

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE  
ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS: A EXPERIÊNCIA  
DO PROJETO AJA DE GOIÂNIA-GO.**

**MARIA EMILIA DE CASTRO RODRIGUES**

**ORIENTADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> IVONE GARCIA BARBOSA**

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado  
em Educação Brasileira como requisito para  
obtenção do Grau de Mestre.**

**GOIÂNIA**

**2000**

**A PRÁTICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE  
ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS: A EXPERIÊNCIA  
DO PROJETO AJA DE GOIÂNIA-GO.**

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro.

A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO. /Maria Emilia de Castro Rodrigues; Orientadora Ivone Garcia Barbosa. Goiânia, GO, 2000.

**Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 2000.**

1. A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. I  
Título.

**A PRÁTICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE  
ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS: A EXPERIÊNCIA  
DO PROJETO AJA DE GOIÂNIA-GO.**

**MARIA EMILIA DE CASTRO RODRIGUES**

**Dissertação defendida e aprovada em 05 de outubro de 2000, pela Banca  
Examinadora constituída pelas professoras:**

---

**Ivone Garcia Barbosa (Orientadora)  
Doutora em Educação**

---

**Nereide Saviani  
Doutora em História e Filosofia da  
Educação**

---

**Walderês Nunes Loureiro  
Doutora em História e Filosofia da  
Educação**

## **DEDICO:**

À Deus por ter me concedido a oportunidade de lançar-me em busca de saberes.

Ao meu companheiro amoroso, Carlos, pela paciência, compreensão e apoio ao longo desses anos. Te amo!

Às minhas filhas Tchérina e Thainá, por serem essas princesinhas maravilhosas e amabilíssimas, que a cada dia me fazem descobrir o que é ser mãe.

À minha mãe, exemplo de perseverança, que no sacrifício de sua vida nos possibilitou estudar.

Ao meu pai que, apesar da distância, permanece em meu coração.

Aos meus irmãos, cunhados(as), sobrinhos e sobrinhas, pelo carinho e apoio. Em especial à minha irmã Zenaide por ser refúgio certo e seguro em todos os momentos.

À Tia Léda, pelo seu carinho constante.

Às companheiras(os) de trabalho que em muitos momentos assumiram minhas funções para que eu pudesse desenvolver esta missão.

Às grandes amigas Cleide, Dulce e Margarida por serem as pessoas “maravilhoosas” que são.

À Sílvia e Luciana, amigas recentes, que apoiaram-me nesta caminhada.

À Sergis que ao ouvir-me e segurar minhas mãos, passou-me tanta energia. O que estendo à Márcia, Lucélia, Elieci, Cíntia e Margarete.

Aos meus muitos mestres vida afora, que marcaram decisivamente a minha relação com a busca do saber. Dentre eles destaco: Luiz Dourado e Maria Teresa Canesin, por seus ensinamentos seguros; Anita e Marília, que nos questionamentos feitos ensinaram-me a ver além das aparências, Maria Hermínia, por instigar-me a esclarecer o objeto de pesquisa; Walderês e Arlene, pela leitura, discussões, questionamentos e orientações preciosas na qualificação; Ivone, orientadora que aceitou o desafio de embarcar comigo nesta viagem sem volta, instigando-me a encontrar caminhos antes desconhecidos; e ao grande educador Paulo Freire, pelas sábias reflexões e exemplo de vida, legados a nós educadores.

Às professoras do Projeto AJA, que crendo na educação dialógica, abriram as portas de suas salas, permitindo-me vivenciar o desafio de saber ensinar-aprender. E aqui não poderia deixar de mencionar os nomes de Celina, Euzélia, Luciana, Elza e Zilda, pela dedicação desprendida no trabalho com adolescentes, jovens e adultos. Vocês possibilitaram o nascimento deste trabalho.

Aos coordenadores, demais professores e alunos do Projeto AJA, que ao crerem na educação, ousam e lutam.

Aos mentores espirituais que me inspiraram e iluminaram.

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho só foi possível devido a muitas pessoas que acreditam na educação, e por fazê-lo, refletem, constróem saberes e lutam apaixonadamente para que outros também possam deles usufruir. Educação vista como um dos espaços em que se constrói cotidianamente a práxis da vida, do ensinar e aprender, da sabedoria que os mestres adquirem e de que o Mestre maior falava, que todos têm o direito de apropriar-se.

Agradeço a todas as pessoas que me incentivaram nessa caminhada, cheia de sonhos e algumas pedras, retiradas ora por mim, ora por aqueles que me auxiliaram, na busca das realizações. Pessoas que doando-se (pouco ou muito) receberam, e que chegam comigo a mais esta etapa. Com amor, muito obrigada a todos que direta e indiretamente contribuíram para que este momento se efetivasse.

Dentre estes não poderia deixar de salientar toda a equipe das escolas “José Décio Filho” e “Míriam Benchimol Ferreira”, nas pessoas das grandes amigas e professoras Iracema, Áurea, D. Lourdes (e sua filha Luzia), Barbosinha e Izabel, apoios constantes nos momentos difíceis desta caminhada.

Gostaria de registrar meu agradecimento especialmente: à escola que autorizou minha entrada nas salas de aula; às professoras, sempre abertas e dispostas; aos alunos que participaram a cada dia da construção deste trabalho; à direção da Faculdade de Educação da UFG, na pessoa da Marlene de O. L. Faleiro que entendeu os meus limites e me apoiou sempre – extensivo a todos os funcionários e professores, com os quais convivi, nestes anos de aprendizado acadêmico. Agradeço aos colegas de mestrado pelos momentos de compreensão, carinho, cumplicidade e apoio, passados juntos; à Adelina pela leitura atenta,

com idas e vindas. E à Sueide e Beth, professoras de inglês, pelo auxílio no momento oportuno.

Um agradecimento especial à Professora Ivone, que, com todas as dificuldades, me ajudou a amadurecer no processo de construção deste trabalho. Que Deus a abençoe!

Agradeço também às Professoras Nereide Saviane e Walderês Nunes Loureiro, por aceitarem compor a banca de defesa.

E finalmente, não poderia deixar de lembrar de todos aqueles que assumiram minhas tarefas diárias, para que eu pudesse dedicar-me aos estudos: minha mãe, irmã, Tchérina, Renilde, Nilson, Cristina e Angelina, meu muito obrigado!

## **SIGLAS UTILIZADAS**

- ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores na Educação
- BID – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)
- BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CBEs – Conferências Brasileiras de Educação
- CEAA – Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEAAL – Conselho de Educação de Adultos para América Latina
- CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CEFPE – Centro de Estudos, Formação e Pesquisa em Educação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
- CENEG – Campanha Nacional de Educandários Gratuitos
- CEPLAR – Fundação da Campanha de Educação Popular
- CES – Centro de Estudos Supletivos
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CME- Goiânia – Conselho Municipal de Educação de Goiânia
- CNAIA – Comissão Nacional para o Ano Internacional de Alfabetização
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
- CPC – Centro Popular de Cultura
- CPG – Centro de Professores de Goiás (CPG)
- CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

EAJA – Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos  
EDA – Educação de Adultos  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador  
FE – Faculdade de Educação  
Fundação EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos  
FUNDEF – Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MCP – Movimento de Cultura Popular  
MEB – Movimento de Educação de Base  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MTB – Ministério do Trabalho  
ONGs – Organizações Não-Governamentais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PAF – Programa de Alfabetização Funcional  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEAC – Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania  
PEI – Programa de Educação Integrada  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PNA – Plano Nacional de Alfabetização  
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
Projeto AJA – Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos  
PT – Partido dos Trabalhadores  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEA – Serviço de Educação de Adultos  
SEAJA – Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos  
SEE – Secretaria de Educação do Estado de Goiás

SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

SESI – Serviço Social da Indústria

SINTEGO – Sindicato dos Professores do Estado de Goiás

SME – Secretaria Municipal de Educação

UCG – Universidade Católica de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UREs – Unidades Regionais

“(…)Quem espera na pura espera  
vive um tempo de espera vã.  
Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e  
conversarei com os homens.  
Suarei meu corpo, que o Sol queimará; minhas mãos ficarão calejadas;  
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;  
meus ouvidos ouvirão mais; meus olhos verão o que antes não viam;  
enquanto esperarei por ti.  
Não te esperarei na pura espera  
Porque o meu tempo de espera é um  
Tempo de quefazer.  
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,  
em voz baixa e precavidos:  
É perigoso agir  
É perigoso falar  
É perigoso andar  
É perigoso esperar, na forma em que esperas,  
Porque êsses recusam a alegria de tua chegada.  
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,  
Com palavras fáceis, que já chegaste,  
Porque êsses, ao anunciar-te ingênuamente,  
Antes te denunciam.  
Estarei preparando a tua chegada  
Como o jardineiro prepara o jardim  
Para a rosa que se abrirá na primavera”(FREIRE, 2000, p.06).

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar a prática pedagógica dos professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), do ensino noturno, da Rede Municipal de Ensino de Goiânia que participam do Projeto AJA. Verticalizamos nosso olhar para apreender a configuração da prática pedagógica assumida pelos educadores, seus referenciais teóricos e o papel que desempenham no processo ensino-aprendizagem de saberes significativos do aluno da EAJA.

Trata-se de uma pesquisa com características etnográficas, construída através de uma revisão da literatura relacionada ao tema, da análise de documentos, da coleta de dados realizada com a observação em quatro turmas de uma escola pública, a aplicação de questionários aos alunos, professores e diretora, e entrevista com estas últimas. Analisamos os dados à luz do referencial histórico-dialético, utilizando-nos de leituras de autoria de Gramsci, Vygotsky, Paulo Freire, Arroyo, Nóvoa, Zeichner, Elliot, dentre outros.

Os resultados de nossa investigação indicaram a importância do papel do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Aqueles professores comprometidos com a construção e implementação de uma prática pedagógica crítico-dialética, no processo de escolarização de adolescentes, jovens e adultos, tem alcançado resultados significativos no processo ensino-aprendizagem.

Na pesquisa também desvelou-se alguns elementos fundamentais na determinação do movimento possível para a construção de uma práxis pedagógica que se articula aos interesses das classes populares, na perspectiva de uma educação crítico-democrática e transformadora.

## **ABSTRACT**

The aim of this work was to investigate the pedagogical practice of teachers from the Adolescents, Young and Adults Education (named EAJA), from evening teaching, that participating in the AJA Project from the Municipal Teaching System in Goiânia. We tried to have an in-depth look to apprehend the configuration pedagogical practice performed by the teachers, theirs theoretical referential and role they played in the process of teaching apprenticeship meaningful knowledge to the students in EAJA.

This research has got ethnographic characteristics, encompassing bibliographic revision on the related theme, of analysis documents, collection of data through observation of four classes in a public school, questionnaires answered by the students, teachers and principal, and also an interview with the last two. The data was analysed upon the light of the reference historic-dialectic, use of reading at authorship, at Vygotsky, Paulo Freire, Arroyo, Nóvoa, Zeichner ,Elliott, among others.

The results of our investigation pointed to the importance of the role of the teacher in the process of apprenticeship and development of the students. Those teachers who had a commitment with the construction and implementation of a critic-dialectic pedagogical practice, in the schooling process of the adolescents, youngs and adults, have reached meaningful results in the teaching-apprenticeship process.

At research also reveled some basic elements in the determination of a possible movement for the construction of a pedagogical praxis that is articulated to the interests of the popular classes, in the perspective of one critical-democratic and transforming education.

## SUMÁRIO

	Página
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1- PROJETO AJA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>29</b>
<b>1.1- Origem do Projeto AJA. ....</b>	<b>57</b>
<b>1.2 - Projeto AJA :que projeto é este?.....</b>	<b>67</b>
<b>1.3 - Princípios teórico-filosóficos. ....</b>	<b>79</b>
<b>1.4- O papel da escola e do professor na formação de conceitos científicos. ..</b>	<b>96</b>
<b>1.5- Formação e valorização profissional do professor . ....</b>	<b>101</b>
<b>1.6- O Projeto AJA como espaço de ação transformadora. ....</b>	<b>108</b>
<b>2-PROJETO AJA: A PRÁTICA VIVIDA E A PRÁXIS EM CONSTRUÇÃO .....</b>	<b>116</b>
<b>2.1- A escola, campo de pesquisa. ....</b>	<b>117</b>
<b>2.1.1- No contato com a escola: a compreensão do processo de pesquisa. ....</b>	<b>119</b>
<b>2.1. 2- A inserção do Projeto AJA na escola: relações interpessoais . ....</b>	<b>129</b>
<b>2.1.3 - Quem é o professor do AJA?.....</b>	<b>147</b>
<b>2.1.4- Formação continuada dos professores do AJA. ....</b>	<b>156</b>
<b>2.1.5- Quem é o aluno do Projeto AJA? .....</b>	<b>163</b>
<b>2.2- A prática (des)velada no cotidiano. ....</b>	<b>170</b>
<b>2.2.1- Organização do trabalho pedagógico. ....</b>	<b>171</b>
<b>2.2.1.1- Tema gerador. ....</b>	<b>175</b>

<b>2.2.1.2- Relatório diário. ....</b>	<b>189</b>
<b>2.2.2- Concepção de aprendizagem .....</b>	<b>192</b>
<b>2.2.3- Disciplina, motivação e o resgate da auto-estima dos alunos da EAJA. ....</b>	<b>199</b>
<b>2.2.4- O erro na aprendizagem .....</b>	<b>211</b>
<b>2.2.5- Fixar os conteúdos : atividades significativas. ....</b>	<b>212</b>
<b>2.2.6- A relação conteúdo-forma numa perspectiva interdisciplinar. ....</b>	<b>215</b>
<b>2.2.7- Avaliação. ....</b>	<b>221</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS. ....</b>	<b>229</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS. ....</b>	<b>239</b>
<b>ANEXOS. ....</b>	<b>250</b>

## INTRODUÇÃO

No presente trabalho analisamos a prática dos professores do ensino noturno, em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Goiânia que participa da “Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos”, mais conhecida como Projeto AJA, apreendendo o processo das discussões em torno deste projeto, que se propõe estar articulado aos interesses das classes populares, concebendo a educação em uma perspectiva crítico-democrática e transformadora. Para tanto buscamos desvelar a configuração da prática pedagógica assumida pelos educadores, o papel do professor e seus referenciais teóricos no processo de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA)<sup>1</sup>.

O interesse pelo assunto é de longa data e originou-se tanto nas inquietações profissionais advindas de alguns anos de experiência na sala de aula – inclusive atuando no início da carreira profissional como professora na Educação de Jovens e Adultos(EJA)–, e das reflexões realizadas a partir do Curso de Especialização em Alfabetização na Universidade Federal de Goiás (UFG). No trabalho final do curso analisamos o funcionamento de uma escola pública de periferia, verificando-se os mecanismos afirmadores e negadores de uma práxis pedagógica a serviço dos interesses dos trabalhadores, apontando para uma proposta alternativa no processo de alfabetização de crianças e adolescentes (RODRIGUES, 1990).

Nas últimas décadas houve uma mudança crescente na clientela da escola pública que passou basicamente a ser formada por alunos oriundos das camadas populares,

---

<sup>1</sup> Ao longo do trabalho serão utilizadas várias siglas, as quais serão apresentadas no seu decorrer.

com os quais os profissionais da educação não têm sido preparados para lidar. Isso por si só já se constitui numa problemática; mas, mais grave ainda é o atendimento normalmente prestado aos educandos do ensino noturno, sejam eles adolescentes, jovens ou adultos. Os professores do noturno, nos cursos de formação inicial que freqüentaram, sequer ouviram referência a respeito do trato com esta clientela. Além disso, pesquisas realizadas (PATTO, 1993; PENIN, 1989; MOYSÉS, 1995; dentre outros) têm revelado uma visão negativa dos alunos que freqüentam a escola pública, em função de preconceitos .

Esta forma de conceber os alunos influencia os resultados relativos à evasão e à repetência, tradicionalmente tomados como indicadores do fracasso escolar, o qual segundo Patto (1993) e Penin (1989), acaba assumido, ao longo do tempo, pelos próprios alunos e pais e, ainda, sendo atribuído aos professores e até à própria escola.

Aos professores, tal atribuição fica indicada em função de seu despreparo para o ensinar, das más condições de trabalho, dos baixos salários a que são submetidos, o pouco tempo para realizar suas atividades específicas levando a um alto nível de insatisfação, contribuindo para um ensino de baixa qualidade. E à escola, por desconsiderar a realidade dos educandos e não cumprir o papel para o qual foi criada: o de possibilitar a apropriação, reconstrução e elaboração dos saberes historicamente sistematizados.

Apesar de centrar a atenção durante as nossas investigações no trabalho dos professores, não se pode relegar as raízes do problema educacional, que estão assentadas na questão sócio-político-econômica. Esta crise educacional está intimamente ligada com os descasos dos governantes frente a educação, que por sua vez, expressa um descaso das elites com as questões sociais que afloram este país.

Consideramos que estas questões necessitam fazer parte das discussões no âmbito dos cursos de formação de professores. Atualmente, enquanto professora da disciplina Didática e Prática de Ensino, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG, temos acompanhado o trabalho dos estagiários e educadores da escola-campo no período noturno, junto a adolescentes, jovens e adultos, e sendo sensíveis a estas questões.

Esse conjunto de fatores, colaborou para aguçar a necessidade de aprofundar os estudos sobre essa temática, a partir do que observamos as inúmeras publicações críticas na área da educação as quais centram seus enfoques nas discussões sobre teorias de aprendizagem, nas relações entre sociedade e escola, sociedade conhecimento e currículo, poder, ideologia e cultura. Poucas abordam a questão da práxis pedagógica do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo em se tratando de uma práxis vinculada à educação de jovens e adultos que procuram a escola noturna.

Em levantamento bibliográfico de teses e dissertações, que tratam sobre a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomamos conhecimento de algumas dissertações de mestrado – como Abrantes (1991), Almeida (1988), Campos (1998), Coltro (1994), Cruz (1994), Guidelli (1996), Machado (1990), Oliveira (1995) e Talavera (1994) – que apontam para a necessidade de uma preparação específica dos professores para atuarem na EJA.

Conforme pudemos observar as pesquisas empreendidas por estes autores ao analisarem as práticas de professores, quer seja no ensino regular, supletivo ou classes de alfabetizadores populares na EJA, voltaram-se essencialmente para conhecer o professor do período noturno e suas representações, confrontando sua prática com a formação teórico-prática. Dentre as dissertações que tratavam desta temática duas chamou-nos atenção especial – as de Abrantes(1991) e de Guidelli(1996) – por se proporem a discussão em torno da didática da educação básica de jovens e adultos, a partir da prática do professor que atua na EJA, com vistas a compreensão da especificidade deste ensino para intervenções que favoreçam uma educação de qualidade.

Por terem objetos de pesquisa tão próximos ao nosso, buscamos conhecê-los de perto, para que não caíssemos na tão questionada rodaviva de “descobrir o já descoberto”. Nesse sentido, a leitura destas dissertações possibilitaram uma maior explicitação do nosso objeto de pesquisa, haja vista que estes autores haviam discutido sobre a prática docente nas suas dimensões política, técnica e humana, voltando-se para uma área específica do conhecimento: a língua portuguesa.

Nosso olhar sobre a prática pedagógica dos professores que atuam de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, guiou-se por uma concepção de que nas séries iniciais a

perspectiva disciplinar perde de vista o movimento mais amplo do processo educativo, restringindo-o a espécies de “gavetinhas de saberes”. Buscamos vislumbrar, de outro modo, uma possibilidade de intervenção intencional do educador, no cotidiano escolar, que considerasse os saberes na perspectiva interdisciplinar, articulados à realidade.

Imbuídos desse propósito é que buscamos apreender o movimento da prática pedagógica dos professores que se propõem a formar adolescentes, jovens e adultos numa perspectiva transformadora. Nesse sentido balizamos nosso olhar investigativo em algumas questões de fundo, que nortearam nossa pesquisa: que elementos fundamentais estão presentes na prática cotidiana daqueles professores que, ao proporem-se ensinar nas séries iniciais do ensino fundamental na educação de adolescentes, jovens e adultos (EAJA), possibilitam o domínio e a constituição de conhecimentos que podem contribuir para a formação de um cidadão histórico-crítico? Tendo como *locus* de pesquisa a prática pedagógica dos professores do Projeto AJA, da SME de Goiânia, como podem ser compreendidos os princípios do Projeto AJA e como eles têm se efetivado na prática pedagógica cotidiana dos professores que ali atuam?

Para tentar responder a estas questões mais globais, fez-se necessário discutir, entre outras coisas, a relação professor-aluno, as concepções de ensino-aprendizagem que se materializa nessas relações, o papel e a intencionalidade do ato educativo do professor nesse processo (a partir das concepções de homem, educação, sociedade), sua formação profissional e a dimensão teórico-técnica de sua prática, ambas refletidas na forma como concebe e trata os conteúdos escolares, metodologias e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem dos adolescentes, jovens e adultos.

Ao desenvolver este estudo, a opção inicial era por uma escola da rede pública regular noturna, e para tal foram estabelecidos, desde o ano de 1997, contatos iniciais com a coordenação, professores e direção de uma escola pública da Rede Estadual de Educação. Em 1998 coletamos dados acerca da estrutura, organização e funcionamento da mesma. Ao final do mês de janeiro de 1999, quando começaram as aulas na escola, iniciamos a coleta de dados na sala de aula da 1ª série. Porém, dois dias depois, a coordenadora pedagógica da escola informou-nos que a professora da classe observada havia se colocado contra o desenvolvimento da pesquisa em sua sala de aula.

Marcamos uma reunião para nova exposição do projeto de pesquisa enfatizando a metodologia do mesmo. Contudo, no decorrer da reunião, a professora afirmou: “*não me sinto bem sendo observada e ouvi, de outras colegas, que o pesquisador vai à escola, observa e depois tece uma série de críticas ao trabalho desenvolvido*”, no que concordaram duas outras professoras. Ainda foi dito pela coordenadora que a professora da 1ª série afirmara em reunião com a diretora, que se houvesse insistência na realização da pesquisa, sairia da escola.

Tal atitude instigou-nos a refletir: o que conduziria estas professoras a agirem desta forma? Que pensamentos e sentimentos levariam um professor a ter receio de ver sua prática analisada por outro? Não poderia a pesquisa ser um elemento fundamental de crescimento e avanço da prática educativa desse profissional? O “*tecer críticas*” não poderia trazer pontos a serem refletidos e analisados, tanto pela pesquisadora como pelos professores envolvidos na pesquisa? Este fato levou-nos a questionar o modo pelo qual a pesquisa educacional tem sido realizada, especialmente no Brasil, e como seus resultados têm chegado (quando chegam) aos atores da prática pedagógica. Que retorno tem sido dados a estes? Qual a contribuição destas pesquisas para a inovação da prática e da cultura educativa? Tem-se dialogado com os professores?

As dificuldades presentes, hoje, no processo de pesquisa e de produção de saberes, as quais podem vir a gerar oposição, receio, afastamento e recusa entre os participantes da pesquisa, são possíveis de serem superadas quando se possui um espírito aberto para admitir que hábitos, habilidades e conhecimentos podem sempre ser questionados.

Concebendo que no processo de pesquisa, o objeto norteia a metodologia a ser adotada, em nosso estudo, a postura metodológica de ler a prática pedagógica que se propõe a ser numa perspectiva histórico-crítica, apontou para a necessidade de construirmos um diálogo com os professores no convívio cotidiano com a prática docente e não a partir da representação que se faz das mesmas. Para que tal diálogo se estabelecesse, foi exigida uma abertura tanto da parte da pesquisadora quanto dos educadores.

Além disso, quando se trata de uma pesquisa educacional que faz uso de instrumentos etnográficos, sabemos que é essencial o aceite dos sujeitos envolvidos.

Assim, mediante as colocações das professoras da primeira escola contactada, buscamos um outro campo de pesquisa que trabalhasse com adolescentes, jovens e adultos. Tendo sido informada da existência de duas escolas municipais que atendiam a alunos de 1ª a 4ª série no período noturno, na região leste de Goiânia – sendo uma delas conveniada e a outra não – optamos pela segunda, por responder a alguns critérios importantes para o desenvolvimento das investigações: ser representativa da maior parte das escolas da rede municipal de ensino e aceitar a realização da pesquisa. A escola pela qual optamos teve a vantagem ainda de estar começando as aulas no período de início da pesquisa, em função de uma reforma do espaço físico. Isso possibilitou o acompanhamento do trabalho desenvolvido nas turmas, durante todo o ano letivo de 1999, inclusive da primeira semana de aula, momento tão importante para o processo ensino-aprendizagem.

Foram, portanto, estes os fatos que levaram a uma revisão da opção inicial de desenvolver uma pesquisa no ensino regular noturno, passando a fazê-lo especificamente junto aos professores e alunos do Projeto AJA. No primeiro contato com a escola, a diretora convocou uma reunião com as professoras do Projeto e nela disse: “(...) *quanto a mim não vejo nenhum impedimento, mas esta é uma decisão que considero ter de partir de cada professor, haja vista que serão vocês os observados em sala de aula e por isto estou fazendo esta reunião*”(Registro de observação nº 01, de 02/02/99, p. 02, linhas 10-13). As professoras se pronunciaram dizendo:

*“É uma maneira de estarmos ajudando a educação a se desenvolver.” (Profª. A<sup>2</sup>) “Às vezes com a observação ela pegará aspectos que nós não estejamos percebendo”. (Profª. E) “ O próprio AJA, à medida que aumentou o número de turmas, já não é aquela união de antes, o tempo ficou curto e não encontramos a todos semanalmente como antes. Teve que dividir os encontros”. (Profª. D) “Gostei da metodologia de pesquisa apresentada, especialmente ao que se refere ao retorno dos dados e análises para nós, o que nos proporcionará um ótimo crescimento” (Profª. B).(Idem, linhas 14 -20)*

Tendo a segurança da abertura das professoras, reafirmamos nosso objetivo de encontrar elementos norteadores de uma práxis pedagógica histórico-crítica dos professores na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, do ensino noturno, a partir da observação e análise das práticas pedagógicas daquelas professoras. Para tanto acompanhamos no decorrer de um ano letivo – de fevereiro a dezembro de 1999 – o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras, utilizando-nos da metodologia

construída em pesquisas qualitativas. Os dados empíricos coletados através de entrevistas, análise documental, questionários abertos com a comunidade escolar e observação participante, foram cotejados com os aprofundamentos teórico-práticos presentes na bibliografia consultada, buscando compreender a trama do que ocorre numa situação social, como a que se insere o objeto em questão, de forma que possibilitassem captar o movimento dessa realidade em suas diversas nuances. Teve-se a preocupação de utilizar os princípios da Pesquisa Qualitativa, em que o pesquisador mantém contato direto e prolongado com o objeto investigado, a fim de apanhar as implicações e o movimento no fenômeno pesquisado que advêm do contexto.

Nesse estudo fez-se necessário, desde a fase exploratória, reunir as informações e analisá-las, sendo as mesmas disponibilizadas aos informantes a fim de que manifestassem suas reações sobre a relevância e a veracidade do que estava sendo relatado (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Foram utilizados, além de observações sistemáticas da escola e de sala de aula, de pesquisa documental, entrevistas e discussões teórico-práticas constantes, com as professoras do Projeto AJA.

O retorno dos dados aos professores, intencionou propiciar a estes perceberem seus sucessos, fragilidades e dificuldades, e assim atuarem sobre eles apontando para formas alternativas de trabalho, mediante aprendizagens de novos conteúdos, habilidades, hábitos, teorias, convicções e crenças. Pois concebemos o educador como aquele que, através de estudos contínuos, busca ampliar seus conhecimentos, se propondo a gerar saberes na e sobre a prática, autonomamente, com iniciativa, capacidade de auto-crítica, com disposição para o trabalho, sensibilidade, criatividade, compromisso profissional, ético e político, espírito de indagação e pesquisa, com vistas a criar formas mais eficazes e atraentes de ensino.

Ocorreu, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, uma parceria em que as educadoras e pesquisadora trabalharam juntas, num movimento que despendeu esforços coletivos para lidar tanto com questões teóricas, quanto em situações práticas, quer seja na sala de aula, na escola como um todo ou nos espaços em que as professoras pesquisadas

---

<sup>2</sup> Utilizamos nome fictício para designar a escola a fim de resguardar sua identidade e dos profissionais que ali atuam, os quais tiveram seus nomes substituídos por letras (os que atuam no Projeto AJA) e por números (os que atuam de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries).

estiveram em processo de formação continuada. Houve a participação da pesquisadora nos planejamentos semanais do grupo de professores do Projeto AJA e no encontro quinzenal com todos os professores da escola – 1ª a 8ª série – no próprio local de trabalho; bem como no Projeto de Extensão “Formação Continuada de Professores de Adolescentes Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação, que atuam na Primeira Fase do Ensino Fundamental”, desenvolvido numa parceria da Faculdade de Educação/UFG com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), com encontros semanais dos professores do Projeto AJA (os quais se distribuem em cinco grupos, reunindo-se dois deles nas terças, dois nas quartas-feiras e um no sábado); nas “Avaliações Trimestrais do Projeto AJA” realizadas por professores, coordenadores pedagógicos das escolas e diretores que atuam no Projeto, sob a coordenação da equipe, que atende o ensino noturno, do Centro de Estudos, Formação e Pesquisa em Educação (CEFPE) da SME.

A pesquisa envolveu inicialmente as quatro turmas do Projeto AJA que funcionam na “*Escola Necessária*”, quais sejam os módulos I, II e III (correspondentes à alfabetização e 1ª série) da Profª. *A*; módulo IV (correspondente à 2ª série) da Profª. *B*<sup>3</sup>; módulos V e VI (correspondentes à 3ª e 4ª séries, respectivamente, sendo que na mesma turma são atendidos alunos dos dois módulos – configurando-se em salas “multisseriadas”) das Profª. *D* e *E*.

No decorrer da pesquisa, aprofundamos a leitura e análise dos princípios norteadores do Projeto AJA, confrontando-os com a observação sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores, o que possibilitou, à luz do referencial teórico, estabelecer critérios de seleção da amostra de professores com os quais dar-mos-ia continuidade na pesquisa, quais sejam: ser um professor que estivesse atuando no projeto pelo maior tempo possível, cujo enfoque do processo ensino-aprendizagem fosse coerente com os princípios propostos pelo Projeto, e o sendo, se este processo desenvolvido era significativo ou não para os alunos das camadas populares da EAJA.

Assim, a partir de agosto de 1999, restringimos a observação às turmas das professoras *A* e *E*. A opção pelas duas turmas deu-se em função dos critérios acima

---

<sup>3</sup> Esta professora saiu da escola no mês de maio sendo substituída pela Profª. *C*, a qual atuava pela primeira vez no ensino noturno e no Projeto AJA.

definidos, sendo que uma das professoras assumiu o trabalho no Projeto desde sua implantação.

Contudo, tratando-se de uma pesquisa com características etnográficas, tendo como foco de atenção a prática pedagógica do professor em sala de aula, tornou-se imprescindível o acompanhamento cotidiano do fazer pedagógico, com vistas a captar as interligações que se efetivavam no dia-a-dia, o que não seria possível em mais de uma turma, devido ao tempo específico para o qual foi pensado o desenvolvimento da pesquisa. O que demandou-nos estabelecer, dentre outros, os seguintes critérios para a escolha da professora cuja prática daríamos continuidade nas observações: o processo ensino-aprendizagem empreendido pela educadora deveria priorizar a compreensão e a formação de espírito crítico nos alunos; haver um compromisso político da profissional, expresso no seu espírito de luta por uma escola de melhor qualidade, no reconhecimento que faz do valor pessoal e social de seus alunos, e por um profundo desejo de contribuir para que eles possam utilizar os saberes cotidianos e científicos aprendidos em defesa de uma vida mais humana e digna. Outro critério considerado definidor, para a partir de novembro, acentuamos as observações na prática da professora *E*, foi a preocupação desta em sistematizar o trabalho por ela empreendido, quer seja através dos planos de aula cotidianamente elaborados, dos relatórios diários e da seleção e organização de textos e atividades de acordo com os temas geradores trabalhados que poderiam ser/ou foram utilizados em sua sala de aula, compondo uma espécie de “hemeroteca” criativa e ligada ao cotidiano.

A análise dos dados objetivou desvelar elementos fundamentais na determinação do movimento possível para a construção de uma práxis pedagógica, na escola pública de ensino noturno, coerente com os anseios daqueles que a ela buscam. Uma práxis que favorecesse a apropriação e produção de saberes pelo aluno - adolescente, jovem ou adulto - enquanto sujeito histórico-crítico. Ou seja, discutimos a práxis pedagógica do professor, verificando o que pode ocorrer se a mesma estiver vinculada a uma proposta de educação de adolescentes, jovens e adultos que propicie ao aluno, no processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento, incorporar e apropriar-se dos conhecimentos e habilidades de forma crítica, para que possa situar-se no tempo e espaço, enquanto agente de mudança da sua realidade social.

Sabemos que investigar a essência deste objeto em questão é uma tarefa complexa, porém fundamental para produzir saberes, que se aproximem ao máximo da realidade, enquanto concreto pensado. Isto é, um concreto que partindo da realidade construída historicamente e que se apresenta velada, por um rigoroso processo de análise e reflexão, consiga desvelá-la.

Essa busca da essência está intimamente relacionada a um processo de articulação constante entre a investigação empírica e os fundamentos teóricos. Para realizar esta tarefa, os dados construídos foram analisados à luz do referencial histórico-dialético. Utilizamos como apoio na constituição de um olhar mais dialético sobre a realidade do ensino, da atuação dos professores e da formação de professores, de leituras de autoria de Gramsci, Vygotsky, Paulo Freire, Arroyo, Nóvoa, Zeichner, Elliott dentre outros. A opção por estes autores deu-se basicamente por dois motivos, quais sejam: o fato de que eles têm sido usados como suporte teórico de referência na proposta do Projeto AJA – notadamente Freire e Vygotsky -, e em função da concepção que os diferentes autores possuem de homem, educação, sociedade, ensino-aprendizagem, papel e formação do professor, que coaduna com a perspectiva que a pesquisadora defende.

Na pesquisa, foi investigada a prática dos professores, no seio das discussões em torno de um projeto articulado aos interesses das classes populares. Para tanto algumas questões serviram como norteadoras: hoje, o professor do ensino noturno encontra-se comprometido com a construção e implementação de uma prática pedagógica crítico-dialética no processo de escolarização de adolescentes, jovens e adultos? Estando comprometido, como a prática diária desse professor, interfere no processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento do aluno? Quais os suportes teóricos que sustentam e que podem vir a servir na sustentação do fazer pedagógico destes profissionais? Que elementos importantes podem ser suscitados, na determinação do movimento possível, para a construção de uma práxis pedagógica, na escola pública de ensino noturno, que venha favorecer, na alfabetização de adolescentes, jovens e adultos da classe popular, a análise e apreensão da realidade de forma crítico-reflexiva e historicamente situada, coerente com os interesses e anseios daqueles que a ela buscam?

Foi a partir do exercício de reflexão sobre os dados empíricos e teóricos, na tentativa de articulá-los, que procuramos compreender o objeto em questão, partindo da

concepção de que a educação situa-se sempre em um dado contexto sócio-histórico e econômico, numa realidade multidimensional.

Organizamos a exposição desta pesquisa em dois capítulos que se seguem. No primeiro resgatamos os momentos de maior relevância da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), construindo um histórico que tem consigo a influência do lugar que estamos falando, qual seja, um histórico que traz no seu seio as concepções e práticas pedagógicas gestadas nos diversos períodos no contexto da Educação Brasileira, do Estado de Goiás e Goiânia, situando nosso foco de análise, a prática pedagógica do professor de EAJA no Projeto AJA. Neste capítulo fez-se necessário recuperar e dar ênfase à história da EJA, principalmente porque esta é pouco (re)conhecida em sua especificidade entre professores, técnicos, secretários, universidade, além de sua importância para situarmos o contexto da formação dos professores e as práticas pedagógicas vividas que influenciaram a construção do Projeto AJA na busca de ser um espaço de ação transformadora.

Ele ainda contempla a discussão sobre: a estrutura administrativa e a organização do Projeto AJA, bem como seus princípios teórico-filosóficos norteadores da proposta pedagógica; o papel da escola e do professor como mediadores privilegiados no processo ensino-aprendizado por compreensão na formação de conceitos científicos, a importância da formação e da valorização profissional do professor no âmbito das exigências de sua prática.

Formação que é um dos determinantes da prática dos professores, frente as políticas educacionais contemporâneas: como os professores têm sido vistos pelo sistema educacional, as lutas que têm assumido e os desafios com os quais necessitam se confrontar no processo de construção da sua prática-reflexiva, com vistas a assumir o papel de intelectuais das classes populares ao investirem na possibilidade de uma educação, de adolescentes, jovens e adultos.

No capítulo dois, analisamos outros determinantes da prática pedagógica: a estruturação cotidiana do projeto na escola, as condições de trabalho e as relações estabelecidas no contexto escolar. E, a partir da observação da prática cotidiana desenvolvida em sala de aula na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos do ensino noturno, como a proposta pedagógica prevista no Projeto AJA tem se efetivado em relação

aos princípios pedagógicos. Para tal fez-se necessário conhecer os sujeitos nele envolvidos, nesse sentido é que buscamos configurar quem são os alunos partícipes da prática pedagógica no cotidiano da sala de aula do Projeto AJA; como a escola trata os alunos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) do Projeto; quem é o professor da EAJA; como e qual a razão dos bons resultados que alcançam, considerando-se que a maioria de seus alunos já viveu experiências de fracasso escolar nas escolas que aí estão; o que os diferencia de seus pares; como se configuram suas práticas e seus discursos no cotidiano da sala de aula; quais as concepções que têm sobre seus alunos, sobre educação, ensino e aprendizagem; como organizam, transmitem e constroem com os alunos os conhecimentos.

Considerando-se que a luta pela construção da cidadania é processual, não se faz da noite para o dia e nem ocorrerá só pela educação (envolvendo mudanças mais amplas e complexas nas condições de vida), certamente, esta pode contribuir para que se efetive. E, falar em exercício da cidadania passa pelo acesso a educação, como expressão de uma cidadania que vem a tempos sendo conquistada, via escolas públicas de qualidade, “locus” onde as classes populares possam, exercer esse direito conquistado, e entrar em contato com saberes historicamente produzidos articulando-os com seus saberes, sistematizando-os, bem como participar da elaboração e sistematização de outros saberes, pois estes são inesgotáveis. Cidadania como expressão de uma escola que valoriza o aluno e o professor como sujeitos do processo de construção da aprendizagem, sendo também espaço de pesquisa e construção de conhecimentos e, que possa atender a grande demanda de jovens e adultos que dela necessitam e, muitas vezes, ali não estão.

