

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES**

SALY DA SILVA

**AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE
EGRESSOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E SEUS
SIGNIFICADOS PARA OS SUJEITOS: UMA EXPERIÊNCIA NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE – O PROJETO
EJA-BH**

**SÃO JOÃO DEL-REI
MINAS GERAIS - BRASIL
MARÇO DE 2010**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

SALY DA SILVA

**AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE
EGRESSOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E SEUS
SIGNIFICADOS PARA OS SUJEITOS: UMA EXPERIÊNCIA NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE – O PROJETO
EJA-BH**

Dissertação, apresentada como requisito para obtenção de título de mestre em Educação à Universidade Federal de São João Del-Rei, programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, sob a orientação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo.

**SÃO JOÃO DEL-REI
MINAS GERAIS - BRASIL
MARÇO DE 2010**

SALY DA SILVA

AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE EGRESSOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E SEUS SIGNIFICADOS PARA OS SUJEITOS: UMA EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE – O PROJETO EJA-BH

Dissertação, apresentada como requisito para obtenção de título de mestre em Educação à Universidade Federal de São João Del-Rei, programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, sob a orientação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo.

Professores avaliadores:

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo - UFSJ - Orientadora

Prof. Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken – UFSJ – Titular

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cardoso Gomes – UFMG – Titular

Prof.^a Dr.^a Maria Jaqueline de Grammont M. de Aracejo – UFSJ – Suplente

Prof.^a Dr.^a Vânia Aparecida Costa – UEMG - Suplente

MARÇO DE 2010

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, exemplos de vida, caráter, tolerância e sabedoria em toda minha trajetória. Sem eles este trabalho não teria sequer iniciado.

Aos mestres diretos e indiretos, visíveis e invisíveis, amigos, companheiros e orientadores sempre presentes e inspiração em minhas decisões e realizações.

À minha, orientadora, Professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, por ter assumido comigo o desafio da investigação e construído uma relação de confiança, respeito e cumplicidade. Com toda sua competência e sabedoria, possibilitou a conclusão deste trabalho.

Aos professores e doutores que, em alguns casos, passaram como cometa, rapidamente em minha vida, mas deixaram seu rastro luminoso.

À alfabetizadora, educadoras e alunas (os) participantes da pesquisa que concederam seus preciosos depoimentos e tempo além de materiais, imprescindíveis nesta pesquisa.

Ao Sérgio, pela tolerância, companheirismo, carinho, traduções, revisões, e preocupações compartilhadas.

Às inconfidentes, pela amizade, carinho, compreensão, solidariedade, compartilhamento e dedicação ao nosso investimento no mestrado.

Às professoras e amigas Dora, Lau e Fernanda, meu agradecimento também pelas revisões, disposição e competência.

Aos professores doutores, que aceitaram fazer parte da banca de qualificação e defesa, meu muito obrigada.

À Cecília pelo incentivo para trilharmos este caminho.

Ao amigo professor doutor Valdir de Castro Oliveira que com sua competência e disponibilidade, foi incentivador e grande colaborador durante todo o processo de produção deste trabalho.

À toda família pelo carinho e presença, pela compreensão e compartilhamento.

Aos funcionários da Universidade Federal de São João Del-Rei, pelo ambiente favorável à minha formação.

A todos os mestrados, companheiros nesta viagem – e espero que em outras –, pelo aprendizado, ambiente harmonioso e troca de experiências, em especial ao mestre Márcio, Valcira e Gisele pelo carisma, carinho, competência, sabedoria, bom humor e momentos compartilhados.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização deste trabalho, meu muito obrigada!

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	6
RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	8
INTRODUÇÃO.....	8
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE.....	14
1.1 A Educação de Jovens e Adultos: alguns aspectos históricos.....	14
1.2.1 O Brasil Alfabetizado e a experiência de Belo Horizonte.....	22
1.3 O projeto EJA-BH.....	30
2 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	35
2.1 Alfabetização e Letramento	35
2.1.1 Alfabetização e letramento de adultos	41
2.2 Interação, discurso, dialogia e aprendizagem.....	46
3 PERFIL DAS (OS) ALUNAS (OS) EGRESSAS (OS) DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E SEUS DISCURSOS: UMA EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE.....	52
3.1 Dos registros.....	52
3.1.1 As turmas.....	53
3.1.1.1 Perfil sociocultural dos sujeitos participantes do Brasil Alfabetizado.....	54
3.1.1.2 O projeto EJA-BH	60
3.2.1. Conhecendo um pouco mais os sujeitos do processo.....	66
3.2.1.1 As escolhas.....	71
3.2.1.2 O que mais gostam e menos gostam nas atividades desenvolvidas na turma.....	79
3.2.1.3 As mudanças promovidas: em que as aulas ajudaram ou ajudam os sujeitos nas atividades desenvolvidas em seu dia a dia.....	83
4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BRALF E NO PROJETO EJA-BH: INDÍCIOS PRESENTES NOS DISCURSOS DAS EDUCADORAS E NOS CADERNOS DAS (OS) ALUNAS (OS).....	88
4.1 As experiências da alfabetizadora e das educadoras.....	88
4.2 A questão do direito à educação como concepção pedagógica.....	90
4.3 O olhar docente	92
4.4 A dinâmica das práticas pedagógicas.....	101
4.4.1 Práticas fora da sala de aula.....	106
5 ALGUMAS REFLEXÕES, SÍNTESES E CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119

RESUMO

Esta investigação situou-se no campo da alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Buscou discutir o significado desse processo para os sujeitos de duas turmas egressas do programa do Governo Federal de Alfabetização de Jovens e Adultos, denominado “*Brasil Alfabetizado*” – *BRALF*, executado em parceria com a prefeitura de Belo Horizonte – PBH no período de 2004 a 2006. O público é caracterizado por auxiliares de serviço, a maioria mulheres, negras e pardas, com idades entre 28 e 66 anos, com maior número entre 40 e 55 anos. A maioria é oriunda do interior do Estado de Minas Gerais e todos são atendidos pelo programa no local de trabalho em seu horário de almoço. Para isso, propusemos, uma investigação qualitativa cujas estratégias compreenderam a análise contrastiva de dados das entrevistas e de materiais produzidos pelos alunos durante as aulas, assim como documentos e textos oficiais do programa. Embora a pesquisa tenha sido de natureza predominantemente qualitativa, existe uma parte quantitativa, objetivando estabelecer o perfil socioeconômico, cultural, etário e étnico das turmas. Esse perfil foi traçado com o levantamento e tabulação de dados dos alfabetizandos/alunos, a partir do cadastro do BRALF e da matrícula na EJA da PBH. Os resultados alcançados apontam as condições de funcionamento das turmas como fator preponderante no acesso das (os) alunas (os) aos estudos e a permanência das (os) mesmas (os). Do ponto de vista da prática pedagógica, observamos a existência de uma tensão na relação ensino-aprendizagem em lidar com a concepção e proposta de EJA – na perspectiva de garantia do direito, de uma educação emancipatória, que se aproxima do cotidiano do sujeito e contribui na construção de sua autonomia – e o modelo da prática escolar tradicional – ainda muito presente no cotidiano das turmas. Não houve ruptura com a lógica e práticas pedagógicas escolares impregnadas no dia a dia das salas de aula.

Palavras chave: Educação de jovens e adultos, alfabetização, letramento, significados, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This investigation stayed within the field of alfabetization and literacy of Education Young and Adults- EJA. It was designed to discuss the meaning of this process to the subjects of two groups that came from the program of the Federal Government of Alfabetization of Young and Adults, called “Brasil Alfabetizado”- BRALF, in conjunction with the city hall of Belo Horizonte – PBH, between 2004 and 2006. The subjects are auxiliary personnel, mostly afro-american women, aging from 28 to 66 years old (mostly between 40 to 55 yo).The great majority of them comes from inner cities of the state of Minas Gerais, and they all attend the program at their own working environment, during lunch break. To do so, we proposed a qualitative investigation which strategies included a contrastive analysis of data from interviews and materials produced by the students during their classes, as well as documents and official texts related to the program. Although this research was mainly qualitative in its nature, there is a quantitative portion, that was designed to establish the socioeconomic, cultural, age and ethnical profile of the groups. These data were obtained from the BRALF and EJA-PBH files. The obtained results point to the functioning of the groups as the main factor to the access of the students to their classes as well as their permanence on them. From the pedagogic practice point of view, we observed that the existence of some tension in the teaching learning relation in dealing with the conception and proposition of EJA – in the perspective of the guarantee of basic rights, of the emancipatory education that goes closer to the daily needs of the subject and contributes to the construction of his/her autonomy – despite the effort of the teachers to do so. We observed that the traditional school practices are still largely present, that there was not a rupture with the logic and pedagogic school practices impregnated in the daily activities of the classrooms.

Key words: Education of young and adults; alphabetization; literacy; meanings; pedagogic practices.

INTRODUÇÃO

Como professora da rede municipal desde 1987, trabalhando também com alunos de cursos noturnos até 2001, aponto no presente trabalho a necessidade de investigar algumas *inquietações e preocupações pedagógicas* que acompanham minha trajetória profissional.

Foi para mim um desafio investigar questões relativas às práticas pedagógicas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em que medida elas dialogam com o contexto sociocultural no qual os sujeitos estão envolvidos, devido ao meu envolvimento com esse campo de trabalho.

Em setembro de 2003, foi lançado pelo Governo Federal o programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, denominado “*Programa Brasil Alfabetizado*” (BRALF). Esse programa tem o objetivo de estabelecer parcerias com instituições públicas e privadas – prefeituras, secretarias estaduais de educação, empresas privadas, organizações não-governamentais, associações, sindicatos, universidade, entre outras – para combater o analfabetismo no Brasil. A sua meta era atender a vinte e cinco milhões de cidadãos até 2005 (MEC/FNDE, Resolução FNDE/CD nº 14, de 25 de março de 2004).

A Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), reconheceu que, mesmo oferecendo o atendimento em EJA e Ensino Regular Noturno em sua rede própria, bem como a existência de outras iniciativas públicas e privadas na cidade, os dados do Censo Demográfico e Escolar de 2000, do IBGE indicavam, na cidade, aproximadamente 78 mil (4,6%) cidadãos analfabetos com 15 anos ou mais. Diante de tal fato, a PBH, na perspectiva de fazer a *busca ativa* – localização do sujeito para explicar-lhe a proposta e convidá-lo a participar do programa – e oferecer mais uma alternativa de atendimento ao público que se encontrava nessa situação, aderiu à proposta de implementação do BRALF no município. Na época, participei e vivenciei todo o processo de elaboração da proposta e execução das ações do programa, bem como seus desafios e avanços. Permaneci na coordenação do BRALF-BH até maio de 2006.

A experiência no programa suscitou-me as seguintes questões:

- Que motivos levam alguns jovens e adultos a preferirem programas de alfabetização à matrícula na escola regular?
- Em que medida as expectativas desses sujeitos e seus saberes são considerados e contribuem para delinear as práticas pedagógicas da turma em que está inserido?
- Quais os significados atribuídos por esses sujeitos ao programa e projeto?

Ao assumir, em 2007, a Coordenação de Projetos Especiais da SMED BH, onde continuo atuando, reafirmei minha posição de que existem várias formas de contribuir para a reflexão, discussão e elaboração de políticas públicas, e que a investigação científica é uma delas.

A partir de minha trajetória profissional e desejo de investigar as questões relacionadas à exclusão de pessoas no sistema escolar, seu acesso e permanência, especificamente na EJA, elaborei o projeto que deu origem a esta pesquisa. Neste projeto propus estudar duas turmas egressas do BRALF: uma no período de 2004/2005, denominada *Contorno* e outra no período de 2005/2006, denominada turma *Tupi*. As turmas foram constituídas a partir de uma parceria estabelecida entre a PBH (pela execução do BRALF) e Instituição Empregadora dos cidadãos atendidos.

Cabe aqui destacar que a Instituição Empregadora é uma empresa de grande porte com unidades distribuídas pela cidade. Seus funcionários efetivos criaram e mantêm uma organização não governamental (ONG Moradia e Cidadania). A participação da ONG antecede ao período de início da execução do BRALF-BH. Um de seus funcionários, fez a busca ativa dos alfabetizandos, organizou a composição da turma, preencheu seus cadastros, articulou horários e outros acordos para seu funcionamento e procurou a Secretaria Municipal de Educação para estabelecer a parceria. Observamos que eles estão presentes em todo o processo, são incentivadores, defensores e colaboradores no funcionamento das turmas até hoje.

Esclarecemos que a turma *Contorno*, 2004/2005, foi precursora da parceria entre a Instituição Empregadora, Delegacia Regional de Trabalho e Prefeitura de Belo Horizonte. A experiência da referida turma possibilitou a organização e o funcionamento de outras turmas em outros locais de trabalho, como por exemplo, a turma *Tupi*, 2005/2006; as turmas nas unidades administrativas das regionais Norte, Oeste e Centro-Sul de Belo Horizonte atendendo aos trabalhadores da Gerência de Manutenção e Superintendência de Limpeza

Urbana; a turma no Parque Municipal Mangabeiras, situado na região Sul da cidade; dentre outras.

As turmas escolhidas como objeto da investigação funcionaram na época do BRALF em horário de almoço (Contorno, de 10h45min às 12h45min e Tupi, de 11h às 13h), de segunda a sexta-feira. Os trabalhadores/alunos abriram mão de uma hora de seu almoço, e a instituição empregadora dos alfabetizandos cedeu uma hora da jornada de trabalho dos inscritos no programa, além do espaço para funcionamento das aulas. A PBH disponibilizou o alfabetizador, materiais didáticos, pedagógicos e infraestrutura, assim como a formação continuada dos profissionais que trabalharam no programa. Hoje, os egressos do BRALF continuam seus estudos no mesmo local, com a mesma lógica de organização dos tempos, espaços e funcionamento. As alfabetizadoras voluntárias do BRALF foram substituídas por professoras da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME-BH.

Em 2007 e 2008, o município não aderiu ao BRALF. A demanda apresentada era atendida em uma das turmas já existentes na RME, constituindo assim, em alguns casos, a recomposição da turma com as novas matrículas.

Em 2009, o município atendeu a 10.284 jovens e adultos na EJA em 363 turmas, distribuídas em 46 escolas municipais; 3.630 no projeto EJA-BH, em 169 turmas, funcionando cada uma delas em um espaço diferente na cidade; 6.413 alunos com mais de 15 anos de idade em 54 escolas da RME, no Ensino Fundamental Noturno. Além disso, nesse mesmo ano, o município fez a adesão ao Brasil Alfabetizado para atender a 300 jovens e adultos em 15 turmas, a partir de novembro de 2009 (aproximadamente quatro turmas), sendo que as demais iniciaram suas atividades em fevereiro de 2010 (SMED-BH, 2009).

As duas turmas aqui pesquisadas foram escolhidas com o propósito de identificar e discutir suas características e práticas pedagógicas, contribuindo, assim, nas investigações sobre discursos e práticas de alfabetização e letramento de adultos no Brasil.

Para isso, tratei as turmas como um *Estudo de Caso*, por acreditar, dentre as possibilidades de uma investigação qualitativa, ser a melhor abordagem para atender às propostas e às características desta investigação.

A opção feita pela pesquisa qualitativa se deve às suas peculiaridades, que, por sua vez, coadunam-se com a nossa proposta investigativa: descritiva e interpretativa; interesse pelo processo; análise indutiva dos dados; importância do significado; relação dialógica entre os

sujeitos envolvidos; investigação do fenômeno em toda a sua complexidade e em contexto natural; ou, no dizer de Bogdam e Bilkem, a pesquisa qualitativa

não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos [...]. (BOGDAM e BIKLEN, 1994:16)

Para Merriam (1988), o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (*Apud*, BOGDAM e BIKLEN, 1997:89).

As características, condições e objetivos da investigação ratificam a escolha da realização de um Estudo de Caso: os sujeitos de pesquisa são um grupo específico de pessoas, dentro de uma organização que visa conhecer e compreender os motivos, processos e práticas do mesmo.

Uma das estratégias metodológicas adotada para perceber indícios das práticas dos professores foi a análise dos documentos relacionados às características do funcionamento das turmas e suas práticas, tais como: resoluções, orientações, relatórios, produções, cadernos dos alfabetizandos/alunos, da época do BRALF e atual, assim como a realização de entrevistas com os sujeitos alunos e professores.

Gaskell (2007) parte do princípio de que o mundo social é “ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram”. A autora afirma ainda que o

emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e modificações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL e BAUER, 2007:65)

Farr (1982) considera a entrevista “essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daquele da pessoa que inicia a entrevista” (*Apud*, GASKELL e BAUER, 2007:65).

À luz desses princípios, reconhecemos na entrevista a metodologia mais apropriada para levantar e compreender o universo do sujeito, suas narrativas, concepções, relações, crenças, atitudes, valores e motivações em contextos específicos. Em março de 2009, realizamos as primeiras entrevistas áudio-vídeo-gravadas com as (os) alunas (os), algumas individuais outras coletivas, concluídas em junho do mesmo ano. Grande parte delas foi realizada no local e horário de funcionamento da turma, durante as aulas ou realização de atividades propostas pela professora, por opção das (os) alunas (os) entrevistadas (os), devido à pouca disponibilidade de tempo das (os) mesmas (os). Das 20 entrevistas realizadas, apenas quatro foram em outro espaço que não o da sala de aula: em uma sala próxima ao local em que acontecem as aulas, usada pelas (os) funcionárias (os) para descansarem em seu horário de almoço.

As entrevistas com três alfabetizadoras/educadoras foram realizadas entre setembro e novembro de 2009, com o propósito de mapear e compreender suas trajetórias e práticas pedagógicas. Os objetivos das entrevistas foram levantar o que vivenciaram e vivenciam na execução do BRALF e no Projeto EJA-BH, como se dão os processos de aprendizagem, práticas educativas e seus significados, bem como suas expectativas na condição de docentes desse projeto.

Para traçar o perfil das duas turmas, optei por utilizar dados dos registros do BRALF e da SMED: formulários de cadastro dos alfabetizandos, relatório final do programa referente aos períodos 2004-2005/turma *Contorno* e 2005-2006/ turma *Tupi*, e matrículas das (os) alunas (os) na RMR-BH.

Vale destacar que alguns dados relativos ao BRALF foram sistematizados por mim na época em que estava na coordenação do programa e se encontram disponíveis e acessíveis no site da PBH e na própria SMED.

Em decorrência de minha participação no programa, do fato de trabalhar na SMED e de continuar em contato com o núcleo de EJA (responsável pela política de EJA da rede municipal), foram minimizados alguns entraves e dificuldades vivenciados em geral por pesquisadores no processo de coleta de dados e acesso às informações e registros. Tais fatos foram preponderantes para otimizar o tempo na coleta de dados. O contato estabelecido, como

coordenadora do BRALF-BH em seu período de execução, também favoreceu o agendamento e realização das visitas às turmas. Na primeira visita, em novembro de 2008, foi esclarecido às turmas o propósito da investigação, além de ter sido solicitada autorização para a execução do trabalho e ter sido feito agendamento dos próximos encontros.

Na primeira semana do mês de dezembro de 2008, as duas turmas foram novamente visitadas, com o objetivo de coletar dados sobre suas produções. Foi solicitado às (aos) alunas (os) o empréstimo de seus cadernos antigos e recentes para análise. O público presente mostrou e emprestou, sem resistência, seus cadernos, sendo que alguns desses materiais eram de períodos anteriores. Alguns, porém, não possuíam os cadernos na ocasião. Estes combinaram de localizá-los em casa e levarem no próximo encontro.

Na segunda semana de dezembro, retornei para pegar os outros cadernos. Muitos haviam se esquecido de levá-los. Diante disso, foram emprestados os cadernos de uso em sala de aula, pois estavam entrando em férias e não iriam utilizá-los. Comprometeram-se, então, a levar os outros cadernos em fevereiro de 2009.

Foram analisados 72 cadernos de 25 alunas (os) das duas turmas, referentes ao período compreendido entre 2004 e 2009.

A organização e análise dos dados e informações coletadas foram desenvolvidas à luz dos estudos teóricos que delineiam o corpo deste trabalho. A seguir, com o objetivo de contribuir para uma melhor compreensão do universo da EJA na RME-BH e contextualização do recorte feito pela investigação, apresentaremos, de forma sucinta, o percurso da política de atendimento aos jovens e adultos pela prefeitura de BH.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

Ao investigar a Educação de Jovens e Adultos – EJA –, revisitamos a história e as margens do sistema educativo, suas intencionalidades políticas, ideológicas e econômicas em toda sua complexidade. Remete-nos para a relação escola-sociedade, educador-educando e o papel do Estado nessas e em outras relações. Entender esse processo significa inserir as práticas nos diversos condicionantes em que são tecidas. Significa perceber sua lógica e como ela se articula com as características dos sujeitos atendidos e do espaço que ela ocupa. Perceber qual ou quais os pontos de contato entre a EJA e a história de vida, desejos, necessidades, saberes e expectativas do jovem e adulto é entender como funciona o sistema educacional.

Verifica-se, ao longo da história, que as campanhas de alfabetização de adultos, cujo êxito, em geral, não foi obtido, tiveram dificuldades em se efetivar como uma política que, de fato, cumprisse sua função, com caráter prioritário, recursos adequados, práticas, estratégias e materiais pedagógicos próprios, assim como profissionais com formação para trabalhar com esse público – sujeitos que não tiveram oportunidade de estudar ou que abandonaram a escola por algum motivo.

Diante disso, propusemos, neste capítulo, apresentar os aspectos históricos que marcam a EJA e o Programa Brasil Alfabetizado (BRALF), no cenário nacional e na rede municipal de educação (RME) da cidade de Belo Horizonte (BH), com o objetivo de oferecer elementos contextuais que possam contribuir para uma compreensão mais aprofundada das questões que envolvem essa modalidade de ensino na cidade, foco de atenção nesta pesquisa.

1.1 A Educação de Jovens e Adultos: alguns aspectos históricos

O trabalho de Paulo Freire, cujo pensamento pedagógico e proposta de alfabetização circunscreve-se em *educação como prática de liberdade e a leitura do mundo precedendo a leitura da palavra*, desencadeou, na década de 60, a construção e articulação de uma nova

orientação pedagógica para a educação de adultos. A nomenclatura *Educação de Adultos* é substituída por *Educação Popular*, tendo como foco, em sua proposta, a dimensão social e política (FREIRE, 2005).

A pressão de diversos segmentos sociais – educadores, lideranças sindicais, militantes da esquerda política e organizações populares – para que o governo federal estabelecesse uma política nacional de educação de adultos resultou na aprovação, em 1964, do Plano Nacional de Alfabetização, cuja orientação pedagógica se pautava no modo de entender a educação de adultos como aquela descrita na proposta de Paulo Freire para a alfabetização: uma educação popular, a partir do contexto social do educando, sua realidade, identidade, origem, problemas e busca por superá-los.

Com o golpe militar de 1964, os movimentos de educação popular e seus programas de alfabetização foram considerados “uma ameaça” pelo governo, que passa a assumir o controle das ações de alfabetização de jovens e adultos.

Foi criado, então, pelo Governo Federal, o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização, em 5 de dezembro de 1967, por meio da Lei 5.379. O Mobral surge com a promessa de erradicar o analfabetismo e formar mão de obra ao longo da década de 70, com um caráter assistencialista e conservador. O sucesso ou fracasso do programa passa a ser de responsabilidade do aluno, suas *potencialidades* ou *deficiências*. O movimento se mantém por quase 20 anos na lógica da alfabetização em função do desenvolvimento social e do atendimento da demanda de mão de obra mais qualificada, pressupondo que a leitura e a escrita integrariam o “analfabeto” ao trabalho e, conseqüentemente, à sociedade. Esse programa adquire um grande grau de autonomia, o que lhe garante recursos financeiros significativos.

Em 1969, o governo concentra esforços numa ampla campanha de alfabetização, com produção de material didático centralizada e a execução das atividades sob a responsabilidade de Comissões Municipais do Mobral. Sua proposta de alfabetização, em âmbito nacional, se dá de forma bastante diversificada a partir de palavras-chave, devido à sua expansão na década de 70 (DI PIERO, JOIA e RIBEIRO, 2001).

No caso de Belo Horizonte, a Comissão Municipal do Mobral organizou cursos de alfabetização com pouca vinculação com a rede escolar pública.

As experiências de alfabetização de jovens e adultos dos anos 60, somadas à do Mobral, foram responsáveis pela alfabetização de um grande contingente de cidadãos que passaram a reivindicar do governo a continuidade de seus estudos (DI PIERO, JOIA e RIBEIRO, 2001).

Em 1971, são criados os Centros de Estudos Supletivos. Em Belo Horizonte, o primeiro curso de suplência foi aberto na Escola Municipal Maria da Neves, região Leste da cidade.

Vale aqui evidenciar que os movimentos sociais, dos anos 70 e início de 1980, concentravam seus esforços na luta social pela redemocratização do país. No campo educacional, levantou a bandeira pela *Educação como Direito de Todos*. O Mobral, gradativamente, perde sua expressão, à medida em que municípios e estados desvinculam-se administrativamente e organizam programas próprios. Em 1985, ele é extinto e substituído pela Fundação Educar. (DI PIERO, JOIA e RIBEIRO, 2001)

É na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 que pela primeira vez a educação de adultos ocupa um capítulo inteiro, revestindo-se de uma nova roupagem – o ensino supletivo – o que lhe imprimiu maior objetividade. Esse ensino, ligado a técnicas e materiais instrucionais, buscava preparar o aluno para o mercado de trabalho (LDBEN nº 5.692, 1971).

A EJA, na perspectiva da garantia do direito à educação escolar a todos aqueles que a ela não tiveram acesso, independentemente da faixa etária, passa a ser uma obrigação do Estado. A Constituição de 1988, em seu artigo 208, estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade considerada apropriada (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

As deliberações da conferência “Educação para todos”, em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, trouxeram grandes contribuições para o campo da EJA no Brasil. Estabeleceu como princípio da Educação Básica o atendimento às necessidades básicas – sobrevivência, desenvolvimento das próprias capacidades, vida e trabalho dignos, participação democrática, melhoramento da qualidade de vida, tomada de decisões e aprendizagem permanente – de aprendizagem para todos (SOARES, 2001). Esse princípio tinha como tese a implementação de diversas formas de educação de diferentes grupos sociais.

A partir da década de 90, Belo Horizonte começa a vivenciar a expansão da EJA, com a criação de cursos regulares de suplência em várias escolas de rede municipal em resposta à demanda da sociedade.

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), em 1995, objetivando uma política de inclusão social e garantia do direito à educação para todos, instituiu uma proposta comprometida com a democratização da educação denominada Programa Político Pedagógico Escola Plural. Como se constata no documento que apresenta a sistematização da proposta, o programa Escola Plural foi fruto de experiências pedagógicas desenvolvidas por profissionais da educação da RME, que, em suas escolas, sensibilizados com a diversidade sociocultural de seus alunos, decidiram-se por práticas de enfrentamento às desigualdades sociais e culturais. Em seus eixos norteadores, dentro da política de democratização e processo de construção coletiva na escola, prevê a ampliação do Ensino Fundamental, de 8 para 9 anos, a implantação dos ciclos de idade de formação (três ciclos de três anos cada), sendo o aluno e a vivência sociocultural – própria de sua idade – o centro do processo educativo de formação global sem interrupção (SMED, 1994). Seus eixos constituíram-se em referência também para se repensar a prática pedagógica na RME e lançar um olhar mais atento às múltiplas dimensões de formação dos sujeitos da EJA (SMED, 2000).

Nesse contexto, a SMED realizou um Seminário de Educação de Jovens e Adultos, que foi um momento de reflexão sobre as dimensões formadoras da vida adulta, envolvendo representantes das escolas municipais. Ainda no ano de 1995, a SMED estabelece parceria com a Escola Sindical Sete de Outubro para desenvolver uma experiência de educação de adultos, objetivando a construção de uma política de formação de adultos trabalhadores na cidade.

De 1995 a 2000, os profissionais da educação de Belo Horizonte tiveram a oportunidade de discutir uma diretriz política para a EJA da cidade. Participaram de vários eventos, buscando refletir e construir um fazer pedagógico que atendesse às especificidades do público da EJA, conforme pudemos constatar nesses anos todos de experiência trabalhando com jovens e adultos em Belo Horizonte.

Em 1997, o Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte inicia uma experiência de alfabetização com as mães participantes do programa que acabou se expandindo a outras mães não bolsistas, denominado Educação de Jovens e Adultos do

Programa Bolsa Escola Municipal (EJA-BEM). Essa experiência provocou a discussão sobre as ações diferenciadas, necessárias para atender ao público adulto não escolarizado e/ou com baixa escolarização – organização do tempo, perfil do professor que atua com esse público, locais de funcionamento, práticas e materiais pedagógicos.

Em julho de 1997, ocorre a V CONFINTEA – Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, em Hamburgo, Alemanha – um dos marcos importantes da luta para efetivação do direito a EJA. Seu documento oficial, a Declaração de Hamburgo, entende a aprendizagem e a formação do adulto como um processo que ocorre ao longo da vida, ou seja, que acompanha o sujeito ao longo da vida, englobando todos os processos de aprendizagens em que desenvolve suas habilidades, constrói seus conhecimentos e se aperfeiçoa na perspectiva de atender às suas demandas cotidianas e da sociedade (UNESCO/MEC, 2004). Tal documento passa a ser amplamente divulgado e torna-se uma referência nas reflexões, discussões e proposições no campo da EJA.

Outro marco, o de Ação Dakar – encontro que reuniu a Cúpula Mundial de Educação no ano de 2000, em Senegal, África – reafirmou as metas e objetivos da Conferência de Jomtien (Tailândia, 1990) e acordou que os Estados desenvolveriam e fortaleceriam seus planos nacionais de ações até 2002, dentro dos princípios reafirmados (UNESCO, CONSED & AÇÃO EDUCATIVA, 2001).

O Brasil, em resposta à demanda de Dakar, implementa o Programa de Alfabetização Solidária, uma parceria entre governo e sociedade. É aprovado também o Parecer nº 11/2000-CEB/CNE, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e é homologada a Resolução nº 01/00- CNE. A EJA está presente no Plano Nacional de Educação como um de seus objetivos:

[...] a alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações Matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial da constituição brasileira. Envolve ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – introdução: objetivos e prioridades, 2000:8).

Em 2002, o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME-BH) – em consonância com as reflexões da Conferência de Jomtien, Declaração de Hamburgo e Plano Nacional de Educação –, após promover discussões com representantes de alunos,

profissionais da educação e da sociedade, aprovou o Parecer 92/02 que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. O Parecer aprovado visava assegurar aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escola o direito à educação escolar e/ou sua permanência, para concluir a Educação Básica, reconhecendo suas especificidades. Estabeleceu ainda que as propostas pedagógicas fossem “construídas considerando as necessidades e especificidades dos sujeitos da EJA” (CME-BH, 2002:53).

Não obstante, a regulamentação da EJA pelo CME-BH implica em lidar com uma série de desafios para implementá-la e não é garantia de uma melhoria na qualidade do ensino e do atendimento ao público.

Estudo da UNESCO, a partir de dados do IBGE/Censo de 2000, aponta o Brasil com uma das maiores taxas de analfabetismo da população com mais de 15 (quinze) anos (13,6%) e que tal situação contribui para o aumento do número de excluídos. Esse estudo sugere a adesão do Brasil à proposição “Década das Nações Unidas para a Alfabetização”, lançada em fevereiro de 2003, em Nova Iorque, com o slogan “Alfabetizar como liberdade”. Os fóruns de EJA, constituídos para discussões aprofundadas sobre a educação de jovens e adultos, cresceram e se fortaleceram por todo o país e conquistaram cada vez mais espaço. As discussões eram balizadas por bibliografias, dados estatísticos e de pesquisas qualitativas desenvolvidas no campo, e dessas discussões apresentavam proposições e encaminhamentos para construção de uma política, de fato, efetiva para o público da EJA. Todo esse movimento estabeleceu, nacionalmente, um marco importante: a aprovação de recursos, com a inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº11.494/07.

Por sua vez, o município de Belo Horizonte, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, ao assumir a EJA, buscou superar o equívoco de priorizar um nível ou modalidade de ensino em detrimento de outros, além de aceitar alguns desafios tais como: a falta de continuidade das ações; a falta de recursos humanos qualificados; as visões negativas do analfabetismo e do analfabeto; o voluntarismo, dentre outros (SMED, 2009).

1.2 O Programa Brasil Alfabetizado – BRALF

O Programa Brasil Alfabetizado (BRALF) é considerado pelo Governo Federal mais um passo para viabilizar a inserção social de jovens e adultos com 15 anos ou mais e efetivar o princípio constitucional do direito à educação para todos. O BRALF entende que a garantia desse direito deve ser objeto de apropriação pela sociedade, incorporada à luta dos direitos fundamentais dos seres humanos. O programa entende ainda que alfabetizar – além de ensinar a ler e a escrever – tem de dar condições a esses sujeitos de fazer o uso social da leitura e da escrita e de prosseguir na conclusão da sua formação.

