento.

Paulo Freire
(Nota de observação - 30.05.06)

O grande professor é aquele que se preocupa em ensinar o aluno a ler e compreender um texto e a expressar com lucidez, valendo-se da “ferramenta” de seus conteúdos.

Celso Antunes
(Nota de observação - 30.05.06)

O mestre do novo milênio

- Hoje, espera-se que você seja capaz de...
- Contextualizar os conteúdos e articulá-los nas diferentes disciplinas;
- Diversificar as atividades, utilizando novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- Dominar tecnologias que facilitem a aprendizagem dos alunos;
- Acolher e respeitar a diversidade, utilizando-a para enriquecer as aulas;
- Gerir a classe e lidar com o imprevisto;
- Realizar uma auto-avaliação periódica, refletindo sobre a própria prática;
- Administrar seu desenvolvimento profissional, criando planos de estudo e trabalho;
- Envolver-se nas questões da escola, desempenhando outras funções além das tradicionais de sala de aula;
- Estabelecer uma prática constante com os pais e a comunidade;
- Organizar, analisar e selecionar as informações que recebe diariamente;
- Trabalhar em equipe com os outros professores;
- Enfrentar os dilemas éticos da profissão;
- Desenvolver projetos com a turma, tendo como ponto de partida a realidade.

Todos esses exemplos evidenciam, de certa forma, a precisão comunicativa de funções com que estas escritas assumem na escola, no esforço de dar sentido às atividades pedagógicas, de manter/estabelecer a comunicação, através de correspondências, com outras instituições, de organizar o funcionamento e gestão da escola por meio de suas programações,

horários de funcionamento, regras e normas de convivência no ambiente escolar. Outros formatos de escrita, apresentados e veiculados através de mensagens, agradecimentos, que enaltecem e estimulam a auto-estima dos alunos e docentes, bem como as relações interativas dentro da escola, apesar de seu caráter burocrático, nos mostram a relação de reflexão desses profissionais com o uso da escrita no sentido da dimensão social, informativa, organizativa e construtiva da escola. É oportuno nesse sentido, citar o empenho da escola e de seus colaboradores, na perspectiva de promover as relações interativas no seu cotidiano, sistematizando, organizando e comunicando suas ações sejam no que diz respeito às atividades pedagógicas, seja no que se refere às normas e regras de convivência que devem nortear a vida escolar.

Na verdade, o conjunto desses escritos, sejam eles produzidos pelos professores, ou em certos casos, apenas utilizados, configurando as ações, representam o empenho da instituição no seu processo de organização. Tarefa que exige o esforço de pensar, sistematizar, articular e comunicar por escrito suas ações em função de seu funcionamento interno e suas relações externas, como ilustra a foto que registra o momento interno do trabalho escolar:



Foto n ° 32 Fazendo controle de aulas e resumo de ponto.

Fonte: Arquivo do pesquisador. Nov.2006.

Assim, o uso desse instrumento sob diferentes formas de textos: as programações, os avisos, normas e regras, pensamentos, calendário, dentre outros, cujas funções variam conforme o contexto real de uso, leva-nos à compreensão da escrita como fator de desenvolvimento da escola na perspectiva da qualidade das condições de trabalho dos seus agentes à medida que serve como instrumento que sistematiza, objetiva, articula e comunica

práticas sociais escolares a partir de seus conceitos, orientação e normas que sugerem caminhos da organização das relações interativas no cotidiano da escola.

Essa tarefa, como vemos, exige certa reflexividade porque requer dos profissionais o desenvolvimento de processos de pensar, escolher, combinar, imaginar, criar, eliminar, adaptar, levantar hipóteses, questões que supõem, igualmente, um contexto real de ações concretas. Todos esses processos pelos quais, em menor ou maior grau, percorrem os professores na elaboração das ações, usando a escrita, contribuem para a objetivação das formas de organização da vida social da escola, melhor dizendo para a construção de sua dinâmica educacional, enquanto instituição sociocultural, que como é desejável e necessário, prevê e planeja as ações docentes enfrentando os desafios que dela podem emergir, com a convicção, porém, de que o sucesso do ensino e da aprendizagem depende desse comprometimento docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de apresentar os encaminhamentos conclusivos do estudo no que diz respeito ao papel da escrita como instrumento pedagógico na prática docente de EJA. Assim, anunciamos, a título de lembrança, que o estudo desenvolveu-se na perspectiva de analisar as contribuições do registro escrito como instrumento de reflexão e ressignificação da prática pedagógica, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos de investigação etnográfica.