## **CAPÍTULO 1**

### **PROJETO AJA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS**

“(…) se há história, se o homem é um ser histórico é porque (…) ele deve se apropriar da linguagem, e dizer ‘eu’.(…) Mas (…) por ser produzido na cultura e produtor de cultura, o homem pode conhecer, pode viver e recontar sua história, pode construir um saber coletivo. Como sujeitos de cultura, podemos repensar o passado, ressignificar a história, pensar e ressignificar o futuro, indagar o presente”. (KRAMER, 1998, p.5).

No Brasil, o ensino público e gratuito não tem sido estendido igualmente a todas as crianças, menos ainda aos adolescentes, jovens e adultos que a ele nunca tiveram acesso, ou dele foram excluídos. Esta desigualdade de acesso, permanência e conclusão da escolaridade, pode ser entendida, inclusive, como resultado de uma política calcada na secular exclusão sócio-político-econômica dos trabalhadores e da falta de um sistema educativo que se inove e atualize, cotidianamente, com vistas a dar sua parcela de contribuição para melhorar as condições de vida e de existência dos alunos.

As “políticas educacionais” de modo geral e, mais especificamente as referentes a educação de jovens e adultos, mantiveram ao longo da história uma relação direta com certos interesses econômicos e políticos a que o país veio sendo submetido, desde a colônia até a república dependente das grandes potências internacionais. A história educacional brasileira sempre esteve articulada à proposta educacional da burguesia, cujo projeto pedagógico destinado aos trabalhadores eram as escolas de ensino fundamental entendidas na sua forma “restrita”, bem como o ensino profissionalizante, com a principal função de garantir certa segurança na produção e circulação das mercadorias.

Em âmbito geral, as propostas educacionais oficiais para jovens e adultos restringiram-se a programas de “alfabetização”, sem uma preocupação em estabelecer uma política de educação de jovens e adultos (EJA), refletindo, uma perspectiva basicamente de natureza eleitoreira e/ou apenas de dar respostas às cobranças internacionais de extinção do índice de analfabetismo do país, o que se mantém inalterado até os dias atuais. As propostas se voltaram maciçamente para um enfoque de “campanhas”, sempre marcadas pelo caráter de descontinuidade e de domesticação, desvinculadas de um projeto político que atendesse aos anseios dos alunos da classe popular, no sentido de propiciar uma educação contínua, de qualidade, historicamente situada, crítica e transformadora.

Programas de alfabetização de jovens e adultos implantados oficialmente, mantiveram uma preocupação específica com o letramento, a codificação e o contar de forma tradicional e restrita, assentada em uma perspectiva mecanicista, fragmentada, descontextualizada da realidade sócio-histórico e econômica. Não raras vezes aqueles processos eram vistos apenas como o desenhar o nome e/ou ter acesso aos rudimentos da escrita e numerização.

É importante afirmar que, ao contrário do que se possa pensar, a educação para jovens e adultos é antiga. Surgiu para atender a um número significativo de pessoas que não conseguiam (e ainda não estão conseguindo) concluir o ensino fundamental na idade escolar apropriada nos cursos diurnos. São demandatários da EJA aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade estabelecida, os que foram reprovados consecutivamente, os que evadiram, os que necessitam trabalhar no diurno para se manterem e aos seus familiares.

A educação de adultos (EDA) iniciou-se como parte da luta pela educação popular<sup>4</sup> no Brasil, que emergiu ainda no período colonial, buscando a difusão do ensino primário destinado a todos os cidadãos, pois, naquela época, vivendo numa sociedade escravocrata, somente eram considerados cidadãos os membros das elites econômicas, sendo que apenas a esta parcela da população se destinava a educação escolar. Aquela luta fez-se presente no contexto histórico enquanto um movimento dos liberais – representados

---

<sup>4</sup> A concepção de educação popular refere-se aqui, a uma educação extensiva a todos e que se opõe a uma outra que hoje se tem em mente ao falar de educação popular, qual seja, aquela “ (...) destinada às ‘camadas populares’ da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino ‘para desvalidos’.” (PAIVA, 1987, p.46)

pelo governo e burguesia da época – e, ao mesmo tempo das camadas populares por acesso à escolarização.

Os ideais de universalização do ensino elementar, enquanto educação pública, gratuita e universal, destinados a todas as camadas da sociedade, só tiveram ressonância em nosso país no final do século XIX. Mas, ela não se estendeu a toda a população e, ao mesmo tempo que a escola apareceu como mecanismo de ascensão e como um espaço para a classe trabalhadora ter acesso à instrumentalização, contraditoriamente, os saberes veiculados continuam a atender aos interesses de poucos representados pelas decisões e indicações do sistema escolar oficial. Esta contradição se expressa ainda no ano 2000, quando, apesar da legislação educacional prever educação para todos, constatamos um número significativo de pessoas, em torno de 15 milhões com 15 anos de idade ou mais, que não tiveram acesso à escolarização, ou foram “expulsos” da escola (fracasso escolar), quer seja por questões econômicas, sociais e/ou pedagógicas. São estes demandatários da EJA que buscam o ensino noturno, tanto no ensino regular de 1ª a 4ª série, supletivo ou projetos experimentais, como é o caso do Projeto AJA da SME de Goiânia.

O Projeto AJA, enquanto uma experiência institucionalizada de Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA) vem sendo implementado desde o ano de 1993, na SME de Goiânia, não podendo ser considerado uma experiência isolada ou pioneira nesse campo de atuação, pois existem outras experiências direcionadas à educação desta parcela da população, sendo desenvolvidas em alguns municípios brasileiros – Santos (SP), Diadema (SP), Porto Alegre (RS), Caxias do Sul (RS) e Brasília (DF). Todas têm em comum a perspectiva de retomar características da educação elementar construída pelas camadas populares na década de 60, resgatando o conteúdo político das propostas ali desenvolvidas, com vistas a incorporá-las no seio das redes municipais de ensino.

O início dos anos 60 representa um marco na EJA, pois os movimentos populares desencadeados naquele momento, em defesa de uma EJA comprometida com as questões sócio-político-econômicas do país, retratavam uma ruptura e contraposição à concepção de campanhas momentâneas e desvinculadas de um processo contínuo de escolarização para além da alfabetização. Até então, os cursos noturnos para adultos analfabetos do sexo masculino prendiam-se a valorização da educação em si mesma, fruto

de idéias humanitaristas, sem considerar o seu aspecto instrumental e as especificidades de ensino para a faixa etária a que se destinavam.

Foi nesse sentido que, por exemplo, em 1872, foram instaladas em Goiás as primeiras escolas noturnas para alfabetização de adultos, sem uma preocupação com a sua continuidade ou com um ensino voltado para a especificidade do aluno trabalhador que freqüentava o curso noturno, desprovidas de um quadro docente habilitado para tal e, tratando a EJA como uma “dádiva”, um favor de algumas pessoas que “solidariamente” passavam a ensinar jovens e adultos a ler e escrever, assistindo-os numa ação voluntária, de caráter paternalista. Aqueles cursos, destinados para maiores de 14 anos, funcionavam todos os dias a noite ao longo do ano letivo, sendo duas horas de aula durante o verão (outubro a março), e três horas no inverno (abril a setembro). Importante destacar que já naquele tempo, o ensino profissional para os “desvalidos”, era defendido e preconizado, e inclusive algumas escolas inicialmente criadas para a difusão das primeiras letras foram reorientadas para o ensino profissionalizante.

O fato de haver uma ênfase nessa profissionalização, e a destinação tão somente da alfabetização aos trabalhadores, indica que o estatuto de uma pedagogia burguesa para as camadas populares sempre foi a escola tradicional, configurada com conteúdos reduzidos, transmitidos de forma doutrinária, moralista, sem contar com a participação do aluno trabalhador no processo científico-histórico (NOSELLA, 1986), no qual os educadores realizam seu trabalho com um mínimo orçamentário destinado pelo Estado à Educação.

A exceção àquela forma de compreensão da EDA ocorreu em 1928 quando, no Distrito Federal (DF), em um processo conjunto com a difusão do ensino elementar, os cursos elementares noturnos foram renovados sob o nome de “Cursos Populares Noturnos”, ministrados em dois anos, como ensino técnico elementar e cultura geral. Esta experiência, iniciada por Fernando de Azevedo, teve continuidade no Estado Novo, sendo reformulada e coordenada por Anísio Teixeira, permanecendo até 1935, quando este foi afastado do cargo. Em 35 a experiência do DF foi interrompida, sendo cobrada uma reorganização dos cursos, bem como o apoio político dos profissionais da educação ao Estado Novo, forçando os mesmos a saírem do “neutralismo tecnicista”. Paschoal Lemme, que passou a coordenar os cursos a partir da saída de Anísio Teixeira, foi preso por

organizá-los para os operários na União Trabalhista, ligados a compromissos com a transformação da realidade social.

A experiência do DF apontava para um trabalho de continuidade do processo escolar – através dos cursos “básicos”, de “informação” e “especializados” – e envolvia uma perspectiva de difusão cultural - atividades culturais como palestras, conferências, cinemas educativos, museus, bibliotecas, teatro e radiodifusão -, amplamente aceita pelos adultos que dela participavam assiduamente. Além disso, representava um movimento fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas. Porém, com o afastamento dos educadores da administração no DF, apesar dos cursos para adultos terem sido mantidos, foram reorganizados sob a diretriz do exército na vertente ditatorial do Estado Novo.

Podemos dizer que esta experiência, fruto de movimentos populares da época e organizada por Fernando de Azevedo que regressara de estudos na Europa, trouxe, para a prática pedagógica dos educadores do Distrito Federal nela inseridos, a possibilidade de um novo olhar sobre a educação de adultos, encarada não apenas como campo de luta pela recomposição do poder político através do voto, mas como campo de difusão ideológica dentro da educação.

Com o processo de redemocratização anunciado, ainda no Estado Novo, diversos grupos se interessaram pela EDA, reflorescendo movimentos isolados, que se organizavam como Centros de Cultura e promoviam a educação política da população de baixa renda, em reuniões públicas, debatendo sobre problemas de interesse popular, como a educação infantil e de jovens e adultos, saúde, direitos, dentre outros. Esses movimentos aglutinaram forças, dentro de um processo histórico e convergiram, na década de 60, para um processo de educação popular, e mais especificamente de EJA, voltado para os interesses e necessidades dos trabalhadores.

Na década de 40 programas de iniciativa privada, como a Cruzada Nacional e Educação e Bandeira Paulista de Alfabetização, ganharam destaque e, em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), do Ministério da Educação e Saúde. No mesmo ano a Associação dos Professores do Ensino Noturno em conjunto com o Departamento de Educação, ambos do DF, preparou o Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos. O Ministério da Educação convocou representantes de cada estado e dos

territórios do país para participarem do Congresso, objetivando inteirarem-se da situação da EDA no país e aprofundarem discussões sobre a realidade diagnosticada na época.

Os ANAIS do citado Congresso apresentaram um quadro do que estava sendo realizado no Brasil, e naquele momento,

“(...) a presença das esquerdas marxistas ainda pode ser sentida diretamente na apresentação de comunicados ao Congresso de Educação de Adultos de 1947 e de forma mais difusa através das próprias conclusões do encontro, nas quais propunha como ideal do programa a organização de Universidades Populares” (PAIVA, 1987, p.176).

Além disso, foram elaboradas sugestões para a Lei Orgânica de Educação de Adultos envolvendo o ensino supletivo e outros cursos de continuação e aperfeiçoamento, havendo também a preocupação com a qualificação dos professores e com a elaboração de material didático adequado à EDA e vinculado à vida em comunidade.

As experiências relatadas no Congresso eram portadoras de diversas concepções, desde aquelas orientadas por idealistas àquelas mais realistas, que conjugavam as ações pedagógicas com outras técnicas de trabalho comunitário e se preocupavam em manter a frequência à escola noturna com centros de interesse e a transmissão de conhecimentos adequados à realidade sócio-econômico-cultural do aluno. Estes últimos propunham que, além da alfabetização, houvesse a continuidade e aperfeiçoamento inclusive com a fundação de universidades populares, radiodifusão e cinema educativos. Entretanto, segundo Paiva (1987), as experiências educativas dos grupos comprometidos com idéias socialistas sequer chegaram a serem transcritas nos ANAIS do Congresso.

Observamos, outrossim, que a EDA no Brasil, desde o período do Estado Novo e meados da década de 50, volta-se principalmente para a formação técnico profissional e os programas de educação de massa (campanhas) destinados a adultos foram acompanhados por orientações técnico-pedagógicas, sendo os técnicos influenciados pelas recomendações internacionais em favor do planejamento educacional, ou seja, iniciou-se nesse período a “tecnificação” do campo educativo.

A exemplo disso tivemos, no Congresso de 1947, o lançamento da primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) - por iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, sob a coordenação do SEA - que se inseria no contexto

das recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) aos países com alto índice de analfabetismo, para que dessem respostas efetivas a esses indicadores através de campanhas de massa. Vale registrar que foi a partir da Segunda Guerra Mundial, quando a EDA se destacou como fator importantíssimo para o desenvolvimento da mão-de-obra necessária ao atual estágio do capitalismo mundial, que houve uma queda significativa nos percentuais do analfabetismo - passando de 65% na década de 20, para 40% no final dos anos 50, segundo dados do IBGE.

Esta campanha criou dez mil classes de ensino supletivo por todo o território brasileiro e pretendia, inicialmente, a alfabetização em três meses e, posteriormente, a condensação do ensino primário<sup>5</sup> em dois períodos de sete meses, seguida de uma etapa de capacitação profissional e desenvolvimento comunitário.

Apesar do discurso da Campanha referir-se à necessidade de considerar a realidade do educando, o material didático elaborado com a preocupação de ser destinado para adultos e a orientação metodológica da CEAA, eram uniformes para todo o país, tanto na zona rural como urbana. A orientação presente no material acenava para a preparação de mão-de-obra alfabetizada nas cidades e para penetrar no campo, integrando os imigrantes, a fim de conter a migração rural-urbana.

Os resultados insatisfatórios da CEAA levaram a seu declínio no final da década de 50, quando foi extinta. Dela sobreviveu a rede de ensino supletivo por seu meio implantada, sendo assumida por estados e municípios.

Um aspecto que chamou a atenção naquela Campanha foi que nela reconhecia-se a necessidade de ampliação da reivindicação de educação elementar não apenas para adultos, mas igualmente para adolescentes e jovens. A partir deste período as fontes bibliográficas passaram a utilizar a terminologia Educação de Jovens e Adultos (EJA), para aqueles que estão fora do processo de escolarização com quinze anos ou mais.

Coerente com este quadro nacional, encontrava-se também delineado, o ensino noturno de Goiânia, que remonta aos anos 50, quando da instalação das escolas da

---

<sup>5</sup> Hoje, este discurso é reeditado aparecendo nas defesas de condensação do ensino fundamental, das campanhas de alfabetização (solidária) seguidas de supletivo (contextualizado), salas de aceleração.

“Campanha Nacional de Educandários Gratuitos” (CENEG)<sup>6</sup>. Esta postura assentou-se numa concepção de educação que toma a sociedade como boa, organizada, justa, pronta e acabada, cabendo à educação adaptar os indivíduos a ela. Aquele que não se adapta é marginalizado, isto é, não pode intervir ou transformar o rumo das relações sociais e estruturação de sua realidade. O analfabetismo, continuou sendo concebido como causa e não efeito da situação sócio-econômico-cultural do país, concepção que, até certo ponto, legitimava a visão do adulto analfabeto como uma “tábula rasa”, um “incapaz”, um “adulto-criança”, cabendo ao professor favorecer sua adaptação e “re-integração” à sociedade, via educação escolar, pela qual transmitiria todo o saber a ser conhecido por ele.

Constatamos, nos escritos que fazem referência àquela época, que os adultos não escolarizados, são concebidos a partir de um estigma social, construído historicamente, sendo vistos como “pessoas intelectualmente incapazes” para a aprendizagem da leitura e escrita, mas que, enquanto força de trabalho, podem atuar significativamente no processo de construção da sociedade brasileira. Esta forma ideológica e discriminatória de ver o adulto analfabeto, foi estendida ao grande número de adolescentes e jovens que freqüentam o ensino noturno.

No final dos anos 50 e início dos anos 60 viveu-se um clima de efervescência político-ideológica intensa da sociedade civil em torno de reformas de base. Em função da insatisfação de vários setores com as campanhas governistas, que imprimiam uma visão utilitarista e caritativa à EJA, diferentes iniciativas surgiram e se encontraram no II Congresso Nacional de EDA, no Rio de Janeiro, em 1958, o qual refletiu as contradições, divergências e ambigüidades existentes entre os vários movimentos populares, que atuavam com a EJA e os organismos governamentais. O Congresso pode ser considerado um marco importante rumo à transformação das idéias educacionais brasileiras, a partir do qual passou-se a discutir um novo conceito antropológico de cultura, que, ao ser difundido, gerou uma nova imagem do analfabeto, tido a partir daí como um homem capaz e produtivo, responsável por grande parte da riqueza da nação. Além disso, no Congresso, reintroduziram-se várias reflexões sobre o aspecto social, vinculando a educação e a consciência política.

---

<sup>6</sup> Para maiores esclarecimentos ver Bites, 1992 e Machado, 1997(b).

Demarcou-se uma luta de forças, em que ocorreu uma apropriação dessas idéias pelo sistema oficial, resultando em um discurso e, muitas vezes, práticas contraditórias que refletiam atitudes populistas por parte dos governantes, convivendo com outros movimentos mais autênticos e representativos das classes populares, resultando daí, atitudes que foram consagradas em uma espécie de “consenso nacional”.

Houve movimentos sociais – organizados principalmente por cristãos e teóricos marxistas que empenharam-se em dar ênfase à cultura popular e sua difusão – em prol do voto dos analfabetos, da educação e da conscientização da população adulta analfabeta, dentre outros. Nesse período, como a população foi conclamada a participar da EJA, surgiram uma série de iniciativas e pessoas interessadas, inclusive em Goiás (Cf. CANESIN, 1993).

Em um clima de debates, inaugurou-se uma outra fase da EJA no Brasil, estimulando-se o desenvolvimento de experiências locais em busca de soluções ao analfabetismo no país. Os setores ligados à Igreja Católica, aos partidos de esquerda, aos movimentos estudantis secundaristas e universitários organizaram diversas iniciativas, em nível nacional - Centro Popular de Cultura (CPC, 1961), ligado à União Nacional dos Estudantes (UNE); Movimento de Educação de Base (MEB, 1961), vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) - e local: Movimento de Cultura Popular (MCP, 1960), criado por estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos; Sistema Paulo Freire (1962), ligado ao MCP de Pernambuco; Fundação da Campanha de Educação Popular (CEPLAR), da Paraíba, uma entidade jurídica privada, ligada ao Conselho Estadual de Desenvolvimento com a presença de representantes da Arquidiocese de João Pessoa.

Os MCPs, com base no pensamento pedagógico de Paulo Freire e sua proposta de alfabetização de adultos, inspiraram outros movimentos do início da década de 60 em função do intercâmbio de informações e experiências entre eles. Isso favoreceu, apesar de algumas divergências, um trabalho de base comum no que concerne aos princípios e as orientações metodológicas: a forma positiva de ver o analfabeto, o aspecto da conscientização e organização política das massas e o processo gestor.

O país passava então por um período de conflitos e por um processo de conscientização da dependência, exploração e injustiças sociais, políticas e econômicas e, todo esse conjunto de fatos e elementos histórico-sociais contribuiu para alterar as iniciativas públicas junto a EJA. Uma nova geração de educadores-intelectuais (como Moacir Gadotti, Paulo Freire, dentre outros) se constituiu e estes pressionaram o governo federal (MEC) no sentido de oferecer apoio oficial e estabelecer uma coordenação nacional às experiências de EJA. Foi, em parte, em função disto que em 1963, o Ministério da Educação extinguiu as Campanhas<sup>7</sup> – as quais receberam inúmeras críticas, convergindo para a necessidade de uma nova concepção e postura frente a questão do analfabetismo no país, sob a luz de novos paradigmas que buscavam uma perspectiva mais política de conquista de direitos negados à grande parte da população brasileira<sup>8</sup> – e convocou o *Iº Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*, realizado em Recife, tendo como patrocinadores a Secretaria da Educação e Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, o Movimento de Educação de Base (MEB), o Instituto de Cultura Popular de Goiás, a Divisão da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e a União Nacional dos Estudantes (UNE).

No evento, representantes dos diversos movimentos organizados reafirmaram a necessidade de uma coordenação nacional com o objetivo de dar maior unidade às ações dos movimentos de cultura popular e viabilizar o acesso a verbas oficiais que antes eram disponibilizadas apenas para Campanhas. Os representantes, optaram inicialmente, por fazer um levantamento minucioso dos movimentos existentes, a fim de que fossem representados na Comissão de Coordenação Nacional.

O analfabetismo, antes da década de 60, visto como causa da pobreza e marginalização, passou a ser interpretado como efeito da situação de miséria gerada pela estrutura social em que poucos têm muito e muitos têm pouco ou quase nada. A compreensão do direito dos trabalhadores à educação, em especial dos adolescentes, jovens e adultos, e dos conceitos aí envolvidos dependeria, segundo este novo ponto de vista, entre outras coisas, da opção política dos que desenvolvem o processo educativo.

---

<sup>7</sup> Além da CEAA, o governo promovera a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), dentre outras.

<sup>8</sup> Em 1960 havia um percentual de 36,9% de analfabetos sendo dados do IBGE e ainda um grande contingente de semi alfabetizados.

A perspectiva histórica da Educação Popular até aquele período ligava o termo alfabetização à defesa do ensino elementar de ler e escrever num sentido restrito e, a partir de então, passou a enfatizar uma educação elementar vinculando-a à conscientização política, ou seja, acoplou-a à transmissão de conteúdos e habilidades, a conscientização. Nesse sentido, os intelectuais inseridos nos movimentos populares da primeira metade dos anos 60 pensaram em um processo educativo que considerasse e interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo, que propiciasse o exame crítico da realidade vivida pelos educandos, buscando identificar nas origens as causas e conseqüências de seus problemas, para, conscientizando-se deles, superá-los, individual e coletivamente.

O trabalho de Paulo Freire, apresentado no Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, passou a ser vislumbrado como alternativa à superação do conceito de alfabetização enquanto mera decodificação de letras e sons, articulando-o como ato político de leitura do mundo, da *palavramundo*, no qual tanto educador como o educando são vistos como sujeitos ativos da história, da cultura e do processo ensino-aprendizagem rumo à humanização. Paulo Freire teceu críticas à educação tradicional que tinha o analfabeto como ignorante, uma “gaveta vazia” na qual o educador depositava conhecimentos. Propôs, então, uma alfabetização de jovens e adultos em que homens e mulheres devessem ser considerados como possuidores e produtores ativos da cultura, numa proposta dialógica de educação, compreendendo a produção de conhecimentos como ato coletivo e processual, pautada em conteúdos vivos, dinâmicos, inseridos no cotidiano dos sujeitos envolvidos. Projetava, dessa forma, uma ação educativa que não negasse a cultura das classes populares, que a valorizasse, aprendendo novos conhecimentos através do diálogo<sup>9</sup>, que favorecesse a passagem da consciência ingênua ou intransitiva para a consciência crítica, esta última necessária ao engajamento ativo no encaminhamento para a transformação da sociedade.

Em janeiro de 1964 ocorreu o Seminário Nacional de Cultura Popular, na Universidade Rural (quilômetro 47), com representantes dos principais movimentos de cada Estado (MEB, CPCs e MCPs), criando-se a Comissão Nacional de Cultura Popular, que não chegou a ser reconhecida pelo MEC. A criação da Comissão coincidiu com o

---

<sup>9</sup> “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p.78). O diálogo para Paulo Freire envolve ação e reflexão, a práxis, sob pena de tornar-se ativismo ou discursos vazios.

lançamento do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que recentralizava as ações de educação de adultos no MEC. A preparação do PNA contou com a participação de estudantes, sindicatos, educadores de diversos grupos, sob a coordenação de Paulo Freire, mas teve vida curta, sendo interrompido alguns meses depois pelo golpe militar.

O PNA previa a disseminação de programas de alfabetização orientados pela proposta metodológica pensada por Paulo Freire<sup>10</sup>, a qual tinha, como aspecto central, o processo de leitura crítica da realidade e a promoção da cultura popular, através de: problematização da realidade, levantamento do tema gerador, redução à palavra e frase geradoras, a palavramundo; estudo e análise crítica da realidade a partir da palavra geradora, portadora de riqueza de mundo e grafo-fonética, pelo uso do diálogo que se estabelece no grupo; estudo sistemático de novos conhecimentos – introduzindo um texto ou conhecimentos não partilhados antes pelos educandos que favoreçam ver a realidade de outra forma, sintetizando as conclusões do grupo por escrito, reorganizando o novo conhecimento – com a finalidade de, a partir da síntese construída pelo grupo ao entrecruzar as diferentes visões de mundo (dos alunos, do professor e de outros autores), desenvolver um exercício de generalização e ampliação de horizontes anteriormente estabelecidos, com a construção de conceitos unificadores pautados nos conceitos cotidianos e científicos.

Retomando-se as questões geradas pelo estudo da realidade local constituem-se temas geradores, demandando do professor uma intermediação com vistas à apropriação, pelos alunos, dos saberes científicos. O papel mediador passa pela articulação de informações, atividades críticas e criativas que dêem conta das questões postas, na tentativa de propiciar os “avanços” que não poderiam ser atingidos sem o conhecimento e a ação do educador, para a construção, a partir das diversas leituras feitas, de novos saberes, os quais necessitam ser organizados, sintetizados e sistematizados. Trata-se, pois, de uma metodologia que parte do contexto sócio-político-econômico e cultural do grupo com o qual se trabalha, retirando do seu seio os temas e palavras que comporão o processo de alfabetização em seu sentido amplo, propiciando, pelo diálogo constante – entre professores e alunos – a apreensão, reelaboração e construção de saberes que favoreçam

---

<sup>10</sup> Este sistema desenvolvido nos MCPs de Pernambuco e divulgado por todo o Brasil havia sido implantado por determinação do Ministro da Educação Paulo de Tarso, como projeto piloto em Brasília.

tecer um novo olhar sobre o real, que se apresenta como uma possibilidade da educação contribuir para a transformação da sociedade.

Freire e outros lutaram pela construção de uma proposta alternativa de sociedade, Estado e de educação, as quais foram abafadas pelo movimento político da Ditadura Militar pós-64. Dos grandes movimentos educacionais existentes naquele período, o único que conseguiu sobreviver foi o MEB, após passar por uma revisão dos seus pressupostos teóricos e metodológicos. Além dele, até 68, segundo Vanilda Paiva (1987), alguns pequenos movimentos de desenvolvimento comunitário e programas de extensão universitária com a participação de estudantes, apareceram e se multiplicaram, voltando-se para a EJA. Contudo, após o golpe militar as poucas ações que sobreviveram, tiveram de excluir de seu ideário de educação de adultos os princípios de conscientização e participação.

O governo só retomou o tema de EJA em 1966 com a *Cruzada ABC*, com apoio financeiro e político da “União e da Aliança Para o Progresso”, como meio político ideológico de sedimentação do poder político e de suas estruturas. A *Cruzada ABC* tinha uma concepção humanitarista e filantrópica, sob orientação norte-americana, desenvolvida principalmente no nordeste e no Estado da Guanabara, com vistas a neutralizar as idéias dos movimentos anteriores.

A *Cruzada ABC* opunha-se à concepção de homem explorado, tratando-o como “parasita econômico”, um incapaz de produzir e ser útil ao país; em relação à idéia de conscientização e transformação enfatizava a integração do povo no sistema sócio-econômico vigente; à visão do homem do povo produtor de cultura, antagonizava com a concepção de homem carente de cultura. Além disso, enfatizava a religião como caminho para a paz social. E estas idéias estavam muito bem explicitadas no material didático nacional a ser utilizado pelos alunos a fim de levá-los a defender os princípios e direitos constitucionais com vistas à paz social e preservação das estruturas vigentes. Com um enfoque tecnicista e desvinculado da realidade econômico-social, além dos conflitos internos entre os técnicos norte americanos e nacionais, a Cruzada foi extinta em 1968.

No ano anterior à extinção da Cruzada, em 15 de novembro de 1967, pela Lei 5.370, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) cujas atividades

foram efetivamente desenvolvidas desde 1970 até sua transformação, em 1985, em Fundação EDUCAR. O MOBRAL contava com recursos vultuosos e inicialmente centralizava suas iniciativas como órgão de concepção e execução, restringindo-se na sua primeira fase à alfabetização de jovens e adultos (preferencialmente entre 15 e 30 anos) vinculada às prioridades econômicas e sociais de formação de mão de obra. Entretanto, em momento posterior, a experiência apontou para a necessidade de extensão do processo educativo às séries subsequentes. Foi em função disto que o programa passou a atuar com a “alfabetização funcional”<sup>11</sup> e “educação continuada”, envolvendo o ensino primário “condensado”, aos adultos que passaram pela alfabetização funcional.

As orientações metodológicas e os materiais didáticos do MOBRAL reproduziam parcialmente os procedimentos adotados nas experiências dos anos 60, mas esvaziados de sentido crítico e problematizador. Como mostra Paiva (1987)

“(...) o movimento fazia restrições ao método Paulo Freire (...) e dispunha-se a elaborar novo material didático e aplicar novos métodos numa tarefa de canalização ‘dos legítimos anseios de promoção social para rumos capazes de assegurar a sua satisfação plena e tão imediata quanto possível, na atual conjuntura sócio-econômica do Brasil’ ” (p.295).

A alfabetização a partir de palavras-chave – segundo os técnicos, “retiradas da vida do povo” –, utilizadas de um extremo a outro do país, perdia de vista a realidade de cada grupo. Além disso, formava-se um educando acrítico em relação às estruturas sociais, estimulando-o a buscar conquistas individuais, o que era reforçado pelas medidas repressivas a todo e qualquer movimento de contestação, pelas propagandas, a coerção e o controle, inclusive nos locais de trabalho e órgãos de classe, bloqueando a mobilização social e a manifestação coletiva. Naquele momento, então, o tecnicismo sob a égide do governo imperou e o planejamento educacional atingiu seu auge, cabendo aos educadores, de modo geral e mais especificamente aos da EJA, aplicarem o que fora pensado por especialistas e tecnocratas nos gabinetes, limitando aos educadores de serem sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

---

<sup>11</sup> O caráter dado à alfabetização dentro do Movimento, e que em geral não dava conta do aprender a ler e escrever no tempo previsto, estendeu o prazo para o processo inicial de alfabetização para um ano e passou a envolver a preocupação com um ensino que desse continuidade a esse processo inicial de contato com a leitura e escrita, de forma a possibilitar que o educando pudesse, ao se apropriar desse instrumento, utilizá-lo no seu cotidiano.

O educador que atuava no MOBRAL era recrutado na comunidade através de propagandas nos municípios e recebia uma gratificação irrisória, pautada, na primeira fase do programa, pelo número de diplomas expedidos, e isto, não raras vezes, gerava a manipulação dos dados. É importante ressaltar que 90% do orçamento do MOBRAL era destinado aos salários, encargos, vantagens e ajuda aos funcionários da burocracia do movimento.

Na análise mais atenta de alguns dados estatístico-financeiros, vê-se que os resultados obtidos com a atuação do MOBRAL frente aos índices de analfabetismo do país – perfazendo um total de 7,8% em dez anos de atuação (1970 a 1980) – foram muito modestos, comparados ao montante de recursos de que lançara mão, além do que muitos alunos que o freqüentaram voltaram à sala de aula por não terem sido efetivamente alfabetizados.

Durante seus quinze anos de existência, o MOBRAL expandiu-se por todo o Brasil, diversificado em outros programas<sup>12</sup>. Após iniciar com o Programa de Alfabetização Funcional (PAF) ele derivou o Programa de Educação Integrada (PEI), que correspondia ao antigo primário de forma condensada e possibilitava a continuidade de estudos aos alunos alfabetizados pelo MOBRAL ou aos analfabetos funcionais que dominavam precariamente a leitura e escrita; o MOBRAL Cultural; o Programa de Profissionalização; o Programa de Educação Comunitária para a saúde; o Programa de Diversificação Comunitária e o Programa de Autodidatismo.

Data da década de 70 a intensificação do ensino supletivo para jovens e adultos, inclusive com dedicação de um capítulo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971. No artigo 24 da Lei 5.692/71 estabelecia-se o ensino supletivo para “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham concluído na idade própria”, sob forma de cursos e exames semestralmente aplicados pelas Secretarias Estaduais de Educação.

Esta lei foi regulamentada pelo extinto Conselho Federal de Educação, através do parecer 699/71, que dentre outros pontos, estabelecia a doutrina de ensino supletivo que se assentava no trinômio: tempo (rapidez de instalação), custo (aproveitando espaços

---

<sup>12</sup> Informações e aprofundamentos sobre estes programas poderão ser obtidos em Corrêa (1979).

ociosos), e efetividade (nas metodologias adotadas sob influência do tecnicismo). Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES).

A Prática Pedagógica dos professores dos CES estava assentada nos módulos instrucionais, com o atendimento individualizado pelo uso da auto-instrução, sendo a frequência não obrigatória. Cabia ao professor facilitar a aprendizagem, orientando a clientela nas consultas marcadas. Ao término dos módulos o aluno era avaliado pela instituição internamente e com exames especiais elaborados pelos sistemas educacionais. Esta forma de conceber o ensino favoreceu o isolamento dos alunos, contribuindo para a acentuação de uma perspectiva individualista na formação. No projeto não havia como os educandos relacionarem-se coletivamente – como um espaço socializador de trocas, de aprendizagens com outras pessoas, além do professor – e voltava-se apenas para “aprendizagem” de instruções programadas, com vistas a “dar conta” das provas, como forma de obter um certificado. É importante ressaltar que o próprio Conselheiro Valnir Chagas do CFE, no Parecer 699, recomendava que progressivamente os exames fossem sendo substituídos pelo atendimento através de cursos.

Toda essa versão tecnicista do processo pedagógico escolar foi experienciado pelos diversos estados brasileiros. Em Goiás, por exemplo, até o início da década de 80, as avaliações eram elaboradas no Centro de Estudos Supletivos de Goiás e encaminhadas às escolas que atuavam com salas do Supletivo (1ª a 8ª série do primeiro grau) para serem aplicadas. Além de terem de seguir os módulos propostos, os professores sequer podiam avaliar ou participar da elaboração das avaliações, como forma de manter o controle sobre o que era ensinado. Em meados da década de 80, após movimento organizado pelos educadores de Goiânia, foi revista esta forma de avaliação do supletivo. Os professores encaminhavam sugestões de avaliação ao CES-GO que organizava as provas e as devolvia à unidade escolar para serem aplicadas. Posteriormente, a própria escola passou a elaborar suas avaliações que enviadas ao CES-GO para serem vistas, após seu aval, eram aplicadas. Iniciou-se aqui um processo de reconquista, por parte dos educadores, do seu papel de sujeito do processo ensino-aprendizagem.

Este movimento dos educadores goianos fazia parte de outro movimento maior, o processo de reabertura política vivido no Brasil no final dos anos 70 e início dos anos 80, quando num momento de crise na hegemonia dos setores que compunham o poder

– os aliados aos militares –, a sociedade civil começou a se reorganizar, reivindicando maior participação na vida política e melhores condições de vida. Esse processo de transição que se instaurara desde meados da década de 70, se acelerou a partir do desencadeamento da mobilização grevista dos educadores a partir de 1978. À insatisfação generalizada presente na sociedade civil, se juntou setores dissidentes do golpe de 64, na luta pelo fim dos governos militares. Mesmo com interesses divergentes, o processo de transição culminou, com a mobilização política de grande parte da população por eleições diretas. Este movimento foi denominado “Diretas Já” e desembocou na eleição de Tancredo Neves para presidente da República, substituído, devido sua morte, por José Sarney.

Em Goiás assumiu em contraposição ao governo militar, o governador Íris Resende – do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – que pregava a defesa da democracia e praticava o contrário, o que gerou uma crise no seio das forças políticas no poder e também entre estas e setores de oposição em emergência, como o Partido dos Trabalhadores (PT).

Nesse período, o processo de mobilização popular de abertura democrática em nível nacional sofreu vários impactos, desde a forma de governar por decretos-lei, a repressão às manifestações populares, as medidas do plano cruzado que, além de não conterem a inflação, provocaram cada vez mais recessão, até na elaboração da Nova Constituição Federal, com o apoio aos setores de direita, desfavorecendo a representação dos anseios das camadas populares e setores progressistas da sociedade brasileira.

Na EJA, paralelamente ao trabalho do MOBREAL, grupos não governamentais, dedicados à educação popular, continuaram a desenvolver pequenas e isoladas experiências de alfabetização em uma linha mais progressista, a partir das propostas de Paulo Freire. Eram experiências fora do contexto escolar e vinculadas a movimentos populares opositores à ditadura, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), associações de moradores e oposições sindicais. Estas experiências, com a emergência dos movimentos sociais e início da abertura política na década de 80, se ampliaram, abriram canais de troca, reflexão e circulação de experiências exitosas de EJA.

No período da Nova República, mesmo depois das inúmeras críticas ao MOBRAL, no governo do Presidente José Sarney, ocorreu com o decreto 91.980, de 25 de novembro de 1985, a mudança de nome do Movimento para Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos, conhecida como Fundação EDUCAR, cuja função era de normatizar e transferir recursos necessários para que Estados, Municípios e outras entidades públicas ou privadas, executassem programas de alfabetização e educação básica, a fim de erradicar a “chaga do analfabetismo no Brasil”. Com a extinção do MOBRAL assistiu-se, por meio da Fundação EDUCAR, o apoio a entidades que realizavam trabalhos de educação popular e alfabetização em todo o país, através de auxílio técnico e financeiro. Um dos projetos apoiados pela Fundação, com reorientação da metodologia aplicada junto a jovens e adultos e que resgatava a proposta freireana, foi o Projeto da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, premiado pela UNESCO.