Em 25 de março de 2004, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/FNDE), publica a Resolução FNDE/CD nº 14, que estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito do BRALF, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2004. Sua concepção e embasamento legal consideram:

- a “Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que estende o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias”;
- a “Lei nº 10.172 de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação e determina a universalização da alfabetização em uma década”;
- a “necessidade de ampliar as oportunidades educacionais para aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular”;
- a “necessidade de promover ações políticas de inclusão social, por meio de ações distributivas da União” (p.1);
- a “relevância de estimular ações redistributivas e de inclusão, para correção progressiva das disparidades de acesso e garantia de padrão de qualidade da alfabetização de jovens e adultos, por meio da implantação de programa específico de alfabetização em todo o território nacional”;
- as “diversidades regionais e culturais do país, que implicam em flexibilizar procedimentos para o alcance das metas”;

- a “necessidade de estabelecer normas e diretrizes para habilitação e apresentação de projetos no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado” (MEC/FNDE, Resolução/CD/FNDE nº 14, de 25 de março de 2004:2).

A Resolução define ainda quais são as entidades que poderão pleitear assistência financeira – federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos) de Ensino Superior e organismos da sociedade civil, também sem fins lucrativos, que comprovem experiência em projetos de educação de jovens e adultos – e como essa assistência será processada – mediante solicitação ao MEC/FNDE dos órgãos e entidades supracitadas, por meio de projetos educacionais elaborados sob a forma de plano de trabalho.

A Resolução/CD/FNDE nº 19, de 24 de abril de 2004, estabelece os critérios e o procedimento de transferência de recursos financeiros do BRALF aos estados, Distrito Federal e municípios, objetivando a execução descentralizada das ações do programa. Contempla a formação dos alfabetizadores voluntários do programa e a alfabetização de jovens e adultos que incluam segmentos sociais específicos como:

- a) populações indígenas, bilíngües, fronteiriças ou não;
 - b) populações do campo e remanescentes de quilombos;
 - c) pessoas com deficiência auditiva (DA) e/ou visual (DV);
 - d) pessoas com necessidades educativas especiais associadas à deficiência.
- (MEC/FNDE, Resolução/CD/FNDE nº19, de 24 de abril de 2004: 2)

Em 2005, a Resolução/CD/FNDE nº 23, de 08 de junho de 2005, apresenta algumas alterações em relação às resoluções anteriores, a saber:

- a) estabelece os critérios e os procedimentos para transferência automática dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios;
- b) o texto da justificativa mantém alusão ao artigo 208 da Constituição de 1988, entretanto, a partir da referência ao Plano Nacional de Educação, o texto passa a ter a seguinte redação:

determina a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos no primeiro segmento de Educação de Jovens e Adultos, em uma década; [...] a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais para jovens e adultos com 15 anos ou mais que não tiveram acesso ou permanência na educação básica; [...] necessidade [...] de metas. (MEC/FNDE, Resolução/CD/FNDE nº 23, de 08 de junho de 2005)

Comparado-a com a resolução publicada anteriormente, observa-se a inexistência, em seu texto, de alguns programas, ações e referências, tais como:

Programa Nacional de Direitos Humanos, [...] Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, [...] Programa Brasil Sem Homofobia, [...] a importância de se promover o pluralismo e assegurar o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, etária, de gênero, de orientação afetivo-sexual e às pessoas com necessidades educativas especiais associadas à deficiência; [...] e, a necessidade de estabelecer normas e diretrizes para credenciamento de ações dos entes federados no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado. (MEC/FNDE, Resolução/CD/FNDE nº 23, de 08 de junho de 2005)

O Governo Federal continua desenvolvendo o BRALF e a cada nova edição apresenta alterações em relação aos procedimentos e execução.

1.2.1 O Brasil Alfabetizado e a experiência de Belo Horizonte

Em maio de 2004, a Prefeitura de Belo Horizonte, em convênio firmado com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC e FNDE, iniciou a implantação do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Programa Brasil Alfabetizado, em Belo Horizonte, atendendo a 846 cidadãos analfabetos e/ou com baixa escolaridade, em 38 turmas, executado em seis meses ininterruptos.

No mesmo ano, apresentou proposta ao Governo Federal para o atendimento a 50 novas turmas, 1.000 alfabetizandas (os), ampliando seu período de execução para oito meses na perspectiva de adequar a data de seu término ao calendário escolar da rede, com o objetivo de evitar uma interrupção prolongada nas atividades e propiciar a continuidade dos estudos ao seu público.

Em junho a proposta foi aprovada, iniciando sua execução, a partir de outubro de 2004, com a previsão de término em julho de 2005. Foram atendidos 740 alfabetizandas (os) em 34 turmas.

Não atingiu, portanto, a meta estabelecida, devido à dificuldade de sensibilizar e trazer o público da EJA para iniciar ou dar continuidade a seu estudo. Exemplo disso foi o trabalho do mobilizador ou alfabetizador, na busca ativa dos sujeitos sem ou com baixa escolaridade

acima de 15 anos de idade, a partir do Cadastro Único dos Programas Sociais do Governo Federal (CAD Único), que estabeleceu contato com esse sujeito. Em alguns casos, quando convidado a participar do programa, reagiu se sentindo invadido em sua privacidade, se sentindo constrangido diante daquele que desvelava e revelava sua condição naquele momento como analfabeto ou com baixa escolaridade. Outros migraram para outra região e não deixaram telefone de contato ou novo endereço. Houve, ainda, aqueles que não se consideraram capazes ou em condições para voltar ou iniciar seus estudos. E ainda, os que não quiseram estudar (SMED, 2005).

A Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da SMED, ao aderir ao BRALF, seguiu as orientações normatizadas pelas resoluções do FNDE que são editadas anualmente e disponibilizadas no site do MEC/FNDE. Concebeu sua proposta de alfabetização e letramento na perspectiva de trabalhar a identidade do cidadão, sua autoestima, o exercício da cidadania e a continuidade dos estudos, incorporando-o ao conjunto de suas ações de inclusão social. Seu projeto se fundamenta na concepção de uma educação integral, que considera a totalidade do ser humano, contribuindo nas formas de pensar, sentir e comportar de cada alfabetizando, ao mesmo tempo em que potencializa o conhecimento que ele já detém, na perspectiva de inserção do sujeito na sociedade como construtor de sua história e seu saber para o exercício pleno da cidadania. Entende que o programa, além de alfabetizar – ensinar a ler e a escrever – deve dar condições ao sujeito de fazer o uso social da leitura e da escrita e dar prosseguimento na conclusão da sua formação, se assim o desejar. Busca articular, em um mesmo processo educativo, dimensões de formação geral com dimensões específicas do conhecimento escolar a partir da aprendizagem da leitura e da escrita e de outras práticas socioculturais (SMED, 2004).

As resoluções do FNDE definiram os procedimentos para a execução do BRALF: cadastro dos alfabetizadores e alfabetizandas (os), por meio de preenchimento de formulário próprio; levantamento da frequência mensal e total dos alfabetizadores na formação e atividades de alfabetização e dos alfabetizandos nas aulas; relatórios mensais das atividades realizadas com as turmas e de desenvolvimento dos alfabetizandos; apresentação de uma produção mensal de cada alfabetizanda (o); a guarda dos registros por cinco anos, com acessibilidade e disponibilidade para consultá-los a qualquer momento.

No que tange ao repasse de recursos para a execução do programa, o município recebeu em 2004/2005, para a ação “Alfabetização de Jovens e Adultos”, a título de bolsa aos

alfabetizadores, o valor fixo de R\$120,00 (cento e vinte reais) por mês, acrescido o valor variável de R\$ 7,00 (sete reais) mensais por aluno a ser alfabetizado. Para formação dos alfabetizadores – inicial e contínua – o valor fixo era de R\$ 40,00 (quarenta reais), acrescido de R\$ 10,00 (dez reais) por mês, por alfabetizador, no valor máximo de R\$ 120,00 (cento e vinte reais)”(MEC/FNDE, Resolução FNDE/CD nº 14, de 25 de março de 2004).

A PBH estabeleceu e tornou público, por meio de ampla divulgação na mídia local, alguns critérios para a inscrição dos interessados em desenvolver a ação de alfabetização no BRALF. Os critérios foram: ter no mínimo Ensino Médio completo, experiência em alfabetização de jovens e adultos e/ou cursarem o ensino superior na modalidade de licenciatura (SMED, 2004).

Os alfabetizadores, cadastrados e classificados pela SMED, por meio de formulário de inscrição preenchido, de entrevista e de uma produção escrita sobre conhecimentos específicos relativos à EJA, para o desenvolvimento de atividades de alfabetização e letramento e a promoção sociopolítica e cultural dos sujeitos, foram, prioritariamente, estudantes da área de educação a partir do 4º período. Sua carga horária semanal de 12 horas compreendia 10 horas de atividades com os alfabetizandos e, com a coordenação do projeto, duas horas de atividades de formação continuada, conforme descreve a alfabetizadora Julliane em uma das entrevistas por nós realizadas:

O processo de escolha dos professores foi feito por etapas sob a supervisão da Coordenação do Programa Brasil Alfabetizado da Prefeitura de Belo Horizonte. Na primeira etapa, foi feita a inscrição e, junto, um pequeno questionário com perguntas relacionadas à experiência como professor/alfabetizador, formação e também perguntas relacionadas aos trabalhos e legados escritos por Paulo Freire. Na segunda etapa, foram selecionados os perfis que atendiam ao programa. Na terceira etapa, os selecionados tiveram seu nome divulgado no DOM (Diário Oficial do Município), esta etapa encerrou o processo de seleção e oficializou a escolha dos alfabetizadores (Alfabetizadora Julliane, 2009).

Um dos critérios utilizados na classificação dos alfabetizadores, além dos acima descritos, foi a experiência em alfabetização de jovens e adultos ou participação em movimentos sociais.

O depoimento da alfabetizadora Julliane confirma a utilização de critérios no processo de classificação do alfabetizador, no caso dela, foi ter experiência na EJA.

Bem, minha experiência se resume a mais ou menos três anos: trabalhei como estagiária no Programa Brasil Alfabetizado; por seis meses fui professora alfabetizadora e depois formadora dos alfabetizadores do programa (Alfabetizadora Julliane, 2009).

A composição da turma era de, no máximo, 25 alfabetizandas (os). A resolução previa que em turma com jovens e adultos com deficiência visual e auditiva deveria haver o máximo de 10 alunos, sendo no máximo três com deficiência. Neste caso, o alfabetizador receberia R\$ 30,00 (trinta reais), adicionados ao valor fixo de R\$ 120,00 (cento e vinte reais) por turma, “quando os alunos demandassem linguagens e códigos específicos” (Resolução FNDE/CD nº 14, de 25 de março de 2004). Em Belo Horizonte, não houve turma com tal composição.

A escolha dos locais de funcionamento das turmas visava garantir o acesso e a permanência do alfabetizando no programa em espaços próximos de sua residência ou local de trabalho (SMED, 2005).

Elas funcionavam em diversos espaços da cidade, públicos e privados: postos de saúde, escolas, agências bancárias, parques municipais, locais de trabalho, Centro de Referência de Saúde Mental (CERSAM), Instituições de Longa Permanência de Idosos (ILPI), Associações Comunitárias, igrejas centros comunitários, dentre outros.

A carga horária da ação de alfabetização prevista na Resolução/CD/FNDE nº 19, de 24 de abril de 2004 compreendia entre 240 horas/aula e 320 horas/aula, equivalente a 6 e 8 meses de duração, com carga horária semanal mínima de 10 horas (podendo, por meio de justificativa pedagógica, ser inferior a dez horas semanais). Poder-se-ia, no caso da turma com jovens e adultos com deficiência, prorrogar o prazo de execução do programa de alfabetização, atendendo ao princípio de flexibilidade do tempo necessário para a aprendizagem, assim como ter apoio dos serviços de Educação Especial para a orientação no processo de ensino-aprendizagem e aquisição de material e recursos didáticos adequados à alfabetização desses sujeitos. Em Belo Horizonte, as aulas tiveram sua periodicidade negociada com os alfabetizandos, desde que fosse garantida a carga horária semanal mínima de 10 horas, ofertada em um dos três turnos (manhã, tarde ou noite), podendo ser distribuída em: cinco dias na semana com duas horas diárias; quatro dias com duas horas e meia; ou três dias com três horas e vinte minutos ao dia (SMED, 2004).

Ao final do projeto, a carga horária mínima cumprida por cada turma foi definida em 320 horas em oito meses de execução.

A metodologia adotada no processo de alfabetização teve como princípio, ancorar-se no contexto sociocultural e psíquico dos alfabetizandos, com o propósito de dar significado às atividades de formação, sendo o resultado de uma construção coletiva, cujo eixo é a reflexão e a sistematização das experiências educativas vivenciadas pelos alfabetizandos e pelos alfabetizadores, ao longo do processo (SMED, 2004).

Os conteúdos da alfabetização compreendiam:

- Linguagem oral: aperfeiçoar recursos expressivos, tais como falar diante do grupo com desenvoltura, construir argumentos para defender suas ideias, expor suas dúvidas;
- Linguagem escrita: dominar o mecanismo de representação da escrita, mesmo com falhas ortográficas, escrever pequenos textos legíveis, com coerência;
- Leitura: identificar os tipos de textos mais usuais; relacionar o formato de textos com seu conteúdo; utilizar estratégias de leitura como por exemplo antecipar o conteúdo do texto a partir do título ou de ilustrações;
- Compreensão de textos por meio da exposição oral das ideias principais;
- Matemática: identificar, em situações práticas, as principais funções dos números; ler e escrever números presentes nos contextos cotidianos; identificar as operações que podem resolver problemas; analisar e comparar diferentes procedimentos de cálculo; conhecer e analisar algumas unidades de medida usuais; usar as notações convencionais de sistema monetário brasileiro e estabelecer relação entre os valores das cédulas e moedas;
- Relação social: conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira; respeitar as diferenças de gênero, geração, raça, credo, incentivando atitudes de não discriminação; a construção de valores e atitudes importantes no trabalho em grupo como solidariedade, cooperação, relação democrática, construção de autonomia na vida cotidiana (SMED, 2004).

Os conteúdos acima relacionados apresentam indícios de uma perspectiva que considera a natureza do letramento como prática social que se apresenta de formas diferentes, conforme aponta Street (2003). Sugere ainda o uso da língua oral, dos conhecimentos

matemáticos e das relações sociais como instrumentos de participação social e formas de se relacionar e interagir com os outros. No entanto, em relação à língua escrita e à leitura, chamamos atenção para a utilização dos verbos que sugerem uma visão do letramento escolar, apontado por Rojo (2000), como aquele que apresenta subprodutos específicos, tais como controle, imposição e inflexibilidade comunicativa.

A formação inicial dos alfabetizadores estabelecida pela resolução MEC/FNDE era de no mínimo 30 horas, e a formação contínua, de no mínimo duas horas/aula por semana, presencial e coletiva, podendo haver distribuição da carga horária diferente, desde que se apresentasse justificativa e não trouxesse prejuízo ao processo de formação.

A formação dos alfabetizadores foi planejada, pela coordenação municipal, para ser desenvolvida em 136 horas: 30h para a formação inicial, 98h para a continuada e dois seminários de 4h cada.

A formação inicial, de 30h, foi desenvolvida em uma semana, por meio de seminário, com uma carga horária de 6h diárias. Os temas abordados estavam relacionados a políticas sociais e de inclusão, educação e alfabetização de jovens e adultos, direito e cidadania.

A formação continuada, inicialmente desenvolvida semanalmente com uma carga horária de 2h, no segundo mês, passou a ser quinzenal (4h), como alternativa para garantir maior participação dos alfabetizadores e facilitar seu deslocamento. A sexta-feira foi o dia da semana priorizado para o momento coletivo da formação continuada das (os) alfabetizadoras (es), por ser um dia em que grande parte das turmas não funcionava. Mesmo utilizando tais critérios e a formação ter sido ofertada nos três turnos, a participação das (os) alfabetizadoras (es) ficou comprometida.

O conteúdo da formação contemplava os seguintes temas:

- Alfabetização e letramento: conceitos, relações e especificidades do processo de alfabetização de jovens e adultos;
- Fundamentos psicolinguísticos da alfabetização;
- Oralidade e escrita: da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita (fundamentos fonético-fonológicos da alfabetização);
- Leitura: conceito, pressupostos teóricos e implicações pedagógicas;
- Produção de texto: conceito, pressupostos teóricos e implicações pedagógicas;

- Gêneros textuais e portadores de escrita no processo de alfabetização;
- Organização e sistematização do processo de alfabetização: a questão do método;
- Avaliação: níveis de alfabetização e de letramento;
- Matemática. (SMED, 2004)

Os procedimentos metodológicos utilizados na formação foram: oficinas, técnicas de dinâmica de grupos, reflexões teóricas através de estudos de texto e seminários. A formação pretendia enfatizar as dimensões políticas, sociais e éticas da educação de jovens e adultos dentro dos princípios da educação emancipatória, destacando o valor educativo do diálogo e da participação (SMED, 2004).

Ao final da execução do BRALF, a PBH apresentou ao público atendido três possibilidades para sua continuidade e conclusão de estudos. A primeira delas foi continuar no mesmo local, com a mesma organização, porém com um professor da RME. A segunda, através de matrícula dos egressos em escola municipal. A terceira possibilidade foi a inscrição para as provas do Departamento de Educação Supletiva (DESU), organizadas pela Secretaria Estadual de Educação. Pelo fato de o município não ter gestão sobre essa possibilidade, a coordenadora do BRALF-PBH e as (os) alfabetizadoras (es) passaram aos alfabetizando todas as informações pertinentes aos procedimentos necessários para sua efetivação (SMED, 2005).

Para a execução do BRALF no ano seguinte (2005/2006), a forma da transferência financeira ao município passa a ser automática. As orientações reafirmam a obrigatoriedade constitucional e estatutária do município na oferta de educação infantil, fundamental e EJA e que seus recursos financeiros do programa tenham caráter suplementar, não pretendendo cobrir custos totais nem substituir esforços e ações já realizadas pelo município.

A Resolução/CD/FNDE nº 23, de 08 de junho de 2005, previa para a ação de “Formação de Alfabetizadores” – inicial e contínua – o repasse de R\$ 40,00 (quarenta reais) por alfabetizador, acrescidos de R\$ 10,00 (dez reais) por alfabetizador/mês, limitado a R\$ 120,00 (cento e vinte reais). Para a ação de “Alfabetização de jovens e adultos”, em 2005, permanece o mesmo valor e variação de repasse da bolsa o auxílio ao alfabetizador estabelecido na Resolução nº 19/2004. Há alteração em relação à turma que incluir jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, que atender à população carcerária e aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Nestes casos, o alfabetizador passa a ter acrescido ao valor fixo da bolsa auxílio, o valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais).

A carga horária das ações de formação e alfabetização mantém-se a mesma. A ação de alfabetização é flexibilizada em relação à carga horária semanal, oferecendo a possibilidade de 10 ou 12 horas, mantida a carga horária total de 240 a 320 horas, equivalendo de seis a oito meses para sua execução. A PBH fez a opção de executá-la em 240 horas, equivalente a seis meses, na tentativa de conciliar o término do BRALF com uma data mais próxima ao período de matrícula dos alunos nas escolas, compatibilizando-se com o ano letivo das escolas da RME e com as datas das avaliações do DESU.

Em relação à formação das turmas, em 2005, há distinção para o número de alfabetizando a partir da área geográfica: para as turmas rurais, mínimo de cinco alfabetizando e para as urbanas, mínimo de 10, “sendo devidamente justificadas no Plano Pedagógico. O máximo de 25 alunos por sala de aula em qualquer dos casos, sendo que turmas com menos de 13 alunos não poderão coexistir em mesmo local e horário de funcionamento” (MEC/FNDE, Resolução/CD/FNDE N° 23, de 08 de junho de 2005). Para as “turmas inclusivas”, continua-se respeitando o número máximo de três pessoas com deficiência, quando demandarem metodologias, linguagens e códigos específicos.

Consideramos a concepção de “turmas inclusivas” apresentada na Resolução/CD/FNDE N° 23/2005 muito simplificada. Para afirmarmos isso, partimos do princípio de que a referida resolução determina o adicional de R\$ 30,00 por turma à bolsa auxílio do alfabetizador e o número máximo de três pessoas com deficiência em cada turma, como suficientes para garantir metodologias, linguagens e códigos específicos para atendimento às especificidades do público com deficiência. Sabemos que a política de inclusão é muito mais ampla que isso e que ela requer novas estruturas e competências para a construção e efetivação de uma sociedade inclusiva. Inclusiva no sentido de promover a inclusão dos excluídos: garantindo o direito a todos; reconhecendo e respeitando as diferenças; evidenciando as potencialidades, capacidades; propiciando a construção de autonomia do sujeito; e promovendo o exercício da cidadania. Para tanto, consideramos primordial que a prática pedagógica incorpore estilos e ritmos diversos por meio de organização, planejamento, estratégias, recursos e parcerias que possam responder às necessidades diversas dos sujeitos. Por outro lado, devemos reconhecer que nem sempre a concepção ou prática pedagógica propicia a ruptura com o modelo tecnicista e instrumental das metodologias e procedimentos didáticos tradicionais. Não há o desmonte dos construtos e mitos erigidos pela segregação e exclusão que impedem a criação de alternativas para lidar

com as diferenças e abertura para novas possibilidades. Nem sempre o educador se sente preparado para aceitar e superar o desafio da educação: romper com a polaridade – ainda muito presente na sociedade e sistema escolar – entre a concepção de educação escolar tradicional ou regular, formal – muitas vezes excludente, segregadora – e outras inclusivas – de todos e para todos. Em nosso entendimento, quando a resolução refere-se a “turma inclusiva” como aquela que possui pessoas com deficiência, limitando o número máximo desses alunos na turma e estabelecendo o adicional de valor para o alfabetizador, ela sugere uma concepção de turma inclusiva centrada exclusivamente na pessoa com deficiência, reportando-nos à “*educação especial*”. É ainda simplista, no sentido de considerar apenas esses dois aspectos como favoráveis para garantir o atendimento à “turma inclusiva” e às pessoas com deficiência nela incluída. Não vamos aqui nos estender, nem aprofundar a discussão por não ser o foco de nossa pesquisa e pelo fato de as duas turmas pesquisadas não serem “inclusivas” na concepção da resolução.

Na execução do BRALF 2005/2006 em Belo Horizonte, foram mantidos os mesmos procedimentos, a mesma logística e organização, adotados em 2004/2005: forma de composição das turmas; classificação e formação dos alfabetizadores. Cabe aqui destacar que para a execução do programa nesta edição, o município fez a opção pela carga horária relativa ao período de seis meses, pelos motivos esclarecidos anteriormente, sendo todos os procedimentos readequados a essa decisão (SMED, 2006).

1.3 O projeto EJA-BH

Desde as primeiras turmas egressas do BRALF-BH 2003/2004, amplia-se o Projeto de alfabetização das mães bolsistas do Programa Bolsa Escola (EJA/BEM) como uma das alternativas para responder à política de garantia da continuidade dos estudos aos alfabetizando. O atendimento ao jovem e adulto, pelo município, configura-se por meio de mais de uma possibilidade: BRALF, EJA/BEM, EJA nas escolas e Ensino Regular Noturno.

Tal ampliação, associada à necessidade de garantir o registro da vida escolar e certificação do Ensino Fundamental aos egressos do BRALF, estabeleceu, em 2005, a vinculação das turmas do Projeto EJA/BEM-BH a escolas da RME, mantendo-as nos mesmos locais de

funcionamento. Quando da vinculação, o projeto passa a ter uma nova denominação: Projeto EJA-BH.

Da necessidade de construir um documento que sistematizasse todas essas ações, surgiu a proposta denominada “*BH Sem Analfabetos*” (SMED, 2006).

Em 2008, devido à abrangência, repercussão e visibilidade que o projeto assume na política educacional do município, com a ampliação das turmas e novas demandas para abertura de turmas, inicia-se o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da EJA-BH concluído em 2009.

Esse projeto apresenta um modelo educacional mais flexível em relação ao modelo encontrado nas escolas de Ensino Fundamental e EJA e baseia-se na

compreensão de que cabe aos sujeitos o seu papel de protagonistas na construção de sua cidadania, reivindicando e lutando por seus direitos, priorizando a construção da auto-imagem de pessoas capazes de aprender, conhecer e buscar conhecimentos, valores e atitudes que possibilitem e ampliem sua inserção em seu meio sociocultural. (SMED, PPP EJA-BH, 2009:13)

Seus objetivos são:

assegurar o direito à educação escolar àqueles que, pelas mais diversas razões, não tiveram oportunidade de frequentar ou concluir a educação básica; inserir jovens e adultos no processo de escolarização através da oferta do Ensino Fundamental completo, numa perspectiva de educação ao longo da vida; intensificar a interação dos educandos em seus contextos sociais e culturais, buscando construir conhecimentos e proporcionar o desenvolvimento pleno para que possam integrar-se ao mundo em que vivem, compreendê-lo e transformá-lo. (p.13)

As turmas funcionam em diversos espaços da cidade, tais como agências bancárias, parques municipais, shoppings populares, mercados, Centro de Referência de Saúde Mental (CERSAM), Hospital Dia, postos de saúde e asilos, bem como onde grupos populares se reúnem (Associações Comunitárias, igrejas, centros comunitários, etc). O funcionamento das turmas em diferentes lugares possibilita uma aproximação ou reaproximação dos jovens e adultos – principalmente dos mais velhos – com o espaço educativo, por meio de acordos estabelecidos com cada grupo distintamente para definir a utilização do espaço e o horário de funcionamento das aulas.

Tem como principal ação a prática de educação, por meio da alfabetização e letramento, fundamentada numa compreensão de totalidade, a partir da interdependência entre as dimensões que devem ser consideradas: condições de vida, representações sociais e hipóteses sobre a leitura e escrita. No processo de formação dos educadores tem-se como ideal a reconceituação da EJA, o que pressupõe, necessariamente, transformação das políticas educacionais, compreendendo os aspectos político, administrativo e pedagógico no sentido de superar a lógica de exclusão social, produzida e reproduzida nas relações sociais. (SMED, PPP EJA-BH, p.3-4)

Conforme podemos observar no texto supracitado, o Projeto Político Pedagógico EJA-BH (PPP EJA-BH), ao apresentar as hipóteses sobre a leitura e a escrita como uma das dimensões a ser considerada na prática da educação, sugere uma perspectiva mais restrita de alfabetização e letramento: aquela que se baseia na aquisição do código, na aquisição da capacidade de aprender a ler e escrever.

Conforme também justificado em seu documento escrito, previu-se inicialmente ser uma construção de caráter coletivo, mas, durante seu processo, constatou-se que a participação dos educandos foi pequena, por inúmeras razões. Tal fato, porém, não impediu a sua conclusão (SMED, PPP EJA-BH, 2009).

Os eixos norteadores do projeto EJA-BH (SMED, 2009) apontam para uma concepção de Educação de Jovens e Adultos fundamentada nos princípios pedagógicos propostos por Freire:

- Educação popular, emancipatória e transformadora, pautada no direito;
- Desenvolvimento da autonomia do educando;
- O sujeito como centro do processo;
- Formação humana;
- Articulação dos “conhecimentos prévios que os educandos trazem para a sala de aula, com os saberes historicamente e culturalmente construídos” (p.17);
- Educação como um processo continuado e de múltiplas dimensões.

Atualmente, são atendidos no projeto EJA-BH aproximadamente 3.630 alunos, em 169 turmas. Ele conta com aproximadamente 190 educadores da RME, selecionados por meio de critérios estabelecidos pela sua coordenação.

Vejamos como as duas educadoras do EJA-BH, por nós entrevistadas, se colocam diante do processo de seleção e da opção pelo trabalho com EJA.

[...] No primeiro momento foi assim, quando eu vi lá na escola [...] que tinha essa seleção, eu falei:

- Ah, eu vou lá para ver [...], ver o que é, como que é.

E pensei, de início, [...] na dobra, [...]. Assim, e por ser com adulto também, porque era uma coisa diferente. Porque antes, quando eu já estava com adulto no noturno, [...] eu queria ver o outro lado, que não era em escola. Sabia que era em espaços alternativos [...].

Aí, eu fui participar da seleção que tem toda uma [...], tem uma prova. [...] É uma prova? Questões escritas. Depois vem uma entrevista. (Educadora Cristiane, 2009)

Você tem de fazer uma trajetória profissional. Aí, você vai [...] falando sobre o que você vai fazer; as propostas que você tem de trabalho; o que é que você entende sobre isso; e os objetivos, se eles encaixam, casam com os objetivos do Projeto. [...] Então, se você não tiver um perfil para trabalhar, você não é selecionado. (Educadora Neuza, 2009)

Na fala da educadora Cristiane, há indícios de que foi encaminhado às escolas da rede municipal um comunicado escrito sobre o processo seletivo de professor para assumir e desenvolver as atividades com as turmas do projeto EJA-BH. Cristiane demonstra que seu interesse em participar do processo seletivo, em primeiro plano, foi pela *dobra*. Cabe aqui esclarecer que o cargo de professor da PBH, definido por Lei Orgânica do Município, Estatuto do Servidor e Portaria da SMED, é preenchido por meio de concurso público, para uma jornada de 22h 30 min, podendo essa carga horária ser estendida e remunerada em até no máximo o equivalente a outro cargo de 22h 30min. Essa extensão de jornada recebe o nome de *dobra* pelos profissionais da RME. Considerando que a maioria das turmas do projeto funciona fora do espaço escolar, associado ao fato de o trabalho ser centrado no adulto, esses elementos despertaram na professora sua curiosidade e interesse em participar do processo seletivo e ocupar uma das vagas de professor do EJA-BH.

A educadora Neuza explicita que este processo é também uma forma de verificar se o professor que pleiteia desenvolver uma ação educativa com adultos apresenta perfil adequado à proposta de trabalho.

Observa-se que, ao longo da história, diversas ações foram empreendidas, pelo poder público e sociedade civil, na tentativa de garantir o atendimento ao público da EJA. Elas não deixaram de existir em nenhum momento. Em determinados períodos, aproximando-se ou com maior ênfase ao modelo popular e emancipatório de educação; em outros, estes mais frequentes, seguindo ou muito próximos do modelo escolar tradicional.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de todas as ações refletirem o momento e interesse político partidário. Não há uma continuidade das ações. Não é formulada uma política pública capaz de consolidar uma proposta para o atendimento ao público da EJA que, de fato, atenda às suas especificidades. Fato é que, considerando todo o esforço despendido até hoje, o atendimento ao público jovem e adulto ainda é incipiente e por vezes não consegue chegar até o sujeito. Existem, conforme dados do Censo de 2000, 13,6% de sujeitos com mais de 15 (quinze) anos excluídos do processo educativo formal e compondo a taxa de analfabetismo da população brasileira; em Belo Horizonte essa taxa é de 4,6%, aproximadamente 78 mil cidadãos.

Considerando a trajetória da EJA, principalmente em Belo Horizonte, e o investimento de vários segmentos da sociedade contribuindo na discussão e oferta desta modalidade de ensino, verifica-se que a oferta e a concepção de educação, por si só, não garantem o acesso, permanência e conclusão dos estudos dos jovens e adultos da cidade. Existem inúmeras implicações de diversas ordens que se tornam obstáculos na garantia do direito à educação para o público da EJA e que devem ser observadas ao se estabelecer uma política pública. Suas ações, quando planejadas a partir do universo e especificidades do público atendido, com um acompanhamento sistemático e avaliação contínua, poderiam permitir mudanças e correções de fluxos durante o processo e não após ele.

No próximo capítulo trataremos do referencial teórico que balizou nossa investigação.

2 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta algumas reflexões, concepções e contribuições de estudos assentados em quadros teóricos diversificados no campo da alfabetização e letramento de jovens e adultos, interação, discurso, dialogia e aprendizagem, com o objetivo de evidenciar as orientações teóricas que norteiam esta pesquisa.

2.1 Alfabetização e Letramento

O tema “Alfabetização e Letramento” nos remete a uma multiplicidade de perspectivas e enfoques que só adquire sentido a partir de uma análise comparativa. Segundo Frago (1993), o termo “alfabetização” possui um caráter plural, por ser delineado por diferentes modelos construídos que acompanham a história dos processos de comunicação, linguagem e pensamento humanos.

Numa perspectiva mais restrita, a alfabetização significa a aquisição da capacidade de ler e escrever. Em uma perspectiva mais ampla, a alfabetização pode ser compreendida como a capacidade para decifrar/decodificar outros signos que não sejam apenas os alfabéticos.

Soares (1998) concebe a alfabetização como a “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”. No entanto, ela aponta os usos e funções sociais da leitura e da escrita como um dos aspectos essenciais ao processo de alfabetização, indicando, dessa forma, a perspectiva de letramento para o processo de alfabetização.

Tfouni (2005) afirma que se pode entender a alfabetização

como processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. O mal entendido que parece estar na base da primeira perspectiva é que a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode portanto, ser descrita sob forma de objetivos instrucionais. Como processo que é, no entanto, parece-me antes que o que caracteriza a alfabetização é sua incompletude, e a descrição dos objetivos a serem

atingidos deve-se a uma necessidade de controle mais da escolarização do que da alfabetização (p.14-15).

Em alguns momentos da sua história, a alfabetização se confunde com a história da escolarização e das características e/ou mudanças da sociedade, principalmente no que tange a seus aspectos formais e por ser o espaço escolar considerado, nos países de cultura letrada, um espaço privilegiado de aprendizagem da escrita e da leitura.