Diante desse propósito, abordamos inicialmente a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro, mostrando que, nas décadas de 1940 a 2000, ela se constituiu como um campo de ensino de natureza alfabetizadora e de cursos supletivos com oferta de ensino, tanto para os que não tiveram acesso à escola como para aqueles com trajetórias escolares fracassadas decorrentes da evasão, da reprovação, dentre outros.

Caracterizada por uma diversidade de intenções, sociais, políticas e econômicas de cada época, a EJA apareceu sempre vinculada a um projeto de sociedade, a um projeto de inclusão, cujos propósitos incorporados aos seus programas basearam-se em necessidades de educação do povo, na erradicação do analfabetismo, na preparação para o mercado de trabalho, na conscientização e politização, condições que proporcionaram uma diversidade de concepções, métodos, didáticas e propostas educativas formuladas por diversas instituições e profissionais. Logo, mediante esse caráter aberto e diverso da EJA, esta configurou, por muito tempo, pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para um ensino equivalente à educação infantil. Ocorre que, no processo histórico de mudanças, essa concepção foi mudando, passando a caracterizar-se como um programa de ensino.

Mas como vimos, ao longo de várias décadas, esse formato de educação para adultos foi mudando até chegar a uma prática pedagógica pautada em bases crítico-reflexivas que

pretenderam oportunizar mudanças qualitativas em sala de aula pelo reencaminhamento de uma prática pedagógica fundamentada no conhecimento da história da EJA, por meio de investigação crítica e sistemática de estudos; reconhecendo os jovens e adultos como sujeitos de conhecimento em tempos e percursos sociais, culturais, econômicos e de direitos, entre os quais o de ler e escrever, como forma de melhoria de sua qualidade de vida e de exercício consciente da cidadania.

Em direção, pois, da etapa conclusiva deste estudo, referimos que desenvolver um olhar etnográfico sobre dada realidade educacional, requer do pesquisador uma atitude ética e também da real identificação com a comunidade, sob investigação. Foi assim que procuramos nos portar. Mas uma etnografia da prática escolar requer, além disso, outros aspectos e outras ações que, no nosso entendimento, o estudo deu conta.

Os dados revelaram numa primeira aproximação etnográfica que conhecemos a realidade do Bairro Campo de Belém na dimensão socioeconômica, cultural e religiosa dos seus habitantes e que foi possível identificar elementos que ajudassem a entender melhor a prática de uso da escrita pelos professores na referida escola, campo de investigação. Os habitantes do bairro Campo de Belém, na sua condição de população de baixo poder aquisitivo, com baixo nível de escolarização é um povo simples, mas como toda e qualquer população, no seu cotidiano, estabelece boas relações de convivência comunitária, inclusive com a instituição escolar, isto é, com a Escola Paulo Freire.

No que concerne à organização do trabalho docente, o uso do registro escrito se revela como um instrumento sistematizador do planejamento de ensino e das aulas, oportunizando a organização do conteúdo de ensino, as formas de ensinar, os processos de avaliação, o tempo a ser utilizado para a realização do ensino e aprendizagem. No interior desse processo, verificou-se a reflexão sistematizada na busca de conhecer a realidade dos alunos a realizarem um trabalho contextualizado. Esse registro, intencionado, revela o propósito de conhecer a realidade dos alunos e de contextualizar o conhecimento, de modo que torne mais concreto e eficiente, tanto para quem ensina quanto para os aprendizes, no sentido de propiciar a construção de novos conhecimentos.