Em Goiás, o governo do Estado e alguns municípios assumiram o trabalho de alfabetização e educação básica de Jovens e Adultos através do apoio da Fundação EDUCAR, cujos professores pertenciam ao quadro da rede pública de ensino, que recebiam o mesmo valor salarial dos demais, resultando num avanço do que anteriormente existia com o MOBRAL. Contudo, as orientações técnicas e metodológicas ao serem passadas restringiam-se aos orientadores e supervisores.

Outro dado interessante é que, apesar das orientações dos módulos serem semestrais, muitos alunos não conseguiam avançar para o módulo seguinte, nesse espaço de tempo, sendo os mesmos rematriculados no mesmo módulo. Nesse período, vale ressaltar, não havia por parte da Secretaria Estadual e/ou Municipal uma preocupação com a formação continuada dos professores que atuavam na EJA.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que previa no artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias, a responsabilidade de erradicar o analfabetismo em 10 anos, sob a responsabilidade do governo federal e de toda a sociedade. Como parte deste esforço, a Fundação EDUCAR, principal responsável por desenvolver esta tarefa junto ao MEC, convocou intelectuais que atuavam com a EJA no país – dentre eles Paulo Freire – para comporem a Comissão Nacional para o Ano Internacional de Alfabetização (CNAIA), a qual discutiria a preparação do Ano Internacional de Alfabetização, em 1990. Contudo,

no governo do Presidente Fernando Collor de Melo, em 1990, a Fundação EDUCAR foi extinta e com ela a Comissão. E, como mostra Machado (1997-b),

“(...) isto retoma uma vez mais o processo descontínuo das políticas em EJA, que nestes últimos anos (...), vêm atendendo com rigor as orientações dos órgãos financistas internacionais: priorizar o ensino fundamental para crianças; transferir para a esfera privada (leia-se aqui: empresas e Organizações Não-Governamentais) as responsabilidades sobre EJA, utilizando-se do discurso da parceria; vincular, cada vez mais, os objetivos de EJA ao atendimento das exigências do mercado”(p.44).

O Ano Internacional da Alfabetização, em nível nacional, foi marcado por diversos debates, encontros, congressos e seminários preparatórios, promovidos por entidades não governamentais, com o objetivo de discutir e elencar propostas para a erradicação do analfabetismo. Na esfera dos organismos vinculados à ONU, foram promovidas diversas consultas regionais<sup>13</sup> preparatórias à Conferência Mundial sobre Educação para Todos - de 05 a 09 de março de 1990 em Jomtien na Tailândia, como um dos eventos marcantes do Ano Internacional de Alfabetização.

Participaram da Conferência 155 países, os quais firmaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. A Conferência contou com uma presença maciça dos países filiados e representou o primeiro esforço conjunto de organismos internacionais como: ONU, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial (BID), BIRD e PNUD. O Brasil compareceu com uma dupla delegação, fruto da luta de forças que se estabeleceu, sendo que, apesar de toda a mobilização nacional preparatória que envolveu pessoas, instituições e organizações interessadas em EJA, a delegação enviada pelo MEC era composta, em sua maioria, de técnicos e políticos, tendo uma participação inexpressiva durante o evento.

Em função do grande índice de analfabetos, o Brasil foi indicado para compor o grupo de países que seriam priorizados pela ajuda internacional. Este grupo ficou conhecido como a “Cúpula dos Nove” e dele faziam parte Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Para receberem a ajuda acima referida estes países necessitavam apresentar à comunidade internacional um plano decenal de ação que fosse consoante com as orientações da Declaração Mundial.

---

<sup>13</sup>Dentre elas, a Reunión Latino-americana de Consulta para la Conferência Mundial sobre Educación para Todos, realizada em Quito, Equador, em 1989.

As reflexões resultantes da Conferência realizada apontavam a educação como a promotora do desenvolvimento e da satisfação das necessidades básicas do ser humano. Entre as necessidades inseriam-se a educação do trabalhador e da mulher. E, em consonância com este quadro, formulou-se um discurso pedagógico instrucional de cobranças de resultados no qual ao mesmo tempo em que buscou-se superar a sobreposição da educação voltada para crianças sobre a EJA, propôs-se a ampliação dos métodos e dos conteúdos educacionais, dos recursos humanos, tecnológicos e financeiros, com a ampla participação do Estado, mas também incluindo setores privados e Organizações Não-Governamentais (ONGs), numa tônica de libertar a EJA do seu discurso politizado e politizante.

De certo modo a Conferência pode ser considerada um avanço em relação a EJA no Brasil, pois possibilitou a arregimentação das forças de resistência de diversos grupos ligados aos interesses das camadas populares. Na luta de forças, a partir da própria contradição do discurso e atuação do MEC, diante da agenda firmada na Conferência, estes grupos passaram a pressionar o governo para que as necessidades dos jovens e adultos, especialmente dos trabalhadores, fossem contempladas na elaboração do Plano Decenal Nacional, e na elaboração de Políticas Públicas voltadas para a EJA. No entanto, como esta Conferência foi promovida por organismos intimamente vinculados ao neoliberalismo<sup>14</sup> o direcionamento para uma perspectiva de EJA anti-politizada e politizante, não poderia ficar de fora.

Naquele mesmo ano, 1990, o governo federal lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) cuja meta era reduzir em 70% o índice de analfabetos, em um período de 5 anos. Mas o que se viu a partir de então, desde a criação da Comissão do PNAC, responsável por promover e mobilizar ações de alfabetização nos níveis municipal, estadual e federal, foi o repasse de recursos para instituições, com fins politiqueros, sem o controle por parte da comissão, a qual sequer era consultada. O

---

<sup>14</sup> No neoliberalismo as questões são deslocadas da responsabilidade do espaço público para o âmbito individual, nesse sentido a liberdade humana, amparada pela lógica privada, propicia o crescimento da exclusão social, do desemprego, tidas como diferenças sociais, não mais desigualdades sociais, haja vista que, fundamenta-se na predestinação natural de capacidades e aptidões individuais. Projeto neoliberal baseado nos conceitos de *globalização*, de *integração* pela mídia, de *flexibilidade e competitividade dentro do discurso da qualidade total*, que normatiza a esfera pública na qual cabe ao Estado apenas gerir recursos, guiado pela lógica do livre mercado. Para maiores aprofundamentos ver GENTILI & SILVA(1994).

próprio ministro da Educação, José Goldenberg, demonstrava pouca vontade política em dar continuidade ao PNAC, fazendo declarações sobre a EJA tais como:

“O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo”.<sup>15</sup> (Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 12/10/1991, apud Haddad & Pierro, 1994, p. 7)

A atitude do governo federal de descaso e desrespeito à Comissão, gerou por parte da mesma ameaças de renúncia e protestos de movimentos populares e sindicais. As ações do governo, criaram diversos programas com fins políticos, sem que houvesse a preocupação em beneficiar realmente as pessoas analfabetas.

Com o “*impeachment*” do Presidente Fernando Collor de Melo e a assunção do vice-presidente, Itamar Franco, na tentativa de moralizar o governo, procurou-se agilizar a elaboração do Plano Decenal a ser apresentado à “Cúpula dos Nove” em dezembro de 1993. Isto possibilitou, na EJA, a tentativa de fortalecimento das discussões acerca de um programa sistemático de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, articulado pela Comissão Nacional, recomposta e, através de debates e ações, elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003. Do esforço empreendido, após vários encontros<sup>16</sup>, reuniões e versões do Plano Decenal originou-se, em 1994, o documento “Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos”.

Na introdução ao documento, o Ministro da Educação e do Desporto, Murilo Avelar Hingel, o colocou como

“(…) o documento (…) que o Ministério da Educação e do Desporto tem a grata satisfação de editar e divulgar, (…) deverá ser entendido como a manifestação da vontade política do Governo de cumprir o que determina o Artigo 208, caput inciso I, parágrafo 1º e 2º, isto é, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

I- ensino fundamental, obrigatório, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

§ 1º- O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo;

<sup>15</sup> Comungava desta mesma perspectiva Darcy Ribeiro ao afirmar que a solução ao analfabetismo seria dada com o tempo, ou seja, ao se universalizar o ensino elementar, em alguns anos, os analfabetos desapareceriam. E é este pensamento que norteou Darcy Ribeiro na elaboração do substitutivo, apresentado pelo governo, que foi aprovado como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

<sup>16</sup> Dentre eles o “Encontro Latinoamericano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores”, realizado em Olinda/PE em 1993.

§ 2º- O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade de autoridade competente”(HINGEL,1994-b, p.07).

Contudo, mesmo com o documento das Diretrizes da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos tendo sido elaborado por uma Comissão que incluía representantes do MEC, do CONSED e da UNDIME, sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, este, em coerência com as orientações dos órgãos internacionais, continua declarando que no Plano Decenal de Educação para Todos a prioridade é a criança. Demonstra-se, mais uma vez, a contradição presente nos discursos e ações governamentais no que se refere a EJA. Além disso o governo transferiu as responsabilidades sobre a EJA para a esfera privada – empresas e ONGs -, utilizando-se do discurso de parcerias, vinculando-a às exigências do mercado capitalista de qualificação e requalificação de mão de obra, enfim, desobrigando-se em relação à EJA. É justamente nesse sentido que se tem a cada dia as empresas, através do sistema S (SESI, SENAI, SENAC), intervindo diretamente na formação de seus funcionários e estendendo os cursos a eles destinados, à população de modo geral.

O governo de Fernando Henrique Cardoso, sucessor do Presidente Itamar Franco, manteve a mesma linha no que condiz à política educacional, de desmantelamento e descontinuidade de projetos que não servem aos interesses do próprio governo. De fato, as medidas propostas pelo atual Presidente têm dado mostras de retrocessos imensos, como o que podemos constatar com a luta de pessoas e instituições ligadas à EJA pela inscrição na Constituição Brasileira de 1988 da obrigatoriedade do Ensino Fundamental gratuito “*inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria*”(Art. 208,I), no entanto, a Emenda Constitucional nº 14, promulgada em 12/09/96, suprimiu essa obrigatoriedade, mantendo apenas sua oferta gratuita (Art. 2º, I). Essa alteração dispensou o Estado de aplicar, na EJA, verbas reservadas ao Ensino Fundamental.

Além disso, toda a mobilização realizada no Brasil – com encontros estaduais, regionais e nacional, num processo de levantamento da realidade do atendimento em EJA e das propostas de avanço para a mesma<sup>17</sup> – para elaboração da LDB foi desconsiderada com

---

<sup>17</sup> Esta mobilização nacional buscava a elaboração de um documento síntese do Brasil, que somado às realidades dos demais países latino-americanos, deveria ser encaminhado à V Conferência Internacional de Educação de Adultos, a se realizar na Alemanha em julho de 1997.

a promulgação da “Lei Darcy Ribeiro” (Lei nº 9394/96) e com a implantação do Programa Alfabetização Solidária, a partir de setembro de 1996.

No que se refere à Lei nº 9394/96, que define as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, apesar de abordar a necessidade de escolaridade para jovens e adultos em diferentes artigos<sup>18</sup>, reduziu a EJA basicamente a cursos e exames supletivos; diminuiu a idade para a prestação dos exames, o que caracteriza um incentivo aos jovens ao abandono às classes regulares de ensino; e além disso, não mencionou de onde virão os recursos para sua viabilização. A esse respeito vale ressaltar que o atual presidente vetou a possibilidade de inclusão do quantitativo de alunos do supletivo, para destinação dos recursos relacionados ao Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Esta atitude de descaso e a não destinação de verbas para a EJA dificulta que a sociedade possa fazer valer seu direito público subjetivo de direito à educação. E, de acordo com Haddad (1997), as definições presentes na nova LDB representaram a rejeição de

“(…) uma concepção peculiar de educação, voltada para o universo do jovem e do adulto trabalhador, que possui uma prática social, um modo de conceber a vida, uma forma de pensar a realidade. Mais do que isto, o projeto [Octávio Elísio] define que o Estado deveria criar condições para que esse trabalhador pudesse frequentar a escola, não só abrindo horários específicos no local de trabalho, mas também garantindo escolas noturnas, após as dezoito horas, instituindo bolsas de estudos e outros direitos, como merenda escolar, livros didáticos etc. Portanto, o Estado deveria ter uma atitude indutora, convocatória, e criar condições para que ocorresse uma educação para o jovem e o adulto trabalhador, reconhecido como sujeito de direitos idênticos aos do restante da população”.(p.112-3)

Ao diferenciar na LDB a *educação de jovens e adultos* para aqueles que não tiveram acesso aos estudos na idade própria (Art. 37, Seção V); e *educação profissional*, aquela que, integrada à educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Art. 37); e não destinar verbas para efetivação da primeira e, por sua vez, deixar sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho<sup>19</sup>, a formação profissional de jovens e adultos, assistimos o deslocamento de responsabilidades, no que se refere a EJA, do Ministério da Educação e

<sup>18</sup> Ver LDB 9394/96 Art. 4º. incisos I, VI e VII; Art. 5º Parágrafo 1º inciso I e Parágrafo 5º; Art. 10 inciso II; Art. 32 Parágrafo 4º ; Art. 34 Parágrafo 1º; Art. 37, Seção V e Art. 39.

<sup>19</sup> Este ministério, historicamente tem coordenado as instituições de formação profissional ligadas ao empresariado – especialmente o SENAI/SESI e o SENAC/SESC – e apoiado algumas iniciativas desenvolvidas nessa área por sindicatos de trabalhadores e outras instituições da sociedade civil, em especial as ONGs.

Desporto para o Ministério do Trabalho. Vale ressaltar que este último ministério recebe maior percentual de verbas que os demais, via recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). E, mais uma vez temos a EJA, agora não apenas direcionada pelos interesses do modelo capitalista, mas desenvolvida pelos próprios sistemas de federações e confederações empresariais com total apoio financeiro do governo federal.

Para Fávero et alii (1999),

“Aquela distinção conceitual, todavia, não se sustenta nem teórica nem praticamente. De um lado, tanto o Ensino Supletivo quanto o Ensino Regular Noturno, na medida em que seus alunos são jovens e adultos que trabalham, não é possível a *oferta de um ensino adequado às condições do educando*, prevista na Constituição de 1988 como dever do Estado (Art. 208, VI) e ratificada na LDB (Art. 37, § 1º), sem tomar a realidade desse educando como princípio de organização e condição básica para o atendimento às *situações reais vivenciadas por trabalhadores que são*. Por outro lado, é impossível uma Formação profissional de qualidade sem uma sólida educação geral, que efetivamente crie bases para o raciocínio e a abstração”. (p.4)

Não há, portanto, como desvencilhar a EJA do ensino profissional do mundo do trabalho, já que esses aspectos fazem parte da sua vida, demandando aprendizagens sólidas, gerais, juntamente com atitudes e comportamentos do mundo do trabalho, da vida, combinando uma diversidade de conteúdos significativos, vivos e habilidades, enfim a formação de conceitos e não a mera memorização de conteúdos. Não se trata de qualquer educação, esta deve conter elementos políticos (de conscientização) e técnicos (domínio de saberes) além de passar por aspectos organizacionais das escolas e cursos para o êxito do processo de aprendizagem.

E mais do que nunca, num mundo que tolera mal a ineficiência, o domínio precário da lecto-escrita torna-se uma barreira à comunicação cotidiana, numa sociedade letrada. À educação cabe proporcionar o acesso aos conhecimentos de forma qualitativa e em nível cada vez mais elevado para que seja na prática leitores e escritores da “palavramundo”. Resgatando-se o aspecto político da educação no próprio acesso a ela enquanto instrumento de intervenção no mundo que aí está, na medida que a qualificação também é um dos instrumentos de luta da sociedade, contra o desemprego (e/ou por melhores empregos) e marginalização, superando esta ameaça tão presente em nossas vidas.

“De fato, as características deste final de milênio, indicam que o acesso ao desenvolvimento contemporâneo depende fortemente de qualificação, capaz de

assegurar elevado desempenho aos membros de uma dada sociedade. A revolução ocorrida na informação supõe letramento em contínua ascensão, muitos conhecimentos específicos e uma educação geral que possibilite não apenas adaptações sucessivas ao longo da vida, mas disposições e atitudes compatíveis com novas condições da produção, do consumo e da vida moderna.” (PAIVA, 1994, p. 34)

A educação básica da população tornou-se um patamar mínimo para um realinhamento dos povos no quadro internacional e, hoje, mais do que diploma, se cobra aprendizagem de qualidade, capacitação real para ser utilizada concreta e eficientemente. Nesse sentido, os Organismos Internacionais já traçaram uma política de desenvolvimento humano, apontando desde o perfil, à competência individual e coletiva do trabalhador “qualificado”, para competir e atuar no mercado. Novos paradigmas foram constituídos e abordados na “Conferência de Educação para Todos”, em Jomtien, os quais passaram a validar os processos de avaliação, de criação das novas políticas de educação para todos, gerando influências nas políticas de formação do trabalhador.

No entanto, no Brasil, em pleno final da década de 90, no seio da política neoliberal de exploração da classe trabalhadora, com vistas ao aumento das taxas de acumulação de riqueza quando se exige nova e diferenciada qualificação dos trabalhadores para atuar na economia centrada na informatização, novas habilidades no campo interpessoal, maiores capacidades de comunicação, abstração, flexibilidade e capacidade de integração, contraditoriamente, o governo federal retomou as campanhas nacionais momentâneas de erradicação do analfabetismo – as quais já haviam tido uma grande ênfase desde a década de 50 – ao lançar, sem debate, no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal, em setembro de 1996, o *Programa Alfabetização Solidária*, além de enfatizar Programas como o Comunidade Solidária e Ensino a Distância, os quais também não dão respostas satisfatórias às necessidades dos alunos adolescentes, jovens e adultos que neles estão inseridos, e têm um caráter de educação compensatória, nascendo desvinculados do atendimento contínuo do processo de educação no Ensino Fundamental e para além dele.

No que se refere às campanhas, a experiência acumulada é suficiente para saber que: a utilização de programas de massa tem sido quase sempre ineficazes; para ocorrer aprendizagens significativas é fundamental professores bem qualificados, os quais promovam situações motivadoras objetivas junto aos adultos; faz-se necessário o uso

constante das habilidades de leitura e escrita adquiridas, para impedir a regressão ao analfabetismo, como já na década de 60 apontava Paulo Freire, propondo a pós-alfabetização, para além da utilização dos conhecimentos adquiridos, que possibilitava a continuidade da EJA, não se restringindo a alfabetização destes.

As iniciativas de alfabetização desenvolvidas por projetos na mesma linha do Programa Alfabetização Solidária e Ensino a Distância, como o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – desenvolvido sob a coordenação da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) do Ministério do Trabalho, com recursos do FAT –, dentre outros, que utilizam-se de material didático modular e/ou multimídia como da Fundação Roberto Marinho, subordinam-se às exigências de conteúdos, métodos e principalmente tempo de duração impostos por contratos de financiamento e pelo próprio material didático utilizado, sem considerar a realidade, o ritmo e a necessidade dos educandos na construção do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. De modo geral, os materiais didáticos exprimem um inaceitável aligeiramento da Educação Básica e uma simplificação profissional, os quais caracterizam um processo de desqualificação da EJA, que tem se acentuado nos últimos anos, também nas legislações e na prática governamental (HADDAD, 1997; BEISIEGEL, 1993 e 1997).

O debate atual sobre a qualidade na educação básica, vinculado à competitividade nacional e internacional como forma de superar a recessão deste final de século, aponta para a necessidade de aumento da oportunidade de acesso e permanência na educação básica e (re)qualificação de adolescentes, jovens e adultos.

Aos governos que não asseguraram uma política que favorecesse a resolução de problemas como do analfabetismo, e que queriam manter-se numa posição relativamente boa no mercado mundial e nos meios políticos passou a ser fundamental investir não apenas na educação inicial ou cursos compensatórios do ensino fundamental, mas numa educação de qualidade e significativa. Mas que sentido tem uma qualificação especializada sem uma forte formação geral? Junto a isto, como motivar adultos a retornarem aos estudos?

O argumento de que não haveria necessidade de investir na EJA, pois com o tempo, à medida que se investisse na universalização da educação de crianças, os

analfabetos se extinguiriam pela substituição das gerações, não procede mais. Temos presenciado que: são inúmeras as gerações sem escolaridade e domínio de conhecimentos e habilidades correspondentes, numa sociedade cujo letramento superficial torna-se insuficiente; a queda das taxas de natalidade e a elevação da expectativa de vida, indica que as pessoas que estão inseridas ou em vias de se inserir (adolescentes e jovens) no mercado de trabalho, nele permanecerão por muito tempo, demandando crescente eficiência, qualificação e contínua adaptação. Mesmo para atuar autonomamente, em função da desregulação do mercado de trabalho neste final de século – que as empurra para tal – faz-se necessário o letramento e capacitação para perceber oportunidades e utilizá-las; no meio rural a crescente capitalização e instrumentalização na agro-pecuária, bem como os meios de comunicação de massa impõem que a população rural (e urbana) cada vez mais tenha de dominar eficientemente habilidades de lecto-escrita, numerização, raciocínio lógico, dentre outras, para enfrentar o mundo.

Neste quadro, é mister afirmar que num contexto histórico em que a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos é uma prioridade, não pode prescindir da qualidade social que a norteie. Mas como promover uma educação que dê conta de formar sujeitos capazes de atuar em diversas instâncias, com qualidade e eficiência? É nessa perspectiva que acreditamos que a educação instrumental e especializada precisa ceder lugar a uma educação mais geral, para que, face as dificuldades de inserção no mercado de trabalho haja a possibilidade de se preencher posições e funções diferentes. Ganha força portanto, o conceito de “qualificação-chave” (MERTENS, 1974 e 1988 *apud* PAIVA,1994), qual seja, aquele que permite ao sujeito desenvolver a capacidade de aprender e exercer encargos e funções diferenciadas com responsabilidade, autonomia, competência e eficiência pessoal, capacidade de decisão, atitude cooperativa, de comunicação, crítica e criativa, na busca de solução dos problemas.

Apesar do descompromisso do governo com a educação pública, o Brasil continua a ser sede de eventos voltados para a EJA. Ela continua sendo pauta do dia e os movimentos sociais organizados têm se utilizado, graças à luta de forças, dos espaços de discussão com vistas à construção de uma política para a EJA.

Nesse sentido, além do Encontro Nacional, realizado em Natal em 1996, como preparatório da V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (V

CONFINTEA), envolvendo um processo de mobilização de representantes das Organizações Governamentais, Universidades e sociedade civil, objetivando o reconhecimento da contribuição dos diversos atores e experiências nacionais de atuação em EJA, para a construção de uma política nacional – inclusive participando da elaboração de um documento nacional, a ser apresentado na Conferência Regional Preparatória, contendo um diagnóstico das demandas e do atendimento da EJA nas regiões do país, os princípios norteadores, os compromissos e um plano de ação (SOARES, 1996) – o Brasil sediou e foi protagonista da Reunião Preparatória Regional da América Latina, realizada em Brasília, em janeiro de 1997.

Na V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, em julho de 1997, participaram uma delegação nacional e representantes de ONGs, sendo firmados compromissos incorporados numa “*Agenda para o Futuro*” e uma estratégia de ação. Em cumprimento a esta agenda foi realizado, no Brasil, o Encontro de EJA em Curitiba, em outubro de 1998, o qual foi preparatório para a “Reunião Sub-Regional para os Países do Mercosul e Chile”, ocorrida em Montevideú, em novembro do mesmo ano. Nele se reafirmou a necessidade de encontros nacionais de EJA e se retirou uma comissão para organizar o próximo encontro.

Em setembro de 1999, realizou-se o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), no SESC/Rio de Janeiro, representando mais um passo na história da EJA, impulsionado pelos compromissos assumidos pelo Ministério da Educação (MEC) em encontros internacionais, desde a Conferência de Educação para Todos, e pela iniciativa das organizações governamentais e não governamentais tais como: representantes nacionais da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Conselho de Educação de Adultos para América Latina (CEAAL), Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Ministério do Trabalho (MTB) e Serviço Social da Indústria (SESI), ONGs, organizações sindicais e movimentos sociais.

O conceito genérico de EJA da Declaração de Hamburgo foi retomado e ampliado com a contribuição do “Relatório Delors”, compreendendo quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver. Devendo ser

um processo continuado e permanente de educação para todos – crianças, jovens e pessoas adultas –, compatível com as necessidades, que estimule a imaginação e a criatividade, o questionar e analisar criticamente a realidade para nela intervir; que possibilite o acesso a recursos e competência técnica e desenvolva habilidades pessoais e coletivas; que reconheça a diversidade cultural, bem como a necessidade de se respeitar o conhecimento e as formas de aprendizagem dos diferentes grupos sociais. O Encontro postulou que a revisão do conceito de EJA deveria incorporar também avanços e constatações de pesquisas que apontam a necessidade de mais de cinco anos de escolaridade para se considerar que a pessoa está alfabetizada; que o tema educação e trabalho merece alargar a competência pessoal e coletiva do ser humano em todas as extensões; que os valores éticos essenciais à vida de cidadania e direitos humanos devem ser enfatizados; só para citar alguns.

Enfim, o Encontro reafirmou a necessidade de uma política nacional de EJA, coerente e articulada a fim de viabilizar de fato o direito universal de todos os cidadãos à Educação Básica e Profissional, conforme compromissos assumidos pelo governo brasileiro.

Mesmo estando previsto na nova L.D.B. nº 9394/96, educação para todos independente da idade, não se destinou financiamento específico à EJA, inclusive no FUNDEF não contempla os alunos do Ensino Supletivo da EJA. De fato, cada vez mais torna-se clara a política adotada pelos dirigentes do país, qual seja, a de deixar a EJA apenas na responsabilidade da sociedade civil e das empresas, o que pode ser comprovado, por exemplo, com a criação pelo próprio governo federal de uma ONG para manter o Alfabetização Solidária. Além disso, a EJA nesse final de milênio sofre conseqüências da falta de uma política de formação de professores para as especificidades que os projetos de educação voltados para o atendimento desta clientela exigem.

### **1.1- Origem do Projeto AJA**

Todos os movimentos sociais do final da década de 70 e anos 80 fomentaram o surgimento de experiências no campo da EJA em nível nacional, dentre elas o Projeto AJA, que tem suas raízes nas experiências acumuladas dos movimentos populares do final da década de 50 e início de 60, nas discussões que são retomadas no final dos anos 70 e ao

longo dos anos 80 nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs)<sup>20</sup>, nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisadores na Educação (ANPED), nos Encontros de Jovens e Adultos, entre outros. Em vários destes fóruns, educadores e pesquisadores mostraram-se preocupados com a questão, surgindo daí muitas propostas para serem implementadas.

Em Goiás, assim como em outros Estados, observa-se nos anos 70 e 80 um expressivo aumento da população urbana trazendo inúmeras conseqüências sociais obrigando as elites dirigentes a proporem certas medidas políticas, a fim de manterem as suas posições. De fato, dados estatísticos<sup>21</sup> comprovam a intensa urbanização, ocasionando um conjunto de problemas sociais, como tem sido, por exemplo, o caso de Goiânia, capital que já conta com um quarto da população do Estado, onde tem-se agravado o desemprego, moradia, transporte, escola, postos de saúde e infra-estrutura básica.

No processo histórico de Goiás, ocorreram pressões político-sociais pela ampliação da atuação do Estado nas áreas sociais, especialmente no que se referia à educação. Contraditoriamente, o Estado reduziu os investimentos em recursos materiais e humanos, ao mesmo tempo que promoveu a expansão da escolarização. É possível afirmar diante desse paradoxo que, de fato, a atitude do governo frente à educação pública, o descaso com a mesma, resulta e reflete uma história caracterizada pelo poderio de certos grupos sociais que, utilizam quase sempre de soluções de compromisso refratadas naquilo que denominamos de “política clientelista”.

Canesin (1993), em pesquisa sobre a política educacional de Goiás nas décadas de 70/80, aponta vários elementos que evidenciam o clientelismo presente na Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEE), bem como a origem de sérios problemas que ainda hoje se fazem presentes, quais sejam: quadro de professores leigos em todos os níveis de ensino, excessivo número de professores em desvio de função, uma desarticulação das diretrizes educacionais, reduzidos recursos para a educação, apesar de ser a pasta que absorve o maior número de servidores, sendo as condições de trabalho e salariais precárias.

---

<sup>20</sup> A IIª CBE de 1982, de Belo Horizonte, teve como temática a Educação Popular.

<sup>21</sup> Dados do IBGE/PNAD (1990), informam-nos que na década de 40 o Estado possuía 83% da sua população na zona rural, e a partir de 1996 passou a contar com 81% da população na zona urbana, vivendo um processo de inversão desastroso para as cidades.

No âmbito Estadual, ao longo do processo histórico da EJA, há uma postura política semelhante à desenvolvida em nível nacional: uma política de descontinuidade e descompromisso com os excluídos pela sociedade, em todas as esferas do poder público. O que ocorre, também, no município de Goiânia<sup>22</sup>.

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) teve um surgimento tardio, em 1961, sendo que até então era o Estado quem determinava o que seria ou não realizado no âmbito da educação municipal. Mesmo depois da separação administrativa da SME da SEE, em função dos poucos poderes aquisitivos do município, sua autonomia não se realizava a contento, pois o prefeito buscava apoio financeiro junto ao governo estadual e isto acarretava, até o início da década de 80, numa subserviência política ao governo estadual. Vale ressaltar que a estrutura da Secretaria também trouxe no seu seio a marca das relações clientelísticas de troca de favores. Assim, as decisões referentes a contratação de professores, escolha de diretores, construção de escolas, destino e utilização de recursos destinados à SME, dentre outras, passavam pelo crivo dos secretários de educação estadual e municipal, além de vereadores e deputados, sendo o destino da educação direcionado não por especialistas e comunidade, mas por políticos.

Por esse motivo viveu-se, e ainda ocorre nos dias atuais, disparidades no que se refere, por exemplo, à escolha do local para sediar a escola, muitas vezes não em função da necessidade ou melhor localização, mas em função de interesses e/ou da maior força do político junto aos governos (quer seja estadual e/ou municipal), a definição do grau de ensino, a transferência de pessoal e/ou sua alocação, dentre outros.

---

<sup>22</sup> A política educacional deste município já foi analisada, em diferentes âmbitos por várias pesquisas na tentativa de contribuir para apreender sua realidade, como bem ressalta Maria Margarida Machado (1997) em sua dissertação -“Política Educacional para Jovens e Adultos: a experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia” - “Entre elas podemos citar a de Arlene Carvalho de Assis Clímaco (...) com seu trabalho “Clientelismo e Cidadania na Constituição de Uma Rede Pública de Ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961 – 1973)”, publicado em 1991. Luiz F. Dourado, que se preocupa com a (...) ‘Democratização da Escola: Eleição de Diretores, Um caminho?’ (1990). Celina Ferreira Calaça também enfoca esta questão em ‘Eleição de Diretor de Escola e Gestão Democrática’ (1993); Mona Bittar, procura entrar no dia-a-dia da SME através de sua proposta Proposta Pedagógica: ‘A Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – 1983/1986: Caminhos e Descaminhos’ (1993) e, mais recentemente, Alberto Ribeiro do Carmo analisa: ‘Os Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia’ (1996)” (p.61). Para a compreensão do processo no Estado de Goiás, é considerada como referência fundamental o trabalho de Maria Tereza Canezin: “Um Protagonista em Busca de Interlocução – Um Resgate da História do Movimento de Professores da Rede Pública de 1º e 2º graus em Goiás, na Conjuntura de 1979/1989”. E, mais recentemente, tivemos a pesquisa de Simei Araújo sobre “As Representações de Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia”(1999).

No tocante à EJA, não foram muitas as informações obtidas nas duas primeiras décadas de existência da Secretaria. Tem-se notícia de que a primeira solicitação de escola noturna, e que se transformou em lei, data de 1952, seguida de outra em 1958, solicitação esta que ampliou-se para oito escolas entre os anos de 67 a 69. No entanto, tais solicitações não significaram a criação de fato destas escolas, como, por exemplo, a da criação da Escola Municipal de Alfabetização de Adultos, da qual não há registro na SME (MACHADO, 1997).

No que se refere ao quadro de pessoal, quando da instituição da SME a grande maioria dos professores não eram habilitados sendo que em 1961, do total de 171 professores da Rede Municipal, 134 eram leigos e apenas 37 eram habilitados, em nível de 2º grau. Esse quadro, apesar de minorado nas décadas seguintes, só começou a se reverter em 1983, com a implantação do Estatuto do Magistério Público Municipal.

Na década de 80, Goiânia sediou vários movimentos, sendo o de professores da rede pública da educação básica (na época 1º e 2º graus) muito significativo historicamente, representando a organização dos trabalhadores em entidades de classe, no caso o Centro de Professores de Goiás (CPG) que mais tarde tornou-se o Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (SINTEGO) o qual reagiu às práticas clientelistas, lutando por melhores condições e garantias nas relações de trabalho. Esta luta culminou, em 1983, com a equiparação salarial com o Estado, atualização do pagamento e a implantação do Estatuto do Magistério Público Municipal através da Lei nº 6042/83<sup>23</sup>, prevendo: a valorização do magistério através da conquista da eleição para diretores de escolas; admissão por concurso público e somente com habilitação; plano de carreira, com promoções por tempo de serviço e qualificação; licença para aprimoramento profissional; gratificação por titulação; adicional de 20% da carga horária para encargos didáticos; jornada de trabalho de 20h e/ou 40h e repouso semanal remunerado; aposentados com salários equivalentes aos da ativa; estabilidade no emprego e remoção por permuta ou concurso; criação do Conselho de Magistério Municipal; o redirecionamento do Núcleo de Orientação e Supervisão; criação do Setor de Apoio Infantil, dentre outros (CALAÇA, 1993).

---

<sup>23</sup> Para maiores aprofundamentos ver Calaça (1993).

No que se refere à formação continuada de professores, iniciou-se a realização do “Curso de Reciclagem”, em janeiro, a partir de 1994, com uma carga horária de 120 horas, como uma nova prática que foi incorporada pela SME. Outra conquista que pode ser apontada, foi o fato da coordenação pedagógica passar a ser exercida por um professor eleito entre os seus pares na unidade escolar, não sendo mais uma função vitalícia.

Os profissionais da educação municipal contaram, nesse processo, com o apoio da própria Secretária de Educação Municipal, Professora Dalísia Dolles, que enfrentou embates ao lado dos professores, contra atitudes autoritárias do governo do Estado e do município, como relata Calaça (1993):

“A SME elaborou um documento e remeteu-o ao Prefeito. Nesse, a Secretária faz uma breve análise da conjuntura atual e lembra o papel que cabe ao PMDB nessa fase de transição democrática, faz severas críticas à intenção do Prefeito em demitir os grevistas e cobra dele as posições democráticas assumidas pelo governo do PMDB” (p.74).

É importante ressaltar que as conquistas dos profissionais da educação só foram possíveis em função das condições histórico-político-estruturais em que se inseriam, que entre outras coisas, evidenciava um estado de luta de forças entre os políticos de diferentes partidos criando um quadro favorável à negociação de algumas reivindicações da categoria dos professores. Por outro lado, apesar das mudanças significativas, muitas reivindicações não foram contempladas, como por exemplo, a implantação do Curso de Estudos Adicionais, previsto como programa permanente de qualificação dos professores; a efetivação do quadro de professores alfabetizadores; as mudanças das funções técnicas na própria SME; a proposta de acompanhamento e assessoria de coordenadores pedagógicos nas escolas, sem manter o caráter de supervisão e orientação desta função. A tecnocracia continuou a ser uma linha dominante no seio da SME causando, inclusive, certos retrocessos do Projeto Político Pedagógico em curso desde 1983, na gestão da Professora Dalísia Dolles, emperrando reformas e mudanças.

No tocante à EJA, Bites (1992) informou o surgimento da equipe de Ensino Noturno, datando de 1992, a qual se constituiu, a partir das preocupações de um grupo de professores, que se articulou para tal e não como parte de um projeto político pedagógico mais amplo da SME. Além disso, coerente com as políticas adotadas em nível nacional, os cursos de formação de professores promovidos pela SME não tinham uma preocupação

com a especificidade da EJA, enfatizando apenas o ensino regular diurno, apesar dos professores que atuavam no noturno serem convocados para fazê-los.

Em 1993 assumiu a prefeitura de Goiânia o Partido dos Trabalhadores (PT) que, coligado com outros partidos, empreendeu um projeto de educação que se propunha respaldar a luta por uma escola pública popular gratuita, democrática e de qualidade. Esse projeto trazia ainda princípios de garantia de acesso e permanência das classes populares a uma escola pública de qualidade, com condições de vida e trabalho aos profissionais que nela atuam, apregoando a gestão democrática. No seio destas defesas nasceram propostas específicas de experiências para a EJA, tais como: proposta de erradicação do analfabetismo, programas de educação não formal, criação do setor de EJA na SME, entre outras.

A indicação da Professora Mindé Badauy de Menezes, como Secretária Municipal da Educação, que estava ligada a um movimento de formação de professores pela Faculdade de Educação/UFG, representou um passo importante na interação da SME com as universidades (UFG e UCG), já que muitos de seus assessores, advinham diretamente dos quadros universitários. No entanto, este grupo exerceu a função apenas temporariamente, devido a dificuldades internas do Partido dos Trabalhadores, seguindo-se, durante a gestão petista, mais dois outros secretários de educação: o Professor Athos Magno e a Professora Vera Barêa, ambos com linhas de atuação diferentes da primeira secretária.

Como parte da intenção da prefeitura, naquela gestão, estava o desejo de atuar junto aos alunos excluídos do ensino regular diurno. Foram criados, cursos regulares no noturno, que até hoje convivem com experiências e programas de educação não-formal ligados às iniciativas populares como sindicatos, associações, Movimento de Educação de Base (MEB), o qual, ao longo da ditadura militar implantada no país, se manteve, perdurando até os dias atuais, com algumas reestruturações.

Foi nesse contexto de urbanização e de redemocratização do país, do Estado e de Goiânia, de pressões dos movimentos sociais, que nasceu o Projeto AJA, assim como outros projetos voltados para a educação de crianças, adolescentes e jovens como o “Cidadão 2000” (da SME) e o “Aldeia Juvenil” – da Universidade Católica de Goiás

(UCG) – tendo estes últimos o objetivo de profissionalizar adolescentes e jovens (infratores ou não) tirando-os ou impedindo-os de irem para as ruas e/ou para a marginalidade.