Giroux (1983) argumenta que a relação entre alfabetização e escolarização torna-se clara quando se considera que é na escola que esse processo se consuma, apesar de reconhecer que ele pode se dar em outros espaços e por outros meios. Para o autor, ao se considerar que é na escola que a alfabetização se consuma, ignoram-se as práticas sociais da leitura e da escrita e seus usos, associando o processo a uma prática estritamente escolar – o que pode resultar em um modelo linear de alfabetização.

Vale aqui destacar a contribuição de pesquisas da década de 30, principalmente dos estudos de Vygotski, associados a outros das décadas de 70 e 80, como os de Graff, Luria, Goody, Parry, Lord, Watt, Havelock, Ong, Scribner, Cole, Rama, Heath, Street, Signorini, que deixaram explícito, como afirma Frago (1993), “a revalorização social e acadêmica das culturas orais e da oralidade como meio de comunicação, expressão e pensamento e a consideração dos atos de leitura e escrita como habilidades ou práticas sociais que têm lugar em contextos de usos determinados” (*Apud* FRAGO, 1993:82-83).

Tentando compreender as transformações do conceito de alfabetização da UNESCO, Mortatti (2004) apresenta em um quadro diversas definições que deram suporte às políticas dessa instituição. Seu primeiro registro data de 1951, segundo o qual alfabetização é a “capacidade de uma pessoa que sabe ler e escrever declaração curta e simples no seu dia a dia e entende aquilo que leu e escreveu”. Em 1957, apresenta nova definição: “um continuum de habilidades, inclusive de leitura e escrita, aplicada a um contexto social”. Já, em 1962, a alfabetização é descrita da seguinte forma:

o fato de um indivíduo possuir o conhecimento e as habilidades essenciais que o capacitam a engajar-se em todas aquelas atividades necessárias para que ele tenha um funcionamento efetivo em seu grupo e em sua comunidade, e cujas conquistas em leitura, escrita e aritmética tornam-lhe possível fazer uso dessas habilidades em prol de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade. (MORTATTI, 2004:20)

E, em 1978, identifica alfabetização como

a capacidade que uma pessoa tem para engajar-se em todas aquelas atividades em que [o letramento] é necessário para que ela funcione de modo efetivo dentro de seu grupo e comunidade e também para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo matemático em prol de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade. (MORTATTI, 2004:20)

Vê-se que a concepção de alfabetização da UNESCO é ampliada passando de uma visão restrita do código a uma perspectiva de letramento que inclui a habilidade dos sujeitos de usarem não apenas a linguagem verbal, mas também a linguagem matemática. No entanto, como se observa no fragmento acima, a UNESCO estabelece uma estreita relação entre letramento e desenvolvimento social, visão essa questionada pelos novos estudos sobre letramento, conforme veremos adiante.

Freire, considerado importante e revolucionária referência em Educação, especialmente em alfabetização de adultos, traz desde a década de 60, como uma de suas marcas fortes reconhecer a relevância do significado da palavra em um processo de alfabetização. Sua concepção de educação como prática da liberdade – “ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980:25) – tem como pressuposto básico a tomada de consciência pelo sujeito da realidade em que está inserido. Acredita na capacidade que o homem tem de agir conscientemente sobre a realidade objetivada, *práxis humana* – ação e reflexão sobre o mundo. Ele atribui à alfabetização a capacidade de levar o sujeito “a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação” (*Apud* KLEIMAN, 1995:16).

Para Freire (1980), a conscientização é *um teste de realidade, é um compromisso histórico, é também inserção crítica na história, baseada na relação consciência–mundo.*

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história não terminará jamais. [...] A conscientização, que se apresenta num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra novo perfil. [...] Desta maneira, o processo de alfabetização política – como processo lingüístico – pode ser uma prática para a ‘domesticação dos homens’, ou uma prática para sua libertação. (FREIRE, 1980:27)

Outra influência também significativa no campo da alfabetização é a perspectiva construtivista de Emília Ferreiro (1987), que afirma que a escrita não deve ser considerada

“um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”, mas sim um processo de *simbolização*, no qual a relação entre a escrita e a oralidade é de interdependência. Por ser um processo complexo, passa por vários estágios de desenvolvimento. A alfabetização passa a designar a aquisição da lectoescrita – da leitura e da escrita simultaneamente – entendida como “processo predominantemente individual, resultante de interação sujeito cognoscente com o objeto do conhecimento (a língua escrita)” (*Apud* MORTATTI, 2007:75). O trabalho de Ferreiro foi propagado em inúmeras salas de aula e foi incorporado em propostas pedagógicas de diversas instituições e políticas de alfabetização, instigando novos estudos, pesquisas do ponto de vista interacionistas e novos modos de compreender e praticar a alfabetização.

Os estudos sobre letramento fora do Brasil se detiveram, durante um período, ao exame sobre o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI. Com o avanço das pesquisas surgem os Novos Estudos sobre Letramento em meados dos anos 80 que vêm questionar a tendência predominante de se estabelecer uma relação direta entre letramento e desenvolvimento econômico. A nova tendência tem como foco a descrição das condições do uso da escrita, com o objetivo de compreender as práticas sociais e culturais dos diversos grupos que faziam uso dela.

Os *Novos Estudos sobre Letramento* (NLS) são “fruto de uma divergência entre os estudos interessados nas grandes conseqüências cognitivas, históricas e culturais atribuídas à escrita e aqueles interessados nas práticas locais ou situadas de letramento” (MARINHO, 2007:7).

Assim como a alfabetização – que apresenta mais de um modelo que extrapola a concepção de simples aquisição de códigos e processo de competência individual –, o letramento também apresenta modelos distintos. Exemplo disso é o trabalho de Street (1984), que descreve dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo pressupõe apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido: associado ao progresso, civilização, mobilidade social. A escrita é vista como um produto completo em si mesmo. O letramento por si teria efeitos de desenvolver habilidades cognitivas nas classes *iletradas*, apesar da sua condição econômica precária inicial, mascarando questões de ordem ideológica e cultural. De acordo com Kleiman (1995), há uma “correlação entre a aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo”, “dicotomização entre a oralidade e a escrita” e “atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita e por

extensão, aos povos ou grupos que a possuem (p.22)”. O modelo autônomo atribui ao indivíduo a responsabilidade por seu fracasso ou sucesso no processo a partir do grupo social ao qual ele pertence.

O modelo ideológico afirma que as práticas de letramento são sociais e culturalmente determinadas, com significados de escrita para um grupo social e que dependem do contexto e instituição em que ela foi adquirida e não uma habilidade neutra. Todas as práticas de letramento são parte da estrutura de poder de uma sociedade associada à sua cultura, levam em consideração as relações que sustentam o poder do grupo dominante e mudam segundo o contexto em que as práticas estão inseridas. As práticas sociais de letramento, sempre enraizadas com princípios epistemológicos construídos socialmente, dizem respeito ao conhecimento arraigado na identidade e no ser (STREET, 1984).

Pesquisas vêm indicando que o modelo de letramento que prevalece nas práticas escolares é o autônomo (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2000; MACEDO, 2005), aquele que considera o processo de aquisição da escrita, neutro, que independe do contexto social, que deve desenvolver atividades que levem o aluno a interpretar e escrever textos desvinculados de sua função social.

Heath (1982:93), outra grande representante dos *Novos Estudos sobre Letramento* (NLS), elaborou o conceito de “eventos de letramento”, bastante usado em pesquisas no Brasil. Segundo a autora, eventos de letramento são todas as “situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre participantes e de seus processos de interpretação”. Street (2003), dialogando com o conceito de Heath, distingue *evento de letramento* – “situação de decodificação de sinais gráficos” – de *práticas de letramento*, que incluem “[...] tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela particular situação” (STREET, 1995:2). O autor afirma que os NLS representam uma nova tradição que considera a natureza do letramento como prática social e não aquisição de habilidades. O letramento, por também ser considerado plural, apresenta-se de formas diferentes, de acordo com o tempo e o espaço, o contexto social e conhecimentos, constituindo assim múltiplos letramentos.

Kalman (2004) chama a atenção para o fato de que a presença da cultura escrita tem aumentado paulatinamente, ocupando um lugar importante no dia a dia da vida comunicativa dos diferentes grupos sociais. Reafirma que o uso da língua escrita tem a perspectiva de

participação no mundo social e que aprender a manipular a linguagem escrita tem como princípio utilizá-la para se relacionar com os outros.

Street (2003) propõe que se façam mais investigações que levem em consideração os estudos sobre letramento, que examinem a forma como as identidades dos sujeitos são construídas nesse processo de uso da escrita. Sugere ainda que as pesquisas devam fundamentar as políticas públicas e tipos de processos a serem implementados na educação. Para o autor, faz-se necessário analisar e contextualizar o que se considera como “letramento”, o que as práticas e eventos de letramento significam para usuários de contextos sociais e culturais diferentes, e quais são os limites do local e como o letramento se relaciona com questões mais gerais de identidade e poder.

Rojo (2000) afirma que as práticas letradas escolares são apenas um tipo de letramento, embora continue sendo, nas sociedades complexas, um tipo dominante. A escola historicamente é uma das principais “*agências de letramento*” e cultura escrita, se não for a principal, e apresenta subprodutos específicos – monologização, controle, imposição, inflexibilidade comunicativa – que o letramento em outras esferas comunicativas talvez não apresente ou apresente em maior ou menor grau. A autora explica que a escola é letramento e decorre dele, quer suas práticas sejam orais ou escritas, quer haja ou não texto escrito sendo utilizado em sala de aula. Uma das constatações da pesquisa descrita por ela foi a de que, na grande maioria das interações documentadas, o texto está presente – de forma retrospectiva, empírica e/ou prospectiva – e constitui-se em *eventos de letramento* que consistem em conhecimentos e capacidades letradas mais ou menos autoritárias e diferenciadas.

Não obstante a contribuição dos NLS, que questiona os supostos benefícios que os programas de alfabetização de cunho escolar podem trazer, os novos estudos sobre letramento enfatizam as estratégias que os grupos pouco letrados desenvolvem para enfrentar demandas de contexto de vivência, valorizam procedimentos cooperativos de enfrentamento das demandas, relativizando o significado social da posse individual de certas habilidades de tipo escolar e denunciam o caráter preconceituoso e estigmatizante das práticas escolares tradicionais e dos discursos que pressupõem uma superioridade intrínseca da cultura letrada (LAHIRE, 1999). Além disso, analisam e denunciam o caráter ideológico e estigmatizante dos discursos de incapacidade cognitiva, moral e social – *mito do iletrismo*.

Conhecer as origens e as portas de entradas do conceito de letramento no Brasil é um bom começo para se entender a natureza da problemática a ele subjacente.

Marinho (2007) ressalta que:

já inventamos alfabetização com letramento, alfabetizar letrando, além de, recorrentemente, utilizarmos a composição alfabetização e letramento ou letramento e alfabetização. [...] Em síntese o termo aqui aportou, como um dispositivo teórico para se compreender um fenômeno sócio-cultural, os modos e condições com que a sociedade brasileira lida com a escrita. Mas, como costuma ocorrer também com outros conceitos, o letramento vem entrando na sala de aula, nos livros e materiais didáticos destinados ao ensino da escrita. [...] O conceito de letramento parece útil, no momento em que pode abarcar fenômenos que não cabem nos termos e conceitos até então existentes (leitura, escrita, alfabetização, alfabetismo e etc). [...] A oralidade é constitutiva do conceito, pela própria condição de existência da escrita. [...] Avaliar o grau de letramento de indivíduo ou de uma sociedade significa avaliar as suas possibilidades e condições de participação nas práticas de escrita que essa sociedade disponibiliza. (MARINHO, 2007:5)

Uma das formas de apropriação pela política pública do conceito de letramento é apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (MEC, 1996), que definem letramento

como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (PCN, 1996)

2.1.1 Alfabetização e letramento de adultos

Alfabetizar é tarefa complexa, especialmente no Brasil, onde seus indicadores educacionais atestam essa afirmação. Mesmo com experiências consideradas inovadoras – modelos pedagógicos e de organizações escolares diversos, proposições curriculares novas – espalhadas pelo vasto território afora, os dados relativos ao baixo nível de desempenho nas avaliações, reprovação, evasão escolar, distorção idade/ciclo, índices de analfabetismo, analfabetismo funcional, dentre outros, se destacam, explicitando o fracasso escolar. Isso se reflete na EJA.

Para Freire (1980), o processo de alfabetização, político e linguístico, pode ser de *domesticação* ou *libertação*. A alfabetização como processo de *libertação* pressupõe

conscientização e humanização. Conscientização que nos convida à “*dialetização* dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1980:27).

É importante destacar que a desigualdade social é maior que o analfabetismo e que a educação tardia de jovens e adultos está diretamente relacionada à sua situação socioeconômica. Por isso, relegar a cultura, as práticas sociais e a identidade na EJA é desconsiderar seus significados e representações. É esquecer que:

A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação, no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado [...]. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (LARROSA, 1994:43)

Quando a escola não considera as diferenças e as experiências de vida do aluno, ela exclui e/ou desmotiva o sujeito a aprender e permanecer em seu espaço. Esse sujeito, ao abandonar a escola, engrossa fileiras junto aos que não tiveram oportunidade de acesso ao sistema educacional e passam a ser um potencial aluno da EJA.

Além de uma história de vida cercada por inúmeras experiências em contextos sociais diversos – que deve ser respeitada –, o público da EJA traz consigo sentimentos de resistências, frustrações, temores, constrangimentos e um deles é o sentimento de fracasso por não ter aprendido a ler e escrever.

Grossi (1988:11) mostra que a insatisfação está relacionada à necessidade e ao desejo de aprender. No caso da alfabetização, o sujeito deve sentir *falta* de saber ler e escrever. Para tanto, ele deve saber um pouco a respeito do que é ler e escrever, para que serve, quem sabe ler e aprender, e se vale a pena aprender. Aprender não no sentido de sair da ignorância total para um estado de conhecimento integral, mas sim para exercer sua cidadania plena, compreender o mundo e paralelamente atender às demandas de seu cotidiano; aprender com significado e a partir do conhecimento que ele já detém.

Fuck (2003) faz algumas considerações relevantes. A primeira refere-se ao significado de aprender:

[...] forma de reorganizar a forma de pensar sobre um certo campo do conhecimento, incorporando novos elementos para, com este esquema cognitivo, poder responder a perguntas mais complexas, que antes nem sequer podiam ser abordadas ou formuladas.(p. 26).

A segunda, à capacidade de aprender: “Acreditar na capacidade de aprender de cada um constitui-se fator preponderante para o resgate da autoconfiança, indispensável na aprendizagem” (p.92).

E, por fim, que em uma situação de sala de aula

[...] onde o professor aposta na capacidade de aprender do aluno, onde a ele é dado espaço para se expressar, onde seus ditos são trabalhados e aproveitados a nível de grupo, onde ele se sente sujeito e construtor do seu saber, onde os conteúdos não são apresentados como prontos e acabados, onde não há uma seqüência ordenada de coisas arbitrariamente preestabelecidas para aprender, este homem sai da condição de indivíduo e passa a ser sujeito, passa a ser gente, passa a se sentir capaz de interferir na sociedade para transformá-la. (p.94)

Kleiman (1999) classifica o contexto da sala de aula na EJA como um solo fértil para exames de práticas escolares na interação, uma vez que permite perceber tanto a inscrição no microtexto da interação quanto às questões macrosociais, como ideologia do letramento, possibilitando assim transformações na práxis. Os contextos sociais são catalisadores de crenças e valores dos grupos. A autora afirma que:

A interação na aula de alfabetização de adolescentes e adultos é potencialmente conflitiva, pois nela se visa o deslocamento e substituição de práticas discursivas do aluno por outras práticas, da sociedade dominante. Ao mesmo tempo em que a aquisição das novas práticas é percebida como necessária para a sobrevivência e a mobilidade social na sociedade tecnologizada, essa aquisição se constitui no prenúncio do abandono das práticas discursivas familiares. (KLEIMAN, 1999:49)

Ela também acredita que:

o distanciamento entre a língua oral e a língua escrita devido à especialização e ao funcionamento diferenciado de ambas configura uma situação diglósica, não de língua em contato, mas de língua em conflito (Ferguson, 1959; Hamel, 1983; Martin-Jones, 1989). Trata-se de duas modalidades que constituíram variedades discursivas da mesma língua, sendo que cada uma tem *status* e prestígios diferentes, e que também teriam diferenças devido às suas funções diferenciadas na sociedade. (p.49)

Diversos estudos e pesquisas brasileiras apontam uma preocupação predominante na EJA com o analfabetismo e ações voltadas para programas, projetos e campanhas de alfabetização. Pereira (2005), mostra que:

Na busca de fazer uma alfabetização de adultos que leve, efetivamente, ao domínio da linguagem escrita e não só das tecnologias e buscando inserir, de modo mais completo, o jovem e o adulto no mundo da escrita, as experiências tomam consistências diferentes e vão construindo novos paradigmas. [...] O desafio colocado para a alfabetização seria propiciar uma inserção plena dos sujeitos no mundo da escrita; daí a necessidade das práticas de alfabetização enfatizarem seus usos e não apenas a decodificação. [...] A condição das pessoas de fazerem uso da escrita, condição essa que é construída tanto pela escola quanto por outras instâncias, recebeu, nos últimos anos, a denominação de letramento. (PEREIRA, 2005:22, grifo nosso)

Os indicadores educacionais, recorrentemente, apontam o fracasso da e na EJA. Inúmeras são as tentativas para explicar o fracasso. Algumas, relacionadas ao sujeito que passam pelo processo de aprendizagem, outras situadas no campo socioeconômico, escolar, da política educacional e/ou dos profissionais que nela atuam.

Ribeiro (1993) contesta a tese de que o fracasso pela não escolarização do adulto – aqui entendido como déficit de escolaridade – se dá pelo seu sentimento de rejeição à alfabetização e sua falta de motivação. A autora constata que:

Ele não se motivaria pela alfabetização por ser pobre e ter outras necessidades mais urgentes ou porque sua condição de analfabeto o impediria de conscientizar-se dos benefícios da alfabetização. [...] Identifica-se nos alfabetizando adultos uma consciência razoavelmente forte da importância da instrução para uma melhoria das condições de vida. [...] Nas populações estudadas, imigrantes, favelados e subempregados de grandes centros urbanos, a alfabetização é valorizada como condição para sua independência e porta de entrada para o universo da sociedade moderna. (RIBEIRO, 1993:11)

No entanto, muitos adultos não escolarizados, de fato, se sentem culpados por sua não escolarização. Vários são os motivos que os fazem trazerem para si essa responsabilidade, dentre eles, o sentimento de inferioridade, situações de constrangimento vivenciadas e de baixa estima. Fonseca (1996) afirma que tais sentimentos:

encontram eco no discurso ideológico dominante que, ao ocultar as determinações sociais que produzem a sua exclusão, acaba por colocar nas costas desses trabalhadores a responsabilidade por sua situação. Assim, esses trabalhadores terminam por incorporar, nas suas percepções e representações, o discurso que

atribui como natural a sua condição de subalternidade. Passam a crer que são mesmos menores e inferiores. (FONSECA, 1996:25-26)

Percebe-se que, apesar de todo o movimento de iniciativas para novas propostas de alfabetização e letramento, as mudanças são poucas – se é que aconteceram. Parece que há uma consciência de que existem problemas no processo de alfabetização e letramento de adultos no Brasil, principalmente relacionados à sua oferta, continuidade e terminalidade, às condições de acesso e permanência do público atendido, às práticas pedagógicas, às políticas públicas. A sala de aula na EJA apresenta ainda resquícios de práticas tradicionais, descontextualizadas e infantilizadas: ditados de palavras fora do contexto do sujeito; atividades de divisão de sílabas; cópias de poemas infantis; cópias de texto para interpretação, retirados de livros de alfabetização de criança.

O fluxo dos alunos na EJA é flutuante. Encontramos turmas de EJA que iniciam seu funcionamento com 35 ou 40 alunos e, ao final de três meses, estão com não mais de 15 alunos frequentando a sala de aula. Isso acontece por razões diversas: mobilidade territorial (mudam de endereço com frequência); conseguem emprego temporário fora da cidade ou no turno de funcionamento das aulas; problemas familiares e de saúde, dentre outros.

Pereira (2005), em sua pesquisa de abordagem qualitativa, na perspectiva etnográfica, se propôs a

estudar como se dá a construção do letramento numa turma de alfabetização de jovens e adultos, explorando as relações entre os saberes produzidos (o que se ensina) e as condições nas quais essa prática se realiza. [...] Parto do pressuposto de que o letramento construído é resultado de uma inter- relação de fatores. É o resultado de uma negociação entre professor e aluno, entre tipos e usos sociais da escrita propostos em sala de aula e entre práticas sociais nas quais o indivíduo está inserido. (PEREIRA, 2005:25)

Os resultados da pesquisa de Pereira destacam que havia uma crescente busca, pelo grupo participante de sua investigação, por processos educativos que privilegiavam práticas que favoreciam o letramento em ações e programas de aquisição da escrita e do uso da leitura. A experiência investigada pela autora mostrou que uma prática menos sistematizada, voltada para a formação crítica do sujeito, “ampliando sua percepção da realidade”, pode não favorecer a apropriação efetiva do sistema de escrita, podendo ainda reforçar o sentimento de inferioridade dos alunos, o desinteresse e a evasão desse sujeito. Em outras palavras, ela

verificou, na prática investigada, uma forte tensão entre alfabetizar e letrar e considerou ser primordial pensar ações educativas que propiciem, simultaneamente, ao sujeito alfabetizar-se e letrar-se (p.159).

2.2 Interação, discurso, dialogia e aprendizagem

Neste tópico será apresentada uma breve discussão de conceitos que nos possibilitam uma compreensão dialógica dos dados de nossa pesquisa no que tange especialmente aos discursos produzidos pelos sujeitos em situação de entrevista.

Bakhtin (1981) valoriza a fala, a enunciação e sua natureza social, ligada às condições da comunicação, sempre vinculadas às estruturas sociais. O autor coloca o enunciado como objeto dos estudos da linguagem e atribui à situação de enunciação seu devido destaque na compreensão e explicação da estrutura semântica do ato de comunicação verbal. Para ele, o processo de interação verbal se realiza por meio do ato de enunciação, que passa a constituir uma realidade básica da língua. Bakhtin, com sua visão de linguagem como interação social, considera o interlocutor um elemento ativo na constituição do significado em ato de enunciação e o signo como dialético, vivo e dinâmico (BAKHTIN, 1981:14).

A atividade mental, para Bakhtin, é caracterizada por uma orientação sólida e afirmada, sendo a personalidade individual tão socialmente estruturada quanto à atividade mental.

Toda atividade mental é exprimível, isto é, constitui uma expressão potencial. Todo pensamento, toda emoção, todo movimento voluntário são exprimíveis. A função expressiva não pode ser separada da atividade mental sem que se altere a própria natureza desta. (BAKHTIN, 1981:51)

Bakhtin afirma não existir pensamento “fora de sua expressão potencial e consequentemente fora da orientação social dessa expressão e o próprio pensamento” (BAKHTIN, 1981:117). Ele, ao interpretar a linguagem como um fato social e que seus enunciados não podem ser entendidos fora de uma situação sócio-histórica onde se realiza a intersubjetividade, reitera que a linguagem é entendida como resultante de uma relação social interindividual e que os significados produzidos no curso da ação fazem parte da ideologia,

transformando o signo em uma espécie de arena social onde ocorrem os conflitos e a luta de classes.

Se a situação concreta da comunicação pode ser entendida como uma arena social, isso nos leva a pensar que os interlocutores não se mantêm passivos diante dos enunciados postos, mas os interpretam e os reinterpretam ativamente, o que Bakhtin chama de *dialogismo*.

O discurso dos atores sociais não acontece em um vazio social e de poder; não é monológico, mas sim polifônico. Nele estão presentes diversas vozes convergentes, divergentes ou contraditórias, proferidas de diferentes lugares e tempos sociais, que constituem a tessitura social das expressões e situações interindividuais. Assim, para Bakhtin, a linguagem não pode ser entendida fora das relações de poder e tampouco ignorando as suas condições sociais de produção, enunciados estes presentes na concepção freiriana de comunicação (*Apud OLIVEIRA, 2002*).

Em decorrência da tese de que a base da criação do sujeito se constitui no cotidiano e que seu discurso é permeado pela ideologia desse cotidiano, deve-se reafirmar a importância de a aprendizagem do sujeito ser pautada em uma relação dialógica com o objetivo de conhecer, construir e transformar, e não simplesmente reproduzir.

Freire (1996) reitera que o homem – na perspectiva de sujeito autônomo, transformador, construtor e não apenas construído de sua própria história – deve ter a consciência de sua presença no mundo. Consciência essa concebida como *Consciência histórica*, aquela em que o sujeito faz inserção crítica no mundo assumindo o papel de sujeito que faz e refaz a história. Presença essa que, como disse o autor, “se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (FREIRE, 1996:18). Esse homem se expressa, interage, inter-relaciona e se comunica com o mundo, no mundo e para o mundo e, a partir dessas práticas sociais, faz com que a comunicação ganhe sentido – processo denominado por Freire de *fenômeno de relação*.

A comunicação dialógica, forma de ação e *locus* de produção de sentidos, está assentada na comunicação como linguagem, significado e ação dentro da concepção de Freire. A comunicação é compartilhada e a produção de significados está marcada pela cultura, contexto sócio-histórico e presença ativa dos interlocutores, ou seja, as interações sociais e a linguagem configuram a organização dos sentidos e significados da comunicação. Freire entende que esse processo é uma forma de construção e transformação da realidade, exige

uma busca constante, pressupõe invenção, reinvenção e reflexão crítica. "[...] A reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionantes a que está submetido seu ato" (FREIRE, 2006:27).

Para Freire, linguagem e poder são variáveis que definem o alcance e o limite da comunicação. Portanto, a comunicação interfere diretamente na ação e na interação social.

Ferreira (1998), em seu trabalho sobre linguagem oral na EJA, reafirma o lugar de destaque que ocupa a comunicação no cotidiano das relações:

O homem se faz na cultura e toda cultura é comunicação. O homem é enquanto tal, na medida em que se comunica. [...] Os fenômenos de relação e comunicação entre os seres vivos realizam-se através das funções da percepção e da expressão. Elas constituem os únicos meios de acesso, permanência e saída da realidade. [...] Uma das atividades principais da consciência é seu incessante chamado a converter-nos em receptores de nossas próprias expressões. (FERREIRA, 1998:19-20).

Como o homem está em permanente construção de conhecimento e seu processo de aprendizagem inclui relações entre os sujeitos, o processo de aprendizagem deve reconhecer a presença do outro social, que pode se manifestar de diversas maneiras. A aprendizagem deve considerar os múltiplos significados imersos em um ou mais ambientes culturais que são utilizados para certos fins, em situações determinadas e que são incorporadas ao discurso verbal das pessoas em certos contextos.

Partindo desse pressuposto e de que todo processo educacional deve ser pautado em uma relação dialógica, objetivando a autonomia do sujeito – sujeito esse inserido em um contexto social com sua história de vida e *incompletude* –, Freire (1996), em sua obra *Educação como prática da liberdade*, afirma que cada vez mais se volta e aproxima “da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura” (p.14). O autor discorre sobre o erro e o ponto de vista sabiamente e conclui que o erro não está em ter um ponto de vista, mas sim em tentar *absolutizá-lo*. Ele destaca a importância da *eticidade* na relação de ensino/aprendizagem e considera-a necessária à prática pedagógica de uma educação formadora e transformadora. Freire concebe *ética* como aquela que se sente afrontada diante das discriminações. Para ele, o “preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. [...] Não é possível ao sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto à transgressão da ética” (FREIRE, 1996:16-17).

Freire é categórico ao afirmar que não cabe na prática educativa o discurso da *ideologia fatalista* e imobilizadora de que nada podemos diante da realidade social. Ele entende que as “informações vividas fora da escola devem ser incorporadas pelo sistema escolar” (FREIRE, 2008:61). O autor aponta que a escola deve capacitar-se para anunciar e denunciar, assumindo assim o compromisso de uma transformação permanente e a possibilidade de renovação cultural.

Por outro lado, um dos grandes problemas a serem enfrentados neste século é o de como nos comunicar com as *maiorias* e *minorias*, ao mesmo tempo em que não é possível pensar a comunicação sem pensar em linguagem, pensar em aprendizagem sem pensar em relações, em discurso e seu poder, uma vez que todo discurso é carregado de sentido e ideologia.

Vale aqui destacar a fala de Brandão (2004):

O percurso que o indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo, a ser expresso à objetivação externa – a enunciação – desse conteúdo, é orientado socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato da fala e, sobretudo, a interlocutores concretos. (BRANDÃO, 2004:8)

Essa perspectiva vincula a linguagem à ideologia, e a palavra representa um signo que é ideológico, caracterizado pela plurivalência. Segundo Brandão (2004), a palavra

retrata as diferentes formas de significar a realidade segundo vozes e pontos de vista daqueles que a empregam. Dialógica por natureza, a palavra se transforma em arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes. (p.9)

A linguagem ocupa o lugar em que a ideologia se manifesta concretamente, sendo por isso um lugar de conflito e de confronto ideológico por natureza. Já o discurso – ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos – representa um modo de interação e produção social.

Partindo do princípio de que a produção de sentido é uma prática social dialógica que implica a linguagem em uso, faz-se necessário entender as práticas discursivas que atravessam o cotidiano e os repertórios utilizados nessas produções discursivas. Devemos reconhecer que existem regras linguísticas norteadoras dessas práticas cotidianas das pessoas em um determinado contexto social que são mantidas e reproduzidas por meio dos discursos.

As práticas discursivas podem ser traduzidas por linguagens em ação que representam a produção de sentido dado por elas e como se posicionam em relações sociais. As práticas discursivas por serem *dinâmicas – enunciados orientados por vozes* – descrevem o *processo de interanimação dialógica* que se processa numa conversação – conceitos bakhtinianos. Os conceitos de enunciados e vozes andam juntos. Os enunciados são expressões articuladas em ações situadas que, associadas à noção de vozes, adquirem seu caráter social e estão sempre em contato com uma ou mais pessoas que se interanimam. As vozes compreendem as pessoas nos diálogos, negociações processadas na produção do enunciado.

A dialogia habita falantes e ouvintes que orientam a produção de sentidos e enunciados. Consequentemente, é permeada por vozes que se fazem presentes nas práticas discursivas. Portanto, a compreensão dos sentidos é sempre um confronto de inúmeras vozes.

Em nosso entendimento, a EJA, marcada por diversas trajetórias de vida dos sujeitos envolvidos, diversos saberes e experiências de aprendizagem, é espaço privilegiado para *reavaliações – mudança de significação*. Reavaliação no sentido de possibilitar o “deslocamento de uma palavra determinada de um determinado contexto apreciativo para outro”, propiciando a reconstrução de conhecimentos e da visão do mundo. Como aponta Bakhtin (1981), *reavalições* que possibilitem o alargamento dialético do horizonte social – quando o sujeito em seu processo de transformação e transformação da sociedade descortina certa estabilidade e identidade igualmente provisória (BAKHTIN, 1981: 135-136).

O arcabouço teórico supracitado torna-se mais pertinente hoje, no momento em que se vive em um mundo de incertezas, de sentidos conflitantes e contraditórios, com uma realidade polissêmica e discursiva, onde em um diálogo encontram-se interlocutores presentes e ausentes e confrontos ideológicos recorrentemente.

Dentro desse contexto, a educação torna-se mais profícua para contribuir na (trans) formação do sujeito e da sociedade. Freire (1979:61) ressalta que “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais”. E alfabetizar é “experimentar com intensidade a dialética entre ‘a leitura do mundo’ e a ‘leitura da palavra’” (FREIRE, 1996:84).

Como a vida por natureza é dialógica, o sujeito, principalmente alunos da EJA, em suas relações, deveria procurar interpretar ou compreender o outro sujeito ao invés de apenas conhecer um determinado objeto. Em suma, todos nós carregamos um traço cultural marcante que deveria contribuir para delinear a especificidade de um processo, uma prática, uma

atividade, qualquer que seja o campo. Ao se perceber nitidamente, no dia a dia das escolas, a distância que separa o ideal do real, as contradições entre teoria e prática, suscita-nos indagar: em que medida a aceção de uma educação com viés popular, emancipatório e transformador influencia as práticas pedagógicas? Suas expectativas e saberes são considerados? Há espaço no processo de ensino-aprendizagem para explorar e ampliar o universo sociocultural dos sujeitos?

Traduziremos concretamente, no capítulo 3, alguns elementos que delimitam a organização e funcionamento de uma política de educação e de alfabetização de adultos, apontando alguns elementos de suas práticas pedagógicas.

3 PERFIL DAS (OS) ALUNAS (OS) EGRESSAS (OS) DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E SEUS DISCURSOS: UMA EXPERIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

Este capítulo se propõe a caracterizar as turmas investigadas e descrever, a partir dos dados levantados, os processos vivenciados pelos sujeitos envolvidos nesta pesquisa: alunas (os) atendidas (os) e educadoras. Busca apontar, consubstancialmente, as percepções, expectativas, significações e concepções presentes nos registros relativos às turmas – cadastros, relatórios, textos, publicações, produções, cadernos, e outros – e nas falas captadas por meio de entrevistas com os sujeitos alfabetizando /alunos e com as educadoras, para melhor compreender por que os sujeitos alunos procuraram e permanecem nesse tipo de atendimento; o significado dos processos vivenciados por eles e alguns elementos configuradores das práticas cotidianas das turmas.