Assim, o estudo mostra que a escrita na dimensão de orientação na construção do conhecimento, volta-se para a formação de cidadãos, para a construção de conhecimentos sistematizados socialmente e para que se reconheçam como sujeitos participantes da sociedade, mesmo que nem sempre a metodologia e as técnicas de ensino empregadas para este fim sejam as adequadas para que alunos e professores, cada um na sua dimensão, alcancem o sucesso desejado.

Nesse caminho percorrido, analisamos o uso da escrita, no âmbito do trabalho docente, em função das necessidades de organização e desenvolvimento da prática na escola e, de modo específico, na sala de aula, fenômeno que se revelou como um modo que norteia a reflexão, a comunicação e a interação que caracterizam a relação com a prática pedagógica. Assim, o registro escrito é usado tanto para organizar o desenvolvimento das atividades escolares de modo geral, como também para a efetivação do ensino, através de processos interativos de professores e alunos, conhecimento e contexto. Portanto, o emprego da escrita para a realização das atividades da escola, de modo geral, não somente permite perceber a amplitude que a caracteriza, bem como expressa seu caráter institucional, social e cultural. Além do mais, possibilita, também, perceber a reflexão do professor nas decisões que envolvem a tarefa de significação e organização escolar em sua totalidade, não se restringindo apenas ao ensino.

Para chegar a essas conclusões, foi necessário observar o uso da escrita de forma interativa em que professor e alunos são sujeitos partícipes, tanto na construção do conhecimento, como de realização do trabalho docente, considerando que ambos são os principais sujeitos do estudo. Dentre as constatações que apontam para a compreensão do nosso objeto de estudo, citamos as seguintes:

- É real e significativo o uso da escrita como objeto que se volta para atribuir sentido ao ensino e à aprendizagem no contexto do ensino de EJA.

- O uso dos exercícios e avaliações por escrito na forma de verificação da aprendizagem caracteriza-se como instrumento diagnóstico, imprimindo à atividade docente a vivência da contradição entre o projeto de ensino pensado e o que de fato os alunos aprenderam, possibilitando uma reflexão da prática. Nesse processo, identificamos a preocupação com a aprendizagem dos jovens e adultos, a reflexão com os métodos utilizados, o nível da linguagem nas comunicações, na formulação das avaliações, a falta de materiais adequados e necessários questões que, de certa forma, envolve uma avaliação da prática pedagógica nas suas condições objetivas e subjetivas de realização, o que evidencia a contribuição do uso da escrita, enquanto instrumento de reflexão nesse processo.

- A escrita significando e ressignificando a prática pedagógica escolar, na qual é possível perceber a presença da reflexão sistematizada, o modo de construir a organização, orientação, sistematização e avaliação dessa prática, reforçando sua importância como valioso instrumento educacional e cultural, sem deixar de enfatizar sua característica social no trabalho docente, retratando a expressão de que se aprende também sobre a prática quando se reflete sobre ela.

- Não obstante a percepção registrada no item anterior, é visível como esse processo acontece, ainda, de forma limitada no ambiente da sala de aula, porque tem se restringido muito mais às ações do professor, o que vale dizer, ainda não é uma reflexão que permita avaliar com maior profundidade o seu fazer pedagógico numa dimensão mais ampla, buscando superar seus limites e construir saberes que fundamentem na dimensão desejada e necessária à prática pedagógica de forma criativa, transformadora compatível com o que necessita a Educação de Jovens e Adultos.

- Os dados mostraram que algumas concepções de professores e alunos sobre a escrita necessitam ser alargadas, porque ainda estão bastante matizadas de sentidos apenas práticos, com a finalidade de realização de tarefas escolares, o que não quer dizer que todos eles tenham somente essa visão acerca da escrita vez que, pensam e compreendem a escrita como uma forma de crescimento pessoal e intelectual e, sobretudo, com uma prática de exercer a cidadania, isto é, ingressar no mercado de trabalho e crescer profissionalmente.

- É visível o esforço de todos os professores-sujeitos em colocar o aluno como centro do ensino, no qual a escrita está presente, mesmo que nem sempre de forma reflexiva e dentro da realidade e da necessidade dos alunos de EJA, porque dada sua condição de população adulta, que além de ter pressa para aprender, requer mecanismos e práticas pedagógicas adequadas, peculiares a esse nível de ensino.