Otimistas frente aos desafios de uma educação popular e da discussão pela redemocratização, educadores e alunos estagiários do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), participaram da gestação do Projeto AJA. Eles vinham experienciando nas escolas, nos programas de educação de crianças e de adultos, a “expulsão” direta e indireta dos adolescentes que não se integravam com aqueles por terem interesses e necessidades diferentes<sup>24</sup>. Cotidianamente eram presenciadas, pelos estagiários, por exemplo, cenas em que as crianças chamavam os adolescentes de “burros” resultando em uma reação de agressão, física ou verbal (com palavrões), por parte dos últimos, os quais, tidos como “violentos” e “indisciplinados”, acabavam punidos com suspensões e transferências. No ensino regular noturno, os adultos também não aceitavam muito bem o adolescente por ele ‘brincar’ muito, atrapalhando aqueles que queriam ganhar tempo (CAFÉ, 1996).

Os professores exigiam dos adolescentes<sup>25</sup> um comportamento de “menino mais velho” e/ou de adulto, não se dando conta da especificidade de interesses, vivência e inseguranças próprias desta faixa etária - 10 a 14 anos -, o que, dentre outras coisas, muitas vezes gerava repetência, humilhação e evasão. Além disso, o uso de metodologias, de programas e textos voltados para a realidade infantil, dificultavam o interesse e, conseqüentemente, a aprendizagem dos adolescentes, jovens e adultos.

---

<sup>24</sup> Muitos dados aqui mencionados foram obtidos no texto de Café (1996), documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME) que resgatam o histórico do surgimento do Projeto AJA, além da pesquisa realizada por Machado (1997) que teve o Projeto AJA como objeto de estudo.

<sup>25</sup> A adolescência é uma fase da vida que inclui modificações biológicas e da mente, cujo “início corresponde ao aparecimento das primeiras modificações corporais desta fase que são, no menino, o volume testicular e na menina o aparecimento do broto mamário” (GUIMARÃES, 1992, p.08). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência é o período entre 10 e 20 anos, sendo que a adolescência inicial é de 10 a 14 anos e a adolescência final dos 15 aos 20 anos. A juventude cronologicamente é definida pela OMS como a faixa etária compreendida entre 15 e 24 anos, ou seja inclui a adolescência final ou pós adolescência e perdura até os 24 anos. Hoje, há estudos, inclusive os realizados por César Coll, que tratam os termos adolescentes e pós-adolescentes, sendo estes últimos também denominados de jovens.

Em função destas constatações e, em busca de exercer o direito constitucional, reafirmado no Plano Decenal da Educação, de que a permanência na escola é direito<sup>26</sup> de todos, é que, em 1990 – Ano Internacional da Alfabetização – criou-se, segundo Café (1996), o projeto “Intenção de Estudo”. Neste se objetivava descobrir quem eram os adolescentes analfabetos e como poder-se-ia organizar uma escola e uma metodologia capazes de lhes ensinar a construir sua identidade e sua cidadania. Este projeto, concebido na Faculdade de Educação/UFG, fez parte de um esforço a que a sociedade foi conclamada a empreender, no governo Collor, no sentido de contribuir com a “erradicação” do analfabetismo no país.

O MEC, a partir de 1991, propôs a liberação de verbas, através do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), para projetos de EJA, o que possibilitou a várias Universidades construir projetos nesta área. A Faculdade de Educação/UFG, elaborou um projeto que contava, entre outras ações, com a “Produção e conhecimento na área da Metodologia de Alfabetização para Meninos e Meninas com Defasagem Idade/Série no Ensino Fundamental” (MACHADO, 1997-b).

O projeto foi aprovado em agosto de 1992, mas, em função da dificuldade financeira – advinda da demora na liberação dos recursos e a conseqüente defasagem, decorrida pelo processo inflacionário acentuado – para sua implementação, a Universidade buscou a parceria da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia e do Clube de Diretores Lojistas de Goiânia, este último aparecendo como um dos responsáveis pelo apoio financeiro ao projeto. Coube à SME a liberação de duas professoras para atuarem no Projeto.

A primeira experiência do “Intenções de Estudo” realizou-se nas dependências da FE/UFG, contando com duas turmas de vinte adolescentes e jovens analfabetos, na faixa etária de 11 a 17 anos. As professoras dessas turmas pertenciam ao quadro da Rede Municipal de Educação de Goiânia e eram alunas da 3ª série do Curso de Pedagogia da FE/UFG. Com o intuito de registrar a experiência, haviam oito estagiárias que acompanhavam as turmas, para tanto tomavam nota das reações dos alunos, do que ocorria

---

<sup>26</sup> Ainda que este direito lhes esteja sendo negado, seja pela escola, em função de sua defasagem idade/série, seja pela própria legislação ao não aceitar matrícula de menores de 14 anos no noturno.

em sala de aula, nos corredores, na entrada e saída dos alunos, obtendo dados para estudo, reflexão e planejamento das aulas subsequentes. Essas reflexões, segundo documentos da SME (1993), que retomam os fatos da época, propiciaram o levantamento do perfil psico-social dos alunos, das concepções presentes na sociedade e também dos professores.

O projeto ficou conhecido como “Alfabetização para meninos e meninas de rua”, em função da origem dos alunos que o freqüentavam. Contudo, nas turmas conviviam meninos de rua, adolescentes de classe média com dificuldades escolares e disciplina, além de adolescentes da periferia.

Enquanto o projeto se desenvolvia, no ano de 1992, foi realizada na Rede Municipal de Ensino de Goiânia uma pesquisa sobre a realidade do ensino regular noturno, na qual levantou-se uma série de problemas: questões didático-pedagógicas como evasão escolar, necessidade de melhor adequação dos conteúdos e metodologias à realidade da EAJA, definição de critérios de matrícula, material de apoio para as aulas, condições de estudo e de fadiga do aluno trabalhador, condições de apoio ao estudante, como necessidade de ampliação das linhas de ônibus, iluminação adequada e da segurança nas imediações das escolas (policimento). Sobre esse aspecto aponta um documento da SME (1996):

“A caracterização destes problemas, dificuldades e desafios peculiares a esta clientela, desencadearam sugestões que demarcaram de forma expressiva a necessidade de tomar a educação de adolescentes, jovens e adultos em sua especificidade (...). Os pedidos de mudança (...) deram origem ao Projeto AJA.”(p.05)

Com base nessas reflexões e na experiência vivida no “Intenções de Estudo”, foi elaborado um novo projeto que, partindo do perfil psico-social dos alunos do ensino noturno, adolescentes, jovens e adultos, procurava respeitar a peculiaridades destes, em sua maioria trabalhadores. Na (re)elaboração para que fosse implantado na rede municipal de Goiânia, foi acrescida à idéia inicial do “Intenções de Estudo”, uma estrutura de curso em módulos correspondentes à 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. As alterações basearam-se, principalmente nas características inovadoras do “Projeto SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos – de Porto Alegre.

Para o início do Projeto da SME foram realizadas, anteriormente, várias reuniões com escolas para discussão do ensino noturno e divulgação do Projeto, havendo a

solicitação de que os interessados em fazer parte dele procurassem a coordenação na SME. Quinze escolas fizeram a inscrição e participaram de uma reunião em julho de 1993, para a seleção daquelas que fariam parte do projeto. Desta reunião além dos diretores das escolas interessadas, fizeram parte representantes de associações de moradores, vereadores e líderes religiosos, que participaram da seleção das escolas a partir dos seguintes critérios: ter duas salas disponíveis; demanda comprovada; atender às associações e entidades que já estavam organizadamente reivindicando. Foram selecionadas doze escolas: Colégio Municipal Jarbas Jaime, E. M. Professor Lourenço Ferreira Campos, E. M. Santa Genoveva, E. M. João Braz, E. M. Eva Vieira, E.M. Jardim Nova Esperança, E. M. Mutirão III, E. M. Vera Cruz, E. M. Zevera Andréa Vecci, E. M. Presidente Costa e Silva, E. M. Nicanor de Assis Bernaz e E. M. Finsocial.

A seleção dos professores foi realizada pela coordenadora do projeto Professora Maria Helena B. Café, através de entrevistas individuais com os que se apresentaram na SME, sendo o critério para a escolha: a disponibilidade de tempo do professor para assumir uma turma, participar de estudos semanais e, principalmente, predisposição para o contato com “o novo”. Os mesmos critérios foram utilizados para o professor convidado a compor a coordenação do projeto, exigindo-se que, além de assumir uma turma do projeto, tivesse disponibilidade de tempo para a coordenação.

Contudo, como os trâmites legais demorassem a transcorrer, no primeiro semestre de 1993, não foi possível implantá-lo, dando-se continuidade ao *Projeto de “Intenção de Estudo”*, funcionando com a parceria da Secretaria Municipal de Goiânia, na Faculdade de Educação, em escolas municipais e centros comunitários, sendo ampliado de duas para quatro turmas de adolescentes.

No segundo semestre de 1993, esta experiência inicial foi institucionalizada na Rede Municipal de Educação de Goiânia, através de projeto aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás pela resolução nº 627 de 02/07/93, que transformou o projeto inicial no *Projeto de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (Projeto AJA)*, funcionando, a partir de 16 de agosto, com duas turmas em cada escola, totalizando 24 turmas.

O Projeto AJA surge tendo em vista também que, em pleno final de século XX, não basta falar de EJA – ainda mais em função da presença de adolescentes que evadem e repetem a cada ano das séries iniciais do Ensino Fundamental em função do fracasso escolar, no período diurno, e do ingresso cada vez mais precoce destes no mercado de trabalho, como forma de sobrevivência e/ou complementação salarial familiar – a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no Ensino Noturno (EAJA)<sup>27</sup>, é uma realidade constatável, que deve ser entendida dentro do ensino fundamental regular, e exige que a escola se abra para acolhê-los.

## **1.2 - Projeto AJA : que projeto é este?**

Na expectativa de compreender melhor o Projeto AJA, analisaremos aqui sua implantação, características, objetivos, organização e serão discutidos, no próximo subitem, os princípios inicialmente colocados no Projeto AJA tentando reinterpretá-los à luz da teoria sócio-histórico-dialética, demarcados em alguns elementos presentes nas obras de Paulo Freire e de Vygotsky para, posteriormente, apreendermos como tem sido sua efetivação no cotidiano escolar, centrando na prática pedagógica desenvolvida pelos sujeitos nele envolvidos, em especial professores e alunos.

O Projeto AJA, objetivando trabalhar com adolescentes, jovens e adultos excluídos da escola por falta de condições, repetências sucessivas, inadequação à metodologia infantilizada ou por indisciplina, foi proposto pela SME (1996) como

“uma experiência pedagógica que vem tentando implementar um novo jeito de ser da escola: horários e frequências flexíveis, conteúdos e metodologias diferenciados, atividades culturais com todas as turmas, encontros semanais com professores para estudo e avaliação.”(p.05)

É importante ressaltar que as primeiras turmas do “Intenção de Estudo” eram compostas essencialmente por adolescentes, sendo feitas observações e estudos sobre comportamento, necessidades, interesses, relacionamentos, dentre outros, pois os alunos desta faixa etária não eram bem recebidos tanto por crianças como pelos adultos, devido às diferenças e oscilações de comportamento em sala de aula. Quando aquele passou a ser Projeto AJA, no texto encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de Goiás, as turmas foram compostas por adolescentes, jovens e adultos e, apesar de fazer referência às

---

<sup>27</sup> A EAJA não é uma terminologia utilizada nacionalmente, Goiânia teve esse caráter pioneiro.

dificuldades advindas das relações dos adolescentes com as crianças e com os adultos, não constava, no documento, as conclusões a que as pesquisas, observações e discussões realizadas haviam chegado.

Buscamos informações junto aos professores que atuaram com estas turmas na época, para que esclarecessem tal fato. Uma professora nos informou que

*“No início do Projeto AJA, quando se constituíam turmas apenas de adolescentes, as questões de indisciplina e de limites eram muito sérias e os alunos, nessa faixa etária, não tinham um referencial dentro da própria sala de aula para estarem se pautando, como exemplo, para suas condutas. Enquanto que, quando se constituíam turmas envolvendo adolescentes, jovens e adultos tornava-se mais fácil o trabalho. Assim, em um processo de discussão e reflexão a esse respeito, dos profissionais envolvidos, optou-se por trabalhar com turmas de adolescentes, jovens e adultos juntos”*(Registro de protocolo n.º 82, de 22/12/99, p.2, linhas 45-53).

A esse respeito pesquisas (GUIMARÃES, 1992; CARRETERO e CASCÓN, 1996) têm demonstrado que o adolescente, nesse momento de transição para a juventude e a vida adulta, busca se distanciar do “modelo” de criança e se aproximar do adulto, mesmo questionando-o, o que também é uma característica própria desta faixa etária, como forma de auto-afirmação. Nesse sentido, a presença e o relacionamento com jovens, que se aproximam mais de seus interesses, e com o adulto, contribuiria para a formação da sua identidade e a construção de limites.

Para que a prática pedagógica com adolescentes, jovens e adultos não fosse inadequada às especificidades destas faixas etárias, além da assunção e compromisso ético e político junto a esta parcela da população e a favor dela, de competência técnica (domínio de saberes e das formas de ensino destes) e competência humana (de saber relacionar-se com o outro) do educador, fez-se (e faz-se) necessário constantes discussões e formação continuada dos profissionais envolvidos com o Projeto, especialmente os professores, para que pudessem atuar com este grupo de pessoas e considerar sua realidade sócio-econômico-cultural, interesses e necessidades. Além de uma mediação constante do professor para que o adolescente respeite e aceite os adultos e vice-versa, a fim de que se possa realizar um trabalho que envolva a todos na sala de aula e proporcione-os interagir, contribuindo na formação uns dos outros.

Os horários de funcionamento do Projeto AJA, segundo documentos analisados, devem ser compatíveis com as necessidades dos alunos, em sua maioria

trabalhadores, havendo turmas nos turnos matutino, vespertino, nos fins de tarde<sup>28</sup> e noturno. Pelo que se observou, a incidência maior de turmas é no noturno, perfazendo um total de 95% das turmas existentes.

O Projeto se estrutura em seis períodos denominados de “Módulos Escolares”, que mantém correspondência com as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Os módulos I e II equivalem à fase inicial de alfabetização e o III à 1ª série. Foram destinados 3 módulos para este processo como uma estratégia para, através de aprovações e avanços, aumentar a auto-estima dos alunos, reconhecendo sua capacidade em aprender. Os módulos IV, V e VI correspondem à 2ª, 3ª e 4ª séries, respectivamente. No Projeto, os módulos aparecem caracterizados da seguinte forma:

“Módulo 1

Adolescentes, jovens e adultos em fase inicial do processo de leitura e escrita. No final deste módulo, deverão apresentar uma desenvoltura na oralidade e fazer tentativas de formulação de escritas, com significado, envolvendo letras e sons.

Módulo 2

Adolescentes, jovens e adultos, alfabetizados que apresentam dificuldades na leitura e interpretação de textos, estão presos à transcrição de letras e não dominam os símbolos e operações de matemática. No final, deverão demonstrar na leitura e na escrita uma estruturação lógica de idéias com domínio alfabético. Deverão demonstrar a resolução de problemas simples.

Módulo 3

Adolescentes, jovens e adultos alfabetizados que não conseguem se expressar com sentido na leitura e na escrita, são inseguros na utilização dos símbolos e operações matemáticas. No final deverão ler e recontar por escrito apresentando seqüência lógica, e produzir pequenos textos com significado. Demonstrar domínio de símbolos e operações matemáticas.

Módulo 4/Módulo 5/Módulo 6

Compreendem a construção de conhecimentos em níveis mais complexos. No final de cada módulo o aluno deverá ter a capacidade de ler com expressão e escrever com significado e coerência cada vez maior, resolver problemas cada vez mais complexos, demonstrar conhecimento nas áreas correspondentes aos conteúdos curriculares correspondentes a cada módulo que guardam correspondência aos do Ensino Fundamental regular.

As disciplinas do núcleo comum serão trabalhadas em formas de atividades, de modo integrado e a partir dos questionamentos levantados pelo professor e pelos alunos. As disciplinas de Educação Física e Educação Artística estarão sendo ministradas como Programa Cultural que incluirá também a questão da saúde e meio ambiente, ética, cidadania e orientação sexual”(SME, 1999, p.6 b<sup>29</sup>).

Esta caracterização foi elaborada em 1998 pelos próprios professores, quando deram continuidade ao processo de discussão da proposta curricular do Projeto AJA,

<sup>28</sup> Há turmas que funcionam das dezessete às vinte horas.

<sup>29</sup> O Projeto AJA encaminhado em 1999 ao Conselho Municipal de Educação de Goiânia conta com uma numeração do início até o final da introdução (1 a 8) a qual foi por nós considerada como parte “a” e reinicia a contagem na justificativa, considerada parte “b” (1 a 10).

iniciada em 1994, em encontros, seminários, reuniões semanais e cursos de formação. Constituiu-se, pois, como um parâmetro norteador do trabalho dos professores, estando, por outro lado, em permanente processo de (re)construção.

O caráter de indeterminação e elaboração coletiva em relação à proposta curricular do Projeto AJA tem suas raízes nas experiências da década de 60. Nesse período, tanto projetos como o MEB, a Experiência da Secretaria Municipal de Natal (RN) – De Pé no Chão Também se Aprende a Ler - e o Sistema Paulo Freire, partiram do pressuposto de que os conteúdos seriam determinados depois de investigados coletivamente por educadores junto aos educandos, para serem sistematizados, compondo os denominados “temas geradores”. Nessa elaboração é importante ressaltar que se considerava a realidade local e a mais ampla, os conhecimentos sistematizados historicamente pelos grupos, o que e como os alunos aprendem (processos de conhecimentos), partindo da problematização da realidade, para buscar outros conhecimentos que fossem significativos no processo ensino-aprendizagem.

No Projeto AJA, inspirado nas premissas assumidas nos círculos de cultura da década de 60, há uma preocupação em construir o programa de ensino a partir da prática de professores e alunos, da realidade vivida por eles, exigindo, assim, a confecção de materiais didáticos específicos, ou seja, sem ter um único livro ou atividades para todos, como era o caso de outros programas brasileiros (MOBRAL, PEI, EDUCAR, Alfabetização Solidária).

Além da discussão coletiva e processual da proposta curricular do Projeto AJA, a vivência e reflexão na/sobre a prática pedagógica têm demonstrado ser difícil misturar os três módulos iniciais com os demais, bem como a impossibilidade de turmas homogêneas, por ser o processo de aprendizagem diferenciado e considerando-se o papel do outro – seja ele o professor e/ou o colega – nas relações que se estabelecem, facilitando (ou não) a compreensão dos conteúdos, e isto não se dá uniformemente. Segundo depoimento da Professora **E**, a aprendizagem varia de área de conhecimento, de conteúdo para conteúdo, sendo que,

*“(...) às vezes, há alunos que estão em um nível de aprendizagem num módulo em relação ao Português e em outro com relação a Matemática, como no caso do aluno ‘J’ que lê e escreve com dificuldade, correspondendo ao módulo IV, e na matemática seu raciocínio lógico é*

*acelerado, apresentando-se em nível de módulo VI*” (Registro de observação nº 56, p. 3, linhas 164 - 168).

A preocupação com uma carga horária condizente com a realidade do aluno do noturno se deve ao entendimento de que sendo ele um trabalhador, com carga horária de trabalho entre 8 e 9 horas diárias, torna-se inviável permanecer na sala de aula por muito tempo, mantendo um nível de aprendizagem significativa.

Assim, cada módulo é desenvolvido em um trimestre, com sessenta dias letivos e três horas diárias para o aluno, perfazendo um total de 180 horas anuais, obedecendo-se aos princípios de seriação contínua e o de terminalidade. Ao final de cada trimestre há um recesso de três dias para os alunos, durante os quais os professores participam da *avaliação trimestral* destinada à avaliação, estudos teóricos, relatórios e reflexões sobre o trabalho desenvolvido, bem como a matrículas e/ou renovação das mesmas. Contudo, “ainda que o desenvolvimento do Projeto preveja a avaliação trimestral, o avanço não se vincula a período igual e sim ao ritmo do aluno” (CAFÉ, 1996, p.62). Esses avanços são registrados em uma ficha descritiva de avaliação do aluno e, no final do ano, são transportados para o histórico escolar.

Esta flexibilidade na estruturação didático-pedagógica e no tempo de conclusão de cada módulo<sup>30</sup>, possibilita ao educando uma maior auto-confiança na sua capacidade - a qual em outros momentos, em geral, fora destruída pelo ritual pedagógico a que fora submetido - e a eliminação da repetência. O projeto propõe um respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos - já que alguns necessitam de um tempo maior para vencer os conteúdos previstos, outros os venciam em menos tempo - e tem como critério para progressão nos módulos, o nível de domínio do conhecimento e desenvolvimento atingido por cada aluno, independente do tempo em que isto ocorra.

Considera-se que a possibilidade de avanço progressivo, independente do número de dias letivos trabalhados, representa uma facilidade e ganho de tempo para alunos adolescentes, jovens e adultos em processo de escolarização, podendo contar com a sua documentação regular para ingressar na 5ª série do Ensino Fundamental.

---

<sup>30</sup> Outros programas na história da EJA, como o MOBREAL - através de seu Programa de Alfabetização Funcional (PAF), ou quando assumiu, a partir de 1971, do Programa de Educação Integrada (PEI) - ou ainda como Fundação EDUCAR e o Supletivo também apresentavam esse mesmo caráter de flexibilidade.

Os avanços do Projeto se inserem, ainda, numa concepção de avaliação “emancipatória” – contínua, descritiva e processual – com vistas a diagnosticar os erros, apontando para novas metodologias de superação rumo à construção do conhecimento. A esse respeito, segundo a versão do Projeto AJA, encaminhado ao Conselho Municipal de Educação (CME),

“Durante o processo de aprendizagem cada aluno poderá avançar para o módulo subsequente. Poderá ainda, permanecer no mesmo módulo em razão de suas necessidades que deverão estar evidentes para o próprio aluno, uma vez que ele é quem constrói seu processo de conhecimento.

Avaliações formais serão aplicadas somente quando o professor e o aluno reconhecerem o domínio das habilidades e conhecimentos. Sua aplicação será feita sem o aparato e o clima tradicionais (...)” (SME, 1999, p.7 b).

Esta forma de conceber a avaliação em um processo global também era prevista nos discursos do PEI, da Fundação EDUCAR e até do Supletivo. No entanto, os testes baseados em conteúdos, definidos *a priori* para as quatro primeiras séries, os quais quase sempre eram compatíveis com o Sistema Regular de Ensino, acabavam por limitar os propósitos destes programas, caindo numa estrutura de testes padronizados e centralizados sem considerar as experiências, necessidades, interesses e realidade dos alunos adolescentes, jovens e adultos de todo o país.

Documentos da SME (1996) mostram que as turmas são organizadas por módulos com características de multisseriação e compostas de, no máximo, 25 alunos, considerando que estes necessitam de atendimento individualizado. Para garantir este número de alunos vivencia-se na escola a prática de uma lista de espera de interessados, os quais são chamados à medida que ocorre alguma desistência comprovada ou avanço para o módulo seguinte, liberando-se uma vaga.

É importante ressaltar que a definição de um número máximo de alunos por turma visa garantir a qualidade de atendimento para que não se recaia na “cultura da evasão e da repetência” tão comuns no ensino noturno, ou seja, escolas em que se matricula um grande número de alunos, apenas para constar no módulo, mas já contando com a possibilidade da evasão. Como a preocupação do Projeto, enquanto experiência pedagógica, não é apenas ter número significativo de alunos, mas contribuir para que a constituição de saberes seja acessível a todos que nele se matriculam, o limite máximo de alunos por turma decorre da preocupação com as condições estruturais para com uma

educação de qualidade. O que não significa dizer que esta deva ser restrita a alguns, pois contraditoriamente, mesmo com a limitação do número de alunos por turma, a cada ano o número de alunos que se matriculam no projeto aumenta.

No que se refere à frequência do aluno nas turmas do Projeto AJA, observamos uma preocupação constante dos educadores em mantê-la regular, buscando-se trabalhar com metodologias e conteúdos significativos. Quando ocorre algo e o aluno se ausenta da escola, os professores se preocupam com o mesmo, inclusive fazendo visitas em sua casa. Na ficha de descrição do desempenho do aluno, preenchida trimestralmente pelo professor, quando o educando se afasta da escola o educador necessita explicar o motivo. Esta atitude parece surtir efeito, favorecendo a manutenção do aluno em sala de aula e sua aprendizagem, bem como a ampliação das matrículas no Projeto.

A matrícula dos alunos do Projeto AJA pode ser feita em qualquer época do ano, com comprovação ou não de escolaridade anterior, diferentemente do que ocorre no ensino regular, no qual as matrículas dos alunos do noturno têm um período determinado. Muitas vezes, isto tem gerado conflitos no interior das escolas – especialmente pela introjeção e condicionamento a regras e períodos fixos de matrícula – trazendo, à medida que estas passaram, em 1999, a serem feitas pelas secretarias das escolas, muitas reclamações dos funcionários administrativos que interpretam esta flexibilidade e coerência com a realidade do aluno trabalhador que estuda no turno noturno, como uma “desorganização do Projeto”.

A assunção pela secretaria das escolas da responsabilidade de efetuarem as matrículas, o registro e escrituração dos alunos do Projeto AJA, visou a uma real incorporação destes pela escola e a diminuição da sobrecarga aos professores e coordenadores do Projeto na SME, os quais antes também eram responsáveis, além do aspecto pedagógico, por esse aspecto administrativo. Como 1999 foi o primeiro ano que funcionou desta forma, estavam, portanto, em processo de adaptação, e percebíamos nas escolas resistências e falta de informação para que essas adequações administrativas ocorressem a contento. Refletindo, inclusive, uma falta de conhecimento dos princípios e aspectos estruturais do Projeto, pela equipe que atuava com/nas escolas.

Este é sem dúvida um aspecto que merece ser visto com atenção, ou seja, oferecer a todos os profissionais que atuam nas escolas orientações quanto aos princípios teórico-filosóficos e a estrutura pedagógico-administrativa, a fim de que na escola se fale a mesma linguagem em relação ao Projeto, convergindo para o avanço deste – coerente com a prática dos movimentos populares que se preocupavam e se preocupam com o acesso e permanência do aluno – e não sendo um ponto de discórdia, divisão e ruptura diante do trabalho coletivo que necessita ser desenvolvido na escola.

No que se refere aos professores, para atuarem no Projeto AJA, segundo o Projeto, estes devem fazer parte do quadro funcional efetivo da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, e demonstrar interesse em fazê-lo, após serem informados da proposta do mesmo. Além disso, para serem incorporados ao quadro de professores do Projeto AJA, no documento que o regulamenta junto ao CME, estes devem passar por uma entrevista, têm que dispor de tempo para se prepararem para exercer a docência junto a adolescentes, jovens e adultos, através de um curso inicial de 40 horas e participarem da formação continuada em reunião semanal de estudo, avaliação e planejamento, bem como fazerem parte da reunião de avaliação trimestral com a equipe coordenadora do projeto na SME (SME, 1999).

Apesar dessas exigências constantes no Projeto escrito, entanto, no “Documento Síntese da Avaliação Trimestral<sup>31</sup> do Projeto AJA (maio/1999)”<sup>32</sup>, os professores ali presentes apontaram para alguns problemas que vêm sendo enfrentados pelo não cumprimento ao que se prevê:

“Necessidade de uma política voltada ao atendimento das especificidades da EAJA;  
 Redução do período para a formação inicial dos professores ao ingressarem no projeto;  
 Não observação dos critérios, previstos no projeto encaminhado ao Conselho de Educação, para a modulação de professores no Projeto AJA  
 A proposta do Projeto AJA não ser bem compreendida por todos os profissionais que atuam na escola.

<sup>31</sup> Essa avaliação é um momento em que todos os professores do AJA se reúnem para avaliar o trabalho desenvolvido, as condições para tal, os resultados alcançados, os pontos positivos e negativos.

<sup>32</sup> Este documento elaborado pelos professores do Projeto AJA, presentes na 1ª Avaliação Trimestral em maio de 1999, foi entregue por uma comissão ao Secretário Municipal de Educação. Ele está organizado a partir de categorias - especificidades dos alunos, relação professor-escola, formação dos profissionais, prática pedagógica e relação SME-AJA -, e apontou alguns problemas vividos, suas raízes e sugestões de encaminhamentos, representando um passo na luta por uma EAJA de qualidade, na tentativa de resguardar as características originais do Projeto.

Necessidade de garantir que os professores do Projeto AJA sejam efetivos da SME.

Desinteresse e resistência à participação nas reuniões semanais do Projeto AJA, caracterizando o não cumprimento da carga horária deste profissional” (p.2 e 5).

Como encaminhamentos para busca de soluções a estes problemas, afirmaram no mesmo documento:

“Ter critérios estabelecidos para ampliação de turmas, sem perder de vista o que o Projeto AJA previa inicialmente

Há necessidade da SME considerar: os critérios básicos previstos para a modulação de professores e implantação de turmas do Projeto AJA: opção por escrito da escola e professor; entrevista com o professor feita pela equipe coordenadora do Projeto; passar pelo curso de formação inicial e assumir o compromisso (por escrito) de participar semanalmente da formação continuada (planejamento, estudos e reflexões);

Garantir a formação inicial dos professores, direção e demais profissionais de educação, das escolas que optarem pelo Projeto AJA, com no mínimo 40 horas, como prevê o projeto encaminhado ao Conselho, explicitando neste encontro os princípios e metodologia do Projeto, para um trabalho de qualidade que atenda as especificidades da clientela;

Garantir a continuidade da formação continuada mantendo o curso de janeiro para reflexão da proposta pedagógica, além dos encontros semanais

Garantir que os professores do Projeto AJA sejam efetivos da SME para que não haja interrupção no trabalho, considerando-se que os adolescentes, jovens e adultos que o Projeto atende já vêm há muito sofrendo um processo de exclusão e, portanto, faz-se necessário um vínculo intenso entre o profissional e estes alunos para que se obtenha um trabalho significativo e de qualidade.

Maior acompanhamento pedagógico nas escolas, por uma equipe coordenadora, garantindo a metodologia que parta da realidade e especificidade da EAJA. Para tanto faz-se necessária a ampliação do número de pessoas com conhecimento da proposta pedagógica que norteia o Projeto AJA”(p.2).

Os professores deixaram claro que pretendem contribuir para a melhoria qualitativa do atendimento prestado aos alunos da EAJA, reconhecendo que possuem especificidades, fazendo-se necessário que sejam modulados apenas professores efetivos da rede, para não se correr o risco de rupturas no processo ensino-aprendizado, como vem ocorrendo. Além do mais, atuar no Projeto AJA, deve ser uma opção e compromisso político dos Profissionais (professor e coordenador) que atuarão junto a adolescentes, jovens e adultos, geralmente trabalhadores. Educandos com história escolar anterior normalmente marcada por evasão, repetência, exclusão e baixa auto-estima, o que exige grande esforço, interesse, compreensão, competência técnica e humana deste educador para a reversão de tal quadro. Consideramos imprescindível também o processo de formação inicial e continuada para atuar na EJA ao optar-se pelo Projeto, ainda mais constatando-se que os cursos de graduação em Goiás, e mais especificamente em Goiânia, ainda não têm em seu currículo esta preocupação.

É importante ressaltar que os professores que estão no Projeto desde seu início, 1993, tiveram um processo de formação continuada a partir da opção pela sua inserção no Projeto AJA: contaram com um curso introdutório de duas semanas intensivas, perfazendo 80 horas, no qual discutiram os princípios norteadores do projeto, a metodologia de trabalho, quem é a clientela do AJA cujos interesses são muitas vezes diversos e até contraditórios; e têm participado do encontro semanal para planejamento, estudo, análises e discussões coletivas.

Ainda no período de implantação do Projeto AJA e por toda a gestão do Partido dos Trabalhadores, havia uma equipe coordenadora do Projeto dentro da equipe de ensino noturno do Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (SEAJA), a qual acompanhava bem de perto a prática desenvolvida pelos professores. Em sua maioria, os componentes desta equipe também atuavam em um período em turmas do AJA, o que contribuía em muito para um acompanhamento dentro da realidade e necessidade dos professores. Os membros da equipe que assessoravam os demais professores do AJA, tinham uma certa autonomia e tentaram construir, ao longo dos seis anos de funcionamento do Projeto, uma prática pedagógica coletiva.

Porém, com a assunção da atual gestão municipal, em 1998, o SEAJA foi desativado, sendo a equipe responsável pelo Projeto AJA distribuída por setores internos da SME – Departamento de Ensino e Centro de Estudo, Formação e Pesquisa em Educação (CEFPE) – reduzindo significativamente o número de pessoas para atenderem ao Projeto. Este passou a contar com apenas duas coordenadoras, que passaram a ter a responsabilidade não só da formação continuada dos professores do Projeto, mas pela formação de todos os professores do ensino noturno e, ainda, incumbidas de outras funções. Com o processo de descentralização na SME e estas novas medidas tomadas no decorrer do ano de 1999, também passaram a ser responsáveis pelo acompanhamento do trabalho - administrativo e pedagógico - nas escolas, as Unidades Regionais (UREs), as quais não contavam com pessoas preparadas no seu quadro para atenderem ao Projeto AJA. Estes fatos, juntamente com a transferência para as secretarias das escolas, das responsabilidades administrativas do Projeto – sem as devidas orientações aos diretores e secretários em tempo hábil –, encaminharam para uma falta e/ou desencontro de informações a respeito do Projeto, bem como para o não efetivo acompanhamento pedagógico nas escolas, haja vista que as UREs não estavam preparadas para fazê-lo, como

pode-se constatar no “Documento Síntese da Avaliação Trimestral do Projeto AJA, de maio/99”:

“Redução e desestruturação da equipe coordenadora, sem considerar as reais necessidades dos grupos envolvidos, dificultando o acompanhamento pedagógico.

Falta de acompanhamento pedagógico nas escolas.

Falta de esclarecimento dos princípios (acesso à proposta).

Atentar para o fio condutor da proposta pedagógica do Projeto AJA.

Falta de preparo das UREs para atender as especificidades do Projeto AJA.

Mudanças por parte da SME sem preparar grupos envolvidos (professores, URE’s, CEFPE e escolas).

Falta de apoio, no noturno, pela SME”(p. 2,4 e 5).

A partir destes problemas, os professores sugeriram os seguintes encaminhamentos:

“Que haja maior articulação entre a SME e UREs a fim de garantir as especificidades do aluno trabalhador que frequenta a EAJA , bem como seu acesso e permanência na escola.

Haver maior integração dos profissionais para trocas de experiências.

Deve haver disponibilidade dos professores, diretores, coordenadores e os profissionais das UREs para as reuniões semanais, cursos etc, oferecidos pelo Projeto AJA.

(...)

Divulgar os documentos com os princípios (fins e metodológicos) do Projeto AJA, encaminhando-os para as escolas onde funcionam o projeto.

Ampliação da equipe de coordenação do Projeto AJA.

Intercâmbio das experiências entre escolas.

(...)

Encontros entre os técnicos da SME e comunidade do AJA.

Que haja maior integração entre os departamentos da SME quanto aos projetos por ela desenvolvidos.

É importante que a SME possa garantir nas UREs pessoas comprometidas com a educação de adolescentes, jovens e adultos, bem como condições para visitas e acompanhamento às escolas.

Estruturar uma ampla equipe que trabalhe com a especificidade do ensino noturno e que tenha representantes do Projeto AJA capacitados para atendê-lo.

Esta equipe precisa ter autonomia e respaldo da SME.

Garantir que a comunidade escolar conheça a proposta do AJA, antes de sua implantação nas escolas”(p.2,4 e 6).

Esse processo de “enxugamento” e “racionalização” operacionalizado pela SME, desconsiderou um princípio básico do projeto, de que o aluno do ensino noturno tem especificidades, as quais necessitam ser consideradas, quer seja pela escola, professores e demais profissionais que nela atuam, e ainda, por aqueles responsáveis pelo projeto na sede da SME de Goiânia, desde o secretário de educação, chefes e coordenadores gerais do projeto ligados ao Departamento de Ensino, CEFPE, UREs, dentre outros.

Considerando estes aspectos uma das medidas implementadas nos anos iniciais de desenvolvimento do projeto era que os coordenadores gerais do mesmo, que prestavam serviço na administração da SME, para não perderem o vínculo com a realidade escolar deveriam, além de acompanhar o trabalho nas escolas, se possível, assumirem uma sala de aula de EAJA do projeto, para “falarem de dentro dele”, organizando e implementando a formação continuada de professores de forma a contribuir para o processo de reflexão da prática educativa, de forma bem articulada ao cotidiano escolar.

Mas, com a dissolução do SEAJA e o processo de redistribuição das funções por ele desempenhadas, ficou sob a responsabilidade das UREs, que não conheciam os princípios do projeto e suas orientações<sup>33</sup>, acompanhar o trabalho administrativo e pedagógico nas escolas; e uma outra equipe, ligada ao CEFPE, passou a ser responsável pela formação continuada dos professores. No que se refere ao acompanhamento nas escolas, acabou restrito às questões administrativas, pois as UREs não estavam preparadas para fazer o acompanhamento pedagógico e, muitas vezes, mesmo as orientações administrativas não coincidiam entre si, provocando atritos no interior das escolas. Quanto à formação continuada de professores, só ocorreu efetivamente em função da assunção e compromisso das profissionais que ficaram responsáveis pelo seu desenvolvimento, as quais já participavam do projeto há algum tempo e “seguraram com unhas e dentes” esta formação, dando orientações administrativas coerentes com o Projeto, apesar da equipe estar reduzida e de toda a sobrecarga de trabalho.

Este dado aponta-nos que a SME minimizou o avanço adquirido anteriormente pelo Projeto AJA, frente a articulação dos aspectos administrativo e pedagógico – fundamentalmente para favorecer a viabilização deste último, com qualidade – caindo numa perspectiva de administração tecnicista que normalmente não se vincula ao pedagógico, tomando o administrativo com um fim em si mesmo.