3.1 Dos registros

No primeiro momento da pesquisa, foram consultados os registros dos arquivos da Secretaria Municipal de Educação (SMED) relativo ao Brasil Alfabetizado (BRALF) – fichas de cadastro, listas de frequência, produções mensais das (os) alfabetizadas (os) atendidas (os) nas turmas, os relatórios mensais e finais elaborados pelas alfabetizadoras. Simultaneamente, foram solicitados os dados de matrícula das turmas do projeto EJA-BH pesquisadas, ao setor responsável na SMED pelas informações referentes ao cadastro e matrícula na rede municipal, dentre outros dados, ou seja, todo levantamento censitário e estatístico.

Ao fazer a opção por consultar os documentos oficiais do BRALF e da SMED, concordamos com Gaskell e Bauer (2007) em relação à importância dos referidos documentos para o investigador qualitativo buscar o “verdadeiro retrato” de uma instituição, programa ou ação, bem como ter contato com a “perspectiva oficial” (p.180).

Os documentos oficiais além de revelar regras e regulamentos podem fornecer ao investigador pistas acerca da estrutura, concepções, valores, contextos e práticas dos programas e ações (GASKELL E BAUER, 2007:181).

Como os “dados não falam por si só” (FONSECA, 1999:69), faz-se necessária a análise dos mesmos. Por outro lado, durante o processo é pertinente termos a preocupação de não *escorregarmos na análise* dos dados e cairmos no *senso comum*.

Considerando que uma das características da EJA é ser permeada por chavões de diversas ordens, ao iniciarmos a leitura dos registros e a escuta das falas, procuramos atentar para estes aspectos e agir com cautela ao captar e transcrever seus significados.

3.1.1 As turmas

A cidade de Belo Horizonte é dividida em nove unidades administrativas aqui denominadas regionais: Regional Barreiro, Regional Centro-Sul, Leste, Norte, Nordeste, Noroeste, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

Trinta e quatro turmas do Programa Brasil Alfabetizado, em 2004/05, e cinquenta e nove, em 2005/2006, funcionaram em diversos espaços, públicos e privados, distribuídas nas nove regionais da cidade.

As duas turmas pesquisadas estão situadas na Regional Centro–Sul de Belo Horizonte (CS-BH). A turma do BRALF precursora no atendimento no local de trabalho, a *Contorno*, funciona no bairro Santo Agostinho. Em 2004/05, época do BRALF, a turma era constituída com 23 alfabetizandas (os). Em 2009, no Projeto EJA-BH, encontrava-se com 15 alunas (os).

A outra turma, localizada na área central da cidade, no período do BRALF possuía 27 alfabetizandas (os) e em 2009 encontrava-se com 17 no EJA-BH.

Ambas funcionam no horário de almoço a partir de um acordo, na época do BRALF, entre os alfabetizandos, a instituição empregadora e a Delegacia Regional do Trabalho, por ser o melhor horário para atender ao interesse comum (funcionamento da turma) sem prejuízo para as partes. A sala de aula foi disponibilizada pela instituição empregadora, aqui denominada CAIXA, de segunda a sexta-feira. São atendidas por duas professoras da rede

municipal: uma denominada professora referência – que desenvolve atividades com a turma diariamente e é responsável pelos registros relativos aos alunos – e a outra, de regência compartilhada – que atende mais de duas turmas, de forma itinerante, desenvolvendo projetos. Neste caso, a mesma professora de regência compartilhada atua nas duas turmas pesquisadas.

Na sexta-feira, as turmas desenvolvem diversas atividades relacionadas ao “exercício da cidadania”, com voluntários da ONG Moradia e Cidadania, criada pelos funcionários da instituição. Essa ONG colabora desde o início com o funcionamento das turmas para que as mesmas permaneçam, continuem e agreguem outras pessoas.

3.1.1.1 Perfil sociocultural dos sujeitos participantes do Brasil Alfabetizado

O público atendido pelo BRALF 2004/2005, turma *Contorno*, é assim caracterizado: presença de 21 mulheres e dois homens; 14 oriundos do interior de Minas Gerais, oito de Belo Horizonte e um do interior do Estado de Pernambuco; compreendem a faixa etária entre 35 e 65 anos de idade, apresentando um número maior na faixa entre 35 e 50 anos. Em relação à “raça/cor” – categoria do formulário de inscrição do BRALF e da matrícula na RME –, nove alfabetizandos, no momento do cadastro, se autodeclararam de cor branca, nove de cor parda e cinco preta. Esclarecemos que, mesmo reconhecendo o valor desse dado, não nos debruçaremos e aprofundaremos a discussão relativa à questão étnico-racial e seu significado para o sujeito da EJA, nem sobre a categoria utilizada nos formulários, pois o foco de nossa investigação é de outra natureza. Mas acreditamos, sim, ser solo fértil e rico para os interessados e estudiosos desse aspecto.

O tempo de escolarização das (os) alfabetizandas (os) dessa turma compreende: cinco com um ano de escolaridade; 11 com três anos; cinco com quatro anos; um com cinco anos; e um não frequentou escola.

A turma denominada *Tupi* – do BRALF 2005/2006 – apresenta um perfil caracterizado: pela presença de 22 mulheres e cinco homens; 24 nascidas (os) no Estado de Minas Gerais, duas (dois) no Maranhão e um no Estado da Paraíba. Dos 24 mineiros, seis nasceram em Belo Horizonte e 18 no interior de Minas.

A idade cronológica das (os) alfabetizadas (os), que variava entre 32 e 66 anos, apresentava uma concentração maior na faixa etária compreendida entre 46 e 55 anos (13 dos 27).

Os dados relativos à raça/cor apresentam a seguinte distribuição: das (os) 27 alfabetizadas (os), no momento d/ cadastro, seis não declararam; 10 se autodeclararam de cor parda, oito de cor branca e três de cor preta.

Quanto ao tempo de escolarização, 10 não frequentaram escola; 15 frequentaram três anos; e 2 frequentaram dois anos.

A partir de agora, apresentaremos alguns quadros que sintetizam e ajudam a compreender os dados levantados para traçar o perfil das duas turmas pesquisadas.

O quadro 3.1 mostra os dados de gênero extraídos da ficha de inscrição do BRALF das duas turmas participantes da pesquisa.

Quadro 3.1 – DADOS DO PROGRAMA FEDERAL BRASIL ALFABETIZADO EXECUTADO PELA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE EM RELAÇÃO AO GÊNERO DAS (OS) ALFABETIZADAS (OS) – 2004/2006

GÊNERO/TURMA	TUPI	CONTORNO
Masculino	5	2
Feminino	22	21
TOTAL DE ALFABETIZADAS (OS)	27	23

Fonte: Ficha de Cadastro do BRALF-BH, arquivos da Secretaria Municipal de Educação de 2004/2005/2006.

Tornou-se claro, nas duas turmas pesquisadas, a marca da presença do gênero feminino, quase que em sua totalidade. Nesse cenário, falar do que os dados dos indicadores sociais revelam – a situação de profundas desigualdades entre regiões brasileiras, municípios e cidadãos –, é falar da exclusão educacional e social de boa parte da população, exclusão essa mais acentuada do público feminino. A presença das mulheres nas turmas sugere o movimento das mesmas na promoção de mudança nesse cenário representado pelos indicadores brasileiros. Os indicadores IBGE/CENSO (2000) apresentam uma taxa de analfabetismo mais elevada no universo feminino. Cada vez mais mulheres buscam ocupar e ampliar seus espaços na sociedade e, por consequência, na escolarização.

O quadro a seguir apresenta dados relativos à origem geográfica das (os) alfabetizadas (os) do BRALF.

Quadro 3.2 – DADOS DO PROGRAMA FEDERAL BRASIL ALFABETIZADO EXECUTADO PELA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE EM RELAÇÃO À ORIGEM GEOGRÁFICA DAS (OS) ALFABETIZANDAS (OS) – 2004/2006

CIDADE/TURMA	TUPI	CIDADE/TURMA	CONTORNO
Belo Horizonte	6	Belo Horizonte	9
Coluna	2	Teófilo Otoni	2
Contagem	2	Gama	1
Jaboticatubas	2	Jequeri	1
Frei Gaspar	1	Tarumirim	1
Juarez Tavoia	1	Vale do Jequitinhonha	1
Serra Azul de Minas	1	Ponte Nova	1
Caranaíba	1	Nova Pernambuco	1
Chalé	1	Carlos Chagas	1
Pedra Azul	1	São José Do Goiabal	1
Dores da Vitória	1	Santo Antônio da Várzea Alegre	1
Igarapé Grande	1	Nova Era	1
Itambacuri	1	Vespasiano	1
Alvarenga	1	Frei Jorge	1
Montes Altos	1	TOTAL DE ALFABETIZANDAS (OS)	23
Itacarambi	1		
Governador Valadares	1		
Conselheiro Mata	1		
Mantena	1		
TOTAL DE ALFABETIZANDAS (OS)			27

Fonte: Ficha de Cadastro do BRALF-BH, arquivos da Secretaria Municipal de Educação de 2004/2005/2006.

O universo das turmas se apresenta como uma grande colcha de retalhos tecida por inúmeras experiências e culturas. Retrata a diversidade cultural e a situação de migrante das zonas rurais, que vem para o grande centro urbano em busca de trabalho, na perspectiva de melhores condições de vida. Demonstra também a exclusão do cidadão urbano: aquele sujeito que teve sua escolarização entrecortada ou que não frequentou escola, que teve uma passagem curta pela escola ou muito prolongada devido às repetências.

Os motivos dessa exclusão são vários: segregação e discriminação dentro do espaço escolar, repetências sucessivas, afastamento da escola para acompanhar a família em suas mudanças de moradia, ter de ingressar muito cedo no mercado de trabalho, entre outros. Todos esses contextos criam dificuldades de acesso e permanência na escola.

O quadro 3.3 apresenta a classificação das alfabetizadas (os) do programa por faixa etária.

Quadro 3.3 – DADOS DO PROGRAMA FEDERAL BRASIL ALFABETIZADO EXECUTADO PELA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE EM RELAÇÃO À FAIXA ETÁRIA DAS (OS) ALFABETIZANDAS (OS) – 2004/2006

FAIXA ETÁRIA/TURMA	TUPI	CONTORNO
32 a 34 anos	2	0
35 a 40 anos	3	5
41 a 45 anos	3	5
46 a 50 anos	5	8
51 a 55 anos	8	2
56 a 60 anos	3	2
61 a 66 anos	3	1
TOTAL DE ALFABETIZANDAS (OS)	27	23

Fonte: Ficha de Cadastro BRALF-BH, arquivos da Secretaria Municipal de Educação de 2004/2005/2006.

A faixa etária do público atendido pelo BRALF variava entre 32 e 66 anos de idade, com um maior número nas faixas compreendidas entre 41 e 55 anos, ou seja, é caracterizado por um público adulto e não jovem.

O quadro a seguir representa os dados relativos à classificação raça/cor do formulário de inscrição das (os) alfabetizandas (os) do BRALF.

Quadro 3.4 – DADOS DO PROGRAMA FEDERAL BRASIL ALFABETIZADO EXECUTADO PELA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE EM RELAÇÃO À ETNIA DAS (OS) ALFABETIZANDAS (OS) – 2004/2006

RAÇA/COR/TURMA	TUPI	CONTORNO
Branca	8	9
Parda	10	9
Preta	3	5
Não declararam	6	0
TOTAL DE ALFABETIZANDAS (OS)	27	23

Fonte: Ficha de Cadastro do BRALF-BH, arquivos da Secretaria Municipal de Educação de 2004/2005/2006.

Os dados supracitados demonstram uma concentração de alunas (os) na classificação de cor parda e branca. Esclarecemos que a informação para o preenchimento dos dados do formulário de inscrição do BRALF é a partir da autodeclaração do sujeito.

É importante acrescentar que alguns sujeitos alfabetizandos, no momento do cadastro do BRALF, ficaram em dúvida em relação ao que declarar. Demonstraram não ter bem definido o conceito de cada item apresentado e suas classificações para a identificação quanto à raça/ cor usada no formulário – branca, preta, amarela, parda e indígena. Melhor dizendo, não estabeleceram as correlações entre as opções apresentadas como alternativas de

classificação no cadastro e como se sentem ou se reconhecem em relação à raça/cor. Em alguns casos, conforme relato das (os) alfabetizadoras (es) na época, as (os) alfabetizadas (os) perguntavam ao responsável pelo preenchimento do cadastro qual era a sua classificação.

Sabemos que existem inúmeros questionamentos em relação ao uso de tais classificações pelos formulários, oficiais ou não, referentes aos dados étnicos raciais dos cidadãos. Um deles é justamente em relação à utilização de classificação por cor em que o cidadão não se identifica com nenhuma delas, suas definições não são as mais recomendadas, exatamente por não corresponder à etnia, raça ou cor do brasileiro, que tem como característica precípua a diversidade.

Destacamos aqui que, embora alguns estudos apontem a questão racial como fator determinante nos indicadores educacionais, principalmente naqueles relativos à taxa de analfabetismo e fracasso escolar, acreditamos que a desigualdade social está relacionada à situação socioeconômica e que este é um fator preponderante na promoção da desigualdade educacional.

Desse público atendido pelo BRALF, nem todos deram continuidade aos estudos na mesma turma. O quadro 3.5 apresenta o número de alunas (os) que continuaram na turma passando a ser atendida (o) pelo projeto EJA-BH, assim como as novas matrículas até o ano de 2008.

Quadro 3.5 – DADOS DO PROGRAMA FEDERAL BRASIL ALFABETIZADO EXECUTADO PELA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE EM RELAÇÃO À CONTINUIDADE DOS ESTUDOS DAS (OS) ALFABETIZADAS (OS) E NOVAS ENTRADAS NA RME POR MEIO DO EJA-BH – 2004/2008

ENTRADA NA REDE MUNICIPAL	TUPI	CONTORNO
2005	0	10
2006	9	1
2007	3	3
2008	5	1
TOTAL DE ALUNAS (OS)	17	15

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Gerência de Estatística, dados 2008.

É importante destacar que o início das atividades do BRALF com a turma Contorno se deu em 2004, com período de execução previsto entre setembro de 2004 e maio de 2005. A turma Tupi iniciou suas atividades em agosto de 2005, com previsão de término para fevereiro de 2006. Próximo a cada período de término de execução do programa, foram apresentadas, às (aos) alfabetizadas (os), como alternativa para a continuidade e conclusão

de seus estudos relativos ao Ensino Fundamental, as seguintes opções: continuar seus estudos na própria turma, no mesmo local; continuar em escola da rede municipal, que oferece a modalidade de EJA, mais próxima de sua residência; e a de participação nos exames supletivos – foram dadas as orientações relativas aos procedimentos necessários para a inscrição e realização das provas gerenciadas pelo Departamento de Ensino Supletivo do Estado de Minas Gerais.

Como mostram os dados analisados, o número de pessoas que deu continuidade aos seus estudos nas respectivas turmas, foi inferior a 50%: do total de 50 alfabetizandos das duas turmas, 19 continuaram. No entanto, foram observadas, ao longo dos anos subsequentes ao encerramento do BRALF, novas entradas de alunos nas turmas. Observamos que a turma Contorno foi a que menos agregou novos alunos ao longo do seu período de funcionamento. Após o término do programa, entraram cinco novos alunos no período compreendido entre 2005 a 2008.

Com a turma Tupi, os dados apresentaram-se de forma diferente. A referida turma encerrou suas atividades pelo BRALF em 2006, e nove alunas (os) continuaram seus estudos no mesmo local. Em 2008, ela apresentou quase 100% de crescimento no número de integrantes da turma, ou seja, em dois anos agregou oito novas matrículas, totalizando 17 alunas (os).

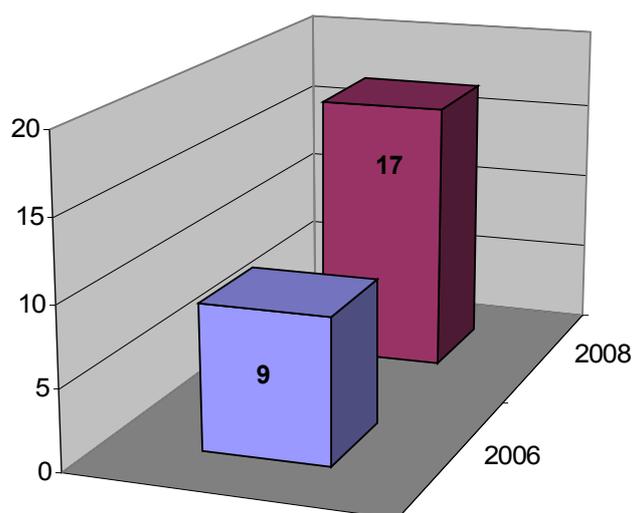


FIGURA 3.1 – EGRESSAS (OS) DO BRALF MATRICULADAS (OS) NO EJA-BH EM 2006 E TOTAL DE ALUNAS (OS) EM 2008 – TURMA TUPI

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Ficha de Cadastro do BRALF-BH, arquivos da Secretaria Municipal de Educação de 2006 e Gerência de Estatística-SMED, dados de matrícula do EJA-BH 2008.

3.1.1.2 O projeto EJA-BH

O perfil das turmas, em 2009, difere um pouco do perfil do BRALF. Isso se deve ao fluxo de alunos: evasão e novas matrículas de alunas (os).

Das (os) 23 alfabetizandas (os) do BRALF “Contorno” 2004/2005, dez deram continuidade aos seus estudos. Em 2006, houve uma nova matrícula; em 2007, três; e em 2008, mais uma, totalizando 15 alunas (os) matriculadas (os) na turma. Constatou-se um aumento do público masculino (de dois para cinco) e redução do feminino (de 21 para 10). Em relação à sua origem geográfica, quatro são naturais de Belo Horizonte e 11 do interior do Estado de Minas Gerais. As faixas etárias, compreendidas entre 28 e 61 anos de idade, são distribuídas da seguinte forma: um entre 28 e 33 anos; três entre 34 e 39; um entre 40 e 45; seis na faixa entre 46 e 51; um entre 52 e 57 anos; e três de 58 a 63 anos.

O quadro 3.6 ilustra as mudanças do perfil das turmas em 2008, período do EJA-BH, em relação à época do BRALF.

Quadro 3.6 – COMPARATIVO DO PERFIL DA TURMA NO PERÍODO DO PROGRAMA FEDERAL BRASIL ALFABETIZADO EM RELAÇÃO AO PERÍODO DO EJA-BH/2008

TURMA / CATEGORIAS	TUPI		CONTORNO	
	BRALF/2005-6	EJA-BH/2008	BRALF/2004-5	EJA-BH/2008
Total de alunos	27	17	23	15
Homens	5	1	2	5
Mulheres	22	16	21	10
Natural de Belo Horizonte	6	8	9	4
Natural do interior de MG	21	9	13	11
Idade das (os) alunas (os)	Entre 32 e 66 anos	Entre 34 e 63 anos	Entre 35 e 66 anos	Entre 28 e 61 anos

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Ficha de Cadastro do BRALF-BH, arquivos da Secretaria Municipal de Educação de 2006 e Gerência de Estatística-SMED, dados de matrícula do EJA-BH 2008.

Quanto aos dados relativos à raça/cor, eles se apresentaram de forma muito discrepante em relação aos dados do BRALF. A informação *não declarada* tem uma incidência de 11 registros e quatro na cor *parda*. A justificativa apresentada pela coordenação do projeto EJA-BH para tal fato foi a hipótese de que, pela exiguidade de tempo, como campo raça/cor não é obrigatório na matrícula, o responsável pelo lançamento dos dados no sistema, começou a lançá-los mas, durante o processo mudou de conduta: não registrou mais a informação para dar maior agilidade e cumprir com os prazos determinados para encerramento da matrícula.

Como o sistema, quando não é alimentado com a informação, automaticamente registra *não declarado*, houve predominância de registro nessa categoria. Não entraremos no mérito da questão, considerando que o foco de nossa investigação, como dissemos anteriormente, é outro. Reconhecemos, no entanto, que tal fato compromete o perfil da turma.

Na turma *Tupi*, com o término do BRALF 2005/2006, das (os) suas (seus) 27 alfabetizadas (os), nove continuaram seus estudos na mesma turma, sendo incorporada uma nova aluna em 2006; em 2007, entraram três; e em 2008, mais cinco, totalizando 17 alunas (os) matriculadas (os) na turma.

Considerando as evasões e incorporações de alunas (os) no período entre 2006 e 2008, o perfil da turma *Tupi* sofreu alterações significativas: aumento proporcional no percentual do público feminino e redução do masculino; aumento do número de nascidos em Belo Horizonte, de seis para oito, sendo os demais (nove) oriundos do interior de Minas Gerais. Em relação à raça/cor, os dados apresentaram-se relativamente equânimes: *não declarada*, três; parda e branca, seis cada uma delas; e na cor preta, dois.

O quadro 3.7 sintetiza os dados relativos ao gênero dos discentes das turmas *Tupi* e *Contorno* em 2008.

Quadro 3.7 – DADOS RELATIVOS AO GÊNERO DAS (OS) ALUNAS (OS) EGRESSAS (OS) DO BRALF – CONTINUIDADE PELA RME-BH NO PROJETO EJA-BH - 2008

GÊNERO/TURMA	TUPI	CONTORNO
Masculino	1	5
Feminino	16	10
TOTAL DE ALUNAS (OS)	17	15

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Gerência de Estatística, dados 2008.

O número de mulheres continuou superior ao dos homens nas duas turmas. No entanto, a turma *Contorno* apresentou um aumento significativo no número de homens matriculados: de dois para cinco, ou seja mais de 50% .

O quadro abaixo apresenta dados da cidade de origem das (os) alunas (os) matriculadas (os) nas duas turmas do projeto EJA-BH em 2008. Optamos por elencar todas as cidades nas duas colunas, mesmo quando o número representativo de discentes da cidade foi zero, para manter a simetria do quadro, facilitando, assim, sua leitura.

Quadro 3.8 – DADOS RELATIVOS À ORIGEM GEOGRÁFICA DAS (OS) ALUNAS (OS) EGRESSAS (OS) DO BRALF – CONTINUIDADE PELA RME-BH NO PROJETO EJA-BH - 2008

NATURAL DA CIDADE	TUPI	CONTORNO
Belo Horizonte	8	4
Coluna	2	0
Barbacena	1	0
Raul Soares	1	0
Frei Gaspar	1	0
Durande	1	0
Serra Azul de Minas	1	0
Jaboticatubas	1	0
Claro da Poções	1	0
Teófilo Otoni	0	3
Dionísio	0	1
Jequeri	0	1
Contagem	0	1
Santa Cruz Escalvado	0	1
Tarumirim	0	1
Curvelo	0	1
Itamaraju	0	1
Carlos Chagas	0	1
TOTAL DE ALUNAS (OS)	17	15

O quadro 3.8 mostra que as características da turma no projeto EJA-BH relacionadas à diversidade de origem geográfica permaneceram constantes. Não diferiram, proporcionalmente, do número de participantes da época do BRALF, mas destacamos os dados da turma Tupi, que sofreu um aumento considerável de pessoas oriundas de Belo Horizonte, quase a metade da turma.

O quadro 3.9 descreve a distribuição da faixa etária das (os) matriculadas (os) nas turmas referente aos dados consolidados de matrícula no EJA-BH em 2008.

Quadro 3.9 – DADOS RELATIVOS À FAIXA ETÁRIA DAS (OS) ALUNAS (OS) EGRESSAS (OS) DO BRALF – CONTINUIDADE PELA RME-BH NO PROJETO EJA-BH - 2008

FAIXA ETÁRIA/TURMA	TUPI	CONTORNO
28-33	0	1
34-39	4	3
40-45	2	1
46-51	5	6
52-57	5	1
58-63	1	3
TOTAL DE ALUNAS (OS)	17	15

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Gerência de Estatística, dados 2008.

As duas faixas etárias predominantes na turma Tupi em 2008, compreenderam 46-51 anos de idade e 52-57 anos, com 5 alunas (os) cada uma delas. Os demais encontravam-se distribuídos da seguinte forma: quatro na faixa etária entre 34 e 39 anos; dois entre 40 e 45; e um entre 58 e 63 anos.

A faixa etária das (os) alunas (os) sofreu alteração. Em relação à idade mínima e à idade máxima dos sujeitos, houve redução de 32 para 28 anos e de 66 para 63 anos, respectivamente. Houve uma concentração de alunas (os) na faixa etária compreendida entre 46 e 51 anos de idade, enquanto na época do BRALF a predominância era na faixa entre 41 e 55 anos.

O quadro 3.10 se refere às características étnicas das turmas em 2008.

Quadro 3.10 – DADOS RELATIVOS À ETNIA DAS (OS) ALUNAS (OS) EGRESSAS (OS) DO BRALF – CONTINUIDADE PELA RME-BH NO PROJETO EJA-BH - 2008

RAÇA/COR/TURMA	TUPI	CONTORNO
Branca	6	0
Parda	6	4
Preta	2	0
Não Declarada	3	11
TOTAL DE ALUNAS (OS)	17	15

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Gerência de Estatística, dados 2008.

Chama-nos atenção o dado relativo à raça/cor da turma Contorno. Esclarecemos que o processo de matrícula no projeto EJA-BH era realizado pela professora da turma até 2007. A partir de 2008, o lançamento dos dados relativos à matrícula de alunas (os) no sistema passou a ser responsabilidade da escola à qual a turma estaria vinculada.

Cabe aqui destacar que os dados levantados e apresentados são relativos à matrícula do ano referência de 2008, em cujos registros encontramos 11 matrículas com a informação étnica *não declarada* e quatro com a informação *parda*. Nos dados de cadastro do BRALF, não houve nenhum registro na opção *não declarada*; no entanto, 10 das (os) 23 cadastradas (os) permaneceram no projeto EJA-BH.

Os dados levantados foram consolidados em fevereiro e posteriormente apresentados por mim às (aos) alfabetizandas (os), por meio de gráficos impressos e distribuídos para análise em pequenos grupos, em visita feita às turmas no início do mês de abril. Isto se deve ao fato de reconhecermos, como Freire (1982),

o direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não objeto da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele. Na segunda hipótese, os especialistas falam sobre ele; quando muito falam a ele, mas não com ele, pois só escutam enquanto ele responde às perguntas que lhes responde. (FREIRE, 1982:40)

A turma Tupi foi a primeira a receber o material consolidado. No momento em que receberam os gráficos, algumas alunas se reconheceram nos dados apresentados imediatamente. Outras levantaram questionamentos, afirmando que os dados relativos à faixa etária e gênero não representavam a realidade da turma, que os números divergiam da situação real.

Ressaltamos que, naquele momento da visita para apresentação dos dados, a turma era composta exclusivamente por mulheres e o gráfico relativo à informação sobre gênero representava também a presença do público masculino.

As alunas nascidas nos primeiros meses do ano, considerando que já havia passado a data de seus aniversários, apontaram que os números relativos à faixa etária não correspondiam mais àqueles representados nos gráficos. Foi esclarecido ao grupo que:

- A base de cálculo dos dados apresentados, foi relativa ao ano dos registros consultados – ano do cadastro do BRALF e matrículas de 2008 no EJA-BH;
- A data de aniversário não foi considerada, mas apenas o ano de nascimento, por isso a divergência dos dados daquele momento em relação aos dados apresentados nos gráficos;
- Os dados retirados da matrícula referente ao ano de 2008 foram utilizados devido ao fato de a matrícula de 2009 não estar concluída até aquela data.

Esclarecidos os fatos, percebemos indícios de que o procedimento de devolução dos dados da pesquisa despertou interesse no grupo, tornando-se um momento rico de aprendizagem e troca de experiências, no qual as alunas manifestaram interesse, levantaram questionamentos, refletiram, discutiram e demonstraram seus conhecimentos matemáticos.

3.2. Das entrevistas

Ao final do BRALF, nos anos 2005 e 2006, foram registrados depoimentos vídeo-gravados das (os) alfabetizadas (os) a partir de visitas às turmas. As (os) integrantes das turmas foram indagadas (os) seguindo o seguinte roteiro:

- a) O que os levou a se cadastrarem no programa;
- b) Qual o significado dos processos vivenciados em sua vida cotidiana;
- c) Quais as mudanças promovidas a partir dos conhecimentos construídos;
- d) Se iriam continuar seus estudos e se gostariam de deixar uma mensagem.

Os objetivos de tais registros foram avaliar a ação desenvolvida, perceber o significado do processo para aqueles sujeitos e o desejo de continuar os estudos, bem como estabelecer diálogo com os sujeitos, alunos participantes da pesquisa, e valorizar seus saberes e experiências. A maioria das (os) alunas (os) deixou registrados seus depoimentos, que foram devidamente arquivados na época, o que permitiu que fossem incluídos nesta pesquisa.

Em relação às entrevistas realizadas em 2009, utilizamos o mesmo procedimento adotado na devolução dos dados relativos ao perfil da turma: à medida que eram finalizadas as transcrições, agendava-se novo encontro com a turma para apresentação, apreciação e aprovação do texto impresso do material, se fosse o caso. O texto impresso continha o conjunto de transcrições completas das entrevistas realizadas com elas (eles).

Mesmo considerando que, segundo Gaskell e Bauer (2007), existem algumas possibilidades para se fazer uma transcrição, por si próprio ou utilizando um transcritor – um equipamento ou outra pessoa – e sabendo das vantagens de um transcritor em relação ao tempo despendido nesta atividade, optamos pela primeira: por si próprio. Tal opção foi feita porque se usássemos um transcritor perderíamos a oportunidade de rever e reviver o momento da entrevista e observar seus detalhes que, na ocasião, da mesma pudessem ter passado despercebidos. Fizemos as transcrições de forma completa e posteriormente realizamos o processo seletivo.

Vale aqui destacar que, no início de nossa coleta de dados, solicitamos aos participantes da pesquisada autorização para utilização de suas imagens, registros orais e escritos, a qual foi concedida. A partir daí, optamos por identificar a autoria dos registros pelo nome próprio ou

apelido dos sujeitos participantes da pesquisa (aquele com o qual ele mais se identificava), reafirmando o preceito de que são sujeitos de sua própria história.

Interessante, e cabe aqui salientar, que, durante o procedimento de devolução dos dados transcritos às turmas, o grupo, na medida em que lia o material, identificava as falas com seus respectivos autores, conforme podemos constatar na fala da aluna Eva, citada abaixo.

Menina, interessante! Não precisava nem do nome embaixo, parece que estou ouvindo a pessoa falar! O texto está igualzinho à fala dela! (Eva, 2009)

3.2.1. Conhecendo um pouco mais os sujeitos do processo

O perfil do público participante de nossa pesquisa não é diferente de outros da EJA. Ele é caracterizado por adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade recomendada ou obrigatória. Esse é o perfil mostrado em vários estudos, premissas de Propostas Curriculares da EJA e de programas e campanhas, oficiais ou não, de alfabetização de adultos.

Para Oliveira (2005), o perfil do adulto para a EJA é caracterizado pelo

migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não-qualificados e com baixo nível de instrução escolar [...] com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não-qualificadas. (*Apud* RIBEIRO, 2005:16)

Carraher (1993:25) já aponta que há uma necessidade dos membros das classes baixas empregarem-se “precocemente para contribuir para o sustento de casa” (*Apud* FERNANDES, 2002:45). No nosso caso, esses dois componentes estão presentes.

Seguem, no Quadro 3.11 abaixo, as razões que levaram os sujeitos entrevistados a não frequentarem a escola na idade recomendada ou terem sua trajetória escolar entrecortada. Elas foram categorizadas a partir das transcrições das entrevistas realizadas com as (os) alunas (os), em 2009, bem como retiradas dos depoimentos das (os) alfabetizadas (os) ao final do BRALF.

Quadro 3.11 – RAZÕES DA INFREQUÊNCIA À ESCOLA NA IDADE RECOMENDADA

CATEGORIAS	DEPOIMENTOS E TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM ALUNAS (OS)
A – Por ser, grande parte desse público, oriundo do interior do estado, principalmente da zona rural	<p><i>Morei na roça até os 21 anos de idade, não tinha como estudar. (Efigênia, 2005)</i></p> <p><i>Na minha cidade, no interior, não tive condições de estudar [...]. (Luzineide, 2005)</i></p> <p><i>Vim do interior, era muito pobre e não tive oportunidade de estudar. (Cida C., 2005)</i></p> <p><i>[...] a gente morava no interior, é muito difícil lá [...]. (Vanete, 2009)</i></p> <p><i>Eu morava na roça e lá tinha, não tinha a 4ª série. Tinha que ficar na casa de outras pessoas na cidade e eu não quis ficar longe dos meus pais. (Eva G., 2005)</i></p>
B – Por não existir escola próxima de sua casa ou quando de sua existência, ter dificuldade de acesso	<p><i>Quando pequena não tive condições de estudar. (Beatriz, 2005)</i></p> <p><i>Há muitos anos atrás, no interior onde eu morava, só existia uma escola na região. A escola era muito longe [...]. (Maria G., 2005)</i></p> <p><i>O meu pai não teve condições de pagar estudo para nós. (Bia, 2009)</i></p>
C – Por ingressarem precocemente no universo do trabalho para ajudar a família	<p><i>Só estudei um ano. [...] Meus pais não deixaram porque eu tinha de ajudá-los, tinha que trabalhar. (Joaquim, 2005)</i></p> <p><i>Precisei ajudar a minha mãe no trabalho doméstico muito cedo e eu morava em um lugar de muita violência, por isso não continuei estudando. (Vânia, 2005)</i></p> <p><i>Eu tinha que trabalhar para ajudar minha mãe a criar minha irmã e pagar o aluguel pra ela no interior. Eu tive de sair de casa aos 13 anos de idade, não, aos 14 anos, para poder trabalhar e ajudar a minha mãe. (Cida, 2009)</i></p>

As razões elencadas no Quadro 3.11 sugeriram que os fatores sociais externos à escola impediram ou dificultaram seu acesso e permanência na idade recomendada.