Esperamos que ao finalizar esse estudo, a nossa intenção tenha se concretizado, ou seja, que a análise da escrita enquanto elemento de organização e ressignificação da prática pedagógica em EJA, de fato descrita e discutida na presente dissertação que esperamos, possa servir, também, como instrumento útil para debates e reflexões acerca da problemática por nós estudada.

Com estas considerações encerramos este trabalho, registrando como reflexão final um excerto de Paulo Freire sobre a importância de o homem saber ler e escrever, notadamente no que se refere a um processo que se concretiza por meio de um processo que lhe permita um olhar criticamente ao seu redor, sabendo e entendendo a palavra que diz e a palavra que escreve, enfim, a sua palavra:

Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário. (FREIRE, 1999, p.13)

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes. O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível. In: QUELUZ, Gracinda; ALONSO, Myrtes (Orgs). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, Leôncio et al. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- AZEVEDO, Maria J. L. de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BEISEIGEL, Celso de Rui. **Estado educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BORTONI- RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola e agora, e agora?:** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRAGGIO, Silvia L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- CHARTIER, Roger. **Forma e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2003.
- COLOUN, Allan. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CURY, Carlos R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HOUAISS, Antônio. et al. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. RJ: Objetiva, 2001.
- DI PIERRO, Maria C; GRACIANO, Mariângela. Educação de jovens e adultos no Brasil. In: OFICINA REGIONAL DA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y CARIBE, 2003, UNESCO. **A Educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo, Brasil: Ação Educativa, 2003. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/>. Acesso em 22 jun. 2006.
- ERICKSON, Frederick. **Ethnographic Description**. In: Sociolinguistics, vol. 2, Berlin end New York: Walter de Gruyter, 1998.

- FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FIORENTINI, Dario et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- FREIRE, Madalena. Rotina: **A construção do tempo na relação pedagógica**. Série: Caderno de Reflexão. Espaço Pedagógico/onde ensinar é Aprender. São Paulo: 1998.
- _____. **O papel do registro escrito na formação do educador**. Diálogos textuais. Disponível em: <<http://www.espacopedagogico.com.br>>. Acesso: em 17 de março de 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GERALDI, João W. **Linguagem e Ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- HADDAD, Sérgio e DI PIERRO M. Clara. Escolarização de Jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. nº. 14, maio/jun/jul/ago 2000.
- HADDAD, Sérgio. A educação de jovens e adultos. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografia**: métodos de investigación. Barcelona, México: Paidós, 1994.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.
- KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
- KRAMER, Sonia; OSWALD, Maria L. (Orgs.). **Didática da linguagem**: ensinar a ensinar ou ler e escrever? Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. (Orgs.). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, Maria da G. S. B. **Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais**: uma abordagem etnográfica. Teresina: EDUFPI, 1996.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisas em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 2003.

- MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MEC. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2002.
- MEC. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Programa Nacional de Alimentação Escolar**. Brasília, 2002.
- MEC. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília, 2002.
- MEC. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Programa Dinheiro Direto na Escola**. Brasília, 2002.
- MEC. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Brasília, 2002.
- MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventado a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como segunda língua**. DF, 2000. 105 p. Dissertação (mestrado). Brasília: UnB, 2000.
- NISKIER, Arnaldo. **A nova escola**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.
- RIBEIRO, Vera M. M. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1999.
- RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- ROJO, Roxane. Revisitando a produção de texto na escola. In: VAL, Maria da G. C; ROCHA, Gladys (Orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOARES, Leôncio; GEOVANETTI, Maria A; GOMES, Nilma L (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TOBIN, Kenneth. **Ethical issues associated with research on teaching and learning**. Les Cahiers du CIRADE, vol. 1, sept. Université du Québec à Montreal, 1998. p. 45-75

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação: observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Na Comunidade em Geral:

1. Qual a origem do Bairro?
2. Como se deu o processo de ocupação?
3. De onde vieram essas pessoas?
4. Qual o número de habitantes do bairro?
5. Quais as principais características de vida do Bairro?
6. Como é o ambiente físico do bairro?
7. Quais as condições de vida da população?
8. Em que trabalham seus habitantes?
9. Quais as atividades mais comuns de entretenimento e lazer do bairro?
10. Quais os aspectos sociocultural e religioso do bairro?