Além disso, enquanto o número de coordenadores que atuavam diretamente com o Projeto AJA decrescia, o número de turmas aumentava. Esse crescimento decorreu, segundo documentos analisados, em função das reivindicações da comunidade. A SME de Goiânia que em 1998 contava com 60 turmas no Projeto AJA, abriu novas turmas,

---

<sup>33</sup>Vale ressaltar que muitas destas orientações foram construídas coletivamente pelos professores e coordenadores gerais do projeto e não estavam sistematizadas em documentos.

passando o mesmo a contar, em 1999, “com 168 turmas e aproximadamente 3.800 alunos” (SME, 1999, p. 2).

Todavia, como aponta o “Documento Síntese da Avaliação Trimestral do Projeto AJA de maio/99” houve “*Falta de critérios para ampliação das turmas do Projeto AJA, não sendo observados os princípios norteadores do mesmo*”. Este desrespeito aos critérios previstos, trouxe dificuldades no acompanhamento das atividades, considerando-se que houve uma redução no quadro da coordenação contrapondo-se ao aumento das turmas, sobrecarregando-a, tanto no processo de formação como no acompanhamento aos profissionais envolvidos. Isso certamente influenciou na qualidade do atendimento aos alunos da EAJA, fazendo jus às preocupações dos educadores de lutar pela sobrevivência do Projeto AJA, que tem sido bem avaliado pela comunidade, apresentado-se como uma alternativa viável e positiva para a EAJA no Município de Goiânia.

### **1.3 - Princípios teórico-filosóficos norteadores da proposta pedagógica do Projeto AJA.**

Ao passar pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO)<sup>34</sup> como experiência a ser desenvolvida por um período de dois anos, o Projeto AJA apresentou como princípios teórico- filosóficos norteadores de sua proposta pedagógica:

(...) O conceito de **Cidadania**, é aqui concebido como igualdade política, econômica, jurídica, social e cultural, compreendida como processo de construção social forjado no interior da prática social e política dos movimentos populares. Implicando a conquista do direito ao atendimento de todas as necessidades básicas da pessoa humana.

O conceito de **Identidade**, (...) definido (...) como processo em que os sujeitos são autores de sua própria identidade, no convívio social e na construção da sociedade em que vivem.

O conceito de **Aprendizagem**, conotado pela prática de uma construção conjunta de conhecimento, sendo professores e alunos sujeitos da aprendizagem.

A concepção de **linguagem** (...) está baseada na perspectiva interacionista da linguagem, conceituada como processo de interação verbal, social e política. A concepção da leitura e escrita se configura como construção coletiva superando a concepção de decodificação mecânica de sons e de transcrição gráfica de palavras, que tem norteado a processo de ‘alfabetização’. Neste sentido o que se propõe é uma leitura e escrita que abram aos educandos a diversidade do conhecimento, lhes possibilite ler criticamente sua realidade e participar do processo de transformação de si e de sua sociedade” (SME, 1993, p.8).

<sup>34</sup> Os mesmos princípios foram retomados, sem alteração, no projeto “Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos – Projeto AJA” encaminhado ao Conselho Municipal de Educação de Goiânia, em 1999 (p.3-4 b), para ser aprovada a continuidade da execução do Projeto por mais dois anos.

Para compreendermos melhor os princípios na formação do aluno, torna-se necessário que empreendamos um exercício de análise e reflexão sobre os mesmos, integrando e rearticulando-os.

### 1.3.1- Cidadania política na construção da identidade do aluno da EAJA.

Para iniciarmos a discussão sobre esses princípios faz-se necessário explicitarmos de onde vem o conceito de *cidadania* e como ele pode ser entendido, de que cidadania estamos tratando, como ela se constitui. Isto porque, o princípio da cidadania, ao implicar a conquista de atendimento às necessidades básicas da pessoa humana, pode estar coerente com os princípios de uma cidadania política e de construção da identidade, mas o mesmo conceito pode também servir a princípios do neoliberalismo, por exemplo.

Segundo o dicionário do Ministério da Educação e Cultura (MEC) o termo “cidadão” refere-se a “(...) *indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado*” (BUENO, 1992, p.259). Já Marilena Chaui (1992), discutindo sobre a consciência nos remete ao conceito de **cidadão** ao dizer que, do ponto de vista político,

*“(...) a consciência é o cidadão, isto é, tanto o indivíduo situado no tecido das relações sociais, como portador de direitos e deveres, relacionando-se com a esfera pública do poder e das leis, quanto o membro de uma classe social, definido por sua situação e posição nessa classe, portador e defensor de interesses específicos de seu grupo ou de sua classe, relacionando-se com a esfera pública do poder e das leis.” (1992, p.118)*

Acreditamos que a luta pela construção da cidadania é processual, isto é, não se faz da noite para o dia e nem ocorrerá só pela educação, envolvendo mudanças mais amplas e complexas nas condições de vida porém, esta pode contribuir para que se efetive. Cidadania política que é forjada historicamente, implicando na conquista das necessidades básicas da pessoa humana, dentre elas a escolarização.

Falar em cidadania passa, segundo nosso entendimento, também pelo acesso à educação, via escolas públicas de qualidade, *locus* onde as classes populares possam, por direito, entrar em contato com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade incorporando e articulando-os com seus saberes, bem como participar da elaboração e sistematização de outros saberes, considerando-se a realidade em que os sujeitos estão inseridos, com possibilidade de nela intervir, objetivando sua transformação.

Tratar-se-ia, nesse caso, de uma escola que valoriza o aluno e o professor como sujeitos do processo de construção da aprendizagem, sendo também espaço de pesquisa e construção de conhecimentos e, que possa atender a grande demanda de EAJA que dela necessitam e, muitas vezes, ali não estão.

Assumir o princípio da cidadania por este prisma pode favorecer a reinterpretação da prática pedagógica dos professores de tal forma que nas interações cotidianas em sala de aula o aluno possa ter no educador um interlocutor privilegiado. A atuação desse último, precisa, de acordo com essa perspectiva, ser marcada por constante análise crítica das diversas situações, passando pelo respeito ao outro, às diferenças, do possibilitar ao aluno a pensar auxiliando-o no ato de construção de conhecimentos, “instigando-o”, a fim de favorecer que ele avance no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, enquanto um cidadão político de direito e de fato.

Isso implica perceber o aluno trabalhador como um sujeito com capacidade para aprender, opinar e transformar. Não mais como um “coitado”, um “incapaz e ignorante” como as campanhas de alfabetização o viam, em tempos históricos anteriores, ou como um “portador de dificuldades de aprendizagem” que, mesmo não tendo conseguido aprender os conteúdos sistematizados, necessita apenas que o “empurrem” para uma série subsequente, para “ajudá-lo”.

Tal aluno de que tratamos em nossa discussão necessita, mais do que nunca, que acreditem na sua capacidade de aprender e juntos, professor e aluno, caminhem dialogando, rumo à apropriação e construção de saberes, sendo sujeitos do processo ensino- aprendizagem.

Nossa abordagem implica, pois, em uma concepção crítica sobre a prática do professor e da escola, que não aceita o aluno ser visto apenas como um cidadão consumista, a serviço do sistema econômico, um objeto de exploração desse mesmo sistema, intervindo no sentido de alertá-lo para os processos que demarcam a perspectiva capitalista de consumo que cria as necessidades, não compactuando com os mecanismos do capital.

No caso da escola campo de nossa pesquisa, por exemplo, algumas vezes foi presenciada a venda de carteirinhas, uniforme, rifas, propaganda de cursos, dentre outros, na sala de aula. Observamos fatos que apontaram para uma contradição entre a defesa ampla da cidadania prevista no Projeto e a prática pedagógica cotidiana, conforme mostramos no trecho transcrito abaixo:

*A coordenadora do noturno entrou na sala, cumprimentou a turma e apresentou dois rapazes que vieram falar sobre a carteirinha do colégio para entrar na escola, dizendo ser uma questão de organização da escola “quando entrar deixa na portaria e quando sair pega”. Segundo o vendedor “o valor da carteirinha em escolas particulares é de R\$5,00 e na escola estamos fazendo pelo valor de R\$ 1,20. Os grandes colégios do centro estão fazendo a carteirinha e como este é um colégio grande, organizado e está passando por uma reforma, a carteirinha seria muito boa para controle da entrada e saída do aluno. Ela tem a foto, o grupo sanguíneo, fator RH, o nome do aluno e o emblema do colégio. E se acontecer algo com você e você estiver com a carteirinha já saberão onde procurar.” O vendedor frisou “é uma questão de organização do colégio porque o uniforme nem todos usam”. Os alunos perguntaram “quando é que voltarão para que possamos trazer o dinheiro?” E os vendedores disseram “só depois do carnaval”. A coordenadora interveio dizendo “primeiro estão fazendo uma pesquisa para ver quem quer, para depois mandar fazer”. Alguns alunos se manifestaram favoráveis e outros não. Os vendedores e a coordenadora saíram da sala. (Registro de Observação nº 03 de 09 de março de 1999, p.03 - 04, linhas 113-126)*

A atuação das professoras que estivesse consoante com os princípios apresentados no Projeto AJA, certamente deveria abarcar a análise, junto aos alunos, sobre o que estava subjacente a estes atos, os aspectos econômicos e políticos (de controle e de produção de necessidades: um jogo da indústria cultural) no sentido de contribuir para a formação destes como cidadãos críticos. Ou seja, proporcionando a formação de um sujeito capaz de se posicionar, sabendo dizer sim ou não, de estar pontuando, analisando e fazendo escolhas. Do ponto de vista do conhecimento, também essa análise pode vir a colaborar no posicionamento, de modo consciente, de refletir sobre seu fazer-pensar, de se contrapor e lutar para alterar, coletivamente, esta sociedade.

Um fato observado em relação a uma das professoras (Prof. *E*), aponta-nos para a realização concreta do princípio estabelecido pelo Projeto AJA:

*A professora (...) interveio junto aos alunos no sentido de esclarecê-los de que esta carteirinha era mais um mecanismo para controle da entrada e saída de alunos, o que não era necessário no caso específico dos alunos do Projeto, pois os mesmos têm livre acesso na escola e, ela não serviria para pagarem meia entrada em cinemas ou atividades culturais que quisessem participar, apenas a carteira estudantil lhes proporcionaria tal direito. Inclusive utilizou-se deste momento para discutir sobre propagandas que são feitas de mercadorias de forma enganosa, e se realmente teriam necessidade da carteirinha, ou se, com a aquisição desta, iriam apenas trazer lucro aos vendedores. (Registro de observação nº 04, de 12/02/99, linhas 49-58)*

Com esta atitude a professora, além de esclarecer aos alunos, estabeleceu com eles um diálogo crítico, o que lhes possibilitou optarem pela aquisição ou não da carteira de modo mais consciente.

Acreditamos que o exercício do princípio da cidadania e da aprendizagem abrange, nesse sentido, a tomada de consciência do homem sobre seu papel na história enquanto produtor da história e, na construção do saber escolar, faz-se necessário que o aluno seja visto como sujeito do processo de conhecimento, mediado pelo educador e por outros sujeitos. Ao professor cabe mediar as relações dos alunos com os saberes, para que o educando possa ler, reler, retomar seus escritos, reescrevendo-os – individualmente ou não, com o auxílio do mestre e/ou dos colegas – com vistas à melhoria da sua produção e, conseqüentemente, da aprendizagem.

### **1.3.2- Na constituição da identidade do aluno da EAJA a contribuição do processo de ensino mediado e da linguagem nas relações entre sujeito e objeto do conhecimento.**

A reflexão do materialismo dialético revela uma dinâmica que reconhece como fundamento do desenvolvimento histórico, a práxis social. Segundo Engels (1986), entende-se, com base na perspectiva histórico-dialética, que a causa propulsora e final dos acontecimentos históricos são as relações materiais de produção e de troca, sua conseqüente divisão da sociedade em classes e a luta que estas estabelecem entre si.

Marx (1991) empenhou-se na reflexão sobre a relação homem-mundo partindo do conceito de práxis, que nada mais é do que a atividade humana prática, teoricamente fundamentada. Estas premissas permitiram a reflexão sobre o conceito de trabalho, entendido como atividade intencional transformadora, muito mais do que a mera atuação no mundo. É através dele que o Homem trava relações com a natureza e com a sociedade, num processo coletivo para se reconhecer. O processo de trabalho envolve a manifestação da subjetividade do sujeito sobre o mundo. Por outro lado, isto implica uma coisificação, a sua subjetividade passa a ser objetivada.

Concebe-se, daí, que o homem enquanto ser inconcluso, há sempre que se objetivar, constituindo-se socialmente, nos objetos e ao fazê-lo, põe suas forças subjetivadas, interiorizadas – constrói a realidade e a si próprio. É pelo trabalho que o

homem se exterioriza nos objetos, abjetivando-os, no campo da sociabilidade, onde outras consciências já tocaram esse objeto, alienando-se nele, para tornar-se consciência interiorizada, convertendo-o em objeto do conhecimento.

A esse respeito Paulo Freire (1987) nos fala que:

“(…) A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas, sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho” (p.16-17).

Assim, se constitui a realidade (o mundo concreto) que é a objetivação humana da consciência mediatizada pelo trabalho.

A exteriorização do sujeito no objeto - impregnado de outras consciências - é condição para reconhecer-se, constituir-se e produzir sua consciência. Pois, na medida que o sujeito se exterioriza, pelo encontro e enfrentamento com outras consciências, se antagoniza com estas e constrói a consciência de si, no outro. Portanto, o sujeito só pode tornar-se o que é, através do outro.

No sistema capitalista, no entanto, o trabalho é utilizado como instrumento de alienação. O fundamento da alienação é a propriedade privada do produto do trabalho, onde o objeto em que o trabalhador se põe não lhe pertence, se torna estranho, se faz coisa, torna-se independente do sujeito que o produziu. Servindo ao objeto, não se reconhecendo mais nele, o trabalhador, que já não é mais dono do resultado da sua atividade laborativa, aliena-se em relação ao objeto, levando à alienação em relação ao outro homem e de todos com relação a essência humana. Neste sentido ele passa a ser tanto mercadoria, como o resultado de sua produção. Esta alienação, típica de nossa sociedade, encaminha, como temos visto, para a perda da capacidade de um sujeito reconhecer-se no outro.

Mas, para Marx, no seio desta questão em que o homem encontra-se alienado, existe, a possibilidade de superar-se esta alienação. É que o modo capitalista de produção tem consigo uma contradição a ele inerente: é o trabalho que gera o capital e, a expropriação da mais valia faz acirrar as contradições de interesses, criando embates de

classes sociais, não havendo, portanto, possibilidade de harmonia entre elas, assim como não há entre o capital e o trabalho.

Vivendo no sistema capitalista, movido pela racionalidade técnica, em que há uma supremacia do individualismo, perde-se de vista que há um processo histórico de construção social, com embates e confrontos; que o processo de constituição do ser social se dá no campo da sociabilidade, constituída em condições históricas concretas na relação com o outro. Pois o fato que funda o processo de sociabilidade humana é que o homem vem ao mundo enquanto incompletude, enquanto necessidade de “ser mais homem” (FREIRE, 1987), o que só é possível na relação com o outro, daí que isto põe os sujeitos em contato uns com os outros, tendo necessidade do outro para se constituir enquanto homem.

Outro aspecto do pensamento marxista que se torna relevante nesta análise é a historicidade. Ela é o resultado das possibilidades que o homem encontra no dia-a-dia, não apenas ao nível das idéias, porque não são as idéias que fazem o real, mas a realização da vida que torna possível ao sujeito pensar sobre ela, constituindo a consciência dos homens.

Essa abordagem sobre a historicidade e a consciência podem ser resgatadas nas obras de Vigotsky e de Paulo Freire. Ambos, apesar de terem marcado suas existências em tempos históricos (1896-1944 e 1921-1997 respectivamente) e espaços muito diferentes, assumiram posições importantes no que diz respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento humanos, relacionando tal processo educativo em geral e, mais especificamente, ao ensino e seus desdobramentos.

A educação, para Paulo Freire (1987), implica sempre em uma busca pela transformação e construção da consciência, de modo que

“... nunca será demasiado falar acerca dos homens como únicos seres ‘inconclusos’, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, (...) de separar-se de sua atividade. (...) ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens,(...) não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica” (p.88-89).

Eis a possibilidade do sujeito se afastar criticamente do objeto, analisá-lo e interferir coletivamente nesta realidade posta. “Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as *situações-limites*” (Idem, p.90). Esta superação se faz nas relações homens-mundo, através da ação humana sobre a realidade em que vivem, enfrentando as barreiras impostas. Assim, os homens criam e recriam a cultura e a história, pela sua práxis, enquanto reflexão e ação intencionalmente transformadora da realidade, sendo fonte de conhecimento reflexivo e de criação.

É para esta preocupação com a existência humana enquanto práxis, com vistas a possibilitar uma educação rumo à prática da liberdade, em que os homens na relação uns com os outros, dialogicamente, constituem sua identidade e consciência (do mundo e de si) enquanto sujeitos do processo histórico, que Paulo Freire aponta em toda sua obra e prática de educador, mais especificamente em sua atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Vygotsky (1998), outro autor em que nos baseamos em nossa discussão, utilizou o materialismo histórico-dialético de Marx como referência para desenvolver uma proposta teórico-metodológica que buscasse compreender as relações entre o processo de ensino e de desenvolvimento das funções psíquicas mediadas. A utilização do método dialético foi marcante no seu trabalho, distanciando-o dos psicólogos de sua época. Uma de suas afirmativas expressa sua posição “O método que eu quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente” (p.09).

Os seus estudos afirmam que os processos sociais, historicamente produzidos, são os grandes mediadores da relação sujeito-objeto, ou seja, as relações constituídas na interação do sujeito com o meio lhe possibilitam o conhecimento do objeto. Nesta relação com o mundo o homem interfere na natureza e, simultaneamente, sofre interferência do meio, inclusive alterando sua forma de ser, pensar e agir; assim, sujeito e objeto se constituem um ao outro ao informarem-se mutuamente. Entende-se desse ponto de vista que, ao fazer análises, o sujeito subjetiva o real, interpretando-o, mas esta interpretação do objeto (do real) não é apenas sua, individual, pois foi traduzida pelo agir-pensar de outros sujeitos, presentes no objeto, no ato da objetivação.

O autor, utilizou o conceito de instrumento, entendendo-o como mediador entre o homem e o ambiente na sua interação social, estendido ao uso de signos (o gesto, a fala, a escrita, os números,...) que constituem a linguagem. O signo, afirmou, “age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho” (VYGOTSKY, 1998, p.70). No entanto, o signo não é igual ao instrumento e ambos devem ser combinados na atividade psicológica.

A relação instrumento e signo nos remete novamente à questão do conceito de trabalho. Este é um dos pontos significativos que une o pensamento de Vygotsky e Paulo Freire sobre a constituição e o desenvolvimento do sujeito humanizado, que mantém relações sendo mediado pela linguagem. O trabalho, é concebido como fio condutor da análise das transformações, não só econômicas, sociais e políticas, mas também, psicológicas do indivíduo, por influência da sociedade e da cultura.

Como os marxistas vêem no uso do instrumento na atividade material, portanto no trabalho, a grande mediação transformadora da realidade, Vygotsky afirmou ser o signo este ‘instrumento’ da atividade psicológica. Advertiu, no entanto, que esta relação busca ser o mais objetiva possível para saber como os instrumentos e signos estão mutuamente ligados, pois é da combinação mediada entre eles que resultam os processos psicológicos superiores culturalmente reconstruídos e desenvolvidos, a fim de se constituir, pela sociabilização, homens no sentido literal da palavra.

Significa, pois, que o desenvolvimento psíquico e da consciência não se atém a um processo ‘interno’ (individual) de maturação do sujeito, nem depende exclusivamente do movimento do pensamento ou do conhecimento do mundo e de si mesmo, mas é uma relação subjetiva dialética: é uma atividade psicológica humana individual e dialeticamente social, porque encontra-se enraizada nos processos histórico-culturais. Assim, Vygotsky assumiu um princípio que reafirma o caráter mediado do pensamento: o sujeito aprende através da atividade, mediado pela linguagem, na relação com o outro, conforme suas condições internas (as quais por sua vez não são só suas, são o resultado das mediações estabelecidas socialmente) constituindo-se simultaneamente como sujeito e objeto histórico.

Entende-se, nesse caso, que “o uso de meios artificiais muda, frontalmente, todas as operações biológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar” (VYGOTSKY, 1998, p.63). Ademais, no processo de sociabilização do sujeito, o desenvolvimento das funções psicológicas e a organização e estruturação emocional são premissas e, ao mesmo tempo, resultados do processo de ensino – considerando-se que são culturalmente construídos fazendo-se necessário serem apropriados.

Contudo, os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem<sup>35</sup>, e esta se antecipa ao desenvolvimento. Conforme as palavras de Vygotsky: “(...) aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento” (Idem, p.101). Nesse sentido, a educação e em especial o ensino escolar, por ser intencional e favorecer a apropriação de conhecimentos científicos sistematizados – não qualquer tipo de conhecimento, considerando-se que nem todo aprendizado serve para o desenvolvimento psíquico – desempenha um importante papel no desenvolvimento da cognição, da emoção, da interação com o outro e com o meio e da individuação do sujeito. No entrelaçamento dos saberes cotidianos com os científicos, pela mediação do educador e/ou de colegas, dentre outros, o aluno ressignifica e/ou constrói novos conhecimentos.

As aprendizagens ocorridas pela partilha, na relação com o outro, pela mediação da linguagem, sendo significativas, além de favorecerem a aquisição de instrumentos e signos, podem conduzir ao desenvolvimento e à reflexão e ação transformadora da realidade. Nesse processo o sujeito se apropria dos instrumentos materiais, simbólicos (significados culturais) os quais são utilizados para mediar sua relação com o mundo, com seus objetos de conhecimento e de atuação, criando, a partir das relações estabelecidas com o meio em diferentes contextos, sentidos pessoais, não se atendo apenas às representações do real muitas vezes impostas por determinados grupos sócio-econômicos, mas reelaborando-as, libertando-se delas – na relação com o outro,

---

<sup>35</sup> Aprendizagem aqui tomada como um processo de incorporação e apropriação pelo sujeito dos valores, conhecimentos (conceitos), idéias e práticas, constituídos e organizados historicamente, por diferentes grupos e classes sociais, no bojo da sociedade e da cultura (Cf. BARBOSA, 1997).

internalizando e apropriando-se das experiências desse outro – diferenciando-se enquanto ser humanizado, portador de um ‘eu’ mais autônomo.

Para chegar a este nível de desenvolvimento, vários momentos com o uso de signos se operam, com avanços, rupturas, recuos, além de possíveis saltos, dependendo de como, porque e para quê, o sujeito se organiza ou se envolve em certas atividades. A linguagem por sua vez é, constitutiva e organizadora do pensamento, sendo uma via de mão dupla: tanto forma como comunica pensamentos, sentimentos e habilidades objetivados.

No processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, Vygotsky nos esclarece que, ela é inicialmente signo social externo, e vai, aos poucos, tornando-se internalizada, ao ser apropriada de modo individual pelo sujeito. Linguagem cujas funções de comunicação, síntese, generalização, planejamento, dentre outras, são essenciais ao processo ensino-aprendizagem, com vistas à apropriação e construção de conceitos, e ao desenvolvimento do sujeito.

A reflexão de Vygotsky sobre o papel da linguagem no processo de constituição da consciência do sujeito, é uma marca forte também na obra de Paulo Freire. Este afirma que a educação pode favorecer, através do diálogo que se estabelece no processo ensino-aprendizado – quando se toma a realidade como objeto de estudo –, a conscientização do sujeito, tendo a linguagem, a *palavramundo*, como esse instrumento articulador. Ao trabalhar com a palavra do aluno na escola, proporcionar-se-á a ele, além do exercício de reflexão e tomada de consciência frente aos aspectos da realidade, o aprimoramento e ampliação da sua linguagem, bem como o acesso aos saberes historicamente constituídos e organizados pelas classes sociais, para que possa tê-los como ferramenta de luta, nos diversos contextos em que esteja inserido. Ao conceber o Homem como sujeito histórico, cuja consciência se constitui nas relações que estabelece com outros sujeitos, Freire aponta para o papel mediador que a escola e especialmente os educadores têm, via diálogo, na construção da identidade e na forma de pensar dos homens.

Vale ressaltar que, no processo ensino-aprendizagem escolar, há níveis distintos de aprendizado do aluno, os quais podem ser superados nas relações que o

educando estabelece com o objeto do conhecimento e com outros sujeitos, que agem como mediadores, sendo o professor o mediador privilegiado. Assumimos deste modo, a construção e produção de conhecimentos como resultado não apenas de ações em nível individual; mas em um processo que vai do social para o particular na constituição da identidade do ser, em que os saberes socialmente construídos interferem no pensar do sujeito.

### **1.3.3- A formação de conceitos, em especial de conceitos científicos, no processo ensino-aprendizado por compreensão**

A concepção de aprendizagem que tem sido primada no contexto escolar, público ou particular, que gira em torno de conceitos, enunciados e definições, acabam sendo ensinados normalmente de forma linear, por cadeias de associações. Esta forma de conceber a aprendizagem influencia o processo de ensino: a forma de apresentar e trabalhar os conteúdos cotidianamente.

A contribuição de Vygotsky e de outros autores que seguem a mesma orientação teórica, com seus estudos sobre a formação de conceitos, aponta-nos, no entanto, que:

“(...) um conceito se forma não pela interação de associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. (...) Quando se examina o processo de formação em toda a sua complexidade, este surge como um movimento do pensamento, dentro da pirâmide de conceitos, constantemente oscilando entre duas direções, do particular para o geral e do geral para o particular.” (Vygotsky, 1987,p.70)

Significa que a simples cadeia de associação não dá conta dos processos que a mente passa para a construção de conceitos, que implica apreensão, análises, generalizações, retomadas, sínteses, reelaborações, dentre outras atividades cognoscitivas. E não basta fazer com que os alunos memorizem e repitam o que foi “ensinado”, pois agindo assim o professor, mesmo acreditando que favoreceu a construção de conceitos, apenas consegue levar à elaboração de *pseudoconceitos*<sup>36</sup>. Se os alunos não conseguem

---

<sup>36</sup> O uso do termo pseudoconceitos por Vygotsky pretendeu demarcar a passagem entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. O pseudoconceito apesar da semelhança externa muito grande ao conceito real, ainda é um pensamento por complexo, e este já carrega dentro de si a semente que fará germinar um conceito. A comunicação verbal com os adultos é um poderoso fator de desenvolvimento nessa transição do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos, remetendo-nos à reflexão do papel do educador nesse processo. Para compreensão da categorização do processo de formação de conceitos segundo Vygotsky pode-se consultar: Vygotsky (1987, 1988), Barbosa (1997), entre outros.

generalizar, “aplicar” o conceito em outras situações, reconstruí-lo e/ou perceber a interligação com casos particulares, exemplificá-los, possivelmente é porque ainda não construíram conceitos. O domínio e articulação conceitual, por outro lado, depende também do próprio processo de ensino e das práticas pedagógicas que se articulam, delimitando-se o importante papel do professor.

Estudos de Vygotsky (1987), Freire (1987,1995,1996), Moysés (1995), Zeichner (1995), Abrantes (1991), Geraldi (1998) dentre outros, apontam que a mediação do professor entre o objeto e o sujeito do conhecimento (o aluno) exige o desenvolvimento de certas atitudes profissionais, destacando-se entre elas: a de perceber o que o educando já sabe e respeitar seu conhecimento prévio, a de organizar e articular os conteúdos e suas formas de transmissão, com vistas a favorecer ao aluno se apropriar de saberes, passando do particular ao geral e deste para aquele, analisá-los, reconstruí-los e produzir novos saberes.

Neste processo é fundamental, portanto, que a realidade vivida pelo aluno esteja articulada aos conteúdos e demais saberes desenvolvidos na escola. Que se possibilite a compreensão pelo aluno que em cada situação particular é possível ter explicações gerais, embasadas teoricamente, explicações que fazem interlocução com a prática, com a vida, com seu mundo e com a sociedade historicamente situada em que se insere. Ademais, faz-se necessário, para que a aprendizagem se estabeleça, que o aluno queira aprender e para tal, não basta que os conteúdos sejam relevantes e significativos para o professor, têm de sê-lo também para o aluno, para que ele invista no processo de apropriação dos saberes e reconstrução cognitiva.

Vale ressaltar, por outro lado, que o “querer aprender” não deve ser visto como algo espontâneo, ele é construído nas relações que se estabelecem, e na escola, quando se favorece a constituição das *quase necessidades*<sup>37</sup>. Estas são vistas como desejos culturais, constituídos socialmente, vinculados às necessidades presentes no real, superando desejos e prazeres pessoais primeiros, no ensejo de apropriar-se de conhecimentos sistematizados, em especial os científicos, para compreensão mais ampla da realidade sócio-cultural. A

---

<sup>37</sup> Termo empregado por Vygotsky para designar a necessidade intrínseca que precisa ser despertada no educando enquanto algo “relevante à vida”, um despertar que não pode ser “imposto” mas “cultivado” sócio-culturalmente (VYGOTSKY, 1998).

este respeito Snyders (1984), esclarece com uma passagem, que também pode ser pensada em relação ao trabalho na EAJA:

“... uma pedagogia realmente progressista é uma pedagogia capaz de desmistificar o próprio desejo da criança, capaz de explicar-lhe porque ela tem esse desejo, de onde lhe vem essa limitação dos seus desejos, capaz de auxiliar a ultrapassar os seus desejos primeiros e dirigir-se para desejos culturais que, de outro modo, ficariam a ser monopólio da classe dirigente”( p.19).

Mas para que a aprendizagem por compreensão ocorra, não é suficiente o “querer aprender”. A aquisição e/ou construção de novos saberes é algo complexo e não se restringem a interações de associação estímulo-resposta, exige operações mentais que necessitam do sujeito um processo ativo de atenção sobre o objeto de estudo, dele apreendendo aspectos fundamentais, chegando a generalizações mediante sínteses e significações estabelecidas.

Aqui apresenta-se uma das grandes contribuições de Vygotsky, ao discutir sobre duas grandes categorias de conceitos: os conceitos cotidianos (também conhecidos como espontâneos) e os conceitos científicos. Ambos exigem a ação, a atividade do próprio sujeito, na construção do conhecimento, bem como a interação com outras pessoas, que podem inclusive, propor-lhe situações artificiais de ensino – como é o caso específico da escola – almejando a aprendizagem e desenvolvimento. Entende-se aqui que o processo de aprendizagem não ocorre sempre em um sentido linear, mas por evoluções, revoluções e involuções, ou seja, por acréscimos, retomadas, revisões, rupturas.

Foi no intuito de entender a influência do “outro” e, especificamente, do papel da escola e da instrução, e particularmente do professor na formação de conceitos científicos, sobre o processo dinâmico de aprendizagem e desenvolvimento que Vygotsky cunhou o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), bem como os dois termos, nível de desenvolvimento real (NDR) e nível de desenvolvimento potencial (NDP).

O NDR se define na medida em que o sujeito torna-se capaz de utilizar os próprios recursos (físicos, emocionais e mentais) para realizar certas tarefas. Neste caso, este nível passa a ser demarcado por ações independentes do sujeito, sem a ajuda de outros, na sua interação cotidiana com outros homens e com o meio ambiente, estabelecendo generalizações a partir da influência cultural e científica vivida no dia-a-dia. Ele resolve

tarefas cotidianas ou científicas sozinho, isso porque, segundo Vygotsky, já internalizou signos e significados, aprendeu hábitos, movimentos, conceitos, idéias, valores etc, que lhe servem de mediadores durante suas ações (*BARBOSA, 1999*).

Já o NDP é um nível que pode ir se definindo ao longo das interações. Não existe previamente no sujeito. A partir das interações que o sujeito estabelece, pela mediação social e instrumental, com a ajuda de “outros”, este vai reelaborando seu conhecimento, se apropriando de novos mediadores, vendo o problema por outros ângulos. Isso abre novas possibilidades de desenvolvimento.

No processo educativo escolar, na relação ensino-aprendizagem com a ajuda de “outros”, seja ele o professor (que se constitui em um mediador privilegiado), os colegas, livros etc, o sujeito, pela apresentação sistemática de conteúdos, os quais o obriga a atitude metacognitiva, pode vir a dominar e controlar de modo consciente conceitos cotidianos e científicos – num processo de abstração, isolando elementos e examinando-os, comparando-os, diferenciando-os – usando deliberadamente, portanto, as próprias ações mentais.

É a articulação entre os processos de desenvolvimento real e potencial, os quais são diferentes entre si, porém dialeticamente interconectados e interdependentes, influenciando-se mutuamente, que constitui a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, os conceitos cotidianos do sujeito (que não são só seus) dão sentido, pelo conhecimento vivido, aos conceitos científicos e estes fazem crescer os significados dos conceitos cotidianos, elevando-os a um nível superior.

A possibilidade de pensarmos o processo de constituição do conhecimento em conjunto com o processo de desenvolvimento, traz para a educação de adolescentes, jovens e adultos, um olhar prospectivo, superando as concepções que apontam etapas e períodos fixos de desenvolvimento, abrindo novos horizontes ao confirmar que as aprendizagens podem ocorrer durante toda a vida, desde que se esteja em contato com outros sujeitos e/ou objetos portadores de significados sócio-culturais. A percepção do sujeito se transforma e se amplia pela interação – combinando os processos de atenção, abstração, análise, síntese e reflexão, em que todas as funções mentais elementares participam, sendo dirigidas pelo uso da linguagem, adquirindo conhecimentos sócio-culturais mediados por sujeitos mais

experientes, o que lhe permitem o “controle” do seu fazer-pensar (pensar por si), emergindo daí os conceitos genuínos. E, nesse processo se constitui não apenas saberes, mas a própria personalidade dos sujeitos. No contexto de interações se criam vários caminhos para o aprendizado e, portanto para o desenvolvimento.

Admite-se deste modo que é no bojo do processo coletivo, nas interações e trocas entre os sujeitos, que ocorre apropriações (algumas com reelaborações), bem como imitações<sup>38</sup>, numa combinação dialética entre o velho e o novo, mediados por instrumentos (como a linguagem) constituindo os sistemas simbólicos, aprendendo, num processo em que as marcas culturais externas se internalizam. Esta é a forma que as gerações se utilizam para, inseridas num mundo de objetos e de fenômenos, apropriarem-se de suas riquezas, enquanto partícipes do mundo do trabalho, tanto nas produções como nas diferentes atividades sociais, constituindo suas próprias identidades, ou seja, subjetivando-se no processo de sociabilização.

O signo não age diretamente sobre o objeto, mas se reverte sobre os sujeitos, incorpora-se às respostas por eles dadas. À medida que os signos (em especial a palavra) tornam os processos psíquicos mediados, e são estimulados nas relações com os outros, as funções psíquicas básicas de atenção, memória, percepção, linguagem, dentre outras, podem se complexificar possibilitando a formação de conceitos. A fala, a linguagem permeada pela intencionalidade, produz quase necessidades sócio-histórico e culturalmente constituídas. Nesse trabalho a própria expectativa dos outros “direciona” o que se deve fazer.

Como podemos verificar, esta forma de ver e pensar o sujeito que se constitui na relação com o outro, traz implicações teórico-práticas para a atuação da escola e, em especial, do professor. Considerando-se que, em geral, o que se tem feito em relação à aprendizagem e desenvolvimento do sujeito tem sido tentar compreender e descrever o que este já atingiu, o que é capaz de fazer sozinho; Vygotsky com a ZDP, postulou a perspectiva do desenvolvimento psicológico ser visto com referência ao que está por vir, ou seja, faz-se necessário, no processo educativo, propor ações não apenas ao nível do

---

<sup>38</sup> Faz-se necessário ressaltar que, nesta perspectiva, mesmo a memória imitativa, que muitas vezes é o começo de uma conversa (imersão) para se apropriar do objeto, não se constitui em uma repetição (cópia) mecânica, idêntica, pois o sujeito ao imitar acaba iniciando uma caminhada de reflexão e análise estabelecendo relações, reconstruindo-o, produzindo novos conhecimentos.

sujeito ou do que ele já domina, mas que o elevem para além do dominado, tendo um olhar prospectivo. Interagindo mutuamente com os aprendizes, os educadores têm a possibilidade de favorecer a construção de novos saberes.

Para a educação, assumir as possibilidades de transformação dos sujeitos nas relações culturais que se estabelecem, é fundamental. É isto que o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) traz consigo, a idéia de que sujeitos com mais experiências de cultura possam interferir dialeticamente no aprendizado de crianças, adolescentes, jovens e adultos. O papel a ser desempenhado pelo professor implica intervir no processo de construção e reconstrução do conhecimento, de modo a criar junto com o aluno o que Vygotsky chamou de *zonas de desenvolvimento proximal*. Ou seja, o professor e o aluno ou grupos de alunos, constroem juntos um contexto de interações, a partir das quais podem constituir-se novas possibilidades de aprendizagem e de mediadores que facilitem ou provoquem o desenvolvimento das diferentes funções psíquicas. Uma educação, cujo bom ensino se adiantaria ao desenvolvimento (BARBOSA, 1999).

É, portanto, dentro de um meio cultural específico, onde os saberes se constituem, se entrelaçam e são divulgados, que o sujeito ali inserido, desde o seu nascimento, vai se apropriando desses saberes, desenvolvendo-se e sendo desenvolvido, internalizando os processos interpsicológicos, culturalmente definidos. Isto implica, no processo educacional mais amplo e na escola em particular, a necessidade de propiciar o convívio e participação de situações e práticas sociais (oportunizando momentos de imersão constante, de contato com objetos de conhecimento), mediados pelo outro, pela linguagem. Consideramos, pois, a escola como uma das instâncias sociais organizada oficialmente para transmissão de saberes e do modo de produção do conhecimento científico às crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Quanto à atuação de outros membros do grupo social na mediação entre os saberes culturais e os sujeitos, propiciando que os processos interpsicológicos sejam a *posteriori* internalizados, Vygotsky nos apontou que este processo de aprendizagem não é apenas individual, mas coletivo: faz-se necessário a interpretação inicial de pessoas que estão, por exemplo, ao redor das crianças e adolescentes – trazendo significados culturalmente estabelecidos – para dar sentido às ações externas do sujeito. E, só a partir dessa interpretação é possível ao sujeito dar significados próprios a seu fazer pensar,

desenvolvendo as funções psicológicas internas, a partir dos mecanismos estabelecidos e partilhados pelo grupo sócio-cultural a que pertença.