As (os) alunas (os) construíram conhecimentos outros que as (os) fizeram viver inúmeras experiências, mesmo sem ter tido a oportunidade de frequentar escola e/ou concluir seus estudos.

Seus relatos sugeriram-nos a introjeção do discurso da sociedade de cultura letrada, que valoriza e exige competências relacionadas ao mundo da escrita e da leitura para sobrevivência do cidadão. Entretanto, há indícios, em seus discursos, de que a escola e o estudo constituíram um valor para elas (eles).

[...] é importante a gente saber. (Cláudia, 2009)

[...] eu quero aprender mais. Procurei uma escola. Já estou estudando. (Maria G., 2005)

[...] eu aprendi, mas não foi tanto assim, não é? Espero poder continuar a escola para eu aprender mais [...]. (Vânia, 2005)

Eu quero falar para outras pessoas que não estudam: [...] o estudo é muito importante, porque o pouco que eu estou conseguindo aprender, que eu sei, eu estou satisfeita, não é? Mas eu vou ter de estudar mais. Tem muita gente lá fora que não quer ir a aula porque acha que aula é bobagem. Bobagem nada! (Dolores, 2009)

Estou nesta escola desde que começou o programa. Pra mim foi a maior felicidade quando eu fiquei sabendo que tinha começado as aulas aqui, porque quando eu estudei na roça, foi só até a terceira série. Meu sonho era voltar para uma sala de aula, mas nunca imaginei que eu ia ter essa oportunidade. [...] Inclusive, eu tenho saudade ainda da escola, porque eu queria aprender mais [...]. Eu tinha vontade de aprender, [...] a escola faz parte da vida, a escola, o estudo, o aprendizado [...], mas eu acho que não vou voltar para escola mais não (se referindo à escola instituição formal) [...]. (Liu, 2009)

A partir da análise dos dados, concordamos com Ribeiro (1993:11) quando afirma que a alfabetização para o jovem e adulto de baixa renda é importante, mas no sentido de “que além da resolução de problemas concretos e imediatos, tais como identificar o destino do ônibus ou assinar seus documentos, a alfabetização tem para o adulto de baixa renda um forte conteúdo simbólico” (*Apud* FERNANDES, 2002:46).

O depoimento da alfabetizanda Efigênia (2005) exemplifica a referência acima.

Morei na roça até os 21 anos de idade. Não tinha como estudar. Depois não quis mais, não tinha paciência. Tenho um filho que estudou até o 2º Grau. Entrei para o programa Brasil Alfabetizado porque era muito difícil para eu pegar o ônibus para trabalhar, porque eu não sabia ler. Eu gastava 2 horas para chegar no trabalho, porque não sabia nem ler os números do ônibus. [...] Eu gostei muito da escolinha da gente aqui. Eu aprendi bastante coisa. [...] Quero continuar a estudar sim, mas na escolinha aqui do trabalho. (Efigênia, 2005)

Nesse sentido é que se pode dizer que a educação do adulto tem um caráter que difere da educação de sujeitos em outras fases da vida. São sujeitos jovens e adultos que pensam

sofrer um processo de exclusão social por não dominar as ferramentas culturais da leitura e da escrita e, conseqüentemente, ser excluídos do mercado de trabalho. O sujeito em sua trajetória de vida enfrenta inúmeras situações marcadas pela exclusão. As experiências relacionadas à escolarização é uma delas, principalmente para o sujeito adulto que não frequentou a escola ou que interrompeu seus estudos: aqueles oriundos da zona rural que migraram para os centros urbanos em busca de trabalho, oportunidades e melhores condições de vida; aqueles que começaram a trabalhar cedo para ajudar a família; e/ou aqueles fruto de repetências sucessivas na escola que acabaram abandonando-a. Suas oportunidades são limitadas e ele vê na escolarização a possibilidade de reversão de sua condição de excluído, para a melhoria na qualidade de vida e ampliação de oportunidades.

Por outro lado, percebemos também, nas falas das (os) alunas (os), a presença da orientação social, de premissas e valores que remetem ao espaço escolar, um espaço privilegiado da aprendizagem. Que por sua vez nos remete ao modelo autônomo de letramento apontado por Street (1984), como aquele que associa o progresso e a mobilidade social ao desenvolvimento de habilidades da leitura e da escrita, no qual seu sucesso ou fracasso é atribuído ao próprio sujeito pelo grupo social ao qual ele pertence. Esse modelo, conforme indicam algumas pesquisas (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2000; MACEDO, 2005), é o que tem prevalecido nas práticas escolares.

O público discente entrevistado vislumbrou por meio do cadastro no programa Brasil Alfabetizado – que funcionou em seu local de trabalho, no horário do almoço – a oportunidade de aprender. Aprender aqui no sentido de reorganizar o pensamento, incorporando novos elementos para responder às demandas de seu cotidiano e buscar o espaço para se expressar em seu contexto social, como veremos mais adiante (FUCK, 2003).

Observa-se, como disse Freire (2005), uma dualidade instalada na *interioridade* do público pesquisado. Ele é *hospedeiro* da *sombra* que *introjeta*, ao mesmo tempo em que quer *ser*. Ele é ele e ao mesmo tempo o outro. Em seus discursos estão presentes diversas vozes de diferentes lugares e circunstâncias sociais, ou seja, são permeados pela ideologia cotidiana. Seu cotidiano, constituído de inúmeras experiências em diversos contextos sociais, traz a marca de frustrações, temores, constrangimentos e resistências provocadas pela condição de excluído (FREIRE, 2005).

O discurso baseado no pressuposto de que o domínio da leitura e da escrita, bem como a escolarização, são formas, oportunidades ou possibilidades para reversão de exclusão social

em que o analfabeto se encontra, é recorrente e introjetado rapidamente pelos sujeitos. No entanto, as ofertas de EJA são limitadas e por vezes restritivas, haja vista seu horário de funcionamento ser, em sua maioria, concentrado no horário ocioso da escola, isto é, no turno da noite.

Belo Horizonte não difere muito dessa realidade. A oferta da modalidade de EJA, nas escolas da rede municipal, é quase que em sua totalidade no turno da noite. Há apenas uma escola de EJA que oferece atendimento nos três turnos.

O público pesquisado que procurou uma escola para estudar em Belo Horizonte deparou-se com essa situação, conforme mostram os depoimentos abaixo:

Quando vim morar em Belo Horizonte, senti dificuldade em procurar uma escola, pois tive de trabalhar e não consegui conciliar o horário do trabalho com o horário da escola. (Luzineide, 2005)

No meu caso, eu não tenho tempo de chegar na hora [...], porque eu moro longe, e até eu chegar em casa para estudar, não tem mais aula não. Não dá mais tempo, não. (Vanete, 2009)

Tais fatos sugerem ser este, dentre outros, o principal motivo que levou o grupo pesquisado a optar pelo BRALF e EJA-BH: esses programas apresentarem características mais condizentes com suas demandas de trabalho, de natureza afetiva e relacional e de seu cotidiano, além de serem de curta duração e flexíveis na oferta do horário.

Com o movimento do BRALF, a partir de seus egressos, foi ampliado o número de turmas do antigo EJA-BEM, hoje projeto EJA-BH, que se encontrava com o número de turmas reduzido e as mesmas esvaziadas. Com as turmas do BRALF e EJA-BH, ampliaram-se ao mesmo tempo na cidade as possibilidades de horário para o atendimento ao público jovem e adulto que tinha ou tem o desejo de estudar.

A seguir, descreveremos os motivos que levaram o grupo a fazer sua inscrição no BRALF e permanecer no EJA-BH e não efetivar sua matrícula em uma escola regular.

3.2.1.1 As escolhas

As (os) alunas (os), quando interpeladas (os) durante as entrevistas sobre as razões pelas quais se cadastraram no BRALF, revelaram ser a família um fator importante para a sua tomada de decisão. Elas (eles) apresentaram outros motivos, não menos importantes, mas também recorrentes: lidar com as demandas de trabalho e de letramento na vida cotidiana; as condições objetivas do programa – funcionar no local e horário de trabalho; e a relação com o outro que sofreu mudança significativa a partir das experiências vividas dentro e fora da sala de aula, conforme verificaremos nos trechos das entrevistas apresentados no quadro 12 .

Percebe-se, na fala das (os) entrevistadas (os), mais uma vez, o que já dissemos anteriormente em relação à questão da interferência dos fatores externos na escolaridade ou não do sujeito: os fatores externos motivaram ou não, impulsionando-o ou imobilizando-o, trazendo-o para escola ou excluindo-o.

Vejamos no quadro 3.12 os motivos apontados pelas (os) alunas (os) durante as entrevistas.

Quadro 3.12 – MOTIVOS DA OPÇÃO PELO CADASTRO NO BRALF E PERMANÊNCIA NO EJA-BH

CATEGORIAS	DEPOIMENTOS E TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM ALUNOS
A – A importância para o acompanhamento das atividades escolares dos filhos	<p><i>Tenho três filhos que estão estudando e eu quero poder ajudá-los a fazer os deveres. (Joaquim, 2005)</i></p> <p><i>Tenho um filho e fico com vergonha porque meu marido é que o ajuda no para casa. (Luzineide, 2005)</i></p> <p><i>Quero aprender mais para ensinar a minha filha nos deveres de casa [...]. (Eva, 2005)</i></p> <p><i>[...] apareceu essa oportunidade, aí eu voltei, para ajudar os meus meninos também, porque às vezes minha menina me mostrava o para casa e eu não sabia ensinar e agora eu já estou podendo ajudar. (Eva, 2009)</i></p>
B – Lidar com as demandas de letramento na vida cotidiana e no trabalho	<p><i>Quero saber preencher uma ficha, fazer um malote e para isso preciso aprender a ler e escrever e não depender mais dos outros. (Joaquim, 2005)</i></p> <p><i>Preciso aprender mais, a ler e escrever, para o trabalho e a vida cotidiana. (Eva, 2005)</i></p> <p><i>Quero anotar recados, fazer compras, lista, falar correto para progredir na vida. [...] Queria aprender a escrever direito, pois todos os dias, minha chefe devolvia a ficha porque estava preenchida errada [...] minha folha de ponto voltava todo mês. (Maria de Lourdes, 2005)</i></p>

	<p><i>[...] crescer profissionalmente. (Eva, 2005)</i></p> <p><i>Preciso da escrita e leitura na hora de anotar recado, preencher ficha, fazer conta. Vim para o programa para aprender a me expressar melhor; escrever e ler sem muitos erros. (Beatriz, 2005)</i></p> <p><i>Quero dar continuidade nos meus estudos, ler com precisão, escrever e falar corretamente. Quero escrever para comunicar com as pessoas, poder mandar e-mail. (Luzineide, 2005)</i></p> <p><i>Entrei para o programa porque era muito difícil para eu pegar o ônibus para trabalhar, porque eu não sabia ler. Eu gastava 2 horas [...], porque não sabia nem ler os números. Dependia de uma pessoa [...] para indicar qual ônibus eu tinha que pegar pra ir para o trabalho. [...] Na hora de assinar a folha de ponto, fazer compras e várias outras coisas, dependia dos outros. Não conseguia nem identificar o meu nome no crachá. (Efigênia, 2005)</i></p> <p><i>Melhorou tudo, tudo, tudo. Pra mim foi muito bom ter começado a estudar aqui e pretendo continuar. [...] Eu já sei andar na cidade de ônibus, posso descer lá e eu sei onde é que é o ponto de ônibus na estação. Já leio muitas coisas, o nome das placas. Leio e escrevo meu nome. Já consigo escrever e ler algumas letras e palavras. Agora eu gasto 20 minutos para vir trabalhar porque pego o ônibus certo. (Efigênia, 2009)</i></p>
<p>C – As condições objetivas do projeto: funcionar no local e no horário de trabalho.</p>	<p><i>[...] pra mim estudar em outra escola era difícil por causa do horário. Aí, eu vim estudar aqui. Achei uma boa oportunidade. (Maria Alzira, 2009)</i></p> <p><i>[...] Meu sonho era voltar para uma sala de aula, mas nunca imaginei que eu ia ter essa oportunidade, né? [...] Aí, eu comuniquei com o pessoal lá de onde eu trabalhava e eles me deram a maior força [...]. (Maria Gonçalves, 2009)</i></p> <p><i>Porque, lá fora, né, a escola, quando eu estudava lá, sempre chegava cansada, né [...], eu não acompanhava direito, eu sabia pouco, né? [...] Eu tenho dificuldade ainda de ler e escrever, mas [...], mas, agora eu já sei mais do que eu sabia, eu aprendi muito. (Dolores, 2009)</i></p> <p><i>[...] eu estou aqui, na EJA, na hora do almoço. Eu preferi vir para cá, para poder ficar mais tempo com os meus filhos à noite. (Claudia, 2009)</i></p>
<p>D – A relação com os outros</p>	<p><i>A ter mais amigas. Ajudou na minha leitura, na escrita. (Maria Alzira, 2009)</i></p> <p><i>Eu falava muito rápido, era muito nervosa e as pessoas não me entendiam direito. Agora, eu falo melhor, me aceito mais. Já estou mais tranquila. Leio um pouco. Faço os exercícios sem atropelos. [...] (Dolores, 2009)</i></p> <p><i>As coisas que adquirimos por meio dessa iniciativa estão fazendo diferença no nosso dia a dia. De fato, aprendemos muitas coisas úteis e importantes para nossa vida pessoal, familiar e profissional. E o melhor de tudo isso é que não queremos parar por aqui. [...] Através desse projeto nos tornamos mais colegas, mais amigos. (Maria Gonçalves, 2009)</i></p> <p><i>Parece que as pessoas vêm a gente mais. Eu fiquei conhecida aqui dentro. Eu, antes, era só faxineira aqui dentro. Agora não, os funcionários engravatados já enxergam a gente. (Eva, 2009)</i></p>

Como pudemos verificar nos trechos acima extraídos das transcrições das entrevistas realizadas com as (os) alunas (os), o desejo de aprender, de iniciar ou voltar a estudar está vinculado a situações relacionadas ao contexto socioeconômico e cultural do sujeito. O

contexto provocou, como sugere Grossi (1988), insatisfação nos sujeitos, sentimento de *falta*, ligada à necessidade e desejo de aprender.

A alfabetizanda Eva G. B. (2005) afirma que “*não sabia quase nada*” e que em todos os momentos sentia “*muita falta de ler e escrever*”, que “*queria muito aprender*”.

Por outro lado, sua fala reflete o discurso dominante, baseado no modelo autônomo de letramento que supervaloriza e sobrepõe os conhecimentos construídos a partir da leitura e da escrita, relacionando-a com o desenvolvimento social e individual.

Para a educadora Cristiane, são três os principais motivos que levaram os alunos a entrarem no BRALF e permanecerem no EJA-BH: o desejo de aprender; o desejo de desenvolver mais; e a certificação, todos por necessidade. Nas palavras da própria educadora:

*[...] tem alunos aqui desde a época do Brasil Alfabetizado, até hoje. Não faltam de jeito nenhum. Eu acho que tem o desejo de aprender, [...] que quer desenvolver e que querem aprender mais. [...]. E também a necessidade da certificação [...] muitas tem esse desejo, essa **consciência de que precisam** [...].* (Educadora Cristiane, 2009, grifo nosso).

O sujeito vislumbrou, com sua participação no programa ou projeto, sentir-se capaz de desenvolver competências, aprender e sair da situação de exclusão que a condição de não dominar a leitura e a escrita lhe impingia. Vislumbrou ainda responder às demandas apresentadas pela sociedade, deixando assim, de certa forma, de ser incapaz.

Não percebeu, no entanto, que somente as ferramentas da leitura e da escrita não eram suficientes para retirá-lo da exclusão social na qual vivia, que outros fatores sociais e econômicos também determinavam o processo de exclusão.

Neste sentido, ele reproduziu a crença de que o desenvolvimento das capacidades necessárias para responder às demandas sociais e profissionais se dá somente pelo conhecimento concebido ou constituído no espaço escolar, ou similar, e não fora dele; que a educação escolar é a única alternativa para ele mudar a sua realidade.

Na avaliação da educadora Neuza, do EJA-BH (2009), os motivos que levaram os alunos a optarem pelo BRALF e EJA-BH são:

Isso aqui (se referindo à sala onde são realizadas as atividades da turma no local de trabalho). Para eles é um ponto muito importante. Eles se identificam muito com esse espaço [...] não querem sair daqui. Eu acho que [...] não é pelo comodismo, mas é o conforto de saber que ele está trabalhando, que ele está assegurado pelo seu direito aqui dentro [...] eu acho que a gente tem [...] que fazer com que eles vejam que eles são capazes. Eles são capazes como qualquer um. (Educadora Neuza, 2009)

Os discursos sugeriram, de modo geral, a existência de, como bem disse Freire (2005), uma *autodesvalia*, resultante da descrença de si mesmo.

De tanto ouvirem de si mesmos, que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’. Falam de si como os que não sabem e do ‘doutor’ como o que sabe e a quem deve escutar. Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais. (FREIRE, 2005:56)

Em nosso entendimento, a alfabetizadora Julliane do BRALF, ao dar seu depoimento em 2009, confirmou a tese apresentada por Freire:

Quando iniciei o trabalho, vi que era uma turma com autoestima baixíssima, cheia de medos, de desconfianças, de preconceitos com eles mesmos. Até por parte dos colaboradores da Caixa, [...] eles os achavam 'coitados' que precisavam ingressar urgentemente no mundo das letras. (Alfabetizadora Julliane, 2009)

O mesmo ocorre quando a alfabetizanda Kátia falou, com muita objetividade, da importância do BRALF para a vida dela: *Isso pra mim é muito importante*, referindo-se à sua participação no programa, *[...] porque eles sempre diminuem a classe dos trabalhadores. Porque é uma faxineira, não tem direito de estudar, de aprender [...] o que a gente não fez a vida inteira [...]. (Kátia, 2005)*

A educadora Cristiane (2009) também exemplificou isso ao reproduzir, durante a entrevista, a fala dos alunos da turma Tupi, quando ela assumiu a turma. A fala se referia à Matemática, considerada grande desafio pela turma, ao mesmo tempo em que seu aprendizado é reconhecido como necessário para atender às demandas de seu dia a dia: *Ah, eu não consigo aprender, eu não consigo aprender. (Educadora Cristiane, 2009).*

Acreditamos que uma das formas para o sujeito superar a *autodesvalia* é ele constituir-se autônomo. O arcabouço teórico das propostas, tanto do BRALF quanto do EJA-BH, contempla essa premissa: construção da autonomia do sujeito.

Quando as (os) entrevistadas (os) diziam sobre o *não depender do outro*, sobre o dar conta de atender, elas (eles) mesmas (os), às demandas de seu cotidiano, fossem elas de trabalho, de letramento ou de seu contexto social, elas (eles) expressavam o quanto lhes era cara a construção da autonomia.

Entendemos por autonomia, o que Freire (1980) aponta como “ser sujeito de suas decisões”, tornar-se independente, romper com a “cultura do silêncio”. Para o autor, “Ser silencioso não é ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem a sua voz” (FREIRE, 1980:62-63). Ao mesmo tempo, autonomia é aquela postura que permite ao sujeito, em decorrência do conhecimento de si próprio, estabelecer relação e interação com o outro e com o mundo, sem dependência e menos ainda subserviência. Autonomia que permita ao sujeito o exercício de sua cidadania, como exemplificado pelo enunciado seguinte, da alfabetizanda Vânia:

Eu busco conhecer mais os meus direitos, leio e comparo os preços dos produtos, conto o dinheiro, faço e calculo o troco, consulto calendário. (Vânia, 2005)

A promoção da autonomia deve propiciar ao sujeito, a partir de suas vivências com e na turma – incorporadas às outras acumuladas em sua trajetória de vida – a superação de dependências, mudanças de paradigmas, de vínculos e associações em relação ao seu processo de aprendizagem e outros processos constituídos, como por exemplo sugere a fala da educadora Neuza:

[...] Hoje, eles vêm que é importante sim a escrita e a leitura, mas eles têm consciência que aprendem não só com isso [...]. (Educadora Neuza, 2009).

O fato de a turma funcionar no local de trabalho dos sujeitos atendidos pelo BRALF e hoje pelo EJA-BH favoreceu sua participação nas aulas, sua continuidade aos estudos e, por que não dizer, foi fator preponderante na sua decisão de constituir-se membro integrante da turma, nela permanecendo e frequentando assiduamente as aulas.

Percebemos nas transcrições abaixo das falas das alunas entrevistadas, quando disseram sobre suas experiências, a visão positiva que elas possuem das condições de funcionamento da turma e da oportunidade de estudarem no local de trabalho.

Quero continuar a estudar sim, mas na escolinha aqui do trabalho. (Efigênia, 2005)

Eu quero continuar estudando sim, mas só se for aqui, no local de trabalho. (Bia, 2005)

Vou continuar aqui, nessa escola (referindo-se à turma que funciona no local de trabalho quando da execução do BRALF). (Vânia, 2005)

Pra mim foi muito bom vir pra cá. Eu estudava lá perto de casa e tinha que fazer jantar em casa antes de ir estudar. Eu ficava muito cansada, cochilava dentro da sala, aqui não [...]. (Efigênia, 2009)

Eu permaneço porque eu trabalho aqui e aqui fica mais fácil para eu estudar. (Cleide, 2009)

Eu achei bom estudar aqui porque está aqui no meu trabalho. Aqui pra mim é melhor [...] porque está dentro do meu trabalho [...]. O horário favorece. (Aparecida, 2009)

[...] se eu não estudar aqui eu não tenho tempo de estudar em outro lugar. Pra mim a única oportunidade que teve foi essa, por ser no horário de almoço e no local de trabalho. (Vanete, 2009)

Entretanto, o fato de a turma funcionar no local de trabalho apresenta também alguns desafios a serem enfrentados e superados pelas (os) alunas (os). Um deles diz respeito a avaliação dos colegas de trabalho. Os depoimentos transcritos abaixo mostram que seus colegas de trabalho que não são integrantes da turma questionam a utilidade das aulas e criticam as (os) alfabetizandas (os) por participam do projeto.

Aqui mesmo, tem gente que trabalha junto com a gente que não quer vir estudar, né. Fala assim: 'Ah, porque eu não vou estudar porque essa aula não vai me ajudar'.(Dolores, 2009)

Chega na hora da aula, a gente está ai né, dentro da sala, cumprindo com nosso dever, nossa obrigação de estar aqui dentro, né. [...] A gente houve algumas piadinhas assim, mas isso passa. (Aparecida, 2009)

Ah, igual assim, né, minhas colegas de trabalho quando a gente vai ter uma aula fora, falam assim: - 'Já vão passear não é?'. (Cida, 2009)

Tem colega aqui que acha uma bobagem a gente estudar. É muito difícil! Porque eles não gostam de cobrir a gente e fazer o serviço. Eles acham que nós estamos aqui para não trabalhar. (Maria, 2009)

Tem gente que não gosta da gente estar aqui não. Acha que quando a gente está aqui, o serviço não é feito, e às vezes os colegas acham ruim de fazer as coisas enquanto nós estamos aqui. (Eva, 2009)

Às vezes, o pessoal pergunta se nós vamos formar, se essas aulas não vão acabar? (Aparecida, 2009)

Esse tipo de situação, por vezes, provocam nas (os) alunas (os) constrangimento. Dolores afirma que ao ouvir esse tipo de comentário apresenta o seguinte comportamento: “*deixo pra lá*”. Aparecida diz : “*fico calada*”.

As (os) alunas (os) que passaram pelo espaço escolar apontaram dificuldades em conseguir encontrar uma escola para matricularem-se; dificuldades também em frequentar às aulas e permanecer naquele espaço, o da escola. Afirmaram que as dificuldades enfrentadas foram fatores decisivos e determinantes para a sua evasão escolar. Em decorrência disso, preferiram participar do programa e continuar seus estudos no projeto: elas (eles) não se sentiram atendidas (os) em suas expectativas e necessidades, na e pela escola.

Observam-se ainda outros aspectos, em relação ao fato de a turma funcionar no local e horário de trabalho:

- A perspectiva de transformação de sua imagem perante o outro, tornarem-se visíveis aos olhos dos outros funcionários da instituição em que trabalha, que em alguns casos, até as (os) ignoravam;
- O facilitador de não precisar se deslocar para outro lugar para assistirem às aulas;
- Estudar com as (os) colegas de trabalho e estabelecer uma relação de respeito e amizade.

A expectativa de mudança nas relações foi para os sujeitos alunos entrevistados uma questão significativa. Eles projetaram na participação do programa ou projeto a possibilidade de transformar-se, de tornar-se visíveis, de ser aceitos pelo grupo, de ser respeitados, reconhecidos, valorizados, tanto no contexto social como no profissional. Ou seja, vislumbraram sair da condição de socialmente excluídos, de deixar de ser ignorados, como já dito anteriormente.

Neste sentido, concordamos com Freire (1982), quando ele afirma que o exercício da

atividade crítica, na análise da prática social, da realidade em processo de transformação possibilita aos alfabetizandos, de um lado, aprofundar o ato do conhecimento na pós-alfabetização; de outro, assumir diante de sua quotidianidade uma posição mais curiosa. (FREIRE, 1982:52)

Há indícios de que as (os) alunas (os) entrevistadas (os), das duas turmas, procuraram e continuam procurando, por meio de sua participação no projeto, promover transformações no campo profissional, social e econômico. Elas (eles) estão conseguindo promover essas transformações, segundo avaliações próprias e das educadoras, como pudemos observar nos trechos das entrevistas expostos anteriormente.

Reportamo-nos a Freire (1996), mais uma vez, por considerarmos sua citação transcrita abaixo um amálgama resultante do sentimento expressado nas falas das (os) participantes da pesquisa, no sentido de que ele remonta e sintetiza, no texto, todo o processo:

[...] mais do que ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. [...] Presença que se pensa a si mesmo, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 1996:18)

Passaremos a seguir para a análise dos dados levantados nas entrevistas realizadas com as (os) alunas (os) sobre seus interesses, preferências e desafios vivenciados ao longo de seu processo de aprendizagem, principalmente na turma, durante a execução do BRALF e do projeto EJA-BH.

3.2.1.2 O que mais gostam e menos gostam nas atividades desenvolvidas na turma

Como afirma Tfouni: “De fato, a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares, e é muito difícil lidar com essas variáveis separadamente” (Tfouni, 2005:15). Concordamos com Tfouni e estendemos sua afirmação aos outros níveis e modalidades de ensino que mantêm essa ligação. Observamos nas salas de aula das turmas investigadas durante nossas visitas, nas entrevistas realizadas e na análise das produções escritas dos alunos forte presença da instrução formal e das práticas escolares – cópias xerox de exercícios e livros didáticos, cartazes afixados nas paredes da sala, o quadro – todos eles encontrados no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes nas escolas da rede municipal. Identificamos modelos de aprendizagem introjetados pelos alunos relacionados ao saber escolar tradicional: ditados, cópias, *as continhas*, dentre outros.

Os discursos das educadoras, abaixo citados – impregnados de paradigmas escolares e discurso institucional – reafirmam isso.

Mas o adulto, ele tem muito o desejo daquela escola que ele não participou, não é? Que de alguma forma lhe foi negado. [...] Eles pedem sempre ortografia [...], acho que, em geral, os alunos têm pânico com a Matemática. (Educadora Cristiane, 2009)

Para eles, era lápis e caderno o tempo todo, escrever, escrever, escrever. Eu sentia que eles tinham como aprender, só o escrito, só fazer, fazer, fazer. Antes, eu chegava, eles pediam: ‘tem de ter ditado hoje. Tem de ter ditado’. (Educadora Neuza, 2009)

Em relação ao que os alunos mais gostavam e menos gostavam, deparamo-nos com as atividades relacionadas à História, Matemática, Leitura e Escrita como grandes desafios para

o grupo das duas turmas, assim como os são para o grupo de estudantes que estão cursando Ensino Fundamental na idade recomendada. Isso mostra que os paradigmas escolares estão muito arraigados.

A aula de História, assim... aula de muita falação, eu começo... dá sono. E ler, eu só entendo se outra pessoa ler. Eu mesmo lendo, eu não entendo, eu não consigo entender. (Eva G. F., 2009)

A Matemática, conforme depoimentos abaixo transcritos, tanto das alunas quanto da educadora, era considerada, dentre todos apresentados, o maior desafio.

É uma coisa que tem até que ser estudada teoricamente. Porque aqui vai acontecendo isso, de ter esse pânico, e travar. (Educadora Cristiane, 2009)

Não gosto de Matemática, acho a Matemática muito difícil [...] e a História também. Eu não sou chegada em História, não [...] me dá é sono. (Bia, 2005)

Eu tenho aprendido muito também na Matemática, tenho desenvolvido bastante porque quando eu entrei aqui eu não sabia nada de Matemática, nada mesmo, eu já tinha esquecido tudo. (Vanete, 2005)

Em relação à Matemática, no caso da turma Tupi, como a educadora tinha formação superior na área – licenciatura em Matemática –, as falas das alunas (a turma era exclusivamente feminina) sugeriam relativa redução à resistência e/ou dificuldade com a disciplina. A própria professora acreditava que sua formação poderia ter influenciado na minimização de resistências e dificuldades com a Matemática.

E acho que por minha formação ser em Matemática também, acho que isso ajuda, porque elas mesmas falam [...]. (Educadora Cristiane, 2009)

A Matemática eu achava que era um bicho de sete cabeças. Falava conta de dividir, eu achava que nunca ia entrar na minha cabeça, agora, eu acho gostoso fazer, adoro fazer. (Eva, 2009)

[...] eu só não sou boa em Matemática, mas eu chego lá. (Cláudia, 2009)

As educadoras apontavam que, assim como na Matemática, as atividades fora do espaço escolar eram aquelas que as (os) alunas (os) tinham maior resistência. Ao mesmo tempo, afirmavam que a turma tinha avançado muito: já não havia mais tanta dificuldade e resistência em relação à Matemática e à participação das atividades fora da sala de aula.

[...] elas melhoraram muito na escrita, na leitura. Principalmente na questão da Matemática. A turma tem crescido. Eu [...] tenho ficado satisfeita com os resultados que eu tenho visto. Mas a gente tem sempre que avançar, sempre tem que crescer. [...] Mas do que eu pensei até hoje, eu estou satisfeita [...] quebrando um pouco esse medo. E a minha formação, com certeza ajuda. (Educadora Cristiane, 2009)

A leitura e a escrita para algumas se constituíam outro desafio a ser enfrentado. A aluna Maria Alzira, quando perguntada sobre o que menos gostava nas aulas, de pronto respondeu:

Escrever texto, interpretar texto, porque precisa de muito raciocínio. (Maria Alzira, 2009)

Outros fatores foram apresentados pelas (os) alunas (os) como o que menos gostavam:

Sabe, é assim, é pouco tempo de aula que a gente tem, de segunda a quinta. O tempo é muito pouco de aula [...] não tem aula na sexta, na quinta tem ensaio das meninas e a gente tem que parar a aula. Seria bom demais [...], se fosse mais tempo de aula e tivesse um espaço reservado, um horário reservado para o ensaio, para a gente não ter que faltar a aula, para a gente poder assistir ao ensaio e até mesmo pensar em participar sem atrapalhar a aula. Aqui tem um coral e esse coral não tem um espaço reservado para ele. Mas como o ensaio é durante a aula, então, aí, acaba atrapalhando. (Vanete, 2009)

O aspecto em que percebemos mais indícios das transformações promovidas pelos sujeitos alunos, foi o relacionado ao que eles mais gostavam no programa/projeto. Quando as (os) alunas (os) foram perguntadas (os) sobre o que mais gostavam, responderam quase unanimemente que em primeiro lugar era a paciência que a alfabetizadora/educadora tinha com elas (eles).

Em primeiro lugar é a paciência que a Neuza (educadora) tem com a gente.
(Vanete, 2009)

As (os) alunas (os) participantes do coral da turma viam nessa atividade a que lhes dava mais prazer e realização. O coral era carregado de significados para o grupo: realização pessoal, conquista de espaço, elevação da autoestima, superação da invisibilidade perante os colegas de trabalho. O coral era chamado para apresentações ao longo do ano, no local de trabalho e em outros espaços. Notícias sobre tais apresentações foram divulgadas por meio da publicação no jornal produzido e distribuído pela instituição.