Na escola:

1. O que está ocorrendo?
2. Que atividades acontecem envolvendo escrita?
3. Em relação a que ou quem estava ocorrendo?
4. Quem participa? O que é dito?
5. Que mudanças ocorrem?

Na sala de aula:

1. Que atividade está acontecendo?
2. Qual o tipo de registro utilizado pelo professor?
3. Esse registro é de produção do professor ou não?
4. De que forma o professor usa esse instrumento?
5. Qual a participação dos alunos na mediação desse instrumento?

ANEXO II

QUESTÕES DE ENTREVISTA

Questões comuns:

1. Por que você precisa registrar, por escrito, as atividades do teu trabalho docente?
Por exemplo: Plano de aula? No planejamento mensal?
2. Sobre que atividades você no seu dia-a-dia você costuma escrever?
3. O planejamento mensal, geralmente, ou pelo menos, o tempo que estou aqui na escola, é realizado por você em casa. (ou às vezes na escola) O que te levou a agir assim?
4. Copiar no quadro o assunto da aula é uma atividade característica e freqüente das suas aulas. O que te leva a fazer isso?
5. Qual a importância desse registro escrito para você?
6. O exercício escrito para os alunos é uma atividade freqüente, a cada assunto trabalhado. Por que você usa esse procedimento?
7. Quando você se defronta com o retorno das atividades dos alunos, através dos exercícios escritos, o que geralmente você costuma fazer quando:
 - a) Você percebe que suas expectativas, quando seus objetivos foram alcançados?
Por quê?
 - b) Quando não atingiu os objetivos?
8. A realização da leitura seguida de explicação do assunto exposto no quadro é uma atividade freqüente nas suas aulas. O que te leva a usar esses procedimentos?
9. Como você aprendeu a ler e escrever?
10. Como foi sua relação com a escrita no ensino fundamental e médio?

Questões personalizadas:

1. Ler, corrigir o exercício escrito no quadro, coletivamente com a turma é um procedimento freqüente utilizado por você em suas aulas. O que te levou e o que leva você a usar essas estratégias? (Helena, Luz, Germano).
2. O caderno de registro é um instrumento que freqüentemente você utiliza em sala de aula. O que te leva a usar esse instrumento? (Helena e Luz)
3. O resumo do assunto que você vai trabalhar é uma atividade presente em tuas aulas. Qual a importância desse instrumento pra você? O que te leva a usá-lo? (Germano)

4. Em que contribui para você ter o registro por escrito, do seu planejamento mensal, anual etc.? (Luz, Helena)
5. Fazer anotações na agenda é uma atividade que você costuma fazer durante as aulas, nas apresentações de trabalho dos alunos. Para que você faz essas anotações? (professor Germano)
6. Os livros didáticos são utilizados freqüentemente nas aulas. Qual a contribuição deles na organização e desenvolvimento de suas aulas? (Professores; Germano, Helena, Luz)
7. Manuais e livro didático são freqüentemente usados para a preparação do projeto e das atividades realizadas com os alunos em sala de aula? Qual a contribuição deles na organização e desenvolvimento de atividades? (Morena e Mirian)
8. Os exercícios e conteúdos dos trabalhos em sala de aula são freqüentemente do livro didático. Qual é a contribuição deles no desenvolvimento de sua aula? (Luz e Helena, Germano).
9. O questionário de pesquisa é um instrumento muito utilizado por vocês na preparação das atividades. O que leva vocês a utilizarem esse instrumento? (Mirian, Morena).

Oliveira, Raimundo Nonato Moura

A prática pedagógica na EJA: uma etnografia do registro histórico na escola e na sala de aula./ Raimundo Nonato Moura Oliveira. Teresina: 2007.

163 fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI.

1. Prática pedagógica. 2. Escrita. 3. Etnografia.
4. Educação de Jovens – Caxias (MA).
I – Título.

C.D.D. – 370.71

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)