Assim, intervindo deliberadamente, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, comparando, questionando, acompanhando na busca da autonomia (seja ela de ler, escrever, contar, se relacionar...) os professores, na relação ensino-aprendizagem, podem contribuir para promover vários aspectos do desenvolvimento dos alunos. Reconhecemos, então, a importância da escola e de projetos que, como o Projeto AJA, favoreçam o surgimento e construção de conceitos e das consciências.

#### **1.4- O papel da escola e do professor como mediadores privilegiados no processo ensino-aprendizado na formação de conceitos científicos**

Na sociedade capitalista se coloca a contradição fundamental entre capital e trabalho, que expressa o confronto entre interesses antagônicos pela manutenção ou superação das relações sociais de produção. Este confronto assume níveis variados em formações conjunturais específicas, e no âmbito desse movimento de oposição entre interesses tem lugar a constituição de diversos processos mediadores, sejam instrumentais, ou simbólicos.

Segundo Cardoso (1977), é no campo da ideologia que os grupos dominados têm a possibilidade de desvendar o domínio e encontrar os meios para a ele reagir. Isto ocorre à medida que não mais se derem por satisfeitos ideologicamente com as formulações dominantes e delas tomarem consciência e se afastarem.

Tomando-se o conceito gramsciano de *hegemonia* que aponta para a possibilidade dos grupos populares também exercerem uma direção cultural, moral, ideológica e política, mesmo não tendo o acesso total aos meios de direção, demonstra-se que, apesar das limitações, pelo confronto, pode-se elaborar novas concepções de mundo. Estas, por sua vez, podem ser fruto da substituição do velho pela combinação velho-novo, não por exclusão, mas por incorporação e superação.

A educação, portanto, constitui-se nesse processo, uma das mediações possíveis no interior do conflito de classes. Isto ocorre porque ela configura-se numa

manifestação da totalidade social, um campo de disputa hegemônica na qual ocorre internamente o confronto entre interesses opostos:

“... acreditando na educação como parte importante do processo de mudança das condições de vida das populações pobres, o acesso a ela só é possível pela escola pública. Portanto, não basta a formação de grupos de alfabetizando nos espaços populares, de maneira informal, mas é preciso lutar por uma escola pública e de qualidade que garanta a continuidade deste esforço e do direito de acesso ao saber produzido culturalmente pela humanidade e que a escola pode oferecer de maneira sistematizada, bem como a participação na sistematização de outros saberes, já que estes são inesgotáveis” (MACHADO, 1997 - b, p. 23).

A escola enquanto espaço educacional se constitui em um campo de disputa hegemônica e pode servir tanto para a manutenção quanto para a superação das estruturas de poder da sociedade burguesa em que estamos inseridos. Esta disputa está presente nos currículos, conteúdos e formas de transmissão dos mesmos, na estruturação física, material e organizacional do espaço escolar, além das relações que ali se estabelecem entre os sujeitos, seja na instituição e/ou sistema em que esta se insere, incluindo a trajetória profissional e o processo de formação de professores.

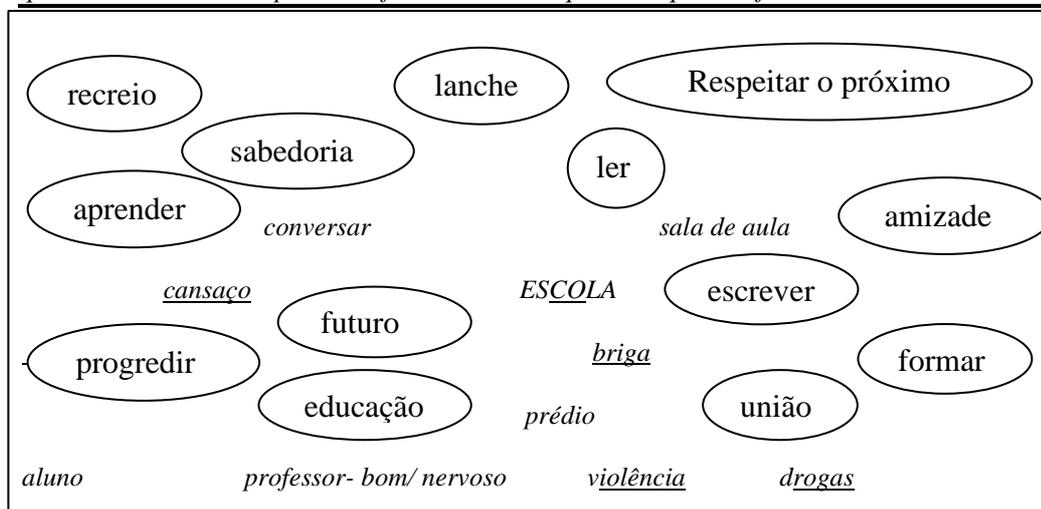
Sabemos que o ensino escolar não se distribui democraticamente para o conjunto da população e que a escola não cumpre a função de equalização que apregoa. Porém, sem negar a afirmação anterior, é preciso reconhecer que ela cumpre de fato uma função de mediação da relação entre os condicionantes globais e o destino do indivíduo que nela se insere. Esta, certamente, em nosso país, não é uma tarefa revolucionária. É apenas, e precisamente, a forma pela qual a escola pode contribuir oferecendo à classe trabalhadora um ensino de boa qualidade.

Uma escola pública, nesse sentido, deve lutar para atender a demanda de escolarização das classes populares, em especial dos adolescentes, jovens e adultos, que a ela recorrem, buscando um ensino que considere suas necessidades e interesses de classe, tomando-os como sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Escola, vista como um lugar social, em que o contato com o sistema de escrita e com a ciência como uma das modalidades de construção do conhecimento deveria se dar de forma sistemática e intensa, potencializando esta e outras conquistas culturais para o desenvolvimento do pensamento – seja através de registros, transmissão, recuperação de idéias, de conceitos, informações – sendo uma ferramenta que amplia a capacidade de registro, memória e comunicação, e não

como tem se mostrado, contraditoriamente, o lugar do individualismo, do monólogo, da incapacidade de aprender do/com o outro.

A exemplo disso presenciamos a *Professora A*, ao tecer a rede do subtema *escola* com os alunos – o que é a escola, seus objetivos e finalidades, sua manutenção, regras de convivência, etc – levantar a expectativa dos adolescentes, jovens e adultos frente a esta escola, os valores que norteariam seu trabalho. Como nos mostra o registro abaixo:

*A Professora A escreveu no quadro a palavra escola (...). Às 21h e 5 min bateu o sino e a professora disse: “Parece que já é o recreio. Podem sair. Vão ao banheiro para depois não ficarem saindo.” (...) Às 21h e 15 min bateu o sino do término do intervalo do recreio. Já na sala de aula, a professora leu com os alunos a palavra escola e disse-lhes que pensassem em que lhes lembrava esta palavra e foi anotando no quadro o que eles falavam:*



*A professora incentivava os alunos a falarem sobre o tema escola e, à medida que expressaram as palavras deu-se o início a uma reflexão sobre os aspectos que consideravam bons e ruins e porque. Foram circulando e comentando o que consideravam bom e sublinhando os aspectos negativos, sempre argumentando sobre cada um, inclusive ponderando em que momentos o conversar é bom e em outros é ruim. Assim ela instigava os alunos a se soltarem, a expressarem seus sentimentos, desejos, anseios...(Registro de observação nº 03, de 09/02/99, p.03, linhas 159-176)*

Ao apresentarem mais aspectos positivos que negativos, os alunos demonstram-nos em suas falas, uma concepção positiva da escola, o que contribui para que permaneçam nela, vendo no Projeto AJA um espaço de manifestação e de aprendizagem.

Isso desafia-nos a pensar uma escola em que a linguagem, também constituinte do processo de desenvolvimento, possa estar presente nas atividades (que não seja a escola do silêncio), em que os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (professores, alunos e demais profissionais da educação), verbalizem, dialoguem (através do corpo, do gesto, da fala, da escrita, do desenho), formem conceitos, garantindo autenticidade ao que

está sendo produzido, num contexto sócio-histórico-cultural, enquanto seres inconclusos que na relação e partilha com o outro, se constituam e se realizem.

No processo de ensinar e aprender, é importante que a ação do professor seja intencionalizada e como tal, necessita ser planejada, desenvolvida e avaliada. Considerando-se que, conceber intenções pedagógicas e viabilizá-las na escola é parte do trabalho do professor, o qual não apenas “doa” seu saber ao aluno, mas constrói com ele novos saberes, pois no encontro, no diálogo mediado pela linguagem educador-educando e educando-educador se eduquem. Façam, pela reflexão sobre a vida e a educação, e pela mudança de postura pedagógica, uma construção conjunta de conhecimentos.

Segundo uma perspectiva dialética em educação, cabe ao professor, enquanto intelectual, o papel de direcionar, e numa perspectiva dialógica, o saber do aluno e dele próprio são o ponto de partida, fazendo a interlocução com os saberes histórico e socialmente elaborados, numa relação ativa de aprendizagem do aluno e do professor. Sendo o professor mediador no processo de construção dos conhecimentos, suas atitudes devem ser: descobrir o que o aluno já sabe, organizar coerentemente e articuladamente os conteúdos a serem transmitidos, criar condições para que os alunos possam apreendê-los passando do particular para o geral e deste para aquele, reconstruindo os saberes dialogicamente.

Segundo Vygotsky (1987), o papel de mediador do professor na relação sujeito-objeto de conhecimento pode ser expresso com o seguinte enunciado “(...) o professor, trabalhando com o aluno explicou, deu informações, questionou, corrigiu o aluno e o fez explicar” (p. 92). Analisando detalhadamente cada expressão contida neste enunciado, vemos aí a síntese de um ensino por compreensão.

Na expressão “*trabalhando com o aluno*”, a preposição “*com*” revela uma atitude de interação, em que a relação professor – aluno se altera: de intelectual alienante e dono exclusivo do saber, o professor passa a ser uma das pessoas que participa da construção do saber do/com o aluno e este, de uma perspectiva tradicional em que recebia do professor o saber pronto e acabado (pseudo-verdades), cabendo-lhe apenas memorizá-lo, agora é visto como um sujeito do processo, usufruindo dos saberes do professor (e de outros sujeitos) para a construção do seu próprio saber. É na convivência com outros

saberes – do professor, de colegas, autores, dentre outros – que se constitui o autêntico pensar dos educandos, mediatizados pela realidade, na intercomunicação, no diálogo, na busca pela humanização, do ser mais, pela ação transformadora e intencionada dos homens e da realidade. “Esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. Nenhuma *ordem* opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: *por quê?*”(FREIRE, 1987, p.75).

Constróem-se daí novos parâmetros a partir do diálogo. Dialogar com os alunos implica ouvi-los, confiando que também têm seus conhecimentos – não os mesmos, ou no mesmo nível do professor, mas os têm -, motivá-los a falar, a expressarem-se sobre: suas histórias, sua vidas, sonhos, desejos, necessidades, dificuldades, etc e a este ouvir corresponde o falar com eles, buscando “dar” energia, segurança, motivação, desafiando-os, incomodando-os, alertando-os, refletindo e retomando conhecimentos, sempre preocupado com a concretização da aprendizagem.

Vygotsky ao utilizar a expressão “*explicitou e deu informações*”, continua esclarecendo o papel de mediador do professor, em que o explicar envolve mais do que transmitir conhecimentos, mas pressupõe um sentido de observação das necessidades, dificuldades, interesses, conhecimentos anteriores, idéias relevantes e estruturas cognitivas formadas pelos alunos que servem de ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem, ampliando-os, modificando esquemas mentais, substituindo-os por outros mais abrangentes. E nessa tarefa os exemplos e as explicações com informações claras são de grande importância.

Ele ainda acrescenta que o professor “*questionou, e corrigiu o aluno*”, o que implica ouvir-lhe e falar-lhe, além de intervir sobre o falado – quer oral ou por escrito – construindo passo a passo a aprendizagem, numa interlocução professor-aluno. O ato de questionar do professor, conhecendo o nível de desenvolvimento real do aluno, pode provocar desequilíbrios na sua estrutura afetivo-cognitiva, com vistas a avançar para uma nova e mais elaborada reestruturação. Por outro lado, respondendo ao questionamento o aluno pode expressar-se, organizar seu pensamento e comunicá-lo. E, ainda, cabe ao professor atento desempenhar o papel relevante de corrigir, quando necessário, não apenas apontando os erros, mas oferecendo-lhe subsídios para reorganizar seus processos mentais, exercitar sua capacidade de isolar e abstrair as idéias principais, a generalizar,

exemplificar. No entanto, isto só é possível se a explicação oferecida pelo professor (ou outro interlocutor), pelo texto ou mesmo outro recurso utilizado, tiver ressonância e significação para o aluno, sendo compreendido pelo educando, ou seja, se através do diálogo sensível do professor com o aluno, este último poderá identificar os sentidos presentes nas idéias e conceitos trabalhados, e o educador ajudá-lo a inibir certos aspectos secundários e a abstrair os fundamentais.

Com a expressão “*e o fez explicar*”, o autor demonstra a possibilidade do professor perceber se o aluno aprendeu realmente ou realizou pseudo-aprendizagem. Assim, quando o aluno expõe com suas próprias palavras os conteúdos trabalhados, fazendo relações com outros temas, com o cotidiano, exemplificando, fazendo generalizações e/ou sínteses, o professor poderá averiguar o nível de aprendizado do aluno.

Ao favorecer que os saberes cotidianos dos alunos se entrecruzem com os saberes científicos, os professores viabilizam um processo ensino-aprendizagem significativo que possibilita o desenvolvimento dos alunos. Pois, como nos fala Moysés :

“(...) o alcance e o controle de conceitos científicos implicam a reconstrução, seguindo os mesmos moldes, dos conceitos espontâneo. O domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos eleva, por sua vez, o nível dos conceitos espontâneos. Há como um movimento, no qual os científicos descem na direção da realidade concreta e os espontâneos sobem buscando a sistematização, a abstração e a generalização mais ampla” (1995, p.28).

### **1.5- A importância da formação e da valorização profissional do professor no âmbito das exigências de sua prática**

O trabalho do professor exige que ele seja um permanente pesquisador, tenha espírito aberto, compromisso com o grupo com o qual atua e vá construindo sua prática de modo crítico, autônomo e reflexivo. Isso demanda rodadas de exercício, planejamento, discussão estudo e aprofundamento teórico constante, pois educar exige renovação constante. E, mais do que nunca, pode-se estar (re)orientando o fazer-pensar: ao planejar o projeto político pedagógico da escola, os planos de ensino (anual, por unidade ou temáticas, semanal, diário) e/ou projetos de ensino, ao participar da elaboração ou reelaboração do regimento escolar, no dia-a-dia da sala de aula, ao definir coletiva e individualmente os rumos que se quer dar para o ensino, para a profissão em função do

tipo de homens que se quer realmente formar, os quais necessitam fazer parte das discussões e decisões e não apenas que decidam por eles.

No entanto, não podemos perder de vista que o trabalho deste professor está inserido num contexto social, cujas políticas educacionais implementadas pelo governo brasileiro, coerentes com as orientações dos organismos internacionais (cujo grande expoente é o Banco Mundial), encaminham para inúmeras reformas, para instituir um maior controle regulador das escolas, desde o que deve ser ensinado, quando, como e por quem, além de testar o que foi aprendido e se os professores são competentes para o ensino.

Segundo Nóvoa (1996), atualmente, em diversos países, têm sido empreendidos enfoques comuns quanto às reformas educacionais, quais sejam: a gestão educacional descentralizada; a discussão sobre a avaliação institucional que favoreça a construção de um sistema de referência e controle das práticas pedagógicas dos professores; a reorganização curricular para possibilitar o controle avaliativo. No que se refere à profissionalização docente, há uma clara intenção de se destinar cada vez menos verbas ao ensino e, ao mesmo tempo, intensifica-se o trabalho docente, com o aumento de dias letivos e da carga horária de exercício efetivo, além de eleger-se a escola não só como local de trabalho, mas também como espaço de formação docente.

Ainda referindo-se à profissionalização dos docentes, as reformas defendem uma maior qualidade no trabalho dos professores, através de uma melhor formação profissional inicial e continuada e maior relação entre o saber teórico e prático, a fim de superar o fracasso educacional pelo qual são responsabilizados. Como nos diz Nóvoa (1995), “(...) Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo” (p.12).

Tem-se observado, cada vez mais, ao longo dos anos uma política sistemática de desvalorização do estatuto e do nível sócio-econômico e científico dos professores, política que convive de modo paralelo a um discurso ideológico de dignificação da imagem social destes. De forma sutil acentua-se uma visão negativa e desqualificada dos mesmos, por um Estado que intensifica-lhes o controle da profissão, pondo em xeque a

autonomia relativa que as instituições formadoras haviam conquistado. Há nesse sentido, uma crescente diminuição do tempo de formação e dos saberes dos docentes, pois domínio de saber é poder.

Apesar do discurso de apelo à participação, diariamente reforça-se os poderes do aparelho estatal, pois, não há o surgimento de novas instâncias de poder e decisão, nem uma maior autonomia das escolas. Ao contrário, estas, que já possuíam uma autonomia relativa, são cada vez mais controladas, quer no aspecto financeiro, quer no pedagógico. Tal controle tem sido exercido pelo Estado substituindo-se o modelo burocrático e centralizador, pela via da regulação que se constitui a avaliação.

Os novos mecanismos de controle, retiram também dos professores sua autonomia, favorecendo a separação entre “concepção” e “execução”. É o caso específico, por exemplo, da perspectiva organizativa e curricular presente nos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que orientam o trabalho nas escolas. Tais currículos, elaborados por técnicos e especialistas em educação, acentuam a separação entre os atores e decisores, numa tutela político-estatal e científico-curricular, que favorece o fomento de ações conformistas dos professores e a diminuição do status e autonomia profissional.

Além disto, a intensificação da atividade laboral dos professores, numa sobrecarga diária permanente, leva-os a ter de se apoiarem ainda mais nos especialistas, ao mesmo tempo que passam a assumir uma postura depreciativa das suas experiências e competências adquiridas no decorrer dos anos.

Tais posturas parecem soar de modo incoerente diante da propagada retórica, que se acentua no decorrer das reformas, do slogan do “professor reflexivo”. Esta expressão utilizada para designar aquilo que seria uma característica positiva do professor e de sua prática no período contemporâneo, tem provocado inúmeras confusões<sup>39</sup> como aponta Toschi (1998):

“... há quatro características no atual movimento reformista que minam a intenção de emancipação proposta pela idéia do professor como prático reflexivo: 1) avaliação dos professores levam os mesmos a imitarem melhor as práticas sugeridas nas investigações que outros conduziram; 2) dentro da racionalidade técnica, o processo reflexivo se limita à consideração pessoal; 3)

---

<sup>39</sup> Artimanha muitas vezes utilizada pelos dirigentes, de fazer uso dos termos de seus opositores, incorporando-os e dificultando o real entendimento dos mesmos.

desprezo das condições sociais do ensino; 4) insistência no processo de reflexão como algo individual e não coletivo”(p.2).

Zeichner (1995), utilizando o termo “professor reflexivo” desde 1970, articulou-o às quatro tradições históricas da prática reflexiva. Aproximando esta categorização do autor americano, de outras cunhadas por Gramsci (1991), poder-se-ia afirmar que ambos reconhecem os professores como profissionais capazes de produzir os saberes e princípios deontológicos de referência, em um processo histórico e coletivo.

Segundo Gramsci, os professores seriam intelectuais orgânicos que atuam junto às camadas populares, vinculando-se a estas organicamente, orientando e dirigindo seu trabalho não com o intuito de mantê-las no nível que estão, mas de elevação intelectual e moral das massas, a uma forma mais consciente, agregadora e hegemônica.

Para Zeichner (1995) o professor reflexivo deve pautar-se: na representação dos saberes historicamente elaborados, no pensamento e compreensão dos alunos, ou seja, suas representações do mundo e processos de aprendizagem, nas metodologias de ensino sugeridas pela investigação (saber fazer e suas explicações), nas conseqüências sociais e contextos de ensino. Segundo ele, este professor, comprometido político e eticamente com as classes populares, deve voltar sua atenção não apenas para a prática pedagógica em si, mas incluir nela as condições sócio-histórico-político-econômicas nas quais sua prática ocorre, trazendo da realidade questões sociais concretas relativas à classe social, à raça... E, indubitavelmente deve ser alguém que, num processo dialógico, apoia, sustenta e caminha com seus pares, aprendendo e ensinando, uns aos outros, numa relação ativa de vinculações recíprocas, onde há troca e partilha de saberes, nas interrelações dos homens, no processo dinâmico de trabalho.

Porém, é preciso ressaltar que mesmo sendo o sujeito síntese das relações existentes e da história destas relações, pouco pode modificar no ambiente, enquanto individualidade, mas associando-se a outros que buscam a mesma modificação, num processo coletivo, de forma ativa e consciente, suas forças multiplicam-se, obtendo mudanças bem radicais. Para tanto, o diálogo entre os professores é essencial para consolidar saberes emergentes da prática profissional, bem como a formação de redes coletivas de trabalho afirmando valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 1995).

É possível afirmarmos, portanto, que em uma perspectiva crítica, o professor, necessita (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, investindo num trabalho livre, criativo, autônomo de auto-formação, visando a construção da sua identidade pessoal, que é também uma identidade profissional. Pois, a identidade profissional se constrói refletindo criticamente sobre as próprias práticas, sua história de vida, valorizando as experiências e os saberes, investindo na pessoa e na (re)construção da sua identidade pessoal e coletiva.

Mas como elaborar efetivamente esses espaços os quais foram referidos, nesse atual quadro de discussão política hoje no Brasil, se de um lado existe a possibilidade de realizar intervenções na realidade a fim de modificar as limitações postas no atual quadro político neoliberal e de outro lado tem-se de considerar os limites reais a que se está submetido hoje? Ao lado do discurso de que o professor pode ser um profissional crítico reflexivo, no Brasil, as medidas reformistas de aumento da carga horária de trabalho efetivo no interior da sala de aula - 200 dias letivos e 800 horas - e a pouca infra-estrutura e organização das escolas vêm dificultar cada vez mais a produção autônoma do saber pelos professores, e inclusive minar os espaços de discussão e reflexão individuais e coletivos, desencorajando-os no sentido de investir em sua formação teórico-prática, em experiências significativas.

Assim, ter uma concepção crítica e coerente do mundo, passa pelo tomar consciência da nossa história, das fases de desenvolvimento por ela representada e da contradição que ela comporta em relação a outras concepções ou elementos de outras concepções. Este processo de tomada de consciência dos sujeitos históricos, de sua condição de explorados e suas reais possibilidades de intervenção, é um processo lento.

Como “(...) a própria concepção do mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e ‘originais’ em sua atualidade (GRAMSCI,1978, p.13) e a prática pedagógica dos professores está intimamente relacionada a sua visão de homem, mundo, sociedade, educação e sua forma de se posicionar e se interrelacionar frente a/e com estes, suas concepções os identificam e os unem a um determinado grupo, nos diferentes momentos históricos.

Torna-se portanto, de suma importância que o professor para exercer seu papel de intelectual, opte criticamente entre

“(…) pensar sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (...) ou (...) elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente a marca da própria personalidade”(GRAMSCI, 1978, p.12).

Nesse sentido, conforme mostrou-nos Paulo Freire (1987), é importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante do que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por essa ação cada vez mais concreta em favor da mudança da sociedade, ou seja,

“(…) a mudança da percepção da realidade pode dar-se ‘antes’ da transformação desta, se não se empresta ao termo ‘antes’ a significação de dimensão estagnada do tempo, com que lhe pode conotar a consciência ingênua. A significação de ‘antes’ aqui não é do sentido comum. O ‘antes’ aqui não significa um momento anterior que estivesse separado do outro por uma fronteira rígida. O ‘antes’, pelo contrário, faz parte do processo de transformação estrutural. Dessa forma, a percepção da realidade distorcida pela ideologia dominante, pode ser mudada, na medida em que no ‘hoje’ em que se está verificando o antagonismo começa a se fazer um desafio. Esta mudança de percepção que se dá na problematização de uma realidade conflitiva, implica num novo enfrentamento dos indivíduos com sua realidade. Implica numa ‘aprovação’ do contexto, numa inserção nele, num já não ficar ‘aderido’ a ele, num já não estar quase sob o tempo, mas nele. (...) O que opta pela mudança se empenha em desvelar a realidade com, jamais sobre os indivíduos, a quem considera sujeitos e não objetos, incidências de sua atuação” (FREIRE, 1976, p.76).

Para que a mudança possa ocorrer é fundamental conceber a formação de professores como um *continuum*, uma seqüência coerente de aperfeiçoamento que tem como primeiro nível a formação inicial. Uma formação inicial que se complementa e articula com a formação permanente de professores, a qual deve ser um dos sustentáculos do desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores.

A formação de professores, com vistas ao seu desenvolvimento profissional, necessita passar pela superação da atitude individualista e descontextualizada da realidade em que este educador se insere, pressupondo a valorização dos aspectos contextuais,

organizativos e orientados para a mudança, indagando reflexivamente sobre seu fazer-pensar, favorecendo a conscientização, individual e coletiva, dos problemas escolares, em especial da prática de ensino, os quais necessitam serem resolvidos. Pela vivência do exercício da ação-reflexão-ação crítica na/da prática pedagógica, os educadores têm a possibilidade de analisar as causas e conseqüências do fazer docente, superando as limitações didáticas e da aula, na construção de sua práxis.

Estamos a nos referir, portanto, a uma práxis pedagógica, desenvolvida por um profissional, que tome a prática como objeto para a reflexão, tendo como eixo norteador a ação-reflexão-ação, pautada em um processo de pesquisa permanente.

Como os profissionais realizam esta reflexão? Lendo as categorizações trazidas por Schön (1995) reconhecemos a existência simultânea de diferentes tipos de reflexão sobre a prática. Uma delas é denominada de *conhecer agindo ou conhecimento na ação* (ou ainda *conhecimento técnico ou solução de problemas*, segundo Habermas, 1990), sendo um conhecimento comum à atividade humana e que a maioria das pessoas a realiza no momento da ação, manifestando-se no saber fazer. Este tipo de conhecimento, presente em qualquer ação humana, fruto da experiência prática, decorre algumas vezes de “crenças”, muitas implícitas, e se consolida em rotinas ao nível do senso comum, guiadas pelo conhecimento tácito e intuitivo do saber fazer.

Mas não há apenas um conhecimento implícito na atividade prática. No dia-a-dia, o professor, envolvido na ação, suscetível às dificuldades que encontra na sua intervenção pedagógica precisa tomar decisões para cada caso específico e, para isto, freqüentemente pensa sobre o que faz, ao mesmo tempo que atua, reformulando suas ações. Schön (1995) denomina a este componente do pensamento prático, *reflexão-na-ação - deliberação prática*, segundo Habermas (1990); *bom senso*, para Gramsci (1978). É um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento necessários a uma análise racional, mas que consegue captar, dialogando com a situação problemática e/ou particular, a riqueza e a vivacidade do momento. Como diria Elliott (1998, p.141) “É um processo que integra ‘sabedoria, conhecimento implícito, planos, técnicas, ideais e justificação, todos radicados na experiência’”. Acontece quando, por exemplo, o professor confronta suas idéias, teorias, crenças, valores com a prática imediata, porém, precisa estar

aberto e flexível para compreender, aprender e tomar decisões afinadas com a realidade de seus alunos.

Outra forma de reflexão é a da *prática reflexiva, da reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação*, formulada por um intelectual crítico, que busca assumir o papel de pesquisador. Esta prática reflexiva, constitui-se num processo de pensamento a *posteriori* sobre uma situação problemática e sobre as reflexões-na-ação produzidas pelo professor, objetivando compreender as teorias e o conhecimento subjacentes à sua ação profissional para que possa ampliá-los, transformá-los, revê-los e retroalimentar suas ações. É o momento de, tomando a prática como objeto para reflexão, tematizá-la, criticá-la à luz de referenciais teóricos, para tomar consciência dos seus avanços e recuos e poder superá-los, dando à própria ação uma direção consciente.

Podemos concluir, na análise dos diferentes atos reflexivos, que todas as formas de buscar desvelar e explicar o real podem ajudar na expectativa de transformá-lo. Ao professor cabe, portanto, construir a sua práxis, com vistas a atuar junto aos alunos de forma sólida, consciente e crítica. Isso passa por uma construção, que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva da formação e profissionalização docente, norteando e subsidiando a formulação de propostas teórico- metodológicas compatíveis com as vivências, saberes e necessidades daqueles aos quais se destina a ação educativa.

### **1.6- O Projeto AJA como espaço de ação transformadora**

Ao sistematizar teoricamente os processos de ensino, os professores, e em especial os do Projeto AJA, poderão estar contribuindo, dentre outras coisas, para a organização do plano curricular da EAJA, centrado em temas de estudos da vida diária (os temas geradores), construindo sua práxis, enquanto forma de atualizar ideais e valores, em contínua reflexão, sempre inacabada, de interação entre o conhecer (a teoria) e o fazer (a prática).

Nessa perspectiva, bem apontada por Elliott (1998), Pereira (1998), Zeichner (1998), Arroyo (1999) e outros, professores e alunos são vistos como agentes sociais, como sujeitos e sínteses da realidade social. Partindo da prática social, busca-se na própria linguagem destes sujeitos, no senso comum e no bom senso, nas crenças, valores, dentre

outros, a concepção de mundo vivida, com vistas a possibilitar a (re)elaboração, junto à classe trabalhadora, da sua própria concepção de mundo, sendo partícipes da produção da história. E, ao retornarem à prática social, o modo de se situarem no seu interior é alterado: pela mediação da ação pedagógica, enquanto elementos constitutivos da prática social, há a possibilidade de uma mudança objetiva da realidade. Porém, é preciso entender que a educação não transforma sozinha e nem de modo direto e imediato a realidade posta, mas pode dar sua contribuição de modo indireto e mediato, agindo sobre os sujeitos da prática, pois a educação é uma atividade mediadora no seio da realidade social.

Ao tomar a prática social como suporte e contexto, fundamento e finalidade da prática pedagógica, os alunos que apresentam inicialmente um pensamento mais sincrético – cujos saberes e experiências que possuem estão organizados numa lógica diferente do que é esperado pela escola – têm a possibilidade de passarem a dominar novos saberes ligados a sua cultura e a ciência, bem como sistematizar os que possuíam, alcançando um novo nível dos saberes e do real. Isto é, com a apropriação, construção e/ou reconstrução dos saberes, pela mediação do docente e de outros sujeitos, numa relação ativa em que ambos ensinam e aprendem, pela análise e reflexão crítica sobre o real, é possível que ocorra a passagem da síncrese para a síntese. Trata-se, nesse caso, de um processo de instrumentalização e de apropriação pelos alunos da EAJA, de algumas ferramentas culturais específicas, tendo a possibilidade de se tornarem capazes de expressarem uma compreensão elaborada da realidade social, necessária à luta incessante que as classes populares travam para se libertar das condições de exploração em que vivem. Este momento corresponde na concepção de Gramsci (1978) à passagem da “(...)elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (p.53).

A contribuição dos professores será tanto mais eficaz quanto mais forem capazes de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global, articulando o conteúdo das disciplinas às finalidades sociais mais amplas, considerando o princípio da interdisciplinaridade<sup>40</sup>. Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser compreendida enquanto ato político. Para que isto se dê de forma efetiva, os educadores necessitam

---

<sup>40</sup> Interdisciplinaridade que consiste em uma interação das disciplinas científicas – seus conhecimentos, dados, metodologias, formas avaliativas -, articulando-as às dimensões cultural, histórica, social, religiosa, estética, política, econômica, filosófica e ética da realidade. O que pressupõe a cooperação e o interpenetrar-se de diferentes áreas do conhecimento, através de um processo de intercomunicação e diálogo permanente, para a construção de saberes significativos.

conscientizar-se de que ocupam um lugar privilegiado para promoverem a articulação entre os objetivos educativos a que se propõem e que norteiam suas práticas, as circunstâncias contextuais e as possibilidades de aprendizagem de seus alunos. É desse lugar que integram experimentação com ação social, ao fazerem a investigação da sua prática, rumo a um processo de mudança social que se realiza coletivamente.

Eis a necessária articulação teoria-prática, que os professores, enquanto intelectuais reflexivos deveriam procurar efetivar, desvelando e construindo uma teoria referenciada numa determinada prática. Tal teoria, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, pode torná-la uma práxis, consistente, encadeada, eficiente e coerente, empenhada em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção. Práxis que não se realiza alheia à realidade, fazendo-se necessário interpretar e analisar o contexto em que a prática educativa se insere, para que o professor - de modo geral e mais especificamente aquele que atua junto aos jovens e adultos da classe popular, com os quais trabalha -, produza seus conhecimentos pedagógicos (os quais não são só seus, são produzidos individual e coletivamente nas relações que se estabelecem) à medida que investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, avalia, articula experiências, cria e recria formas de intervenção didática, pertinentes e de qualidade.

Podemos afirmar, pois, no que se refere ao educador de adolescentes, jovens e adultos, é essencial para sua profissionalização, um processo de formação que considere a realidade, as formas de aprendizagem e desenvolvimento, as necessidades e interesses do grupo com o qual atua. Para desenvolver um bom trabalho com os alunos, se requer do educador uma compreensão de que a EJA objetiva atender, em sua maioria, trabalhadores que dispõem apenas de sua força de trabalho e do seu conhecimento para suprirem as necessidades básicas de sobrevivência; que em geral são pessoas destituídas de seus direitos básicos de cidadania; em cujo atual quadro sócio-econômico ou estão desempregados/ subempregados, ou em risco de perder o emprego, às vezes mantêm precários vínculos trabalhistas ou dedicam-se ao setor da economia informal, ou ainda, por serem jovens, lutam por uma perspectiva de emprego que muitas vezes se apresenta longínqua.

O processo de profissionalização pode ser fundamental para superar-se uma representação corrente na sociedade, de que a EJA deva ser uma ação de caráter voluntário

– marcada por um sentido de doação, favor, missão e movida pela solidariedade, de caridade aos “menos favorecidos”. De fato, espera-se que a profissionalização traga no seu interior a possibilidade de nortear a EJA rumo a fundamentos de uma escola que integre social, política, cultural e economicamente toda a população e não apenas parte dela, como prevê o projeto neoliberal, que vem nortecendo o quadro político brasileiro e suas políticas educacionais. Ademais, no processo de formação é necessário maior ênfase nas discussões sobre o trabalho com os adolescentes, jovens e adultos e suas especificidades.

Em Goiás, nos cursos de formação de professores, tanto em nível médio como em nível superior, não aparece a EJA como disciplina obrigatória ou optativa. O próprio currículo de Pedagogia da FE/UFG, por exemplo, que se propõe a formar um professor reflexivo na perspectiva crítica, não enfoca a alfabetização e a educação fundamental de adolescentes, jovens e adultos na sua grade - mesmo contando com turmas noturnas que fazem estágio junto a esta clientela. Hoje, convivendo com esta situação, os alunos reclamam da necessidade deste enfoque e os próprios professores vêm reconhecendo, juntamente com parte significativa da sociedade, a importância e a especificidade desse campo de conhecimento. É em função disto que há no movimento de discussão do novo currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFG, a intenção de se incluir a EJA como disciplina. Experiência que já está sendo implementada no Curso Especial de Pedagogia destinado aos professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

No processo de formação e atuação dos profissionais da educação de modo geral, e mais especificamente os da EJA, numa perspectiva histórico-crítica, algumas características parecem ser necessárias: “*ter a mentalidade aberta*” buscando respeitar diferentes perspectivas, indagar ao responder, atentar para novas alternativas e melhorar o que já existe; “*ser responsável*”, com compromisso político e ético com a classe a que se vincula, sendo coerente com o que pratica e defende; “*ter entusiasmo*” enquanto predisposição para agir com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta; ser um professor que antevê com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e de chegada a fim de organizar (planejar) e implementar os procedimentos necessários para transformar a possibilidade em realidade.

O ato de planejar o fazer pedagógico, garantindo uma ordenação provisória, parte do pressuposto da reconstrução onde o novo nasce a partir da incorporação e

(re)leitura do velho e não por exclusão. O planejamento enquanto atitude reflexiva visa prever caminhos, porém de caráter flexível, considerando os conhecimentos científicos sistematizados e a realidade, num confronto constante, exigindo do professor e aluno, ser um eterno pesquisador/investigador em busca de respostas às dúvidas, necessidades e interrogações ao longo do trabalho de ensino-aprendizagem, com vistas a construção do conhecimento.

É por isso que o fazer pedagógico na Educação de Adolescentes Jovens e Adultos precisa ter um profundo compromisso com o homem historicamente situado, não podendo ser assumido sem que se tenha interiorizado a responsabilidade dessa tarefa educativa fundamental. Isto leva a uma necessidade emergente de mudar, mas, para mudar, é preciso

“(…)adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que estes não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham, que as escolas e os sistemas são interdependentes e interativos no processo de reforma e que a educação só pode reformar-se transformando as práticas que a constituem” (KEMMIS e CARR apud GARCIA, 1995, p. 55).

Por serem homens, no sentido literal da palavra, os educadores ao agirem cognitiva e afetivamente, sendo sensíveis para ler a essência das necessidades, os medos, inseguranças, curiosidades, saberes, valores e ânsias de cada pessoa e da classe como um todo, podem estabelecer um relacionamento profícuo, vivo e verdadeiro com seus alunos.

Não basta, portanto, cumprir horários e seguir rotinas, o que parece ser a tônica em uma auto-avaliação positivista, é fundamental ao professor se fazer ser educador, ser humano: se fazendo presente, conhecendo os alunos e dando-se a conhecer, favorecendo as trocas de experiências e saberes, as mais variadas leituras e escritas do mundo, exercitando a “palavramundo” e esta ampliando aquelas, através do diálogo que podem gerar textos contextualizados, vívidos, profundos e significativos, os quais necessitam ser sistematizados, escritos e reescritos.