Para Luzineide (2005), assim como para outras (os) das turmas, o melhor no BRALF foi o fato de *o setor de trabalho dar umas horas de trabalho pra estudar e aprender.* (Luzineide, 2005)

Outro aspecto relevante no funcionamento das aulas, na opinião do público discente participante do BRALF, é *a amizade, o carinho que a gente tem, o respeito com a professora, com os colegas.* (Aparecida, 2005)

Ao contrapormos o depoimento da alfabetizanda Aparecida em 2005, com a fala dela em 2009, quando entrevistada, percebemos uma ampliação no quadro do que ela mais gostava nas atividades desenvolvidas pela turma: ela ampliou o foco centrado na questão da relação interpessoal, em 2005, para questões relativas ao conhecimento [...] *texto, responder às perguntas do texto, [...] Português [...], leitura, cultura.* (Aparecida, 2009)

Beatriz, por exemplo, não gostava de Matemática, mas passou a gostar: *Eu não gostava não, agora eu gosto. A professora está dando o texto, ai eu falo: cadê a Matemática?* (Beatriz, 2009)

Grande parte da turma concordava com Efigênia quando dizia que *aqui não tem nada que eu não goste. Tudo eu gosto. Tudo eu acho bom.* (Efigênia, 2009)

Por outro lado, há indícios de que as atividades que as (os) alunas (os) menos gostavam estavam mais bem definidas pelo grupo. Elas (eles) sentiram mais dificuldade para identificar e dizer do que mais gostavam, do que identificar o que menos gostavam. Foram mais generalistas ao dizerem do que gostavam.

Em seguida falaremos sobre as contribuições e mudanças promovidas em suas atividades no dia a dia a partir do processo vivenciado por elas (eles) desde o período de execução do BRALF.

3.2.1.3 As mudanças promovidas: em que as aulas ajudaram ou ajudam os sujeitos nas atividades desenvolvidas em seu dia a dia

Apresentaremos, ao longo do texto que se segue, trechos extraídos dos depoimentos do público discente do BRALF, em 2005, e das entrevistas realizadas com as turmas do EJA-BH, em 2009, para demonstrar, de uma forma contrastiva, em que o processo vivenciado por eles contribuiu ou mudou no desenvolvimento de suas atividades cotidianas. Se as atividades passaram a ser executadas de forma diferente das atividades anteriores às vivências e construções realizadas em sala de aula, ao longo do período de funcionamento da turma. Fizemos esta opção por avaliarmos que poderíamos perder a riqueza de detalhes apresentada por eles em suas falas, ao tentar sintetizá-las em um texto elaborado por nós.

Já leio muitas coisas, o nome das placas. Leio e escrevo meu nome. Já consigo escrever e ler algumas letras e palavras. (Efigênia, 2005)

Melhorou tudo, [...] porque eu falo para o meu menino assim: eu estou estudando e vou passar você. [...] Agora ele já está mais interessado em estudar, porque ele não gostava de estudar. Ele me vendo estudar está mais interessado em estudar. (Efigênia, 2009)

No caso específico de Efigênia, ao iniciar as atividades no BRALF, não sabia ler nem escrever. Em decorrência disso, tinha dificuldades para chegar ao trabalho. Não assinava sua frequência mensal – o ponto –, nem seu comprovante de pagamento. Dependia dos outros para auxiliá-la nessas demandas básicas do cotidiano do trabalho. Portanto, desenvolver tais competências sempre foi para ela, assim como o é para milhares de trabalhadores, muito importante. A partir de seu depoimento percebemos que os conhecimentos construídos durante a execução do BRALF e EJA-BH desenvolveram competências e foram constituindo sua autonomia. Em 2009, seu desenvolvimento superou suas expectativas, ultrapassando inclusive o atendimento às necessidades relacionadas ao trabalho, promovendo mudanças

também no campo familiar, servindo de modelo e ajudando na relação do filho com os estudos.

Beatriz por sua vez, já alfabetizada na época da execução do BRALF, representava o grupo de alunos que aprimoravam e ampliavam seus conhecimentos, com um foco maior no desenvolvimento da escrita e da matemática. Podemos observar isso nos trechos das entrevistas, quando a aluna foi indagada sobre o que mudou no seu dia a dia a partir dos conhecimentos construídos durante seu processo de aprendizagem naquela turma.

Eu escrevia, faltava letra. A professora ia lá e me ensinava com a maior calma. Me explicava. Agora não. (Beatriz, 2005)

Em 2005, Beatriz estava mais centrada na escrita. Superado o desafio da escrita, em 2009, conforme podemos verificar em sua fala, seu foco passa a ser na matemática. Por ter dificuldade em seu aprendizado, busca superá-la e percebe mudanças em seu dia a dia: *Na Matemática, porque eu sou péssima em Matemática.* (Beatriz, 2009)

Cida, em seu depoimento no final do BRALF, 2005, e na entrevista em 2009, sugeriu estar mais focada no atendimento às expectativas e interesses voltados para a perspectiva de letramento como uma prática social de uso da escrita (STREET, 1984), assim como a maioria do público atendido nas duas turmas investigadas.

Gostei muito desse projeto, pois na hora de preencher uma ficha e assinar a folha de ponto, precisamos saber ler e escrever correto e o projeto nos ajuda nisso. [...]. Melhorei na escrita e na fala. Hoje falo mais corretamente. (Cida, 2005)

Mudou a Matemática, a caligrafia, a leitura. (Cida, 2009)

A premissa de maior inserção em práticas letradas foi confirmada também pelo depoimento de Vânia, em 2005, e de outros.

Eu busco conhecer mais os meus direitos, leio e comparo os preços dos produtos, conto o dinheiro, faço e calculo troco, consulto calendário. (Vânia, 2005)

Oh, aprendi a fazer lista de compras de supermercado. E no meu trabalho, [...], quando as meninas me pedem para eu fazer lista das coisas da copa, eu já sei fazer a lista direitinho [...] antes eu pedia ao boy para fazer pra mim, agora não, eu mesmo faço. (Cleides, 2009)

As siglas de algumas coisas, como por exemplo: do SAMU, CT, CPF. Essas coisas, a gente só vê e escreve, mas na verdade não sabe o significado delas. [...] Então, é importante a gente saber. [...] A Matemática e o Português têm me ajudado muito em casa, porque os meus meninos, um é ruim em Matemática o outro no Português. (Vanete, 2009)

A leitura e a escrita me ajudam para escrever um bilhete, fazer lista de supermercado e outras coisas. Eu falava muito rápido, era muito nervosa e as pessoas não me entendiam direito. Agora eu falo melhor, me aceito mais. Já estou mais tranquila, leio um pouco, faço os exercícios sem atropelos. (Dolores, 2005)

As aulas me ajudam para eu escrever alguma coisa que eu preciso escrever. Às vezes para eu deixar algum recado para minha menina em casa e, também assim, pra ler. [...] Ler placa de ônibus, na rua, os nomes [...], só que eu tenho que aprender mais, porque eu tenho muito, assim [...] eu tenho dificuldade mesmo de escrever, não é preguiça, é por causa mesmo da mente. Eu conheci Ouro Preto, [...] Tiradentes [...]. Nós fomos à Assembléia também. Eu achava que nunca ia conhecer o plenário e conheci aqui pelo projeto. (Dolores, 2009)

Eva expressou um fator de grande transformação na vida dos sujeitos participantes da pesquisa: o acesso aos bens culturais. Por não terem tido oportunidade de acesso anteriormente, eles apresentavam resistência em relação à participação nessas atividades fora do espaço da sala de aula, voltadas para sua inserção no universo cultural da cidade e fora dela. Seu discurso demonstrou ainda superação da resistência em relação à Matemática.

Cheguei desanimada, com preguiça de ler e escrever. Não gostava de ver os filmes – nunca tinha assistido nenhum – porque tinha preguiça. Depois que assisti Deus é brasileiro, não perdi mais nenhum que passou na sala. (Eva, 2005)

A Matemática eu achava que era um bicho de sete cabeças. Falava em conta de dividir, eu achava que nunca ia entrar na minha cabeça, agora, eu acho gostoso fazer, adoro fazer. (Eva, 2009)

A mudança no comportamento, na conduta, na relação estabelecida com o outro também foi traço marcante nas transformações promovidas pelo sujeito em decorrência de suas vivências em sala de aula. Mostrou a possibilidade de, por meio de uma relação dialógica em sala de aula, promover mudanças significativas na interação desse sujeito na sociedade, considerando que a sala de aula também é um espaço de socialização.

Eu estava num estresse, às vezes nervosa, essa aula aqui, também relaxa muito. A gente, esquece os problemas que tem em casa, no serviço. [...] É uma terapia. Pra mim foi também uma grande uma terapia. (Kátia, 2005)

Gostei muito desse projeto porque aprendi a falar melhor, a como tratar as pessoas. (Luzineide, 2005)

A ter mais amizades. Ajudou na minha leitura, na escrita. Surgiu o coral, aí eu fiquei conhecendo mais pessoas aqui no prédio, achei que fiquei mais conhecida. Já fizemos várias apresentações. (Alzira, 2009)

Igual, até na minha casa, depois que eu comecei a estudar eu mudei meu comportamento com os meus filhos, com as minhas filhas, em casa. [...] Ah, sei lá. Eu gritava muito com as meninas. Chegava em casa, [...] as coisas [...] não estavam bem, eu brigava. Hoje, eu fico colhendo [...] essas revistas que eles chegam e distribuem no prédio, eu leio, guardo e quando os outros precisam, eu passo para eles. (Maria, 2009)

Outra questão evidenciada pelos discursos discentes foi de como o programa e o projeto foram importantes na transformação do sentimento de autodesvalia e no resgate da autoestima do sujeito.

Há muito tempo estávamos necessitando de algo que nos tirasse do comodismo em que vivemos e da falta de perspectiva para nossas vidas. (Maria, 2005)

[...] Eu era muito nervosa, não sabia esperar nada. Tudo eu tinha que ficar nervosa. Pra mim parecia que ia desabar tudo, eu ficava nervosa. Hoje, não. Hoje a pessoa fala comigo, eu pego e às vezes é uma coisa que a gente não gosta. É lógico que a gente tem que olhar e pensar o que vai falar. Então eu fico escutando, fico mais quieta. Melhorou. (Dolores, 2009)

Os sujeitos perceberam-se responsáveis pelas transformações promovidas, por seu desenvolvimento e pelo sucesso em sua aprendizagem, porém foi recorrente o agradecimento aos outros envolvidos no processo (alfabetizadora, educadora, instituição empregadora, aos membros da ONG e aos colegas de turma).

Neste momento percebe-se, como dito anteriormente e reafirmamos aqui, a dualidade instalada na *interioridade* do público pesquisado: ele é *hospedeiro* da *sombra* que *introjeta* ao mesmo tempo em que quer *ser* (FREIRE, 2005). O sujeito reconhece seu mérito no processo, no entanto, e ao mesmo tempo, atribui o mérito ao outro. Ele introjetou, de maneira perversa, ao longo de sua vida, o sentimento de incapacidade, até mesmo o de não conseguir ir mais à frente por mérito próprio. Arriscamos aqui afirmar, a partir dos dados levantados, que atribuir ao outro o mérito pelo seu processo de construção e transformação é um sentimento tão arraigado que o sujeito não consegue romper com ele. Não consegue reconhecer seu mérito na mesma proporção e valoração que atribui ao outro.

Apresentaremos a seguir o que a alfabetizadora do BRALF e as educadoras das turmas do projeto EJA-BH falam sobre o processo vivenciado por elas, suas práticas, visão que têm sobre as (os) alunas (os), concepções de alfabetização e letramento de jovens e adultos e sobre as propostas pedagógicas do respectivo programa e projeto.

4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BRALF E NO PROJETO EJA-BH: INDÍCIOS PRESENTES NOS DISCURSOS DAS EDUCADORAS E NOS CADERNOS DAS (OS) ALUNAS (OS)

O objetivo deste capítulo é apresentar alguns aspectos referentes às experiências, discursos, concepções, dinâmica das práticas pedagógicas e as relações entre os discursos e as práticas que permearam e permeiam o fazer pedagógico das turmas.

4.1 As experiências da alfabetizadora e das educadoras

Uma das prerrogativas para trabalhar com as turmas, estabelecida pela SMED e encontrada nos registros e discursos da alfabetizadora do BRALF e educadoras do Projeto EJA-BH, foi ter experiência em educação de jovens e adultos ou ter participado de ações em movimentos sociais.

No caso do BRALF, além dos requisitos acima citados, como a proposta era de trabalho voluntário com ajuda de custo por meio de uma bolsa auxílio, foi definido, em 2004, que, para se inscrever, o interessado deveria, preferencialmente, cursar o nível superior nas áreas de licenciatura, a partir do 4º período. Tal exigência foi justificada como uma maneira de dar oportunidades aos estudantes de iniciarem sua prática docente e de tentar garantir um mínimo de conhecimentos básicos para desenvolver um trabalho mais qualificado com os jovens e adultos, mesmo sendo voluntário (SMED, 2004).

Em 2005, foi mantida a exigência da experiência dos interessados em desenvolver a ação de alfabetização com jovens e adultos. No entanto, em relação à formação, foi estabelecida a exigência mínima do Ensino Médio. Essa mudança da necessidade de valorizar o trabalho das pessoas que participam de movimentos sociais e que necessariamente não cursaram ou estavam cursando o nível superior. A visão por trás disso é que, por estarem mais próximas da (o) jovem ou adulta (o), há uma maior identificação entre uns e outros. E às vezes essas pessoas sem formação superior, mas participantes de programas sociais se inscrevem no programa (SMED, 2005).

Bem, minha experiência se resume a mais ou menos três anos, que trabalhei como estagiária no Programa Brasil Alfabetizado e depois por seis meses como professora alfabetizadora no mesmo programa. [...] O que me fez optar por trabalhar no Programa Brasil Alfabetizado foi o desejo de vivenciar a experiência de trabalhar com adultos. (Alfabetizadora Julliane, 2009)

As educadoras do EJA-BH são professoras concursadas da RME de Belo Horizonte, além de terem passado por um processo de seleção antes de assumirem as turmas. Já haviam trabalhado com jovens e adultos em escolas da RME, no turno da noite.

Eu, antes de entrar para o projeto, já trabalhava na escola municipal que tem EJA à noite. (Educadora Cristiane, 2009)

[...] são dois extremos. Eu trabalhava dentro da regional, com Educação Infantil, durante o dia, e a noite eu trabalhava com EJA regular. Não, [...], era Ensino Regular Noturno. (Educadora Neuza, 2009)

A educadora Cristiane viu no trabalho a possibilidade de saber como funciona o projeto, “*nessas turmas assim diferentes*” (Educadora Cristiane, 2009).

A educadora Neuza, quando viu a chamada para inscrição de interessados em trabalhar no projeto, estava em um momento delicado em sua vida: “*tinha perdido meus pais, eu estava muito ansiosa*” (Neuza, 2009).

A fala das três docentes entrevistadas, em relação aos motivos pelos quais optaram por assumir as turmas, converge na oportunidade de vivenciar a experiência de trabalhar fora do espaço escolar, com pessoas mais velhas e aprender com elas.

A formação das docentes entrevistadas é de nível superior e na área da Educação. O fato de as docentes terem uma formação acadêmica e de nível superior pode ter favorecido a triangulação: discurso, prática docente e aprendizagem do aluno refletida nas condições reais do cotidiano da sala de aula.

Há indícios de que a formação das docentes, assim como a concepção de educação que fundamenta a proposta do programa e do projeto – que são similares –, tenham influenciado seus discursos, o que nem sempre acontece em sua prática pedagógica. Tal fato sugere que,

em geral, a docente, seja ela alfabetizadora ou educadora, tende a evidenciar em seus discursos a força do discurso institucional.

Verificaremos a seguir, a partir dos dados levantados durante as entrevistas com a alfabetizadora do BRALF e as educadoras do projeto EJA-BH, a concepção pedagógica que permeia suas práticas.

4.2 A questão do direito à educação como concepção pedagógica

Uma marca do discurso das educadoras refere-se à questão do direito, marca presente no discurso da proposta político pedagógica do Projeto EJA-BH, da Rede Municipal de Belo Horizonte (PPP EJA-BH), conforme podemos constatar nos trechos abaixo, extraídos do PPP do EJA-BH.

[...] o Projeto EJA-BH propõe um modelo educacional mais flexível para atender às especificidades de um público que dificilmente retorna à escola, mesmo nos cursos noturnos na modalidade de EJA. Ele baseia-se na compreensão de que cabe aos sujeitos o seu papel de protagonistas na construção de sua cidadania, reivindicando e lutando por seus direitos, priorizando a construção da auto-imagem de pessoas capazes de aprender, conhecer e buscar conhecimentos, valores e atitudes que possibilitem e ampliem sua inserção em seu meio sociocultural. [...] Reconhecer o direito à Educação e o direito de aprender por toda a vida é *'mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas'* (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 2004). [...] Então, que a educação [...] traga no seu bojo a perspectiva de gozo pleno dos direitos humanos, [...] educação pautada no direito, que promova a emancipação do sujeito e que tenha por objetivo diminuir as desigualdades sociais, culturais e econômicas é um dos eixos que pautam a proposta pedagógica do Projeto EJA-BH. [...] As lutas dos sujeitos, enquanto sujeitos de direitos, devem, também, permear o trabalho desenvolvido nessa proposta. (*Apud* SMED, 2009:15-18)

A questão do reconhecimento do público atendido pelas turmas com sujeitos de direito é ponto pacífico e unanimidade no discurso das entrevistadas. Afirmam que esta questão é presença constante em sua prática pedagógica, no cotidiano da sala de aula.

A educadora Cristiane (2009) afirmou que, ao iniciar seu trabalho na EJA, ficou pensando na questão do direito dessas pessoas.

[...] eu comecei a entender mais, um pouco dessa questão do direito [...] dele poder ter a oportunidade que lhe foi negada, quando ele poderia estudar e que por diversos motivos não pôde. Então, eu acho que esse projeto, ele propicia isso, não é? Essa garantia desse direito, não é? [...] É porque realmente, se não fosse esse projeto, se fosse de outra forma, elas não estudariam mesmo. Aqui, às vezes é difícil a gente trabalhar a questão da comunidade, não é? De procurar os direitos, que você tem como: saúde, educação, essas coisas todas, bens culturais, na comunidade. Porque aqui nós temos pessoas diferentes, de Sabará, Vespasiano, Ribeirão das Neves, porque é no local de trabalho. Mas eu procuro incentivá-las a correr atrás de seus direitos fora, de procurar e a hora de procurar. Aí, eu pergunto: Seu bairro tem Associação Comunitária? Sabe como que é isso? Vamos conversar. Você já olhou a questão do INSS, como está, como é que é? Procuro levá-las a isso: pensar nessas coisas. (Educadora Cristiane, 2009)

A educadora Neuza acreditava, por sua vez, que existiam profissionais atuando na EJA, que não trabalhavam na perspectiva do direito do sujeito, bem como não consideravam o sujeito da EJA como um sujeito de direito. Avaliava que tal fato interferia na prática pedagógica, que terminava por ser inadequada ao público atendido. E que isso era mais comum do que se pensava:

[...] Porque tem muitas pessoas que não se identificam com trabalho. Veem a alfabetização como... como infantil. Não conseguem separar. Não conseguem vê-los como sujeitos de direito. (Educadora Neuza, 2009)

Partindo do princípio bakhtiniano de que o discurso dos atores sociais não acontece em um vazio social e de poder e que ele é impregnado pela ideologia do cotidiano, identificamos na fala das educadoras a presença de linguagens sociais, próprias do momento acadêmico, institucional e educacional em que se encontra a EJA em âmbito nacional e local. Percebe-se que o discurso das educadoras entrevistadas dialoga e apresenta marcas do discurso institucional, assim como o discurso que circula no meio acadêmico: de uma educação popular e emancipatória para os jovens e adultos, que postula a questão do direito, autonomia e cidadania, de uma educação, como propõe Freire, como prática para a liberdade.

No entanto, há indícios de que, apesar do discurso afinado com a concepção acima apresentada, a prática observada nem sempre converge com ele, como veremos posteriormente.

A seguir, analisaremos os aspectos relacionados aos discursos sobre as práticas pedagógicas, ao cotidiano da turma, preferências dos alunos, desafios enfrentados, às atividades fora da sala de aula, como lidar com as demandas apresentadas, as relações e as condições objetivas das duas turmas do projeto. Indicaremos ainda alguns aspectos observados nos cadernos, pelas atividades ali registradas.

4.3 O olhar docente

Para melhor compreender a prática pedagógica do ponto de vista docente estabelecemos categorias que estão demonstradas no Quadro 4.1, abaixo.

Quadro 4.1 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DOCENTE

CATEGORIAS	TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS
<p>A – Visão sobre a (o) aluna (o)</p>	<p><i>Os primeiros procedimentos que adotei, foi conhecer um pouquinho da vida e das expectativas trazidas por cada aluno. Lembro que fiz algumas dinâmicas ‘quebra gelo’ para que eles se soltassem e se mostrassem sem amarras. Queria que eles confiassem em mim e me vissem não apenas como uma professora, mas também, como orientadora, como amiga e ‘salva vidas’ de autoestima (será que existe isso?). Bem, se existe ou não, eu sei que deu certo. Quando iniciei o trabalho, vi que era uma turma com auto-estima baixíssima. Cheia de medos, de desconfianças, de preconceitos com eles mesmos. Até por parte dos colaboradores [...], sentia que eles os achavam ‘coitados’ que precisavam ingressar urgentemente no mundo das letras. Logo notei que havia alunos de todos os tipos: gente que sabia um pouquinho; gente que sabia mais e que queria melhorar, escrever sem ‘erros’ e gente que não sabia nada, nada de escrita, de leitura e nem de cálculos. Não sabiam manusear nenhum tipo de equipamento eletrônico e, muitas vezes, se viam perdidos ao dar um troco ou pagar alguma conta. (Alfabetizadora Julliane, 2009)</i></p> <p><i>O primeiro momento foi esse: a conversa, depois eu passei uma atividade com o perfil da turma, como idade, onde morava. [...] Algumas entrevistas e no dia-a-dia, [...], a gente ouve alguma coisa, conversa um pouquinho. Nisso você vai conhecendo não é? [...] Então, acho que, o primeiro momento foi esse, conhecer a turma e daí, não só as questões da língua portuguesa, da Matemática, mas a questão pessoal também, que eu acho que conta muito, não é? [...] Eh, por exemplo, aquele primeiro perfil do ano passado serviu para eu conhecer a turma e, hoje, [...] a turma já está diferente. [...] É uma coisa que me incomoda muito, [...] é quando erram. Elas pedem desculpa, aí eu falo: Que isso, gente! Não tem que pedir perdão. Para que pedir perdão? [...] Isso é normal. [...] Vocês erram, todo mundo erra. [...] Mas [...] só percebo coisas positivas na turma [...], elas melhoraram muito na escrita, na leitura. [...] Eu tenho uma aluna, que começou na escola e ficou um mês, porque a aula começava às 7h e acabava mais de 10h30min da noite. Até chegar em casa [...] se preparar para dormir, dormia tarde e acordava 4h, 4h30min [...] tinha que levantar para trabalhar. (Educadora Cristiane, 2009)</i></p> <p><i>Eu vejo o grau de dificuldade de cada um. Tem uns que estão alfabéticos, outros, já são alfabetizados. O nível de interesse deles é diferente. Eu preciso desse diagnóstico</i></p>

	<p>para dar andamento ao meu trabalho. [...] Então, vejo que ele fica desanimado, não quer aprender mais: está com a autoestima baixa. Isso é muito difícil para ele: não se sentir capaz, que a cabeça está ruim, que não vai dar conta e o cansaço. (Educadora Neuza, 2009)</p>
B – As preferências das (os) alunas (os)	<p>Para eles, era lápis e caderno o tempo todo, escrever. A gente vê o aluno e dá a ele a oportunidade que ele não teve desde criança. [...] Quando eu cheguei aqui era só cópia, cópia. (Educadora Neuza, 2009)</p> <p>Mas o adulto, ele tem muito o desejo daquela escola que ele não participou, que de alguma forma lhe foi negado, não é? [...] 'A gente quer aprender a fazer as contas'. Era um desejo muito grande da turma, essa coisa de aprender a fazer as continhas, uma coisa que a turma demandou muito de mim: Matemática. (Educadora Cristiane, 2009)</p>
C – Dia a dia da sala de aula, organização do trabalho	<p>Planejava as atividades baseadas nas necessidades que eles traziam. Gostava de trabalhar o que era útil e necessário, o que iria fazer falta. (Alfabetizadora Julliane, 2009)</p> <p>Eu sempre penso assim, onde a turma está e onde eu quero que ela chegue. [...] Eu procuro ouvir a necessidade do grupo e procuro, também, ver aquilo que a gente, como professor quer. Desenvolver essas questões, por exemplo, culturais. Se é de direito deles, de conhecer, de ver esses espaços e tudo, e que às vezes, eles têm resistência. 'Ah, não professora, eu quero é ler e escrever'. Ai, eu procuro sempre o equilíbrio. Vamos fazer as contas então, vamos fazer esse exercício desse texto, mas vamos lá à exposição. Faz parte também ir a uma exposição no Palácio das Artes, vamos conhecer outra coisa também. [...] Aquele já tinha algumas noções, estava lá no início, vamos colocar lá no silábico, silábico-alfabético, alfabético. Aqueles que têm mais questões ortográficas. [...] Ai a gente sentiu falta de ter alguma coisa para nos guiar, então nós fizemos a apostila de Matemática. Tinha a apostila de Português também, de temas transversais, só que aí eu peguei a de Matemática e de Arte. Montei uma de Matemática e de Arte para elas. E as atividades de Língua Portuguesa eu vou trabalhando conforme eu vejo a necessidade da turma. [...] Sempre eu procuro uma variação, procuro ouvir. Tá vendo? Era um texto lá atrás e olha agora? Isso tem sentido? O que vocês estão desenvolvendo? Vocês perceberam como vocês estavam e como vocês estão hoje? Em que vocês acham que melhoraram? [...] Então, as atividades, não são iguais, por exemplo: o que eu estou percebendo do grupo, dificuldades ortográficas. O que eu já estou planejando, até junto com a Marcinha - a gente tem essa parceria agora no EJA BH, a regência compartilhada - nós estamos preparando atividades para isso aí, para essas questões ortográficas [...] No ano passado [...] coloquei muito para elas escreverem, se soltarem. Agora, esse ano, a gente está pegando muito na Matemática e também, é claro né, a Língua Portuguesa, a Leitura. Elas leem sozinhas. Eu leio para elas junto e elas acompanhando o livro. Eu leio com elas escutando. A gente tem todos esses momentos, não é? Pensando na Língua Portuguesa, vamos colocar assim para ficar mais claro, [...] produção de texto e interpretação. A Matemática, resolvendo problemas diversos, as operações, o tratamento das informações os gráficos e essas coisas. E o que a gente chama de temas transversais, aí quando entra, por exemplo, vamos ver... um ramo da Geografia, que é um mapa, onde eu estou, onde nós estamos que país é esse. Saúde, por exemplo, foi um tema que a gente desenvolveu. Então, é o que a gente chama de temas transversais, como também, a Política, porque teve as eleições. [...] Ainda não temos um livro. Mas a gente tem livros de educação de jovens e adultos que a gente pode pesquisar. [...] Desde livros de jovens e adultos, jornais, outros livros, também específicos de Matemática que não sejam de jovens e adultos, de nível do Ensino Fundamental também. Então foram vários, são vários, aquele da Coleção Viver e Aprender que começa com o texto do Paulo Freire. (Educadora Cristiane, 2009)</p> <p>A gente tem de pegar a bagagem que ele tem, porque ele não é um sujeito que vai se formar. Ele já é um sujeito, não é? [...] A gente busca colocar a vida dele dentro da nossa sala de aula, os problemas do dia a dia. [...] Eu tenho uma aluna, que não conhecia as letras. Não conhecia números. Eu dei para casa para ela e ela ficou</p>

	<p><i>brava, 'eu não faço, eu não faço, eu não vou fazer, eu não tenho tempo'. Eu falei: Calma. Você vai, dentro do ônibus, identificar o que é letra e o que é número. Ai ela falou: 'Ah, isso que é o para casa'? Eu respondi: É. E você vai fazer. Ai, ela ficou apaixonada, ela ficou fascinada. [...] Quando eles têm mais dificuldade, eu gosto de estar com eles aqui (mostrando a mesa redonda), nesse local. [...] Mesmo assim, tem a atividade diferenciada. [...] Às vezes eles falam de modo errado, mas na hora de escrever, o que está do lado fala assim: 'Vê como você escreveu, lê'. [...]. Então, as atividades são diferenciadas, mas dentro do mesmo assunto, para o aluno não ficar... não sentir que ele está fora do contexto. [...] Então, [...] os trabalhos aqui são diferenciados por nível de dificuldades diferenciadas [...] Não utilizamos livro didático. A gente só tem um próprio: o que a gente tem como fonte de pesquisa, xeroca e elabora atividades para eles. <u>A gente trabalha com o mundo real</u> (grifo nosso). A interdisciplinariedade desse conteúdo com a vida deles faz com que isso flua melhor. A proposta é essa. É a gente engajar o que ele traz com o que a gente está vivendo e passar para eles; juntos fazer essa construção de conhecimento. [...] E eles mesmos se auto-avaliam. A gente vê o produto da aprendizagem no local. Eles chegam ao Palácio das Artes e falam: 'olha, isso é aquilo que a gente estudou. Tem quantos anos isso aqui? É mais ou menos no período tal'. Eles veem o que a gente estudou. O que a gente conversou aqui. Eles colocam em prática lá. E o que eles viram diferente lá, eles trazem para cá. [...] Então, assim, não é só a alfabetização que eles querem saber. É o que está acontecendo no mundo. Então, eles me fazem rever, a todo instante, a minha prática. Então isso é um crescimento, não só para eles, mas para mim, também. É uma troca. Eu acho que é gratificante essa troca, essa troca de aprendizagem. Eles me ensinam muito e eu também, então, é uma troca de aprendizagem. É muito bacana o que acontece aqui. [...] Ai, a gente faz o registro através de desenhos, de fotos, de mapeamento, escala, linha de tempo, de acontecimentos dos passeios. Está muito batido isso de chegar e falar daquilo que você mais gostou, até retomar a infância deles que martirizaram muito, que eles se sentiram muito martirizados na escola. Então eles dizem: 'ah não, não aguento mais falar disso não'; 'não vai pedir redação de como foi, não vai pedir para fazer relatório não'. Hoje, eles vêm que é importante sim a escrita e a leitura, mas eles têm consciência que aprendem não só com isso, mas com outros meios, como jornal... Ouvem as notícias e trazem para cá, porque vêm que está relacionado com o que eles estão estudando. O veículo de aprendizagem não é só o lápis e o caderno. (Educadora Neuza, 2009)</i></p>
<p>D – Comparação da prática pedagógica dos projetos em relação à da escola regular</p>	<p><i>[...] vejo que a grande diferença é a proximidade que criamos com os alunos, sem aquela formalidade de escola, de cumprir horários fixos, de ter nota. (Alfabetizadora Julliane, 2009)</i></p> <p><i>Exige de você muita responsabilidade, tem de ter muita maturidade, para você entender [...] eu tenho esse trabalho, eu tenho esse papel a cumprir. <u>Eu tenho o meu horário a fazer, porque não tem ninguém te vigiando</u> (grifo nosso). Eu acho que nós como adultos, [...] como professores adultos, a gente tem que ter essa consciência, essa honestidade, não é? E a gente tem autonomia de trabalho também. E, por outro lado, tem hora que a gente se sente só, e aí por isso, as formações são importantes. É esse momento de troca com outros colegas, porque você fica, assim, sozinha aqui. Sou eu e as alunas. Não tem outras pessoas. Na escola, não. Na escola a gente tem uma equipe e tem colegas, que a gente pode fazer trabalhos juntos. [...] Eu acho que nas turmas da EJA BH a gente consegue trabalhar mais, por projetos. Dentro de um assunto, você consegue, procura linear a Língua Escrita, a Matemática, área de Ciências, Geografia, o que for. Na escola, tem o professor de Geografia, o professor de Matemática, o professor de Língua Portuguesa. [...] No projeto, [...] essas coisas ficam assim, elas fluem mais, apesar delas me pedirem muito para dar separado, você pode perceber. Ai, eu tive de dar essa separada, que é uma coisa do grupo, não é? Mas isso não impede de a gente trabalhar projetos. É como eu falei, é o equilíbrio, [...]. E o que a gente chama de temas transversais [...], por exemplo, vamos ver... um ramo da Geografia, que é um mapa, onde eu estou, onde nós estamos? Que país é esse? A Saúde, por exemplo, foi um tema que a gente desenvolveu. Então, é o que a gente chama de temas transversais, como também, Política, porque teve as eleições.</i></p>

	<p><i>[...] E lá, na escola, a gente tem equipe. [...] E a autonomia, como eu te falei. Na escola a gente também tem, mas é diferente. Aqui, é você, você e você, mesmo. Você tem que ter consciência, clareza, [...] na escola você tem que ter também, mas é diferente. [...] Sabe, não é todo mundo assentadinho na cadeira, copiando do quadro, não é só assim que vocês vão aprender não. É o que? É através de discussões também, de leituras, de ir a muitos espaços da cidade para conhecer. De você pegar e dar sua opinião. (Educadora Cristiane, 2009)</i></p> <p><i>Eu não sei qual é o elo que a gente conseguiu para fazer com que essa turma seja firme, seja fixa. Na escola, o que eu vejo, é que estamos enfrentando o problema dos meninos novos que não querem nada. Eles querem ir à escola, eles não querem aprender. Eles vão à escola. A escola é um momento de lazer, de estar ali. Eu falo muito isso com eles: vocês vieram à escola, vocês não estão na escola, vocês só vieram. E aqui, eles não vêm a escola, eles estão na sala de aula. Eles estão de corpo e alma. [...] Os mais velhos que viveram uma vida também atribulada e não tiveram esse direito, eles querem. Eles falam: 'oh, Neuza, põe para fora esses que não querem estudar. Eles não querem, põe para fora'. Então, eu acho que é uma falta de interesse. Não sei se é o espaço, é alguma coisa que não motiva eles como aqui eu consigo motivar. [...] Isso aqui (se referindo à turma da Caixa) para eles, é um ponto muito importante [...]. Eles se identificam muito com esse espaço. [...] O exemplo está aí, em cada um, se eu for citar, cada um tem uma virtude que demonstra esse prazer em estar aqui dentro. Podem estar passando mal, entram de férias, não vem por causa da dificuldade financeira, mas pedem para guardar as atividades para eles quando voltarem. O interesse deles é muito grande. É uma coisa bacana de ver. (Educadora Neuza, 2009)</i></p>
<p>E – A utilização de outros espaços da cidade como sala de aula</p>	<p><i>Tive oportunidade de levá-los a alguns espaços da cidade [...]. Senti que eles amaram todas as atividades realizadas fora do espaço 'sala de aula'. [...] Eles não se sentiam capazes de frequentar aquele ambiente. Era como se eles não fizessem parte daquele lugar. Notei isso, por eles terem ficado na porta, parados, esperando que eu entrasse primeiro. Vi naquele momento que eles nunca haviam ido ou pensado em ir àquele lugar. (Alfabetizadora Julliane, 2009)</i></p> <p><i>[...] eu acho que essa questão cultural de você ouvir uma boa música, você ver uma exposição é muito importante. Então nós já estivemos ... já fomos à UFMG, no Conservatório, na Quarta Musical, que tem toda quarta uma apresentação. Já fomos no Palácio das Artes, vimos o Petrônio Bax, onde elas fizeram [...] aqueles desenhos que você viu. Fomos no Instituto Moreira Sales, que foram os cadernos de literatura brasileira. Ali a gente teve uma visão do Brasil todo, porque as fotos pegavam desde o sul até o nordeste do país, e como isso trouxe a memória de alguns deles. [...] Como isso trabalha a memória como que trabalha a identidade. [...] Então, desde anos anteriores elas já participam e veem a importância disso: de como sujeito, cidadão, que você tem direito de ir a esses lugares; que você aprende; tem momento de lazer; momento de apreciação. [...] Então, eu falo: nós vamos a uma aula, vocês vão ter uma aula diferente no Palácio das Artes. [...] Porque o pessoal não entende, acha que é passear. É claro que o aspecto de lazer é importante, não é? Isso faz parte, mas ali a gente tem contato com outros tipos de informações. Então, cinema nós já fomos. Teatro, exposição, diversas vezes. Quarta Musical... ah! Foram tantas coisas. Só que eu tenho anotado. Se eu soubesse que você ia me perguntar, eu teria trazido. Você tem momentos de aprendizagem também. Então, assim... eu sinto muito, que a turma não tem rejeição, a turma em geral, mas sempre tem aquelas que não vão. Resistem, resistem [...] e não adianta: elas não vão. (Educadora Cristiane, 2009)</i></p> <p><i>Fomos à Câmara. [...] Eles já querem, já propõem, ir ao teatro, cinema, coisas que relacionam com a vida deles lá fora. 'Neuza, vai ter ... no Palácio das Artes e não vai ter que pagar ... e tem a ver com o que a gente tá estudando, vamos lá'? Eu avalio muito positivo. Cinema, teatro, excursões em museus, no entorno da Caixa, os espaços do Marconi, que é da Prefeitura também. [...] Eles ficam maravilhados. Acho que eles vêm o produto, que eles são capazes, aí eles voltam super entusiasmados. No começo não querem ir, mas quando começam a ver que a coisa surte efeito, que o que a gente aprende aqui leva para lá e o que a gente vê lá traz para cá. Eles ficam muito</i></p>

	<p>entusiasmados, muito felizes. E, outra coisa, eles não têm lazer. Então esse lazer para eles, além da aprendizagem, tem o lazer, que é o que a gente proporciona, que é de levar alguém da família. Se eu levo o meu menino pequeno ali, é lúdico. E os filhos falam: 'eu vou cobrar da minha mãe isso ou aquilo'. É um intercâmbio muito legal, porque tem a escola, a família e o externo, de forma que interage tudo junto. (Educadora Neuza, 2009)</p>
<p>F – Como atender as demandas de letramento na vida cotidiana das (os) alunas (os)</p>	<p>[...]quando eu resolvo algum problema no quadro, eu acho que elas estão tendo mais contato com a Matemática. [...] E em alguns momentos é só você trocar, falar que é dinheiro, aí elas fazem. Porque com dinheiro elas fazem rapidinho, resolvem tudo rapidinho. [...] Então, por isso, eu sempre procuro [...] tentar levar para o cotidiano. Procuro levar para o cotidiano mas sem perder as características dela [...]. Porque ela tem suas características. A Matemática tem essa questão: a sua característica como conteúdo, como disciplina, ou o que seja. [...] Você pode levar o aluno a alguns momentos, igual, você tem que pegar um pouco da gramática, vamos pegar um pouco da ortografia sim. Mas você tem dentro do projeto... você procura trabalhar, igual o projeto saúde, quanta coisa que a gente pode ver, não é? Tivemos palestra com outras pessoas, elas fizeram, produziram textos. Discutimos, vimos diversos portadores de textos e aí entra, vamos supor, nesse projeto não, mas em outros, a questão da Geografia, o espaço, a escala, o mapa, a tabela, o gráfico. Acho que a partir do momento que você trabalha essa análise de um problema, análise dos resultados [...], ajuda. Então eu procuro trabalhar muito isso, esse raciocínio, de voltar e analisar. Vocês acham que para escrever um texto, escreve uma vez só? Escreve várias, escreve uma súmula e tal. (Educadora Cristiane, 2009)</p> <p>Ela chegava todo dia e falava assim, falava comigo: 'Ah, eu vi a temperatura'. Aí, ela começou a identificar o relógio de temperatura, relógio digital na avenida do Contorno. Então, ela começou a identificar o que era letra, o que era número, e ela queria que eu passasse para casa todo dia. Isso para ela começou a virar rotina e aí ela passou a pedir outros para casas, mas dentro da realidade dela. [...] Tem aquele, "Hora Livre" do jornal Estado de Minas, toda segunda-feira, que antigamente eu ganhava um exemplar para cada um. Lá tem muita atividade legal. Então a gente traz para eles e trabalha junto coisas que eles tinham dificuldade, como sudoku, palavras cruzadas. Antes eles falavam que era muito chato e que não davam conta. Hoje eles pedem: 'oh Neuza, tem muito tempo que você não traz. É legal, é diferente'. Então, eu tenho que estar revendo a minha prática todos os dias para estar sendo coerente com a vida deles, com o que está acontecendo no mundo. [...] A referência, o trabalho nosso, a gente tem de contextualizar com a idade deles. É um trabalho que a gente tem de reverter muito, para não infantilizar. Para eles não se sentirem desmotivados. [...] Igual quando nós fomos para o sítio. Nós fizemos compras. Levamos frutas, aí tinha de listar os itens, levantar e solucionar problemas. Eles mesmos elaboraram os problemas com os dados que eu dei. Um puxou mais, levou até para expressão, que é mais complexo. Eles próprios criaram, mas dentro do mesmo contexto. [...] Nós agora estamos trabalhando os mapas. De onde eu venho? De onde eu sou? Cada um aqui falou sobre a sua cidade, o seu local onde mora, sobre seus costumes, e dentro dos costumes procurar ali no mapa. Então, teve um aluno, que é de São João Del Rei, e ele falou, principalmente, do Festival de Inverno, Festival Gastronômico em Tiradentes. E eles queriam ir, mas não deu para ir. Mas de qualquer forma, eles falaram, lá tem muito a ver com a gente. Lá, tem a minha história, tem muita coisa, os artesanatos. Então vamos lá. Foi uma opção deles, dentro desse projeto. Eles optaram por ir a Diamantina, São João Del Rei, Sabará, Santa Luzia, que lembra um pouco, que traz essa lembrança da infância deles, tem a ver com eles. Então, é assim, a gente traz aqui o que nós estamos trabalhando e o desejo deles, e junto nós estamos fazendo. [...] Por exemplo, nós estamos estudando aqui o Brasil, sobre as nossas origens, aí, cada um falou de sua origem, de onde ele veio, coisas que lembram a infância. E aí, onde eles vão encontrar isso? Eles vão fazer pesquisa na Internet. Trabalhar o imaginário deles para ficar mais fácil, transportar isso para uma escrita, para uma fala. (Educadora Neuza, 2009)</p>

G – A relação com o outro	<p><i>Então, eu acho que essa regência compartilhada, ela é muito importante e veio para acrescentar mesmo. Apesar dessas formações, [...] você ter essa pessoa aqui, [...] ainda que poucas vezes, porque não dá para ter muitas vezes, porque são várias turmas para ela acompanhar, é muito importante. Propicia, também para as alunas uma outra visão, é uma outra professora [...] que estabelece uma outra relação. (Educadora Cristiane, 2009)</i></p> <p><i>Você pode ver que ali na porta está escrito: Não entre, estamos em aula [...] eles passavam e os outros não cumprimentavam [...] eu acho que mudou o convívio deles [...] eu vejo que há um entrosamento. (Educadora Neuza, 2009)</i></p>
H – Desafios da prática	<p><i>Só isso me incomoda um pouco, porque elas sempre falam [...] que está tudo ótimo! E às vezes eu fico assim, será que está tudo ótimo mesmo? [...] Eu acho que se você não lê e não interpreta, você não vai bem nem no Português nem na Matemática, não é? Porque é interpretação. [...] Mas ele usa, ele mexe com Matemática o tempo todo. Então, como levar isso para a sala de aula, não é? Eu acho que é esse aí o desafio. E ao mesmo tempo você tem que pensar em, não gosto de usar a palavra conteúdo, mas o termo é esse mesmo, conteúdos Matemáticos que são importantes para elas. [...] Mas o desafio do professor de Matemática é esse: como tirar esse mental, esse cálculo mental e levar para o papel. Para todo professor de Matemática que procura [...] realmente, que o aluno entenda, que o aluno compreenda, que o aluno cresça. (Educadora Cristiane, 2009)</i></p> <p><i>Eu sentia que eles tinham como ‘aprender’ só o escrito, só fazer, fazer. Uma oficina, não era aprendizagem. Um filme, a informática não eram aprendizagens. Era tudo perda de tempo. Para eles, era lápis e caderno, o tempo todo, escrever, escrever. Eu precisava mudar essa perspectiva deles. O que a gente aprende não é só com lápis e caderno. O conhecimento externo é mais importante do que simplesmente ser copistas. A minha linha de trabalho com eles foi a partir daí: dessa necessidade de eles terem um outro norte de aprendizagem. (Educadora Neuza, 2009)</i></p>

O olhar docente sobre o aluno leva-nos a pensar o quanto a questão da autoestima é presente nos discursos acadêmicos e refletido nas falas dos envolvidos na investigação, tornando-se quase uma unanimidade. Sugere um envolvimento emocional acentuado na relação estabelecida entre alfabetizadora/educadoras e a turma.

A fala da alfabetizadora Julliane, citada no Quadro 13, relativa à sua pretensão de ser “*salva vidas de autoestima*”, leva-nos a crer que, como alfabetizadora, ela pretendia por meio de sua prática promover a “libertação” dos alfabetizados dessas “*amarras*”. Sua afirmação pode ser interpretada como uma visão ingênua da educação, que considera o sujeito analfabeto ou com baixa escolaridade “*um homem perdido, ‘cego’, quase fora da realidade*” (FREIRE, 1982:33) e que é preciso salvá-lo por meio do domínio da leitura e da escrita. Pode ser considerada ainda como maneira de ver o sujeito como um objeto que devesse ser salvo de um incêndio. Freire (2005) alerta para o risco de transformar o sujeito em “*massa de manobra*”, ao pretender a libertação dele “*sem a sua reflexão no ato dessa libertação*”, e que se deve tomar cuidado para não pretender a libertação “*com instrumentos de ‘domesticação’*” (p.59).

A autoestima, para as docentes entrevistadas, é considerada, por unanimidade, um dado relevante para delinear o trabalho pedagógico com a turma. Perceberam que tal sentimento encontrava-se em um nível baixo, representava um dificultador no desenvolvimento do sujeito e estabeleceram estratégias de ações para superar o desafio de trabalhar a autoestima das (os) alunas (os).

Todas, ao iniciarem as atividades, levantaram o perfil da turma com o objetivo de conhecer o público com o qual trabalhariam e como uma forma de estabelecer o primeiro contato formal com eles. Esse diagnóstico foi e é utilizado para nortear o trabalho e planejar as atividades e estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas no processo de ensino/aprendizagem. O diagnóstico não se limitou ao período inicial do funcionamento da turma, ou ao primeiro contato docente com as alunas (os). Ele se repete em diferentes momentos da prática educativa. A partir dele, alfabetizadora e educadoras perceberam a realidade social das (os) alunas (os), que representa outro marco das turmas: são constituídas de adultos inseridos no mesmo grupo de trabalho, que trazem consigo diversas experiências de relações interpessoais, sociais, trazem ainda conhecimentos acumulados, diversas reflexões sobre o mundo e o contexto em que vivem, e também diferentes habilidades e dificuldades desenvolvidas ao longo de sua história de vida.

Esse sujeito trabalhador atendido nas turmas acorda muito cedo para trabalhar, desenvolve atividades profissionais pouco qualificadas e mais braçais, chega em casa após o trabalho, tarde e com obrigações domésticas e familiares a serem cumpridas ainda no resto do dia, ou melhor, à noite. Apresenta um traço cultural relevante: a sua condição de excluído da escola regular.

A organização da escola como instituição formal tem regras específicas e bem definidas. Supõe certos hábitos, valores e práticas que mesmo o sujeito não escolarizado conhece, defende e valoriza.

A condição de excluído da escola não isenta o sujeito de passar por todo o processo de um estudante de escola regular. Percebemos a confirmação dessa tese nas preferências dos alunos. A Matemática para eles é um desafio constante e, como desafio que é, pressupõe um investimento maior na busca pela superação do obstáculo, que se torna também uma constante. Para eles, as regras e práticas escolarizadas de aprender têm um valor e significado acentuado. Introjetaram o discurso que é a aprendizagem escolar – valorizada pela sociedade letrada – que lhe proporcionará a conquista do poder, do desejo de aprender e dominar os

conhecimentos escolares na perspectiva de melhores condições de vida e ampliação das interações sociais.

Agora, o que cada uma sabia, eu tentei fazer uma atividade assim, pedia uma produção de texto. Ai, eu via o desenvolvimento de cada uma. Percebia o que cada um sabia ler e escrever. Aquele já tinha algumas noções, estava lá no início, vamos colocar... lá no silábico, silábico-alfabético, alfabético. Aqueles que têm mais questões ortográficas. E a questão da Matemática, também. Quem sabia fazer as operações, como é seu entendimento. [...] A partir daí, eu fui tentando, venho tentando, acho que esse é o meu papel, de procurar ajudar cada um naquilo que está para desenvolver, não é? Está em um nível para passar para outro. Desse passar para outro, ir desenvolvendo[...]. (Educadora Cristiane, 2009)

O dia a dia da sala e a organização do trabalho, descrito pelas docentes, demonstram uma forma de apropriação do discurso institucional da concepção das propostas pedagógicas tanto do programa quanto do projeto. Propostas estas centradas no sujeito, partindo dos conhecimentos que ele já detém, do seu contexto. O trabalho é desenvolvido de forma contextualizada e baseado, construído, alicerçado em uma relação dialógica. Na medida em que o grupo apresenta suas demandas, criam-se estratégias pedagógicas para a construção do conhecimento, desenvolvendo atividades que respeitem as diferenças, a diversidade da e na turma.

Ao compararem as práticas pedagógicas das turmas com as da escola, mais uma vez elas são unânimes ao apontarem a flexibilidade, a não formalidade e a proximidade com as (os) alunas (os) como o diferencial entre as práticas.

A questão da autonomia no trabalho é outro diferencial, porém ele traz consigo o sentimento de solidão – em decorrência de não se ter uma equipe, um coletivo de pares para trocar experiências, planejar e organizar o trabalho no dia a dia. O sentimento de solidão docente, agora, foi minimizado com a regência compartilhada. A regência compartilhada é caracterizada pela presença de outra (o) docente, que não tem turma fixa, o responsável por ela desenvolve projetos específicos com mais de uma turma. Ela pode também ser considerada uma regência itinerante.

A percepção docente em relação ao grande interesse do público atendido nas turmas pela participação nas aulas, muito superior e até mesmo incomparável com o das (os) alunas (os) da escola que manifestam desinteresse, também é recorrente em seus discursos.

A educadora Neuza aponta a questão da identificação dos sujeitos com espaço onde estudam como um dos fatores diferenciais entre as práticas (turma/escola). Afirma que na escola as (os) alunas (os) não estão nela, elas (eles) vão à escola, enquanto as (os) da turma estão de corpo e alma na sala.

As atividades desenvolvidas em outros espaços que não o da sala fizeram e fazem toda a diferença para o público atendido nas turmas. A grande maioria nunca teve oportunidade ou vislumbrou a possibilidade de conhecer e/ou de frequentar outros espaços, principalmente os culturais, da cidade e de outras cidades. Inicialmente apresentaram resistência que pouco a pouco foi quebrada. Estas atividades desenvolvidas fora do espaço da sala, além de promover o resgate da autoestima de alguns, ampliaram as interações socioculturais dos sujeitos. Eles viram nas atividades novas formas de aprendizagem e até mesmo o seu direito de lazer.

As educadoras entrevistadas produzem um discurso que reafirma o atendimento das demandas da vida cotidiana dos alunos, a partir da escuta do sujeito, trabalhando na perspectiva do letramento como prática social. Vejamos alguns trechos das entrevistas que demonstram isso:

Discutimos, vimos diversos portadores de textos e aí entra, vamos supor, nesse projeto não, mas em outros, a questão da Geografia, o espaço, a escala, o mapa, a tabela, o gráfico. (Educadora Cristiane, 2009)

Ela chegava todo dia e falava assim, falava comigo: 'Ah, eu vi a temperatura'. [...] Tem aquele, 'Hora Livre' do jornal [...]. Lá tem muita atividade legal. Então, a gente traz para eles e trabalha junto, coisas que eles tinham dificuldade, como sudoku, palavras cruzadas. Antes eles falavam que era muito chato e que não davam conta. Hoje, eles pedem: 'oh Neuza, tem muito tempo que você não traz. É legal, é diferente'. [...] Igual quando nós fomos para o sítio. Nós fizemos compras. Levamos frutas, aí tinha de listar os itens, levantar e solucionar problemas. Eles mesmos elaboraram os problemas com os dados que eu dei. Um puxou mais, levou até para expressão, que é mais complexo. Eles próprios criaram, mas dentro do mesmo contexto. [...] Foi uma opção deles, dentro desse projeto. Eles optaram por ir a Diamantina, São João Del Rei, Sabará, Santa Luzia, que lembra um pouco, que traz essa lembrança da infância deles, tem a ver com eles. Então, é assim, a gente traz aqui o que nós estamos trabalhando e o desejo deles, e junto nós estamos fazendo. (Educadora Neuza, 2009)

A relação com o outro, em decorrência das experiências vivenciadas pelo grupo durante todo o processo de aprendizagem, das construções de conhecimentos e da autonomia e de

transformações em diversos campos, apresentou resultados satisfatórios, conforme o discurso das educadoras, principalmente se considerarmos a avaliação inicial das docentes sobre a turma, que refletiam autoestima rebaixada, sentimento de desvalia, com diversas amarras.

Não podemos, contudo, ser ingênuos. Os desafios não são pequenos e o maior deles, conforme discurso docente apresentado anteriormente, é conseguir superar os discursos introjetados pelo sujeito de sua condição de excluído, de incapaz, atribuindo ao outro o mérito de suas conquistas e mudanças promovidas em sua vida. Transpor a barreira criada pelo paradigma das regras e práticas escolares, bem como a supervalorização destas pela sociedade letrada, é outro desafio para as educadoras. Conseguir desvencilhar de conceitos tão arraigados no sujeito e ainda criar a perspectiva de letramento como prática social na EJA é um dos maiores desafios enfrentados por essa modalidade de ensino, como evidenciado nos dados da pesquisa realizada.

Mostraremos a seguir alguns indicativos de como se processa no dia a dia das duas turmas o enfrentamento desses desafios postos para a prática pedagógica na EJA e especificamente para o público participante da pesquisa.

4.4 A dinâmica das práticas pedagógicas

A dinâmica da sala de aula é uma rede de vínculos, relações e informações que se estabelecem e utilizam, para tal, a linguagem. Assim como a natureza humana e a sociedade, a sala de aula é permeada por conflitos gerados pela existência de diferentes interesses – alguns mais, outros menos sutis.

Analisaremos esta teia, partindo dos discursos e registros das atividades desenvolvidas, tanto em sala de aula quanto em outros espaços.

Os trechos transcritos abaixo, selecionados e extraídos das entrevistas docentes e discentes, por nós realizadas em 2009, assim como as figuras 4.1, 4.2 e 4.3, relativas às atividades do “Projeto Saúde para Todos”, revelam um processo significativo vivenciado pelas duas turmas. Esclarecemos que o projeto fez parte das atividades planejadas e executadas pela educadora da regência compartilhada que, no caso das turmas participantes de nossa pesquisa, são atendidas pela mesma educadora.

Igual nesse projeto saúde, a gente mostrou a questão dos postos de saúde, como é esse INSS, como funciona, se funciona ou não, que garantias têm esse serviço. (Educadora Cristiane, 2009)

Nós estamos fazendo um projeto sobre a saúde para todos. Nós é que fizemos esses cartazes [mostrando na divisória o cartaz afixado]. (Eva, 2009)



FIGURA 4.1 – REGISTRO PROJETO SAÚDE – 2009.

Fonte: Registro em folhas avulsas da turma, 2009.

Eu mesma, pensava muita coisa errada sobre a saúde. Agora eu aprendi sobre a caminhada, sobre alimentar na hora certa, e isso está sendo muito bom para nós. Sobre a saúde mesmo, tinha muita coisa que eu não respeitava, não é? Eu acho agora, que é coisa que faz parte da vida da gente. Tem que ser feito assim para saúde: uma caminhada, dormir bem, alimentar na hora certa. Isto tem feito bem para nós. (Eva, 2009)

Os enunciados supracitados e as figuras 4.2 e 4.3, sugerem uma prática pedagógica de letramento na perspectiva do conceito mais amplo: como prática social – Street (2003), uma vez que os textos produzidos têm como função social a orientação de uma prática voltada para cuidados com a saúde, a partir da reflexão do que os sujeitos vivenciam em relação a isso.



FIGURA 4.2 – REGISTRO PROJETO SAÚDE – 2009.
 Fonte: Registro em folhas avulsas da turma, 2009.

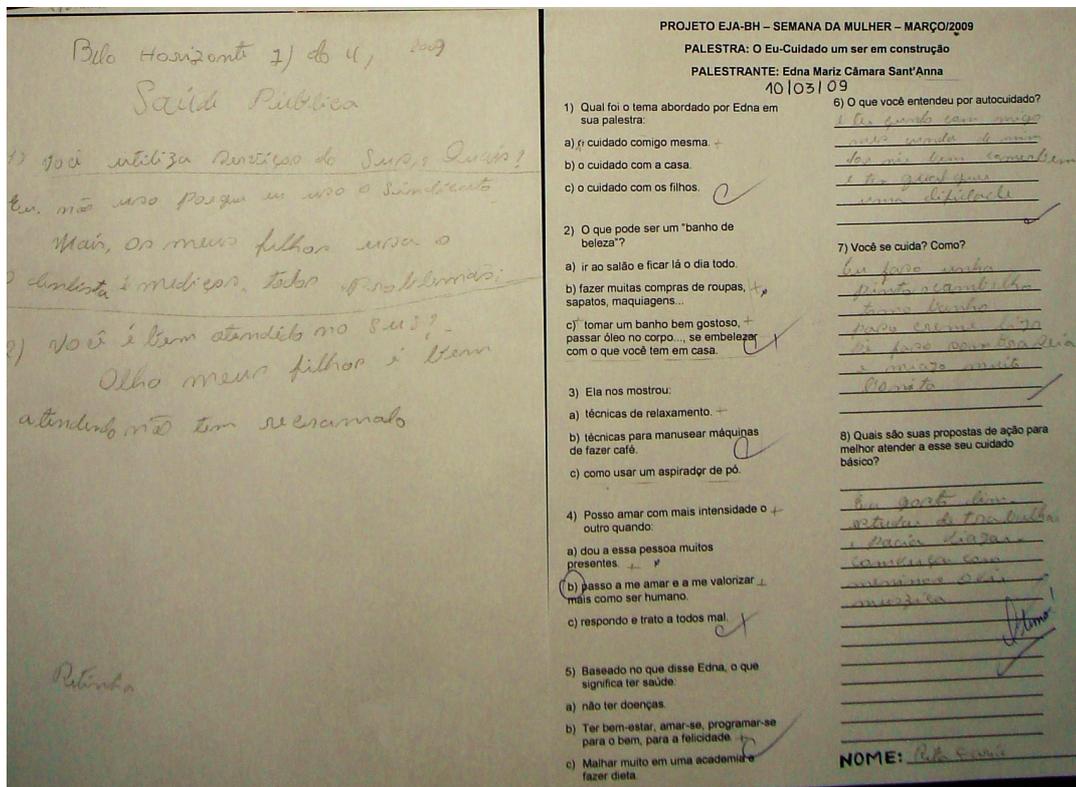


FIGURA 4.3 – REGISTRO PROJETO SAÚDE – 2009.
 Fonte: Registro em folhas avulsas da turma, 2009.

Os discursos das educadoras sugerem uma prática respaldada no conhecimento que a (o) aluna (o) já detém como uma forma de contextualização do conhecimento escolar.

[...] a gente procura sempre trabalhar de forma que o aluno possa construir, possa entender e não só copiar, mas, tentar entender o que está copiando, fazendo [...]. (Educadora Cristiane, 2009)

A gente tem de pegar a bagagem que ele tem, porque ele não é um sujeito que vai se formar. Ele já é um sujeito, não é? Então, a gente parte desse princípio da bagagem que ele tem com ele, o dia-a-dia, e aí a gente põe junto com a nossa prática. A gente busca colocar a vida dele dentro da nossa sala de aula [...] o estudo e a formação que a gente faz aproveitando essa realidade deles. Uma coisa muito importante é não infantilizá-los. A gente trabalha com o mundo real. A interdisciplinariedade desse conteúdo com a vida deles faz com que isso flua melhor. A proposta é essa. É a gente engajar o que ele traz com o que a gente está vivendo e passar para eles; juntos fazer essa construção de conhecimento. (Educadora Neuza, 2009)

Então, assim, não é só a alfabetização que eles querem saber. É o que está acontecendo no mundo. Então, eles me fazem rever, a todo instante, a minha prática. [...] Eu vejo o grau de dificuldade de cada um. Que tem uns que estão alfabetizados. Têm outros que já são alfabetizados. O nível de interesse deles é diferente. Eu preciso desse diagnóstico para dar andamento ao meu trabalho. Então assim, tem trabalho diferenciado, os trabalhos aqui são diferenciados. Nível de dificuldade diferenciados. (Educadora Neuza, 2009)

A gente tem de ter todo esse trabalho. E o grau de dificuldade deles também, dentro do contexto eu procuro trabalhar as dificuldades. Às vezes, eu vou dar ditado do texto que vai ser trabalhado, e as dificuldades aparecem. Tem uns que deslançam e vão para outra atividade. Eu já proponho construir um texto com aquelas palavras. O outro já não dá conta. Então, eu vou intermediando isso aí. Eu vou tentando fazer [...]. (Educadora Neuza, 2009)

[...] é de fundamental importância considerar as informações, os conhecimentos prévios que tanto os educandos e educadores possuem e aqueles que são adquiridos ao longo do processo educativo pela interação entre uns e outros. Compreendemos, assim, que ampliar a visão de currículo não implica apenas em mudar os conteúdos e programas, mas pensar em um novo ‘saber escolar’ e ‘na cultura escolar’ de um modo mais amplo, levando em consideração os conhecimentos prévios desses sujeitos envolvidos no projeto educativo da EJA. (SMED, PPP EJA-BH, 2009:31)

Os discursos e produções insinuam que o projeto despertou interesse e envolvimento do grupo, que houve interanimação no sentido bakhtiniano. A produção coletiva e todo o processo foram valorizados por eles (alunas (os) e educadoras), reafirmando a tese de que uma prática baseada nas experiências de vida dos sujeitos pode possibilitar a modificação de suas formas de ver o mundo, ou, no sentido bakhtiniano, pode alargar seus horizontes conceituais.

Conforme dissemos anteriormente, consideramos que a produção de sentido é uma prática social dialógica que implica a linguagem em uso. Reconhecemos que a dialogia é permeada por vozes que se fazem presentes nas práticas discursivas e conseqüentemente, em nosso caso, também nas práticas educativas. As *reavaliações* possibilitam uma reconstrução de conhecimentos e visão do mundo, possibilitam o alargamento dialético do horizonte social quando o sujeito em seu processo de transformação e transformação da sociedade descortina certa estabilidade e identidade igualmente provisória (BAKHTIN, 1981:135-136). Acreditamos que letramento como prática social (STREET, 1984) é a concepção que melhor se adéqua à prática pedagógica em geral e na EJA, especialmente nas turmas que fazem atendimento ao público adulto.

No entanto, observamos nos cadernos da turma *Contorno e Tupi* que essa prática mescla-se com outras de diversos fazeres pedagógicos, às vezes na perspectiva do letramento como prática social, em outras na perspectiva do modelo autônomo (STREET, 1984).

Encontramos nos cadernos registros que demonstram a utilização de recursos didáticos relativos ao processo de transmissão de conhecimentos escolares com base na repetição de exercícios tradicionalmente presentes nas práticas escolares do Ensino Fundamental regular e não reflexivo, como observamos no projeto *Saúde para Todos*, gerando assim uma contradição na relação discurso-prática.

Ao encontrarmos nos cadernos a presença de práticas escolares formais, constatamos a afirmação de Tfouni (2005), já citada anteriormente, que: “*De fato, a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares, e é muito difícil lidar com essas variáveis separadamente*” (TFOUNI, 2005:15).

SOARES (2004), em sua afirmação transcrita abaixo, fala das conseqüências da influência e presença das práticas escolares formais no processo de alfabetização de jovens e adultos.

[...] o vínculo consensual e tradicional entre alfabetização e escolarização tem tido conseqüências negativas sobre processos de alfabetização em instâncias formais não escolares, como acontece com freqüência em programas de alfabetização de jovens e adultos: não só os alfabetizandos em geral esperam, e até solicitam, ser alfabetizados segundo o modelo escolar de alfabetização – inadequado, porque se destina a crianças, não a jovens e adultos –, como os próprios programas e alfabetizadores tendem a replicar esse modelo inadequado. O vínculo entre alfabetização e escolarização é tão forte que a alfabetização escolar, apenas uma das possíveis modalidades de alfabetização, é considerada o padrão para todas as demais modalidades; de certa forma, é a alfabetização escolar que legitima toda e qualquer atividade que vise à aprendizagem da leitura e da escrita. (*Apud*, RIBEIRO, 2004:94)

Os cadernos analisados sugerem também uma descontinuidade da prática pedagógica de um ano para outro ou, quando é o caso, de um educador para outro. Em alguns cadernos, observa-se que as (os) alunas (os) continuam submetidas (os) a atividades de aquisição do sistema de escrita, sem considerar que já são alfabetizadas (os) e desconsiderando os conhecimentos já construídos pelos sujeitos, seu contexto socioeconômico e cultural. Tais registros se opõem ao discurso das docentes, citados anteriormente, sobre uma prática pedagógica alicerçada nos conhecimentos que os alunos já detêm, balizado pelo diagnóstico, levantamento do perfil da turma e de avaliação processual e contínua.

Por outro lado, encontramos registros de atividades desenvolvidas no projeto que se aproximam do discurso docente acerca do reconhecimento das experiências de vida dos sujeitos como base para a construção da prática pedagógica, conforme veremos no tópico seguinte.

4.4.1 Práticas fora da sala de aula

Nas diretrizes curriculares do projeto, está a proposição de estabelecer e trabalhar com um eixo norteador, a Cultura.

[...] Propomos a Cultura como eixo norteador do Projeto EJA-BH, assumindo a concepção [...] de que os indivíduos se constituem como sujeitos socioculturais a partir das interações com seu grupo social. A mesma Proposta aponta para ‘os processos culturais como eixo do processo educativo’ e define a cultura como o conjunto de significados partilhados por diferentes grupos de pessoas em

conseqüência de suas relações com o mundo e entre si. (SMED, PPP EJA-BH, 2009:31-32)

Mas o que importa, mesmo, é perceber o ‘que’ e o ‘como’ a cidade e o uso dos espaços urbanos carregam em sim um caráter formador. [...] Assim, a cidade precisa invadir as salas de aula por meio dos recursos variados de comunicação em massa, bem como os educandos precisam transitar pelos diversos espaços da cidade (cinemas, museus, praças, parques etc), deles se apropriando, refletindo sobre sua ocupação e buscando formas de torná-los cada vez mais acessíveis a todos. (SMED, PPP EJA-BH, 2009:39-40)

As atividades fora da sala de aula – sempre presentes nos discursos docentes e discentes – são consideradas um marco importante nas práticas pedagógicas das turmas, principalmente em relação aos avanços e transformações promovidas pelo público atendido. Essas atividades estão carregadas de significados – conforme já dito em outras partes deste trabalho. Elas reafirmam nossa posição de que as práticas interativas de letramento como práticas sociais parecem ser mais significativas e edificantes no processo de construção da autonomia dos sujeitos. No entanto, observamos a existência de poucos registros escritos nos cadernos dessas atividades e, muitos deles, são referentes aos agendamentos das mesmas, provavelmente pela natureza das próprias atividades: não são atividades escolarizadas, mas atividades que ocorrem fora do espaço da sala de aula, enfocando outras formas de conhecimento que podem ter ou não a sistematização dos mesmos na sala de aula.