A atitude de ler o mundo e se posicionar frente a ele de forma crítica, passa pela reflexão individual e coletiva, sendo o educador um grande propiciador, estimulador, coordenador e mediador desses momentos: desde o criar o ambiente propício, motivar para lançar suas idéias e participar, aceitar o aluno e sua autoria, desinibí-lo, articular para que o

aluno adquira de forma contextualizada o código escrito e a estrutura textual, favorecer o desbloqueio de se expor da parte do aluno (bloqueio muitas vezes adquirido ao longo dos anos escolares), até a autoconfiança. Para tanto, o aluno necessita perceber que o professor e os colegas acreditam na sua capacidade, cabendo a todos e especialmente ao educador o papel de sugerir, desafiar, propor mudanças, colaborar, dar idéias, oferecer alternativas, comentar aspectos positivos e/ou desafiadores, criticar construtivamente, enfim, favorecer o avanço.

Para além disso, o aluno necessita sentir-se parte importante do projeto da turma, cujo norteador privilegiado é o professor que, em função de seus conhecimentos, tem possibilidade de antever o ponto de chegada, mesmo que aproximadamente, a fim de orientar os alunos no sentido de encaminhá-los à independência, sendo co-responsável pelo seu aprendizado e desenvolvimento, com a ajuda de todo o grupo, a caminho da libertação, do ser criativo, do agir por si, crítica e historicamente situado.

É apostando na possibilidade de uma práxis voltada para os interesses e necessidades dos adolescentes, jovens e adultos da classe trabalhadora e lutando para construí-la, que alguns professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia têm atuado com a EAJA no Projeto AJA. Este tem demarcado uma posição ativa na busca de articulação teoria-prática, de sistematização da prática pedagógica no cotidiano do desenvolvimento do projeto, inclusive criando espaços e momentos para viabilizar a reflexão sobre a prática, fugindo à postura tradicional de apenas desenvolver o que outros pensaram. Mas, contraditoriamente, ele não tem sido valorizado, nem pela própria SME, que vai alhures buscar um modelo de projeto para implementar na rede no período diurno, com princípios muito próximos aos do AJA, o Projeto “Escola para o Século XXI”, nem por alguns educadores que, mesmo inseridos no projeto, não o reconstróem diariamente, apenas se deixam levar pelo posto por outros.

Autores como Paulo Freire (1987, 1996), Elliott (1998), Zeichner (1995,1998), Sacristán e Gómez (2000), Arroyo (1999), Geraldi e Pereira (1999), dentre outros, que utilizam a pesquisa-ação na área do ensino, têm enfatizado o papel do professor como investigador de sua prática, numa perspectiva crítica que acredita na emancipação do homem, e que

“... é a partir do estudo teórico dos fatores estruturais que condicionam a prática que se tem uma compreensão racional desta prática. Somente a partir deste processo é que se converte a prática não reflexiva e a crítica em práxis. A pesquisa-ação pretende a autotransformação dos práticos visando a justiça, à democracia, entendendo que melhorar a educação e mudar a sociedade é tarefa supraindividual, coletiva, social e política”. (Grundy apud TOSCHI, 1997, p. 12)

Ao tomar a prática, em toda a sua complexidade, como objeto para a reflexão, aprofundando teoricamente, o professor no processo de investigação e reflexão pode construir conhecimentos específicos (sobre “o saber”, “saber fazer” e “para quê fazer” articulando-os ao “o quê”, “como” e “para quem”) e buscar seu desenvolvimento profissional. Assim, a atitude investigativa tem um lugar privilegiado no fazer do professor crítico levando-o a uma reorganização ou aprofundamento do conhecimento que tinha, intervindo no nível da sua ação, retroalimentando sua prática.

Para tanto, faz-se necessário diagnosticar a realidade da escola, da sala de aula, dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem para, a partir do levantamento das necessidades e interesses postos pelos elementos da realidade escolar, sistematizar e desenvolver temas geradores e/ou projetos de ensino-pesquisa que poderão nortear o fazer pedagógico deste profissional. Assim, da realidade historicamente situada, da análise do universo sócio-cultural e efetivo dos educandos e do educador, manifestos em sua linguagem oral, escrita e/ou corporal - emergem os temas geradores, temas da vida, que constituirão os conteúdos da aprendizagem, articulados com os conhecimentos historicamente produzidos a que todos têm direito de acesso. É um trabalho que necessita ser desenvolvido num clima de cooperação, superando as tensões, os conflitos e oposições, rumo a construção coletiva dos conhecimentos, respeitando-se os interesses individuais e os ritmos diversificados, constituídos ao longo das relações sociais vivenciadas pelos sujeitos nos grupos sócio-culturais a que pertencem. Haja vista que tanto os interesses, como os ritmos são construídos historicamente.

Esse respeito aos interesses individuais e aos ritmos dos alunos, numa perspectiva histórico-crítica, implica, na prática pedagógica dialógica, em que o professor conheça e considere a história do aluno, os saberes que este domina e as dificuldades que apresenta, para intervir sobre elas, alterando e transformando os ritmos e interesses que se aproximam, através de práticas pedagógicas planejadas, as quais, pelo processo de

mediação do educador e outros sujeitos, favoreçam a apropriação, reconstrução e construção de saberes pelo aluno.

Tomar o Projeto AJA como espaço de transformação, traz a necessidade de percebermos se os professores estão desenvolvendo seu trabalho conforme a perspectiva reflexiva e dialética que o projeto propõe ou não. O que passa pela discussão de que prática tem sido desenvolvida no projeto pelos professores e como tem sido norteadas: é o projeto que tem delimitado a prática destes profissionais ou são eles que têm delimitado o projeto, ou ainda as duas coisas? Por que alguns professores, mesmo tendo as condições postas, não fazem ou têm dificuldade de fazer análises da prática? Seria por uma questão de opção, de concepção, de princípios que têm norteados esta prática?

Concebemos que se o projeto seja apenas executado pelos educadores ele não é um bom projeto. Um bom projeto é aquele em que os professores além de participarem da sua elaboração, eles o assumem. Assumir é mais do que apenas fazer parte dele tomando-o como uma camisa de força, mas sim vendo-o, como o próprio nome diz, algo em construção, um vir a ser, no que se acredita e interfere, reconstruindo, transformando-o cotidianamente no exercício de sua prática, ao longo do caminho, inclusive (re)escrevendo-o à medida que se fizer necessário, alterando-o para que se atualize e responda às necessidades postas. Um projeto que, enquanto tal, dê as respostas a que se propôs dar.

O Projeto AJA tem ganhado sustentação, na medida em que ao longo desses anos vem se tentando realizar a formação continuada, com possibilidades de resultados a longo prazo, sendo esta formação um dos marcos para a construção de uma práxis enquanto contínuo processo de reflexão teórico-prático. Essa formação se faz necessária em função, também, da construção do perfil do professor que possa assumir o Projeto.

É justamente na expectativa de responder a algumas das questões que levantamos que no próximo capítulo, nos propomos a analisar como esse perfil vem se delineando no cotidiano escolar, mais especificamente como a prática pedagógica adotada pelas professoras se configura, se estas pautam-se numa concepção sócio-histórico-dialética como proposto pelo Projeto AJA ou não, se chegam a constituir uma práxis.

## CAPÍTULO 2

### PROJETO AJA: A PRÁTICA VIVIDA E A PRÁXIS EM CONSTRUÇÃO.

“... a mudança da percepção da realidade pode dar-se ‘antes’ da transformação desta, se não se empresta ao termo ‘antes’ a significação de dimensão estagnada do tempo, com que lhe pode conotar a consciência ingênua. A significação de ‘antes’ aqui não é do sentido comum. O ‘antes’ aqui não significa um momento anterior que estivesse separado do outro por uma fronteira rígida. O ‘antes’, pelo contrário, faz parte do processo de transformação estrutural. Dessa forma, a percepção da realidade distorcida pela ideologia dominante, pode ser mudada, na medida em que no ‘hoje’ em que se está verificando o antagonismo começa a se fazer um desafio. Esta mudança de percepção que se dá na problematização de uma realidade conflitiva, implica num novo enfrentamento dos indivíduos com sua realidade. Implica numa ‘aprovação’ do contexto, numa inserção nele, num já não ficar ‘aderido’ a ele, num já não estar quase sob o tempo, mas nele. (...) O que opta pela mudança se empenha em desvelar a realidade com, jamais sobre os indivíduos, a quem considera sujeitos e não objetos, incidências de sua atuação”.(Paulo Freire, 1976, p.40)

Neste capítulo, buscamos analisar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na prática cotidiana em sala de aula da EAJA do ensino noturno, do Projeto AJA, confrontando-o com a proposta pedagógica prevista no Projeto, em relação aos princípios pedagógicos. Para tal, verticalizamos o olhar propondo-nos a debruçar sobre os dados e perceber se há indícios no cotidiano, que essas professoras realmente estão refletindo na/sobre a prática, que não é um pensar imediato, mas um pensar mais profundo, crítico e historicamente situado, com vistas a transformação, ou apenas indícios, que apontam para uma atuação numa vertente tradicional. E ainda, considerando as alterações que têm ocorrido no Projeto ao longo da sua existência, qual a influência dessa questão no cotidiano escolar e, mais especificamente, na prática dos professores que nele atuam?

Fez-se necessário conhecer os princípios do Projeto, a escola, espaço onde realizamos a pesquisa e os sujeitos nele envolvidos. Com vistas à apreensão e compreensão das relações e dos diferentes estruturantes que constituem a prática pedagógica no

cotidiano da escola, estabeleceu-se o convívio da pesquisadora com quatro turmas do Projeto AJA, desenvolvidos em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia, durante um ano letivo.

## **2.1- A escola, campo de pesquisa**

A “Escola Necessária”, campo escolhido para realizarmos a pesquisa, foi criada em dezembro de 1950. Situa-se na região leste de Goiânia, em um bairro com infraestrutura relativamente boa: água tratada, rede de esgoto, luz, telefone, posto de saúde, lojas, escolas públicas e particulares e até uma indústria de reaproveitamento de papel.

O prédio escolar, feito de alvenaria, telha plan e laje, foi construído aos poucos, tendo sido iniciado com duas salas multisseriadas. Hoje, apresenta-se dividido em quatro pavilhões, num terreno que mede 3.688m<sup>2</sup>, sendo a área construída de 1.172,35m<sup>2</sup>. A escola possui doze (12) salas de aula amplas, sendo que, no noturno, onze estão em funcionamento, cada uma com 8m de comprimento por 6m de largura; com um espaço por aluno em torno de 1,38m<sup>2</sup>. As salas apresentam boa iluminação, quatro janelas amplas, porém com pouca ventilação, o que exigiu, ao final do ano de 1999, a colocação de ventiladores, em atendimento à solicitação feita pelos alunos no período da campanha para diretor<sup>41</sup>.

Há em média 30 carteiras por sala, em três modelos: mesa em madeira com assento ligado, estilo universitário e mesas em fórmica com cadeiras separadas. As carteiras antigas, de madeira e com assento conjugado, trazem dificuldades nos trabalhos de grupo, além disso algumas mesinhas em fórmica são muito baixas, não sendo apropriadas para os alunos maiores, pois as pernas ficam encostadas no tampão da mesa, sem possibilidade do aluno movimentar-se, causando certo cansaço, conforme pudemos observar. Esse problema aparece nas falas dos alunos e professores: “Precisamos de *carteiras novas e adequadas ao nosso tamanho*”, “*Uma hora vou sair com a carteira na*

---

<sup>41</sup>Os recursos para a instalação dos ventiladores foram adquiridos em eventos promovidos pela escola, objetivando a construção da cobertura da quadra. Mas esta não foi possível, pois os técnicos da SME avaliaram que a quadra fora construída fora das medidas e está muito próxima de um dos pavilhões, o que impossibilita tal cobertura. Em função disso a verba da escola ficou guardada e utilizada após consulta realizada com os alunos, que priorizaram investir na instalação dos ventiladores.

*perna, são muito baixas”, “Essas carteiras dificultam aos alunos se reunirem em grupos, são muito pesadas e desconfortáveis” .*

As salas de aula receberam, no final do ano letivo de 1999, armários para os professores das turmas de 1ª a 4ª série, os quais, antes, contavam com um escaninho, na sala de professores, com chave, para guardar seu material e atividades desenvolvidas pelos alunos.

A sala de professores, cujo espaço é insuficiente para comportar todos do noturno, conta com um quadro giz, utilizado para comunicados, lembretes e até “pensamentos”, atualizados constantemente. Nela há também, 8 armários de madeira, escaninhos, armários de aço para a coordenação, uma mesa grande com cadeiras, TV e vídeo em rede, ventilador e filtro. Esta sala é utilizada conjuntamente pelos quinze educadores do noturno e pelas coordenações pedagógica e de turno.

A escola possui, ainda, um laboratório de informática equipado com 22 terminais com acesso à Internet, cujo objetivo seria de dar suporte pedagógico aos professores, porém, à noite, nas turmas do Projeto AJA, apenas a professora de Educação Física o utilizava e o trabalho se restringia a desenhar e/ou digitar textos.

No espaço escolar há uma biblioteca ampla e bem equipada, contando com livros didáticos e literários, revistas, panfletos, tabelas periódicas, jornais, almanaques, dicionários, atlas, enciclopédias, perfazendo um total de 5.315 exemplares, 6 globos, fitas de vídeo, esqueletos, um minhocário, retroprojetor, diversos animais embalsamados e vários jogos didático-pedagógicos. Funcionando nos três períodos, a biblioteca tem o horário de atendimento no noturno das 19h às 22h e 30 min; há uma bibliotecária para coordenar o atendimento aos alunos, os quais têm livre acesso, sendo orientados nos trabalhos de pesquisa, leitura e estudo dirigido. É considerada uma biblioteca pólo, atendendo não só aos alunos da escola, mas toda a comunidade.

A cozinha da escola é ampla e bem equipada. Os banheiros e bebedouros são adequados e muito bem conservados. Há áreas livres descobertas como a quadra poliesportiva, o pátio e a horta. Possui áreas cobertas as quais são regularmente utilizadas para apresentações artísticas, exposições de trabalhos, dentre outros.

Na entrada da escola existem corredores, passarelas, vasos com plantas, bancos de cimento, telefone público, a secretaria, a sala da direção, bebedouros, lavatórios, murais e tambores para coleta seletiva de lixo, sendo que estes últimos não têm sido utilizados.

Enfim, pode-se dizer que trata-se de uma escola relativamente bem equipada: com xerox, computadores, TVs e vídeos, dentre outros. Apesar disso, às vezes, não possui verbas para a manutenção dos mesmos, inclusive para aquisição de papel chamex.

Foi estabelecida uma cota de 100 cópias mensais para cada professor no trabalho com os alunos, cota esta considerada irrisória pelos educadores pois, com 25 alunos em classe, corresponderia a quatro cópias por aluno. Quando as professoras do Projeto, necessitam ultrapassar este limite, pois não utilizam livro didático construindo seu próprio material didático, sempre dão um “jeitinho”, quer seja retirando cópias pela escola ou pagando do próprio bolso.

### **2.1.1- No contato com a escola: a compreensão do processo de pesquisa.**

Nosso contato inicial com uma escola pública para o desenvolvimento da pesquisa, em 1998 e início de 1999, e a reação das professoras em não permitir que a pesquisa se desenvolvesse em suas salas de aula, não pôde ser vista por nós como uma reação única, mas tomada como uma atitude comum aos professores – quer seja da rede pública ou particular – frente à Academia, e que não se apresenta por acaso, configurando-se também numa dificuldade dos professores em refletir sobre suas próprias práticas.

Pesquisas que tomam o professor como pesquisador – em especial a pesquisa-ação<sup>42</sup>, como tem sido vista nos dias atuais – têm apontado que, apesar dos governos, secretarias de educação, Academias e professores, ainda que por objetivos e perspectivas diferentes, desejarem a mudança da escola, na realidade nesse *locus* e, mais especificamente, na sala de aula, não estão chegando nem o que a Academia e nem o que o MEC – como representante do governo – e as secretarias de educação propõem. No que se refere à Academia, esta tem feito uma análise parcial e distante da atuação dos professores na escola: apenas numa perspectiva de crítica ao trabalho do educador. Esta atitude tem

---

<sup>42</sup> Para maior aprofundamento ver Geraldi *et alii* (1998), Elliott (1998), Zeichner (1995, 1998), Sacristán e Gómez (2000).

sido tomada como uma afronta pelos professores, em primeiro lugar porque não tem sido elaborada com eles, mas sobre eles e, em geral, o que se faz são apenas críticas. Independente de se analisar se esta crítica procede ou não, este fato tem distanciado o professor da academia (ARROYO, 1999; ELLIOTT, 1998; ZEICHNER, 1998; GERALDI *et alii* 1998). Este é o recado que se traduz na fala da professora, ao negar que a pesquisa fosse desenvolvida em sua sala de aula. É como se ela pensasse “já vem para cá para apontar quais são os meus erros, para dizer o que não faço, eu não quero”.

Considerando as discussões que têm sido feitas pelos defensores da pesquisa-ação, um cuidado que tivemos ao desenvolver esta pesquisa foi de, ao menos, tentar analisar a atuação desse professor na sua globalidade, não só na sala de aula e nem se restringindo ao domínio de conteúdos e à forma como estes são desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem. Além disso, com vistas a atenuar as dificuldades impostas, foi fundamental termos clareza, da necessidade de estabelecermos uma parceria, dialogando constantemente com o professor, para captar, na medida do possível, os processos e procedimentos que envolvem sua prática.

Percebendo que há uma multiplicidade de variáveis que interferem na prática cotidiana, foi necessário, inicialmente, nos situarmos junto a esse professor e ao contexto da escola; sermos sensíveis ao fato da prática do educador, mesmo quando restrita, apresentar momentos positivos; não partirmos do pressuposto que acentua que, se o professor consegue ter um discurso crítico sobre a prática, conseqüentemente, ele a modifica e também à escola, pois esta atitude tem se constituído num engano, considerando que nem sempre o discurso condiz com a prática pedagógica desenvolvida – mesmo porque, é muito difícil conseguirmos, o tempo todo, estabelecermos a coerência entre discurso e prática, necessitando que fiquemos alertas e reflitamos constantemente sobre a prática desenvolvida, para perseguirmos este ideal. Neste aspecto, a fala da Professora *E* é bastante ilustrativa, ao referir-se ao processo de reflexão constante que o exercício da prática demanda, mas que, apesar de termos conhecimento teórico de como deveria ser a atuação frente a determinadas questões, muitas vezes nos flagramos indo, inclusive, contra os princípios que acreditamos nos orientar

*“O trabalho no Projeto AJA leva a reflexões constantes e o jeito do trabalho leva a pensar sobre a prática, ao relatar para para refletir. (...) não me considero detentora do saber, às vezes para para me avaliar diante do projeto. Não sou tão dialógica assim. Tem momentos*

*que me surpreendo. (...) É um exercício constante e às vezes a gente se pega e volta atrás.*”(Entrevista realizada em 29/11/1999, p. 02)

Elliott (1998) e Zeichner (1998), em suas pesquisas, apontaram que parte do conhecimento cotidiano dos professores não lhes é claro, constituem “teorias tácitas”, implícitas em sua atuação e às vezes sem a compreensão dos seus fins e intenções.

“Porém, à medida que o professor reflete sobre a sua ação, sobre a sua prática, sua compreensão se amplia, ocorrendo análises, críticas, reestruturação e incorporação de novos conhecimentos que poderão respaldar o significado e a escolha de ações posteriores” (In: Geraldi et alii, 1998, p.256).

Ao refletirem sobre a prática cotidiana, os professores produzem saberes, o que, enquanto trabalho árduo e rigoroso, pode levar à teorização. Vale ressaltar que estas teorias denominadas por Zeichner (1993, p.21) de *teorias práticas do professor* quando submetidas a uma crítica aberta, e profunda “na” e “sobre” a ação, apresentam uma articulação teórico-prática, em que, numa perspectiva dialógica, teoria e prática informam-se uma a outra, ou seja, os profissionais submetem o referencial teórico que possuem ao seu exercício na prática e, ao fazê-lo, (re)teorizam estas práticas, individual e coletivamente com a colaboração de seus pares. Nesse exercício de ação-reflexão-ação, o produto das reflexões dos professores-pesquisadores, pode e deve ser publicado em revistas especializadas, livros, etc., divulgando seus trabalhos e compartilhando seus conhecimentos.

Concebendo que o processo de pesquisa implica, tanto do ponto de vista dos professores e alunos, como da pesquisadora, parceria, aproximação, envolvimento e colaboração, na tentativa de apreender a realidade, bem como predisposição para rever posições, admitir contradições, buscar compreendê-las, aceitar possíveis modificações e/ou transformações ao analisar a prática pedagógica. Tal processo deveria ser pensado e vivido com vistas a intervir nas dificuldades que o cotidiano traz, nas suas ambigüidades. Isso traria a possibilidade de superar, paulatinamente, desafios, frustrações, conflitos, tensões, de natureza teórica e/ou prática, prevendo mudanças no modo de agir e pensar dos envolvidos, criando ambientes propícios ao diálogo, à transformação da realidade.

Mas, vemos, contraditoriamente, que ainda o:

“(...) retomar leituras, empenhar-se no estudo, expressar idéias, escrever, tomar decisões, apontar soluções, ouvir, discutir, acatar idéias divergentes, argumentar,

analisar situações, rever hábitos já solidificados, falar sobre o trabalho, expor idéias, admitir fragilidades, revelar dúvidas e desconhecimento, questionar certezas, são atitudes que carregam um perfil ameaçador para grande parte das pessoas e, especialmente, para professores que habituaram-se a ocupar o ‘lugar da verdade’, resguardando-se da crítica pela sua autoridade acadêmica.” (LIMA,1997, p.122)

Esse receio dos educadores diante de um trabalho de pesquisa que se propõe a ser com eles e não para eles, fundamenta-se numa cultura política que vem se mantendo há décadas e cuja proposta pedagógica é geralmente ditada de fora para dentro da escola, com vistas a “redemocratizar” a Educação Básica. Isto pode ser visto tanto nas práticas dos intelectuais das Academias como nas reformas oficiais que se busca implantar em cada novo governo. Uma tradição político-pedagógica, que divide a educação entre os que decidem, os que pensam e os que a realizam.

As pesquisas dos intelectuais das academias há décadas vêm ditando teorias e prescrições à educação escolar, esperando que, por extensão, a inovação educacional ocorra. Mas será que isto tem surtido efeito? Como têm sido percebidas as teorizações, o pensamento crítico produzido nas últimas décadas pela escola? Os questionamentos de Arroyo (1999) expressam esse conflito que vivenciamos em nossos contatos com as escolas, quer como professora da Disciplina Didática e Prática de Ensino, quer como pesquisadora:

“Até que ponto o pensamento crítico tem tido como seu objeto e como referencial a prática de nossas escolas? Tem a produção teórica se alimentado da especificidade das tensões vivenciadas pelos profissionais da educação básica? Como tais profissionais reagem quando lhes oferecemos nossa produção crítica: vêm-se refletidos nela ou apenas ficam sabendo mais um pouco dos embates teóricos travados lá fora? Em síntese, que relações conseguimos estabelecer entre a tradição crítica e as práticas escolares, entre o momento histórico por que passa nosso sistema de educação básica e nossas pesquisas e reflexões teóricas? Temos ido à escola? Contribuímos para conhecê-la melhor ou nosso objetivo tem sido que professores e escolas venham a nós, conheçam melhor as teorias mais avançadas sobre currículo, sobre o ensino, sobre a organização pós-taylorista ou sobre novos paradigmas, sobre a ideologia liberal? Sem dúvida, é importante que os professores de educação básica conheçam esses saberes que tanto afetam seu campo social e cultural, porém, que relação supomos existir entre teoria e prática? (...) Qual a relação entre teoria crítica e prática inovadora? Será que esta relação é necessária? A crítica é um pressuposto para novas práticas? Será que essa relação é amigável ou tensa? A teoria é iluminadora da prática ou oculta, reifica os problemas da prática?(...)”(p. 146-147)

Freqüentemente ouvimos dos professores da Educação Básica que “na prática a teoria é outra”, que se critica muito e pouco se contribui com o cotidiano escolar, para um fazer pensar realmente inovador e coerente. Embates fecundos têm demonstrado mais

tensões entre a perspectiva crítica de teorização e a prática desenvolvida nas escolas do que uma efetiva contribuição nesse processo de inovação. Isso pode gerar o afastamento dos professores em relação aos pesquisadores, não se percebendo que estes também são educadores e aqueles são (ou deveriam ser) pesquisadores.

Considerando esse quadro de tensões assim delineado, entendemos ser necessário que as pesquisas críticas se voltem e aproximem-se mais da escola para teorizá-la, enfocando aspectos que foram marginalizados ao longo das últimas décadas e que fazem parte do cotidiano escolar, assim como nos fala Arroyo (1999):

“As questões privilegiadas pela teoria crítica silenciaram velhas questões da prática escolar. O debate sobre currículo, poder, ideologia, produção social do conhecimento, novos mapas culturais, o debate sobre quem seleciona e organiza o conhecimento escolar ocupou nossos espaços e **foi ficando marginalizada a cruel realidade do analfabetismo** (grifo nosso), da reprovação, da seletividade, da exclusão, do autoritarismo na aula, da violência na escola, do desinteresse dos alunos e dos professores, da carreira do magistério, da instabilidade das condições materiais das escolas, da falta de prédios, da precariedade escolar (...) e tantos problemas crônicos, presentes nas escolas e centrais nas preocupações e nas práticas de nossos professores. Problemas ainda não resolvidos, marginalizados pelos que decidem e pensam nossa escola. São esses problemas sobre os quais dialogam os professores, no café, nas reuniões pedagógicas, nos encontros de pais e mestres, nos seus congressos. Tais temas não têm tido o devido trato em revistas pedagógicas e na literatura mais ‘atualizada’ e sintonizada com as novas sociologias e os novos paradigmas. Nesse quadro como estranhar o desencontro entre teoria crítica e prática escolar e profissional, entre nossos temas e o dia-a-dia da escola?”(p.147-148)

Ele ainda afirma que,

(...) a tradição crítica tem passado aos professores uma visão bastante negativa das práticas escolares, dos conteúdos curriculares, do papel do professor, como se fossem meras reproduções e expressões da cultura e da ideologia da sociedade. As rotinas, os rituais e as práticas escolares têm sido criticados como reproduções fiéis das relações sociais e de poder. A tradição crítica tem sido implacável com as práticas curriculares, o que tem levado ao distanciamento entre ambas. Adotando esta visão crítica não precisamos nem nos aproximar do cotidiano da escola, uma vez que já sabemos de antemão o que nela acontece?...”(Idem, p.149)

A partir desses substratos, é importante salientarmos também nosso próprio ponto de vista, pois, se queremos e lutamos pela transformação social, é inadmissível que nos tornemos especialistas em “ler palavras”, sem nos preocupar em vincular esta leitura com uma melhor compreensão do contexto concreto. O contexto teórico necessita estar intimamente articulado à realidade, pois uma pedagogia dicotomizada, dificulta a possibilidade de atuarmos rumo a transformação da realidade. Ou seja, é inconcebível

sermos teóricos exímios na “leitura das palavras” e não fazermos o mesmo em relação a “leitura de mundo”, articulando-as.

Nesse sentido, os profissionais da escola têm refutado, de modo não muito claro, essa visão criticista, sendo marcada por desencontros. Esta perspectiva tem levado a uma generalização do tipo de pesquisa realizada, sendo que os profissionais que não atuam desta forma acabam sendo confundidos com aqueles, necessitando de exercícios reflexivos e muita argumentação, além de exemplos concretos, para reverter tal quadro.

Arroyo (1999), na reflexão que realiza sobre esta questão, ao analisar o pensamento crítico e suas relações com a inovação educativa, aponta que os embates, com profundidade teórica, têm se voltado para o campo político-ideológico, mais do que para o plano pedagógico e escolar. E a escola não tem sido considerada o foco nem o *locus* de inovação, assim como os educadores não têm sido tratados como agentes da inovação educativa. Muitas vezes as produções teóricas do pensamento crítico não têm conseguido atingi-los e aqueles que estão em formação, quer seja em cursos, palestras, nos encontros de professores de educação, dentre outros, pois não é sobre estas questões que os profissionais que atuam na educação têm se debruçado e dialogado no cotidiano escolar. “(...) *Porque esse desencontro entre uma teoria tão avançada e atualizada no campo da educação e do currículo e uma escola básica tão tradicional, repetitiva, avessa à inovação?(...)*” (Idem, p.145)

Buscando entender porque os professores apresentam-se resistentes às pesquisas e inovações “vindas de fora”, não podemos perder de vista que estamos inseridos numa tradicional prática do “ditar de dentro para fora” o que deve ser feito no campo educacional: a exemplo disso presenciamos a cada dia reformas e mais reformas oficiais estabelecendo o que deve ser trabalhado, como e quando. Reformas elaboradas por uma equipe técnica “iluminada” que adentra nos órgãos de decisão e que crê que as inovações na escola se darão a cada nova proposta, as quais só podem vir do alto, de fora das instituições escolares, feitas e pensadas *para* elas e *para* seus educadores, sendo por eles incorporadas e “aplicadas”, após sofrerem algumas adaptações à sua realidade, substituindo as “velhas práticas” e modelos. No entanto, na realidade vivida nas escolas, os profissionais muitas vezes duvidam desses projetos e reformas.

Como justificativa para implantação de tais políticas, projetos e/ou programas, montados à revelia da realidade escolar e dos profissionais que ali atuam, tece-se um quadro negativo das instituições escolares, especialmente as públicas, dos currículos e dos professores, os quais são tidos como tradicionais, desatualizados e cujo trabalho pedagógico, quase sempre visto como despreparado, resultaria em baixa qualidade educacional. Quadro caótico que, a despeito dos governos, políticas/projetos e/ou programas que se sucedem, tem se mantido ao longo da história brasileira e também alhures.

As “inovações oficiais” têm sido centradas na mudança de conteúdos, na oferta de modelos e parâmetros curriculares, como se assim se proporcionasse a inovação da educação, da escola e, numa concepção estreita, dos currículos. Como nos fala Arroyo (1999):

“Os documentos que justificam as reformas curriculares são explícitos nessa lógica e nessa visão de inovação educativa. É significativo que toda mudança educacional tenha como alvo a mudança de currículos ou a adequação dos conteúdos escolares às mudanças econômicas, sociais e políticas. Na realidade, essa concepção de inovação não considera o sistema educativo como um todo – sua organização, os procedimentos, as relações internas, as práticas diversas dos sujeitos da ação educativa. Tudo isso, supõe-se, irá adequar-se mecanicamente, por acréscimo, às mudanças de conteúdos. Com algumas “reciclagens” e treinamentos, toda a prática escolar mudará como por encanto, quando os professores conhecerem e entenderem os novos conteúdos. Supõe-se que estes são a síntese da escola e que neles estão todas as virtualidades inovadoras da instituição escolar. (...) Não por acaso, a reforma dos currículos acompanha a reforma de parâmetros de avaliação. As políticas do atual governo têm esse tripé: novos parâmetros curriculares, novo sistema nacional de avaliação do aprendizado e de capacitação dos mediadores-transmissores – os professores.”(p.137)

A exemplo disso temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que vêm sendo impostos para os professores e que sequer têm sido compreendidos pelos educadores; em Goiás a experiência vivenciada e fracassada de implantação, na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEE-GO), do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA); na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) está ocorrendo a implantação do Projeto Escola para o Século XXI; e na EJA, em nível nacional, foram propostos projetos como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e Fundação EDUCAR e mais recentemente os programas Alfabetização e Comunidade Solidária, dentre outros. Todas essas iniciativas ainda que se apresentem em meio a um discurso de “flexibilidade” e “respeito à diversidade sociocultural” e à “autonomia” dos educadores e equipes pedagógicas (BRASIL/MEC/PCN, 1997, v.1, p.13), encontram-se

sendo avaliados com as provas nacionais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Ao invés de prescrever a respeito do como ensinar na aula, os conteúdos, metodologias, avaliações, sem deixar que os professores façam aquilo que é próprio de sua profissão (o que não é feito com nenhuma outra área profissional), os órgãos decisórios deveriam dar importância às condições físicas e materiais das escolas, à implantação de bibliotecas, à carreira e aos salários dos professores garantindo sua estabilidade. Além disso, seria importante também possibilitar momentos de trocas de experiências e discussões, estudos e pesquisas dos professores, proporcionando-lhes condições para que mudem e organizem pedagogicamente os tempos, espaços e práticas, conseqüentemente os currículos e formas de avaliação, sendo gestores e intelectuais do fazer e pensar a educação, inventando, quem sabe, novas práticas.

Observamos que, quando a academia busca se aproximar do cotidiano da escola, estabelecendo parcerias no processo de reflexão da prática, no contato contínuo com os professores, suas práticas, concepções, nas complexas relações sócio-históricoculturais que se estabelecem no interior da sala de aula e da escola, os educadores apresentam-se ávidos e interessados em participar.

Nesse sentido, se queremos analisar a possibilidade de uma práxis pedagógica que contribua com o fazer pensar educativo na escola pública, especialmente a que se refere a EJA, faz-se necessário que nos aproximemos do coletivo dos professores e das escolas onde as experiências que se pretendem ser inovadoras estão ocorrendo. E para tal é fundamental o diálogo com os diversos atores que decidem, pensam e fazem o ato educativo - a saber, os profissionais da educação, especialmente os professores -, a fim de pesquisar e teorizar a respeito, trazendo com isto a possibilidade de também contribuir para inovar a prática escolar, junto àqueles que são (ou deveriam ser) os sujeitos da ação pedagógica e de sua inovação – professores e alunos – no cotidiano da prática escolar.

A tentativa de romper com a prescrição ao trabalho do professor, passa, entre outras coisas, por olhar a pesquisa a ser desenvolvida pelos professores ou com eles, na perspectiva da *pesquisa-ação*. Esta última tem sofrido um processo de revisão, diferenciando-se da pesquisa participante, trabalhada no Brasil. Denomina-se *pesquisa-*

*ação* quando tem-se o professor como um pesquisador, quer seja com seus pares, em conjunto com a academia, ou com a assessoria desta, enfim, elaborando conhecimentos sobre o cotidiano escolar. Nesse caso, tomamos o professor como participante do processo, não mais como objeto das pesquisas apenas, mas como pesquisador que pode tentar buscar uma compreensão mais ampla e profunda do seu trabalho, conforme indica-nos Zeichner (1998).

Foi justamente nessa perspectiva que na nossa pesquisa, tentamos atuar junto às professoras do Projeto AJA, observando suas práticas, durante quatro dos cinco dias letivos semanais, discutindo com elas ao longo do ano letivo, tendo um encontro semanal, para além da sala de aula, para a discussão do que fora observado e/ou sentido e relatado pelas professoras, buscando, em conjunto, construir alternativas aos problemas enfrentados, sugerindo ações e discutindo teoricamente as suas práticas.

Além dos contatos semanais com todos os professores do Projeto AJA, mantivemos durante a pesquisa um processo de discussão e avaliação com as professoras na própria escola em que atuavam. Esse procedimento foi considerado como positivo pelo grupo, na medida em que pudemos analisar coletivamente a realidade escolar específica em que estavam inseridas, suas dificuldades no cotidiano em que se envolviam.

Optamos por ter como objeto de nossas discussões tanto as anotações de pesquisa quanto os próprios relatórios de aulas, os quais já são parte das tarefas cotidianas dos professores do Projeto AJA, sendo aqueles utilizados para abordarem aspectos positivos, negativos, dificuldades vivenciadas para orientar as ações planejadas a serem seguidas posteriormente, além de ser uma forma de socialização do trabalho pedagógico.

Foram desenvolvidas observações em sala de aula de quatro professoras, sendo que, em cada semana havia a observação do trabalho realizado em uma sala, o que ocorreu até o mês de junho. A partir de agosto passamos a acompanhar apenas duas professoras, as que atuavam há mais tempo no Projeto AJA e, a partir de novembro, acentuamos nossas observações na prática da professora *E*, com vistas ao acompanhamento cotidiano do fazer pedagógico, objetivando captar as interligações que se efetivavam no dia-a-dia e a continuidade do processo.

Aproveitamos o horário reservado à aula de Educação Física para reunirmo-nos com a professora observada na dada semana. Nestas ocasiões, escutávamos aos relatos da professora sobre o desenvolvimento do trabalho em aulas anteriores. Então, juntas, pesquisadora e professoras buscavam refletir sobre o processo e encontrar possíveis encaminhamentos, quer seja quanto aos problemas enfrentados com alunos, com a coordenação e ou direção, ou ainda conteúdos que a professora sentia dificuldades em desenvolver ou gostaria de aprofundar. No que diz respeito a estes últimos, foram apontados como assuntos a serem abordados nos encontros semanais com a pesquisadora, o trabalho com temas geradores e a elaboração e sistematização da rede temática<sup>43</sup>, produção de texto coletiva e reconstrução de texto com os alunos, como tratar o erro na produção de texto do aluno, elaboração de situações problemas do cotidiano envolvendo as expressões numéricas, dentre outros.

Na construção dos dados foram realizadas entrevistas e colhidos depoimentos junto as professoras e diretora. Estas informações foram confrontadas no contexto escolar, a fim de compreender melhor as práticas desenvolvidas, revelando a multiplicidade de dimensões presentes nas situações. Contribuíram, também, neste processo de apreensão, as observações realizadas no cotidiano escolar, no planejamento semanal desenvolvido na escola, nos encontros semanais de formação continuada dos professores do projeto e nas avaliações trimestrais, bem como nos diálogos estabelecidos com a equipe coordenadora do projeto. Os dados obtidos, foram complementados através da análise documental (Projeto de Prorrogação da Experiência Pedagógica do AJA e Relatórios encaminhados aos Conselhos Estadual e Municipal de Educação; Projeto de Lei da Câmara Municipal; Propostas e Programas de Atendimento a Adolescentes, Jovens e Adultos; Documentos Sínteses de Avaliações Trimestrais; entre outros) e bibliográfica (livros, revistas, textos mimeografados, dissertações de mestrado e doutorado e publicações de outras secretarias de educação). Optamos, também, pelo uso de um questionário, junto aos alunos, diretora, coordenadoras<sup>44</sup> (pedagógicas e de turno) e professores, para melhor caracterizá-los enquanto partícipes do Projeto AJA, o que possibilitou referências qualitativas e parâmetro quantitativo para as análises realizadas na pesquisa.

---

<sup>43</sup> É preciso deixar claro que, as redes temáticas construídas pelas professoras, compõem o currículo do Projeto AJA, como mostra o anexo nº 01, deste trabalho.