Os registros e depoimentos, exemplificados pelas figuras de 4.4 a 4.7, sugerem que as atividades fora do espaço da sala de aula são significativas e percebemos que elas se transformam em diferentes oportunidades de produção de textos, nos quais o aluno faz uma avaliação dessas atividades, como se vê nos exemplos abaixo:

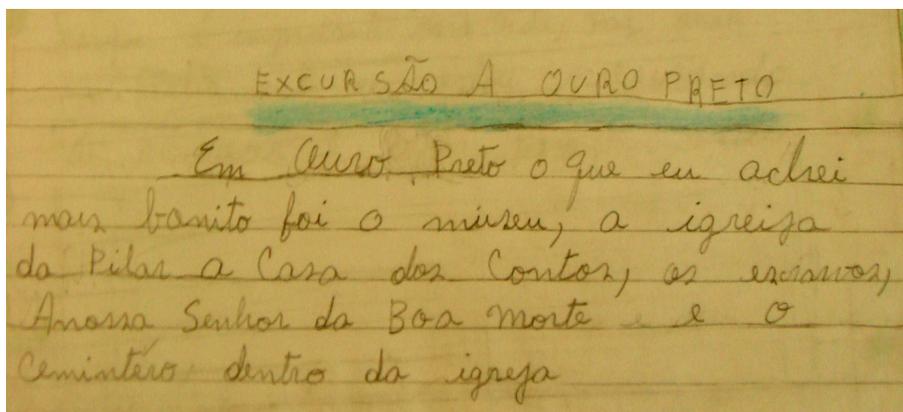


FIGURA 4.4 – REGISTRO DE ATIVIDADES FORA DA SALA DE AULA

Fonte: Caderno de aluna da turma, 2005.

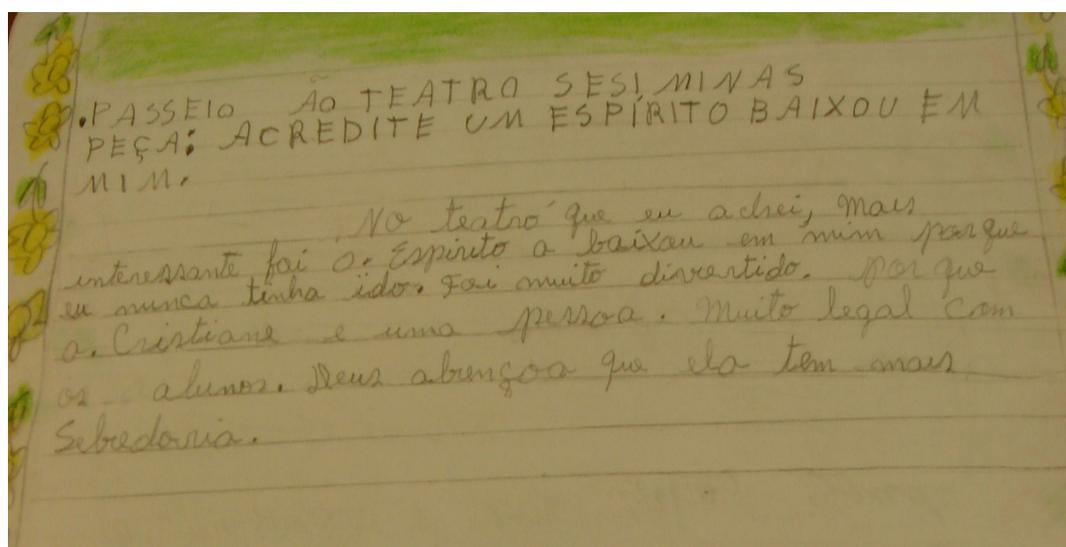


FIGURA 4.5 – REGISTRO DE ATIVIDADES FORA DA SALA DE AULA
 Fonte: Caderno de aluna da turma, 2007.

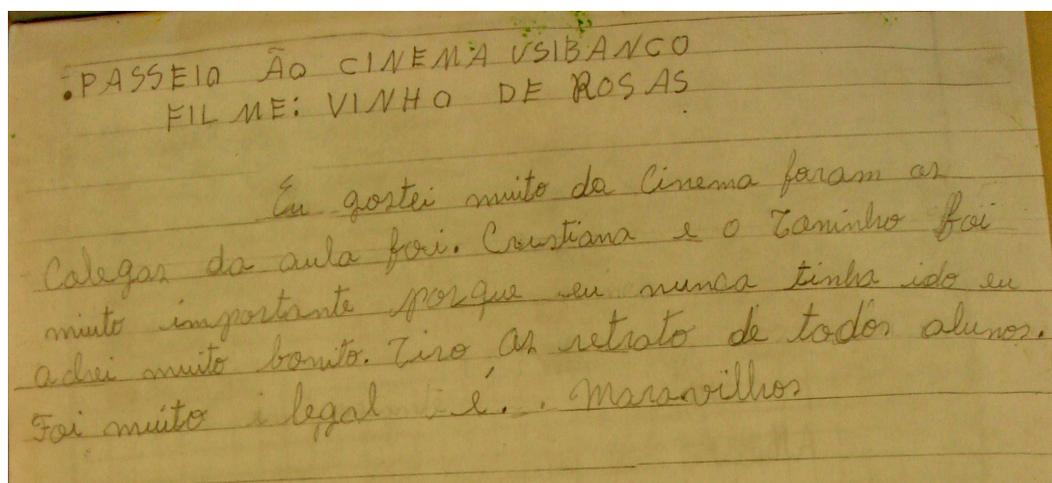


FIGURA 4.6 – REGISTRO DE ATIVIDADES FORA DA SALA DE AULA
 Fonte: Caderno de aluna da turma, 2007.

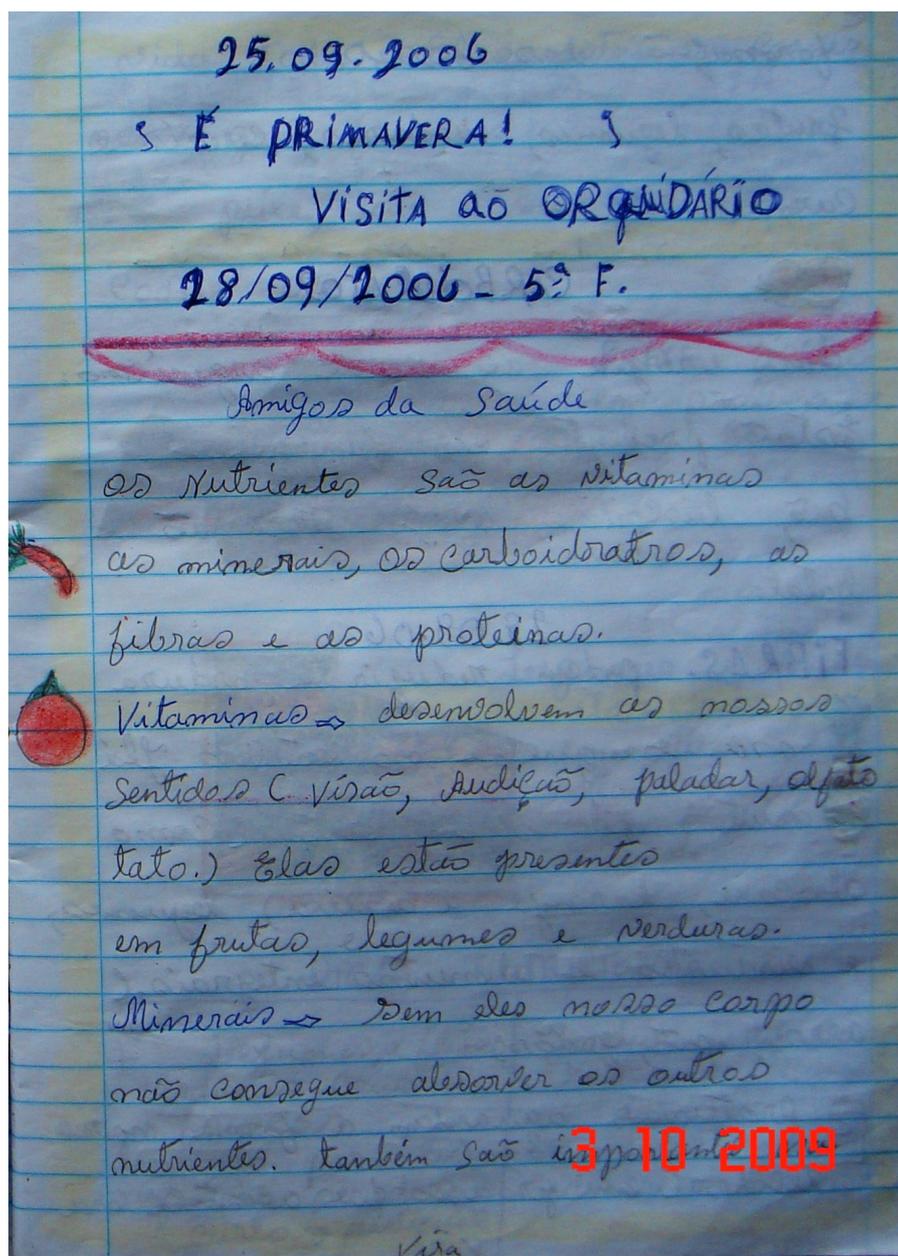


FIGURA 4.7 – REGISTRO DE ATIVIDADES FORA DA SALA DE AULA – 2007

Fonte: Caderno de aluna da turma, 2007.

A figura 4.8 revela com mais detalhes o significado para o sujeito de sua ida ao Museu de Artes e Ofícios: representa uma atividade de lazer. Parece-nos que o texto foi uma produção espontânea da aluna, considerando que não foi encontrado esse tipo de registro em outros cadernos analisados, em relação à mesma atividade.

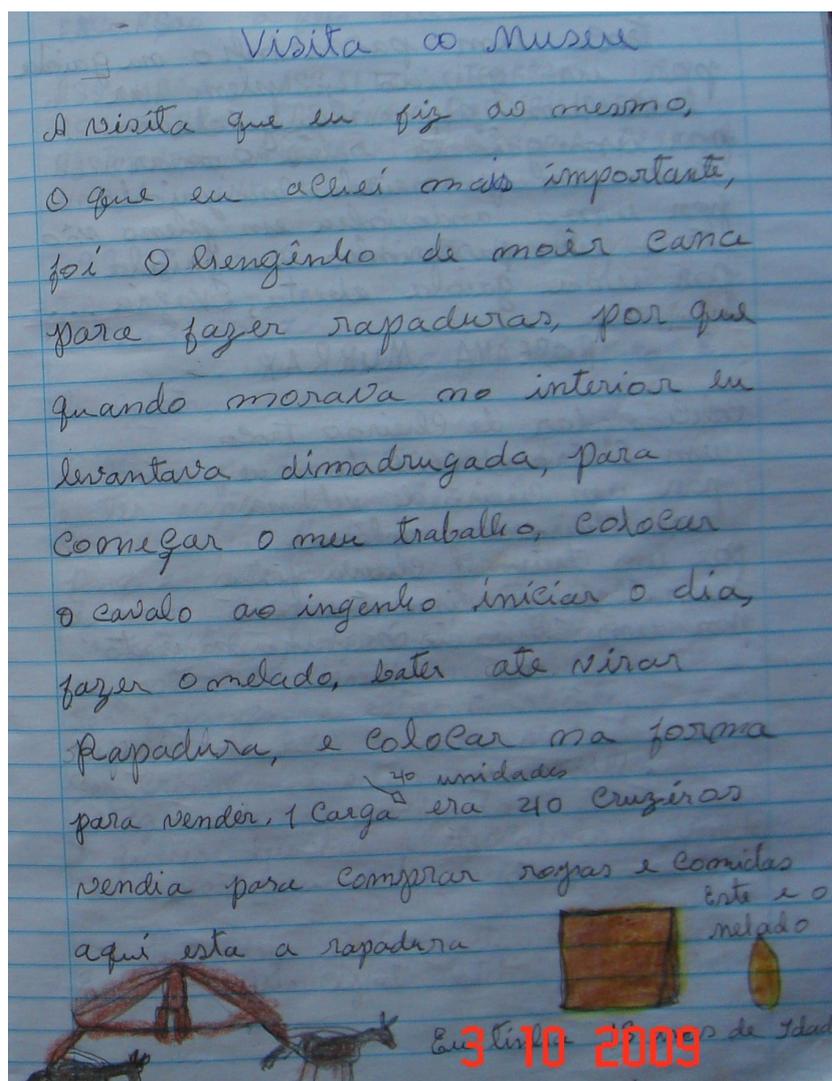


FIGURA 4.8 – REGISTRO DE ATIVIDADES FORA DA SALA DE AULA – 2007
 Fonte: Caderno de aluna da turma, 2007.

No momento das entrevistas, todas (os) alunas (os) e educadoras relataram, com riqueza de detalhes e muita propriedade, o desenvolvimento das atividades, seus significados, os conhecimentos construídos a partir da experiência e sua importância para as transformações promovidas em suas vidas.

Então, é assim, a gente traz aqui o que nós estamos trabalhando e o desejo deles, e junto nós estamos fazendo. Aí, a gente faz o registro através de desenhos, de fotos, de mapeamento, escala, linha de tempo, de acontecimentos dos passeios. Está muito batido isso de chegar e falar daquilo que você mais gostou, até retomar a infância deles [...], que eles se sentiram muito martirizados na escola. Então eles dizem: ‘ah não, não aguento mais falar disso não’; ‘não vai pedir redação de como foi, não vai pedir para fazer relatório, não’! Então a gente pede para fazer de forma diferenciada que é para dar prazer a eles. Então, é através

de linha de tempo, foto, desenho, às vezes a escrita coletiva – cada um vai dando opinião e a gente forma um texto coletivo. (Educadora Neuza, 2009)

Eu aprendi muita coisa com essas aulas. Fizemos muitas viagens. Conheci as cidades históricas. Eu vou confessar para você: eu nunca fiquei tão emocionada na minha vida, igual quando eu fui a Ouro Preto pela primeira vez! Eu não dormia à noite. Eu fiquei com aquele negócio, assim na cabeça, sabe? Parece que eu estava voando. Assim... não sei... só sei que foi assim... gostoso demais! Eu amei! Achei tudo maravilhoso! Gostei. Eu estou me sentindo mais gente agora, com essa escola, com o coral. (Eva, 2009)

Observamos nos registros dos cadernos de 2006 e 2007, relativos às atividades desenvolvidas fora do espaço da sala de aula, que, em sua maioria, são referentes a seu agendamento. Nos anos 2008 e 2009, não foi identificado nenhum registro nos cadernos, nem mesmo o relativo aos agendamentos das atividades. No entanto, os depoimentos das educadoras, abaixo transcritos, afirmam o desenvolvimento das atividades pelas turmas.

A gente vê o produto da aprendizagem no local. Eles chegam no Palácio das Artes e falam: 'olha, isso é aquilo que a gente estudou.... tem quantos anos isso aqui? É mais ou menos no período tal'. Eles reveem o que a gente estudou. O que a gente conversou aqui, eles colocam em prática lá. E o que eles viram diferente lá, eles trazem para cá. [...] Olha, nós estamos desenvolvendo um projeto em que nós estamos com uma regência compartilhada. Então, a Márcia está conosco, está nos acompanhando. A gente está trabalhando sobre a Saúde. Então, dentro da saúde, o que a gente pode fazer? Nós fomos ao sítio. O que a gente pode fazer lá que pode ter relação com a saúde? Então dentro do que a gente trabalha e dentro do desejo deles a gente procura estar fazendo uma culminância com uma excursão. (Educadora Neuza, 2009)

O depoimento da educadora Neusa reitera a importância das atividades fora da sala de aula como uma estratégia significativa e rica para o processo de aprendizagem dos sujeitos. As atividades possibilitam troca de experiências, identificação e valorização de diversos conhecimentos e saberes.

Bom, eh, desde o ano passado que nós já passamos por tantos lugares. Aliás, esse ano foi o ano que a gente saiu menos. Mas eu acho que essa questão cultural de você ouvir uma boa música, você ver uma exposição é importante, então nós já estivemos, já fomos na UFMG, no Conservatório, na Quarta Musical, que tem toda quarta uma apresentação. Já fomos no Palácio das Artes, vimos o Petrônio

Bax , onde elas fizeram aquelas, aqueles desenhos que você viu. Fomos no Instituto Moreira Sales, que foram os cadernos de literatura brasileira, que ali a gente teve uma visão do Brasil todo, porque as fotos pegavam desde o sul até o nordeste do país, e como isso trouxe a memória de alguns deles. (Educadora Cristiane, 2009)

A educadora Cristiane exemplifica em seu discurso algumas das atividades desenvolvidas com a turma e seus significados. Para ela, trabalhar com a diversidade cultural é muito importante.

A figura 4.9, relativa à produção das (os) alunas (os) após visita à exposição, no Palácio das Artes, do artista Petrônio Bax, confirma a participação das alunas em atividades fora do espaço escolar em 2009 e exemplifica a utilização de estratégias de registro da atividade diferente da produção de texto escrito no caderno.



FIGURA 4.9 – REGISTRO DE ATIVIDADES FORA DA SALA DE AULA – 2009

O depoimento da alfabetizadora do BRALF da turma Tupi reafirma a presença, importância e significado das atividades fora do espaço da sala de aula para os sujeitos atendidos.

Tive oportunidade de levá-los a alguns espaços da cidade, como: ao Palácio das Artes; ao Parque Municipal e até fizemos um passeio a Ouro Preto. Senti que eles amaram todas as atividades realizadas fora do espaço 'sala de aula'. No primeiro passeio, quando fomos ao Palácio das Artes, notei que eles ficaram super acanhados e envergonhados. Eles não se sentiam capazes de frequentar aquele ambiente, depois não. (Alfabetizadora Julliane, 2009)

Podemos deduzir, pelos depoimentos e registros analisados, que as atividades fora da sala de aula representam, de fato, um marco diferencial da proposta pedagógica e promovem transformações na vida do sujeito. As (os) alunas (os) por meio dessas atividades percebem que têm direito ao acesso a diversos espaços culturais e que esse tipo de atividade é importante para a construção e ampliação de seus conhecimentos.

5 ALGUMAS REFLEXÕES, SÍNTESES E CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Neste momento, retomaremos as questões centrais colocadas por nosso objeto de pesquisa para fazer algumas considerações que possam contribuir no campo da EJA: que motivos levam alguns jovens e adultos a preferirem programas de alfabetização à matrícula na escola regular? Em que medida suas expectativas e saberes são considerados e contribuem para delinear as práticas pedagógicas da turma? Quais os significados atribuídos por esses sujeitos ao programa e projeto?

Procuramos dialogar com alguns elementos da produção teórica divulgada e produzida no Brasil sobre alfabetização e letramento, relacionando-a com a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Entendemos que a complexidade das questões no campo da EJA e dos resultados registrados ao longo deste trabalho não nos permite – e nem temos a pretensão de fazê-lo – considerar nossas reflexões e considerações como definitivas e finais, mas sim, sínteses possíveis, pertinentes a este momento.

Para apreendermos indícios da prática pedagógica das turmas pesquisadas, utilizamos como estratégias metodológicas a entrevista com as educadoras e os alunos e a análise de documentos e registros. Dentre os registros analisados, os cadernos das (os) alunas (os) foram considerados por nós um dos instrumentos importantes e reveladores da prática pedagógica.

Com as entrevistas, buscamos conhecer as (os) alunas (os), as alfabetizadoras/educadoras e as propostas do BRALF e do EJA-BH. Buscamos também, mapear e compreender suas narrativas, opiniões, percepções, atitudes, perspectivas, trajetórias, concepções, valores e crenças acerca do processo ensino e aprendizagem vivenciado por elas (eles).

Constatamos que os motivos que levaram os sujeitos alunos entrevistados a se inscreverem no BRALF foram diversos. Mas, após análise e contraste entre discursos de alunas (os) e alfabetizadora/educadoras e registros dos cadernos, percebemos uma convergência para o dado das condições de funcionamento da turma – no local e no horário de trabalho – ser o diferencial e fator determinante de suas escolhas. Por outro lado, as (os) alunas acham pouco o tempo das aulas e gostariam de se dedicarem mais, para aprenderem

mais. A aluna Cláudia chega a verbalizar, em uma parte da entrevista seu sentimento em relação à sua permanência na turma: *Por enquanto [...] dá para levar* (Claudia, 2009).

Percebemos um esforço grande por parte da alfabetizadora e das educadoras em fazerem o exercício de trazer para a prática pedagógica o cotidiano e saberes dos sujeitos alunos. No entanto, percebemos, no discurso, registros e produções das (os) alunas (os), indícios de que o processo vivenciado por elas (eles) ainda está muito arraigado ao modelo escolar tradicional para crianças e jovens na idade escolar recomendável e, portanto, fora do contexto do sujeito aluno (adulto, trabalhador, com experiências de vida, etc.) das turmas. As educadoras – afirmaram todas – fazem e ou fizeram um levantamento do perfil e diagnóstico inicial da turma. Entretanto, os registros indicaram a presença de atividades de alfabetização utilizadas desde o início do funcionamento das turmas que se repetem sucessivamente em todos os anos até 2009, no caso da turma Contorno desde 2004 com o BRALF e da Tupi desde 2005. O que representa continuar submetendo as (os) alunas (os), em grande parte das aulas, às atividades utilizadas pelas escolas regulares no processo de alfabetização das crianças na idade escolar adequada. Embora os docentes façam um esforço para aproximar o cotidiano do aluno às práticas pedagógicas, acabam por imprimir elementos do modelo escolar tradicional no desenvolvimento de atividades com as turmas.

As propostas pedagógicas do programa e do projeto pressupõem partir do conhecimento que o aluno já detém e de seu cotidiano, contribuir na construção da autonomia do sujeito, alicerçada na relação dialógica e interativa entre os sujeitos envolvidos, na perspectiva de uma educação libertadora e emancipatória. Apesar disso, há indícios que evidenciam uma tensão na relação ensino-aprendizagem entre lidar com o cotidiano dos sujeitos ampliando suas experiências culturais, e ao mesmo tempo, atender às demandas da educação formal, tais como a leitura e a escrita, de forma a contemplar nesse processo os conhecimentos que os alunos já detêm.

Por sua vez, os discursos dos sujeitos alunos e alfabetizadores/educadores estão impregnados pelo discurso institucional e predominante na sociedade letrada de que a escolarização faz diferença em suas vidas e mobilidade social. Reconhecem sua participação no processo de mudanças, mas atribuem ao outro o mérito das transformações.

Observa-se que há uma tensão entre o modelo de letramento autônomo e o modelo ideológico (MACEDO, 2010 in press) nos discursos e práticas pedagógicas e a presença de uma concepção de que a relação entre alfabetização, letramento e desenvolvimento social é

direta, isto é, ao adquirir a escrita, os sujeitos estariam automaticamente incluídos na sociedade, ocupando uma posição mais elevada. Sabemos que esse discurso de que a escrita por si só possibilita o desenvolvimento social não corresponde à realidade e que a complexidade da sociedade na qual os sujeitos estão inseridos lhes impõe diferentes demandas e habilidades que não passam apenas pelo uso da escrita.

Reconhecemos que a experiência trouxe avanços para a vida do sujeito aluno e professor e tem a contribuir para política da EJA, principalmente no que tange a ser mais uma possibilidade de atendimento ao público que não teve oportunidade de estudar na idade recomendada e que se encontra fora da escola. A proposta trabalha com a perspectiva de inclusão do sujeito aluno e com a possibilidade de promoção de transformações por ele no dia a dia, a partir de suas vivências e construções na turma.

Por outro lado, embora as alunas reconheçam os avanços que obtiveram com sua participação no programa e projeto, não apenas em termos de saber como lidar com a escrita em situações reais, mas também na forma como se relacionar com o outro e na ampliação de seus horizontes conceituais, o projeto apresenta desafios que precisam ser refletidos e considerados.

Os alunos apontam o questionamento das (os) colegas de trabalho, sobre a certificação da “escolinha” – referindo-se à turma do projeto EJA-BH –, se tem validade ou não; questionamento sobre as atividades fora da sala de aula, consideradas pelas (os) colegas de trabalho como passeio da turma, que não é aula; e que, durante o horário das aulas, elas (eles) colegas terão de cobri-las (os) na atividade de trabalho e fazer o serviço dela (dele). Percebemos, durante as entrevistas que isso as (os) incomodam e é constrangedor.

A experiência do projeto nessas turmas lidou com diferentes desafios e parece ter como meta favorecer o acesso do sujeito a diversas práticas sociais e culturais, inclusive a escrita como uma prática social. Discute e busca uma prática pedagógica mais adequada para esse público adulto.

Para o sujeito professor, é uma oportunidade que pode proporcionar a ele sair do lugar, promover mudanças de paradigmas e lidar com novos desafios, de diversas naturezas. Parece ser uma grande oportunidade para explorar na prática pedagógica o universo de trabalho desse sujeito aluno, de desenvolver práticas de letramento como práticas sociais, por meio da busca dos sentidos, significados e contextos. Embora as educadoras tenham consciência das dimensões dessa oportunidade, observamos em nossa pesquisa que a exploração do universo

do sujeito ocorre numa tensão entre trabalhar com a realidade do sujeito e ao mesmo tempo sistematizar conhecimentos formais que são de fundamental importância para a formação dos mesmos. Isso significa que a ruptura com o modelo escolar preponderante pode ser uma meta com possibilidade de alcance muito pequena para um projeto que tenha características institucionais como é o projeto EJA-BH. Ou seja, trata-se de um projeto institucional e, por isso, não pode ser compreendido fora da dinâmica que representa a educação para a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, como instituição.

Entendemos que o discurso das (os) alunas (os) aqui analisados revelaram pontos importantes que podem contribuir para o campo da EJA, caso os profissionais que lidam com políticas públicas e outros que assumem turmas de EJA busquem um diálogo com suas vozes a partir dos registros desta pesquisa. Não apenas nas evidências relativas aos motivos que levaram e levam milhões de brasileiros a não procurarem e irem para escola estudar, mas, sobretudo, com relação aos motivos que fazem essas pessoas permanecerem em um programa de EJA como o analisado.

Na verdade, com o corpus de nosso trabalho, entendemos que é necessário compreender como pensam os sujeitos envolvidos no processo, como eles compreendem as relações que estabelecem no aprendizado com a vida cotidiana e adequar as práticas pedagógicas ao público atendido, partindo de fato do conhecimento que ele já detém, atendendo às especificidades do trabalho com o adulto, que deve também se pautar nas necessidades, expectativas, interesses e aspectos socioculturais do sujeito. As (os) alunas (os) permanecem nas turmas até hoje, mesmo não sendo atendidas todas as suas expectativas e necessidades, pelas relações e vínculos estabelecidos ao longo do processo e pelo fato de o horário favorecer a sua participação nas aulas.

Por outro lado, uma concepção pedagógica de educação para jovens e adultos com eixos, objetivos e propostas bem definidos, dentro dos parâmetros das discussões mais recentes no campo e afinada com os discursos acadêmicos, não é garantia de uma prática diferenciada em relação ao modelo escolar utilizado e predominante nas práticas de EJA também. Assim como o letramento como práticas sociais de uso da leitura e da escrita por si só, não garante o acesso ao conhecimento a todos.

Todavia deixamos aqui elementos iniciais para se pensarem as relações estabelecidas com o conhecimento e suas práticas na Educação de Jovens e Adultos. Em que medida conseguiremos romper com estruturas tão arraigadas em nosso discurso de uma sociedade

letrada que estabelece uma relação de dominação e poder por meio da escrita e da escolarização?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. – 2. ed. – São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

BIKLEN, Sari Knopp e BOGDAN, Roberto C.. *Investigação Qualitativa em Educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Parecer 93/02*. Belo Horizonte, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 11/2000- CEB/CNE: Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, Brasil, 2000.

_____. *Resolução nº 01/00- CNE*. Brasília, Brasil, 2000.

DI PIERO, M. C., JOIA, O. e RIBEIRO, V. M. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. In: Cadernos CEDES (UNICAMP), Campinas, ano XXI, n. 55, nov. 2001, p. 58-77.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. *Alfabetização de Jovens e Adultos: pontos críticos e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FERREYRA, Erasmo Norberto. *A linguagem oral na educação de jovens e adultos*; Tradução Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na Sociedade e na História: vozes, palavras e textos*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypólito e Helena Beatriz M. de Souza. 2ª reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra – 3 ed. – São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Educação e mudança*. Tradução Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins – 29 ed. – Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

_____. *A Educação na Cidade*. – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, Cláudia. *Quando cada cã NÃO é um caso*. In: Revista Brasileira de Educação, n. 10. Campinas: Autores Associados, 1999.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução Salma Tannus Muchail; revisão Roberto Cortes de Lacerda. – 5. ed. – São Paulo: Martin Fontes, 1990.

FUCK, Irene Terezinha. *Alfabetização de adultos: relato de uma experiência construtivista*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da Alfabetização: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização*. Tradução Tirza Myga Garcia; revisão Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. *Dados do Censo Educacional Brasileiro de 2000*. Brasília, Brasil, 2001.

KALMAN, Judith. *Saber lo que es la letra: uma experiência de lectoescritura com mujeres de Mixquic*. México D.F.: siglo veintiuno editores, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Tendências da Educação Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1940.

_____. *Redução das taxas de analfabetismo no Brasil*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, out./dez. 1965.

MACEDO, M.S., MORTIMER, E.F. & GREEN, J. *A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo*. In: Revista Brasileira de Educação, n. 25. Campinas: Autores Associados, 2004.

MACEDO, Maria do Socorro A. N. (2010). *Literacy in primary school and classroom interaction*. Paper presented in Research Workshop in Language & Literacy. Kings College. University of London. In press.

MARINHO, Marildes. *Que novidades trouxeram os novos estudos sobre letramento?* In: Anais da ANPED Sudeste, 2007, p. 1-13.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, Brasil, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Resolução FNDE/CD nº 14, de 25 de março de 2004*. Brasília, Brasil, 2004.

_____. *Resolução FNDE/CD n° 19*, de 24 de abril de 2004. Brasília, Brasil, 2004.

_____. *Resolução/CD/FNDE n° 23*, de 08 de junho de 2005. Brasília, Brasil, 2005.

MORIN, Edgar & MOIGNE, Jean-Louis Lê. *A Inteligência da complexidade*. Tradução Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. *Os Setes Saberes necessários à Educação do Futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgar de Assis Carvalho. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Valdir de Castro. *Convergências e divergências teóricas no modelo praxeológico de comunicação*. Revista Temas – Ensaios de Comunicação. Belo Horizonte, Revista da UNI-BH, v. 1, n° 1, p.118-123, 2002.

OLSON, David R. *O mundo no papel: implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Tradução Sérgio Bath; revisão Rodolfo Ilari. São Paulo: Editora Ática, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso & Leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

PAIVA, V. P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PEREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. *A construção do Letramento na Educação de Jovens e Adultos*. 1. ed, reimp. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Alfabetismo e atitudes: Pesquisa com jovens e adultos*. Campinas: Papirus, Ação Educativa, 1999.

_____. *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

_____. *Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador nacional de alfabetismo funcional*. In: Educação & Sociedade. Dossiê letramento. n. 81, vol. 23, dez de 2002. Campinas: UNICAMP, 2002.

_____. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1989.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Escola Plural – Proposta Político Pedagógica*. Belo Horizonte, 1994.

_____. *Educação de jovens e adultos*. Cadernos da Escola Plural. Belo Horizonte: SMED, 2000.

_____. *Plano de trabalho do BRALF, 2004/2005*. Belo Horizonte: SMED, 2004.

_____. *Plano de trabalho do BRALF, 2004/2005*. Belo Horizonte: SMED, 2005.

_____. *Relatório BRALF, 2004/2005*. Belo Horizonte: SMED, 2005.

_____. *Relatório BRALF. 2005/2006*. Belo Horizonte: SMED, 2006.

_____. *Proposta Pedagógica Projeto EJA-BH*. Belo Horizonte: SMED, 2009.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. *Fórum de educação de jovens e adultos: uma nova configuração em movimentos sociais*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

SOARES, Leôncio. *As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos*. In: Vera Masagão Ribeiro. (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. 1a ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p. 201-224.

_____. *Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SOARES, M. B. *Letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

STREET, B. *What's "new" in New Literacy Studies? Current Issues in Comparative Education*, vol. 5 (2), Teachers College, Columbia University, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiane. *Letramento e Alfabetização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. Ed. rev. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO, CONSED & AÇÃO EDUCATIVA. *Educação para todos: O compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa. 2001.

UNESCO. *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA*. Brasília: MEC, 2004.

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](#)