<sup>44</sup> Estas se negaram a respondê-lo.

Os dados “obtidos” foram sistematicamente analisados à luz do referencial teórico, sendo disponibilizados aos professores, ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

## **2.1. 2- A inserção do Projeto AJA na escola e as relações interpessoais estabelecidas**

Segundo relato da Professora **A**, a educadora que atua no Projeto AJA há mais tempo, este começou a funcionar nesta escola em 1996:

*“Tinha uma turma que funcionava na Associação do Água Branca há dois anos e foi transferida, em 1996, para a ‘Escola Necessária’ que cedeu uma sala para funcionar a turma do AJA como extensão de uma outra escola. É que a turma funcionava aqui na escola, mas não pertencia a esta escola e sim a Escola Municipal Z. V., no Conjunto Fabiana. A professora era lotada no Z.V. e os alunos também eram matriculados lá, em regime de extensão da escola. Como ocorre em muitas turmas do AJA, em que os professores são modulados na escola, os alunos também, mas a turma funciona em uma associação de bairro, salão ou outro lugar cedido. No ano seguinte ao funcionamento aqui, em 1997, a turma cresceu muito e dividimos em duas turmas e a Professora **E** assumiu a outra turma, mas ainda em regime de extensão. Só em 1998 que passou para cá” (Registro de observação nº 39, de 21/05/99, p. 03, linhas 128-137).*

A este respeito em entrevista com a diretora da escola, esta relatou:

*“Primeiro fomos procurados para ceder sala. Era só a Professora **A**. No segundo ano o Z. V. fechou o noturno de 1ª a 4ª e nós tínhamos salas ociosas e emprestamos para eles e veio a Professora **E**. No terceiro ano nós tínhamos a Professora **D** que já trabalhava com o ensino regular na 4ª série e então após uma consulta aos professores solicitamos junto a SME a vinda deles para a escola. Fui atrás na SME para torná-lo da escola, pois os alunos para nós eram da escola. Nessa época a turma da Professora **D** era ensino regular e tornou-se AJA. A grande procura era para estas turmas, não sei o que é, se é o jeito do professor trabalhar ... os alunos gostam muito. Com a mudança da Professora **D** para o AJA o trabalho dela melhorou. O Projeto atendeu mais a realidade e a necessidade da clientela. Antes, apesar de atender adolescentes, jovens e adultos, os conteúdos, metodologias... eram igual ao do diurno e havia muita evasão. Já com o Projeto atende mais o interesse e necessidade da clientela”.( Entrevista em 16/12/99, p.03)*

Esta prática de utilizar espaços cedidos pela comunidade, como centros comunitários, salas de aula ociosas como local para se estabelecer um processo de ensino-aprendizagem, retoma aspectos dos círculos de cultura vivenciados na década de 60 em que eram utilizados os mais diferentes espaços para que os interessados, sob a orientação de um monitor, pudessem estar se reunindo. A experiência do Projeto AJA ao retomar aspectos da educação popular dos anos 60 lança mão desse recurso. No entanto, por ser um projeto institucionalizado, estas salas além de receberem móveis e materiais necessários para a viabilização do trabalho pedagógico de professores e alunos, estão ligadas a uma escola, funcionando em regime de extensão.

As primeiras turmas do projeto funcionaram em sua maioria desta forma, mas aos poucos, em função da grande demanda, as escolas foram transformando as salas de aula de EJA do ensino regular em Projeto AJA e/ou implantando turmas do projeto. Mas, muitas vezes o projeto tem sido incorporado, ou solicitado pelas escolas sem que a direção e demais profissionais efetivamente conheçam os princípios do mesmo.

O desconhecimento dos princípios norteadores do Projeto tem sido apontado, principalmente pelas escolas que entraram nos dois últimos anos no Projeto, aparecendo inclusive na fala dos professores. Fato constatado na “Avaliação Trimestral do Projeto AJA”, realizada nos dias 11 e 12 de maio /1999, quando, no primeiro dia, ao ser aberta a avaliação pela Professora Maria Helena Barcelos Café, esta, após esclarecer que era um “*Encontro de avaliação da caminhada do trabalho no AJA. Em que o importante é o aluno*”, falou da constante necessidade de renovação de pergunta: “*os princípios do AJA na escola estão sendo perseguidos, ou estamos caindo na burocracia da escola?*”. (Registro de observação nº 34 de 11/05/99, p.01, linhas 07-08). Os profissionais presentes na avaliação – professores, coordenadores e diretores – solicitaram que estes princípios fossem retomados, pois muitos não os conheciam, principalmente os das escolas que haviam entrado no projeto durante o ano de 1999, e que não passaram pelo curso inicial. Em atendimento a esta solicitação, os princípios do Projeto AJA foram apresentados e discutidos durante o evento, sob a coordenação da Professora Maria Helena B. Café.

É importante ressaltar que a falta de conhecimento dos princípios do Projeto por todos os envolvidos no trabalho escolar, geralmente acarreta uma série de problemas, sendo alguns deles elencados pelos professores no decorrer da Avaliação Trimestral: a forma de conceber as relações entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-direção-coordenação e entre os demais funcionários da escola, ainda numa relação de poder autoritária; falta de clareza, por parte de alguns professores, da metodologia que necessita ser utilizada no Projeto; falta do compromisso que a escola teria que assumir com o Projeto; dificuldades em tratar a questão da disciplina/indisciplina, bem como as regras de convivência do aluno na escola; falta de entendimento dos objetivos do Projeto e a quem ele se destina, percebendo que o AJA não é “tábua de salvação” para os problemas da escola, principalmente em relação a alunos com dificuldade de aprendizagem que as

“Turmas da Aceleração”<sup>45</sup> não conseguem resolver transferindo-os para o AJA; não entendimento de que as atividades culturais são aula; não perceber a necessidade de planejar semanalmente e em conjunto na escola, envolvendo professores, coordenadores, professores de educação física e direção num trabalho coletivo; número de aluno excessivo na sala de aula; falta da percepção do aluno do noturno como um aluno trabalhador que tem suas especificidades, dentre outros.

Alguns destes problemas estão presentes nas relações estabelecidas na escola que foi campo de nossa pesquisa, e passaremos a analisar aqueles que sobressaltaram ao nosso olhar.

Segundo questionários respondidos pelos próprios alunos do Projeto, o índice de alunos trabalhadores que freqüentam o período noturno da escola é de 83%. Muitos deles têm uma história marcada pelo fracasso escolar, apresentam dificuldades em expressar suas opiniões, e buscam a escola, em geral, como um mecanismo de ascensão social, tendo, para tanto, de tentarem superar o cansaço da rotina de trabalho.

Para que esta escola possa, de fato, promover o acesso, permanência com qualidade e a conclusão do ensino fundamental a todos os alunos que a ela recorrem, especialmente adolescentes, jovens e adultos, questões estruturais devem estar postas, considerando-se que o princípio do trabalho deve ser visto como fundamento teórico-filosófico norteador da proposta pedagógica do projeto.

Os alunos do Projeto AJA, nesta escola, entram às 19 horas e saem às 22 horas e, pelas orientações do Projeto quanto a organização do ensino, um dos critérios básicos implica em “*Horários flexíveis em função da jornada de trabalho e/ou cansaço do aluno*” (SME, 1999, p. 3b), o que deveria ser traduzido, na escola, pela possibilidade dos alunos entrarem mesmo após o horário fixado de entrada e saída. Entretanto, não raras vezes, no início do ano letivo, aqueles que chegavam atrasados só entravam após o término da 1ª

---

<sup>45</sup> Estas turmas fazem parte do “Projeto Escola para o Século XXI”, implantado na atual gestão do município de Goiânia, e nelas se propõe desenvolver um trabalho com os alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou em defasagem idade série, para “acelerar” sua aprendizagem e desenvolvimento com vistas a serem reagrupados nos ciclos correspondentes. Observou-se durante a pesquisa que, algumas vezes, as salas do Projeto AJA são supostamente utilizadas como “turmas de aceleração”, o que traz certos transtornos ao trabalho das professoras.

aula da 2ª fase do Ensino Fundamental<sup>46</sup>. Então, os alunos do Projeto AJA tinham de aguardar na porta da escola, até que fossem liberados para entrar, enquanto a aula transcorria na sala. Isso perdurou até que alguns dos professores do Projeto tomaram conhecimento do fato e conversaram com os alunos para que dialogassem com a direção, a fim de que não se repetisse.

Quanto a essa problemática dos horários dos cursos noturnos, seja no Projeto AJA ou não, é preciso começarmos a considerar de modo mais efetivo o trabalho e o trabalhador no aluno (PUCCI *et alii*, 1995). Isso porque, as atitudes de intransigência da escola frente aos seus alunos, que no caso do AJA se repete todos os anos, parece revelar pouca ou nenhuma valorização do seu esforço em lutar pela permanência na escola. Falamos, nesse caso, de adolescentes, jovens e adultos que, tendo saído do trabalho por volta das 18 horas, dependem de ônibus pouco confortáveis para chegarem, após considerável trajeto, ao local de estudo, em hora de trânsito geralmente congestionado.

Apesar da jornada de trabalho, totalizando, em média 12 horas diárias, e dessas dificuldades, de tornarem tantas vezes o banco de ônibus como “sala de estudos” (lendo os textos, elaborando partes das tarefas escolares), parece que a escola não se dá conta disso. Os alunos teimosamente estão ali para se escolarizarem, alunos trabalhadores que têm, em grande maioria, compromisso e interesse em tentar apreender os conhecimentos escolares.

Não significa que a escola não deva ter horários e que os alunos não os conheçam e os respeitem, porém faz-se necessário a flexibilização dos mesmos pela instituição, bem como a tomada de consciência, pelos alunos, da importância de sua permanência na escola, pelo maior tempo possível. Entende-se que a escola precisa favorecer a apropriação, construção e reconstrução de saberes, de forma mais “prazerosa” proporcionando a aprendizagem significativa e o desenvolvimento dos alunos.

---

<sup>46</sup> Nesse período do ano a escola, para cumprir determinações da SME, que muitas vezes não considera a realidade do aluno trabalhador do noturno, e quer que seja cumprida uma carga horária de quatro horas diárias no noturno (3º período de trabalho de professores e alunos), os alunos de 5ª a 8ª série estavam iniciando as aulas às 18 horas e 45 minutos – mesmo que neste horário quase não houvesse alunos nas salas – e, segundo informaram, ficava difícil distinguir quem era aluno do Projeto AJA e quem não era, daí que só poderiam entrar ao final da 1ª aula.

A este respeito ainda, o “Documento Síntese da Avaliação Trimestral do Projeto AJA” (maio/1999) pontua no item as **especificidades dos aluno da EAJA** que ele é um *“Trabalhador com carga horária de trabalho extensa, altamente explorado, faz o terceiro turno na escola”*(p. 01) fazendo-se necessário garantir a formação de todos os *“profissionais da educação que atuam no Projeto (...) explicitando neste encontro os princípios e metodologia do Projeto, para um trabalho de qualidade que atenda às especificidades da clientela”* (Idem) pois *“(...) grande parte da comunidade escolar desconhece os princípios do Projeto AJA”* (p.02) e ainda *“Que haja maior articulação (...) a fim de garantir as especificidades do aluno trabalhador que frequenta a EAJA, bem como seu acesso e permanência na escola”*(p. 03).

A questão do lanche servido para o aluno do noturno, necessita ser considerado como algo que contribui para a permanência do educando na escola, pois, como são alunos que vêm do trabalho para a escola, às vezes ele equivale ao seu jantar, devendo servir para repor parte de suas energias, ajudando-os a enfrentarem as atividades escolares.

Em nossa observação pudemos verificar, nesse aspecto, uma atitude bastante positiva da escola ao reconhecer que deveria ser pensado um cardápio diferente daquele oferecido às crianças, mantendo um lanche saboroso, considerando as preferências dos alunos e as necessidades próprias da faixa etária: pessoas adultas que, em geral, atuam em serviço braçal pesado ou são adolescentes e jovens, em fase de crescimento. Vale lembrar que o lanche de sal é preferido pelos alunos, que praticamente não deixam retornar as vasilhas com restos de alimentos e aqueles que um dia ou outro não querem saboreá-lo, cedem-no para o colega, havendo ainda alunos que, ao buscar o lanche, contam os alunos acrescentando alguns, para sobrar e poderem “repetir”.

Um outro aspecto presente nas relações que se estabeleceram na escola e, durante a pesquisa, foi várias mencionado, quer seja nas entrevistas, questionários e observações, foi a questão da disciplina e indisciplina dos alunos, duas faces de uma mesma moeda, que interferem no processo ensino-aprendizado. Principalmente, considerando-se que a clientela do Projeto AJA, na escola, era constituída de um número significativo de adolescentes e jovens que já tiveram experiências de rua (meninos e meninas de rua), de prostituição, bem como aqueles que apresentaram em outro momento de suas vidas dificuldades de aprendizagem, vivenciaram a repetência, a evasão e cuja

auto-estima apresentava-se baixíssima, precisando ser resgatada. Por outro lado, havia também a necessidade da construção de regras e limites junto aos alunos.

Concebemos que o trabalho não pode se efetivar sem esforço, dedicação e disciplina. Sendo que esta última não tem um fim em si mesma, mas necessita ser vista como condição *sine qua non* para a construção de uma prática pedagógica comprometida com os anseios das classes trabalhadoras e com a luta por uma sociedade igualitária. A efetivação do trabalho escolar só é possível ocorrer sob a observância de certas ordens, de sistematização, certas normas de condutas e de organização, para que não se caia no “caos anárquico”, em que cada um faz o que quer e não se atinja, com aqueles que mais necessitam dos conhecimentos escolares para sua sobrevivência – a classe trabalhadora – a função precípua da escola na formação dos alunos.

Assim, a discussão da disciplina implica procurar assegurar aos educandos o acesso, construção e reconstrução dos saberes construídos socialmente, bem como o compromisso em colocar os educandos em condições de serem “governantes” e, teoricamente, construtores de uma nova sociedade (Cf. GRAMSCI, 1991).

É preciso resgatar o aspecto disciplinar sem reduzi-lo apenas às faltas individuais, cometidas por alguns alunos, já que tal problemática é mais ampla e diz respeito a um conjunto de elementos presentes na prática escolar, inclusive a forma pela qual a escola organiza e desenvolve o trabalho pedagógico. Este é um aspecto que deve ser bem compreendido por administradores, professores e alunos, na medida em que, por exemplo, um simples atraso do aluno não pode ser interpretado como indisciplina.

A aquisição dos saberes escolares, segundo Makarenko (1978, 1980 e 1981) e Gramsci (1991), é uma tarefa que impõe sacrifícios, renúncias, esforço, concentração, trabalho e muita dedicação, implicando, portanto, a capacidade de comandar a si próprio, de disciplinar-se, para atingir os fins propostos. E, disciplinar-se é, também, essencialmente, tornar-se independente e livre, atingir a direção consciente, ter consciência da necessidade, sem coação.

A exemplo disso, presenciamos momentos em que as professoras trabalharam com os alunos as regras de convivência na escola, o respeito ao outro, o auxílio mútuo,

dentro dos temas geradores e redes temáticas. Ao tratar da palavra “escola”, após ter levantado no quadro as palavras lembradas pelos alunos ao pensarem esse tema – recreio, sabedoria, lanche, respeito ao próximo, aprender, escrever, amizade, progredir, educação, união, formar, conversar, sala de aula, professor bom/nervoso, aluno, briga, violência e drogas – a professora desenvolveu um diálogo com a turma:

“... A escola de vocês é muito boa. Quem já estudou em outra escola ou mesmo nesta, o que ela lembra? É só isto que vocês lembram da escola, ela era só isto? Não tinha problemas?” “Lembra, e só lembra: alunos chatos.” - disse uma aluna. “O que lhe lembra L?” (...) A Professora usando um tom de quem se lembra de algo perguntou: “E os .professores? Tem professor de todas as formas não é? Nervoso? Calmo?” “(...) professor nervoso, daqueles que confunde a cabeça da gente.” “O que acontece nessa escola?”- Indagou a Professora A. “Conversas, brigas”.- Disseram alguns alunos. A Professora continuou instigando para colher mais dados dos alunos: “Será que aqui tem brigas?” Como os alunos ficaram calados. Ela disse: “Tem porque aqui há pessoas, umas podem estar nervosas, não foram bem orientados na família, no lar...Quantos nem pais tiveram... Podem não ter um lar, uma casa para morar...” Em seguida falou: “E drogas será que aqui tem?” “É, lá fora pode ser que tenha. A gente ouve muito falar de traficante na porta de escolas.” – disse um aluno. “Drogas na porta da escola e até dentro tem quem usa.” – disse outro. D. M.: “Essa não, não acredito!” “ E não é só isso, tem também violência na sala, como no caso da aluna com a professora” – falou uma outra aluna. A Professora então se colocou frente a esta aluna dizendo: “A violência muitas vezes não resolve, e já está em toda a sociedade, começando até na família”. A Professora continuou falando: “Como convivemos em grupo, em sociedade temos normas para esse convívio”. E começou a dar alguns exemplos sobre como seria difícil vivermos em comunidade sem o respeito as regras definidas no grupo: “Normas, leis, regras,... poxa naquela escola não vou estudar porque é chato, não pode isto, não pode aquilo. Já pensou se cada um fosse na casa do outro e começasse a fazer o que bem entendesse?! Mesmo em casa não podemos fazer tudo que queremos, porque vivemos com os outros. Tem que ter normas, regras. Aqui também é assim, a gente tem que respeitar os outros, os espaços onde estamos. As carteiras foram lavadas, as paredes pintadas e como vamos fazer para economizar nosso dinheiro. Porque é dos impostos que pagamos, que se pintou esta escola. Assim como no bairro, as lâmpadas que são colocadas e muitas pessoas quebram e só ficam cobrando isto ou aquilo, mas o que fazem para manter o que foi construído com o nosso dinheiro?... A escola não é só prédio. Tem as pessoas, seres humanos – aspecto social. Cada pessoa na escola tem uma função, é o que faz com que funcione bem. Por que estou comentando isto? Porque temos algumas regras/normas...e hoje já fiquei sabendo que tinha aluno brigando com a diretora. Se você está querendo falar alguma coisa nós temos que conversar, dialogar, cobrando o que é direito de todos os funcionários da escola, mas respeitando-os. Inclusive mantendo a sala limpa, porque é melhor trabalhar num lugar assim. Vamos conservar para economizar nosso dinheiro e poder melhorar na escola. A escola é tudo isso, é uma sociedade de pessoas em que se cada um fizer a sua parte, no fim vai dar tudo certinho. Se cada um deixar de fazer o que vai acontecer? Não vamos aprender bem. Depois do carnaval vamos discutir sobre as normas para vivermos bem na escola.” Uma aluna pede a palavra e fala: “Na minha opinião a professora tem que ser muito bem respeitada porque é a segunda mãe – a mãe ensina a falar e a professora ensina a ler.” A professora deu uma risadinha para a aluna e continuou: “Se alguém não fizer seu trabalho, ajudar a si e ao outro nesta construção vai ficar falho. Precisamos respeitar os funcionários, colegas, professoras, diretoras... Como podemos separar as coisas boas e ruins da escola? Não foi dialogando e agindo: marcando com o giz de cores e formas diferentes? O que temos que fazer para mudar as coisas ruins na sala? Procurar mudar, transformar.” Alguém disse: “Jogando fora o que não presta.” A professora então questiona: “Será que adianta? Não é só transformar para ficar bom?” Há um silêncio e ela continua: “Temos que ter regras, para convivemos e para que a escola possa cumprir sua função. Demonstrar a nossa educação é bom, estarmos cumprimentando os funcionários, os colegas, a diretora...”(Registro de observação nº 03, de 09/02/99. p.03-05, linhas 176-227)

### Questionadas por nós sobre o tema gerador que estavam trabalhando

*(...) as professoras afirmaram ser o tema **Identidade**. A Professora **D** disse “estou trabalhando o subtema ‘escola’.” A Professora **B** disse: “eu estou enfatizando as relações pessoais, auto-estima, regras de convivência.” (Registro de observação nº 05, de 19/02/99, p.06, linhas 165-168)*

A esse respeito, em outro momento de observação, durante o planejamento semanal, as professoras discutiam o que iriam desenvolver na semana seguinte, após terem avaliado a semana que encerravam, e a Professora **D** falou que iria trabalhar mais com os alunos sobre a identidade.

*“Vou falar sobre o respeito ao outro, cuidados na/com a escola. Minha turma esse ano são só ‘aborrecentes’ (sorrisos). Fazer a teia da escola e a partir da palavra escola levantar com os alunos o que lembram”. A professora **A** deu uma sugestão à Professora **D** “trabalhe o livro literário ‘A Minhoca Tinhoca’”(Registro de observação nº 04, de 12/02/99, p.02, linhas 42-46)*

A própria entrada e saída dos alunos da sala de aula, muitas vezes vista como falta de controle do professor, ou desobediência do aluno em relação às regras estabelecidas pela escola, mereceu ser objeto de discussão no dia-a-dia e não vista apenas como indisciplina.

Como pudemos perceber, a questão dos limites, da disciplina na escola e, mais especificamente, na sala de aula, aparece como objeto de trabalho cotidiano, numa construção processual, pois não é algo que já vem pronto, sendo construída pelo coletivo da escola para que o trabalho se desenvolva. Contraditoriamente, para que a liberdade dos educandos, no seio escolar, possa ser constituída faz-se necessário o exercício da autoridade – quer seja do professor, coordenador, diretor e demais funcionários envolvidos no trabalho escolar – sem contudo cair no autoritarismo, aprendendo-se a conviver com autoridade e liberdade.

Contudo, muitas vezes, a escola parece cair no extremo do autoritarismo ou acaba em nome de um “democratismo”, renunciando ao papel que lhe cabe de exercício de autoridade – caindo na licenciosidade – e, em ambos os casos, não se colabora para a constituição da liberdade. Assim, concebemos a disciplina como uma das tarefas da autoridade, a fim de, contraditoriamente, “trabalhar no sentido de a liberdade assumir a disciplina como necessidade e boniteza” (FREIRE, 1989,p.04). Esta é uma tarefa social e não só individual; ainda que toda disciplina envolva autodisciplina, a qual se constitui de

“fora para dentro” e de “dentro para fora”, pois não há disciplina se o sujeito não criar a capacidade de se disciplinar. Dessa maneira, se a escola consegue abrir o diálogo e discutir com os alunos com tolerância e respeito, há grande possibilidade destes sentirem-se comprometidos e co-responsáveis pelas decisões tomadas, ou seja, pelas regras de convivência, tendo-se, assim, maiores possibilidades de serem aceitas e colocadas em prática no coletivo.

A este respeito as professoras se pronunciaram no questionário aplicado dizendo:

*“Não tenho grandes problemas de disciplina. Eu sempre faço o meu aluno refletir e ele é quem fala se o que fez é bom ou ruim para ele. Nunca chamo a atenção dos alunos. Gosto de uma vez por mês fazer a avaliação da sala de aula onde esses problemas são discutidos e eles mesmos encontram solução para mudanças” (Questionário 03, Professora A, p.2).*

*“Converso muito com os alunos (diálogo constante)” (Questionário 02, Professora C, p.02).*

*“É buscado trabalhar em forma de diálogo e reflexão frente a atitude” (Questionário 04, Professora E, p. 02)*

*“Tento com a turma levantar as regras da sala, mas nem sempre consigo com todos, e parece que não está funcionando muito” (Questionário 01, Professora D, p.02)*

Pelo que podemos perceber, a construção conjunta de regras passa, no seio escolar, necessariamente, dentre outras coisas, pelos métodos de ensino utilizados, incluindo-se aqui as formas de avaliação, os conteúdos trabalhados, a relação professor-aluno e demais profissionais da escola, num processo de compreensão, compromisso e cooperação com a formação de um homem crítico e sócio-historicamente situado, necessário à construção de uma nova realidade social, em que o processo ensino-aprendizado pode tornar-se significativo e implicar naquilo que Snyders (1988) nos chama a atenção, que é a “alegria na escola”.

Como a Professora **E** salienta na sua entrevista, ao ser questionada sobre o que e como ensina, dizendo:

*“Essa é uma questão do compromisso. Pois é uma clientela que já é discriminada. E toda a proposta do AJA é que o aluno reivindique seus direitos, que se reconheça como classe (fazendo a contra-ideologia). Que lute por seus direitos.*

*E com malandragem não se consegue nada. Não concordo em obrigar, mas com malandragem o aluno não chega a nada. Tem que ter compromisso com o ensinar e com o aprender.*

*E eu trabalho isso na reflexão, ao dar os conteúdos, as leituras, tentar relacionar, pois isto não se impõe” (29/11/99, p.01).*

Contudo, na escola pesquisada, muitas vezes, a coordenadora de turno não entende e não aceita este posicionamento, argumentando que se o aluno fez a matrícula, tem que aceitar e seguir as regras da escola, o que por vezes leva a confrontos entre os professores, coordenadores e alunos. Como podemos ver no relato da Professora **E** que se segue:

*“(...) antes nós professoras éramos moduladas e pertencíamos a Escola Municipal Z. V. e no ano passado quando passamos a ser moduladas na “Escola Necessária” acharam que devíamos – alunos e professores do AJA - seguir as mesmas regras da escola, inclusive de suspensão dos alunos em casos de infrações e não é esta a filosofia do projeto, e se eles o procuram é devido sua flexibilidade. Houve no início do ano a exigência do uniforme para os alunos. Queriam que seguissem as normas (de uma escola regular)... Foi muito difícil.. E a Professora **A** e eu enfrentamos a questão num embate com a direção e funcionários. A Professora **D** não enfrentou o problema junto com a diretora, por ser professora antiga da escola no ensino regular e não querer se opor à direção, enquanto que a Professora **B** era recém chegada. Parecia até que tudo estava mesmo contra nós, pois nesse mesmo dia houve uma briga entre os alunos na minha sala e queriam dar suspensão a eles...”(Registro de observação n° 03, de 09/02/99. p.01, linhas 12-22).*

Ainda sobre o mesmo fato, ouvimos o relato da diretora que, em um momento de “desabafo” com a pesquisadora, disse:

*(...) da dificuldade que vivenciei no ano passado com o Projeto AJA, afirmando que não é só com as professoras da escola, mas que senti inclusive na coordenação do projeto uma aversão ao trabalho do diretor na escola. Falou de um episódio que aconteceu na escola em relação ao regimento interno: “quando fui passar aos alunos as regras de convivência, as quais haviam sido elaboradas a partir de sugestões de todo o grupo de alunos, professores, funcionários, pais e comunidade, há algum tempo atrás, fui podada em frente aos alunos do AJA e isto não se faz. Aqui sempre dialogamos para buscar respostas aos problemas, mas se eu fizer uma coisa errada e você chegar em mim e falar procurarei mudar. Contudo, ser chamada a atenção na frente dos alunos, sendo questionada, tira toda a autoridade de diretor. E uma coisa de que não abrimos mão é quanto à proibição de fumar na escola, de namorar e a obrigatoriedade do uso do uniforme, pois aqui temos desde usuários de drogas – maconha, craque e até cocaína –, meninos de rua e até traficantes. Então temos de ter alguns cuidados para que possamos identificar nossos alunos (aqui temos aqueles de fora que pulam o muro...). Mas a equipe do AJA não tem abertura para ver a realidade das nossas escolas. Quanto às professoras são muito competentes, comprometidas e lutam de unhas e dentes pelo projeto, que a meu ver é muito aberto. A mim parece-me que o projeto não foi criado para funcionar em escolas e sim em centros comunitários, igrejas(...) tudo corria bem até no ano passado quando discutimos e implantamos as regras de convivência a fim de organizar a escola, porque nem elas gostam de desorganização, nem os pais e nem a comunidade e, passar carão de algo que tenha ocorrido na escola – que por sinal tem uma área imensa, e muitos e muitos cantos –, sem que eu tenha tomado conhecimento, é muito difícil, então temos de estar alerta o tempo todo. E se há o uniforme fica mais fácil de controlar a entrada e saída das pessoas, pois no projeto AJA o aluno pode entrar e sair quando quiser. Além disso, é muito difícil cobrar a colaboração dos alunos do ensino regular quanto a não fumar dentro da escola, por exemplo, se um outro aluno do projeto sai fumando na frente dele. A escola é um todo. E digo mais, com a eleição, o novo diretor vai ter problemas, por isto que não abri uma nova turma...”(Registro de observação n° 05, de 19/02/99. p.05-06, linhas 170-211)*

Vale ressaltar que, a diretora anteriormente havia sido questionada pela Professora **D**, se iria aumentar mais uma sala do AJA, e aquela dissera às professoras que

*“não, pois mais uma sala tem que ter mais funcionário e não se consegue nada junto a SME. E colocar mais uma sala vai ser briga na certa, e não quero este abacaxi para o próximo diretor.”* (Idem, linhas 172-174)

Quanto ao uso do uniforme, em questionário por nós aplicado aos alunos do Projeto, 79% deles apontaram como “muito bom”, justificando ser: uma forma de não sujar ou acabar com as roupas, de identificar os alunos, dar respeito, todos trajarem adequadamente, dar mais segurança, valorizar a escola, provar que o aluno está estudando. No entanto, alguns alunos também apontaram ser péssimo não poder entrar sem o uniforme uma vez que trabalham e nem sempre dá tempo de ir em casa trocar de roupa. E houve, ainda, aqueles que se posicionaram contrários ao uso do uniforme (9%), por considerá-lo “paia”, feio, uma uniformização das pessoas: *“ninguém está no CEPAIGO<sup>47</sup> para andar marcado”*. Os demais se abstiveram. Importante observarmos, ainda, que R\$ 10,00 (dez reais), que é o custo da camiseta, para quem ganha um salário mínimo, é em torno de 8% do seu salário mensal, além de que, os alunos vem direto do trabalho para a escola, e até para colocarem a blusa do uniforme parece complicado.

É importante observarmos que a escola quer impor as mesmas regras, sanções, condições e princípios do ensino regular no AJA, sem questionar se estes se adequam ou não à realidade do mesmo, em que momentos aquelas devem ser flexibilizadas, inclusive para que possam ser cumpridas, haja vista que o objetivo maior da escola deveria ser proporcionar aos alunos condições de acesso e permanência para que, mediados pelo professor, possam se apropriar dos saberes elaborados, reconstruí-los, bem como construir novos saberes, e não contribuir para que evadam ou repitam anos consecutivos sem conseguirem a tão almejada aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido é preocupante uma postura de intransigência da escola, o que não significa, como já dissemos, que regras sejam desnecessárias. Mas não podemos compactuar com atitudes que resultem na “expulsão” do aluno da escola, como pode-se atentar na fala da Professora E: *“O aluno, aquele que tem coragem, não sai da escola, mas o tímido acaba saindo. Por exemplo o Z. não saiu por que é ‘tupetudo’, mas o V. saiu, porque sem emprego e todo dia a cobrança do uniforme...”* (Entrevista de 29/11/99, p.02).

---

<sup>47</sup> Centro Penitenciário Agrícola de Goiás.

Como foi possível perceber ao longo de nossa pesquisa, a relação dos alunos e professores do Projeto AJA com a escola em que ele está inserido, apresenta-se complicada. Uma escola que tradicionalmente, ao longo da história educacional se constituiu de forma fechada, com regras prontas e estruturas engessadas, tem dificuldades para se deixar apropriar pelos alunos e professores do Projeto, dando-lhes abrigo e espaço, visto que esta atitude demanda tempo, postura política e filosófica. Isso exige uma abertura da escola e de seus agentes: professores, coordenadores, diretores e funcionários, além dos próprios alunos. Como nos fala a Professora *E*, em entrevista, ao ser questionada sobre o que considera mais difícil na viabilização do Projeto:

*“O que sinto mais difícil é estar conciliando a proposta do projeto com o ritual da escola. As normas fechadas, prontas e acabadas.  
O que é mais difícil é a própria postura política da pessoa: ela está a favor de quem, e contra quem? É uma opção política de classe. (...) A gente tem que ter um ideal, não fazer as coisas só por fazer. Tem muita gente boa...”* (29/11/99, p. 02-03).

A este respeito, Paulo Freire (1989), ao discutir sobre a disciplina dos alunos na escola, afirmou – e concordamos com ele – que tanto a escola deve se adaptar ao aluno, quanto este à escola, num movimento dialético, porém esta por ser uma agência de formação, supõe-se que saiba mais que o aluno e possa conduzir da melhor forma o processo. Assim, parafraseando este autor, também diríamos que tanto o Projeto AJA deve se adaptar à escola, enquanto instância institucionalizada, quanto esta necessita se adequar àquele Projeto, para que ambos possam crescer e avançar, um contribuindo com o outro, quer seja na construção e reflexão das regras e princípios, como no momento de efetivação dos mesmos, tendo em vista que o aluno – especialmente o trabalhador que estuda no noturno – é que deve ser a prioridade, não deixando-se levar por ressentimentos, potencializando-se um processo de diálogo aberto e profícuo.

Um outro aspecto necessário em nossa discussão refere-se à questão do planejamento enquanto um dos elementos da organização do trabalho escolar. De uma perspectiva histórico dialética e democrática, este deve ser coletivo, envolvendo responsabilidades individuais, tanto no que diz respeito ao processo de discussão e elaboração como da execução do mesmo, demandando de todos os envolvidos muito diálogo, parceria, seriedade, compromisso, flexibilidade, abertura para ouvir o outro e rever posições, dentre outras atitudes necessárias para que o ato coletivo e a pertença

institucional se estabeleça, em prol de um ensino de qualidade e adequado à classe trabalhadora.

No que se refere ao planejamento semanal das atividades que deveriam ser desenvolvidas na escola-campo, este ocorria, salvo raras exceções, às sextas feiras das 21h às 22h. Por inúmeras vezes, porém, as professoras tiveram de deixar a escola sem o realizarem ou terem concluído discussões coletivas fundamentais, de propostas a serem encaminhadas, em função da liberação das demais turmas – 5ª a 8ª série, as quais teriam, pelo horário previsto, aulas até as 22h e 40 min. Como no episódio que se segue:

*(...) as professoras começaram a relatar as dificuldades que estavam passando com os alunos com problemas de audição, fala, visão e também de aprendizagem. Nesse momento uma professora da escola –5ª a 8ª série- veio até a porta da sala onde estávamos reunidas para o planejamento semanal dizendo “Vocês ainda estão aí? Todos já foram embora” - referindo-se aos professores da segunda fase do ensino fundamental e funcionários administrativos, inclusive a diretora. Continuamos conversando sobre a questão da inclusão/exclusão de alunos sendo que as professoras me questionaram como lidar com os casos de portadores de deficiência. Nesse momento a luz da sala onde estávamos foi apagada, a professora que nos aguardava e que havia feito o comentário, veio se desculpar dizendo não ter sido ela que apagara as luzes, mas provavelmente um funcionário da limpeza. As professoras disseram: “estão nos mandando embora”. (Registro de observação nº 02, de 05/02/99. p.05, linhas 176-187)*

Em uma outra observação a Professora **E** comentou:

*“O senhor S. (funcionário da limpeza), fica doido para fechar a escola. Mas não é só ele, aqui na escola ficam doidos para ir embora... Se a gente não mostrar assunção e interesse, como cobrar esta postura do aluno? Parece que a gente incomoda”(Registro de observação nº 03, de 09/02/99. p.01, linhas 07-11).*

Esta interrupção do trabalho também se repetiu outras vezes. Enquanto as professoras discutiam sobre os encaminhamentos da semana seguinte e como os alunos do Projeto, que estavam presentes desde o primeiro dia de aula, estavam se dispersando, devido as inúmeras dispensas das aulas, ocorreu o seguinte:

*Um porteiro-servente chegou até nós e disse que queria fechar a escola antes que escurecesse. “Novamente os funcionários mandam-nos embora”, disse a Professora **E**. Saímos às 20h e 30 min. (Registro de observação nº 04, de 12/02/99, p.02, linhas 58-60)*

O fato de dispensarem os alunos por motivos banais – devido ao jogo no Serra Dourada, a festa do peão, dentre outros – também ocorreu ao longo do ano letivo, o que era feito sem consultar os professores do Projeto e, após dispensarem os alunos de 5ª a 8ª série, o porteiro-servente, que fecha a escola, ficava na porta das salas de aula, das turmas do

Projeto AJA, balançando o molho de chaves, isto quando não adentrava pela sala dispensando os alunos. Como podemos observar no exemplo que se segue:

*O J. C. falava a todo momento em ir embora. Então a professora dirigiu-se a ele e disse: “J. C. não passe essa ansiedade aos seus colegas. Você sabe que se você quiser ir embora pode ir.” O porteiro veio na porta e avisou que já havia liberado todo mundo. A professora pediu que esperassem enquanto buscava umas fichas para leitura. O porteiro entrou na sala disse que queria fechar a escola enquanto estava de dia. Os alunos disseram que a professora havia subido para pegar a atividade e ele saiu reclamando e dizendo que ela iria demorar. A aluna N disse que não queria faltar mas 5ª feira vai fazer exame de vista. A professora chegou com as atividade dizendo: “Olha crianças! (Em tom de brincadeira) Tem essa atividade para copiarem e fazerem em casa. Tem umas continhas que se não derem conta tragam que eu ensinarei, mas tentem fazer em casa.” Às 19h e 50 min saímos da sala. (Registro de protocolo nº 04, de 12/02/99, p.01-02, linhas 28-38)*

Observamos que o descumprimento do horário normal de aula previsto na escola, teve como consequência o gradativo aumento de faltas dos alunos ou o ausentar-se da escola mais cedo que o previsto, especialmente da parte dos alunos de 5ª a 8ª série. Importante notar que, se esse processo foi construído, inclusive pela escola, ele não foi percebido como tal, o que pode ser notado na fala da própria coordenadora pedagógica:

*A coordenadora pedagógica solicitou das professoras do AJA sugestões de textos para estar trabalhando com os alunos de uma 5ª série que estão muito distantes, desligados e saindo da escola sem a mínima explicação. Hoje mesmo, quando os professores chegaram na sala, após o recreio, não tinha ninguém. (Registro de observação nº 07, de 26/03/99, p. 04, linhas 131-134)*

Em outro momento, no início do segundo semestre letivo, após os poucos alunos de 5ª a 8ª série que vieram para a escola terem ido embora, o porteiro foi até as turmas do Projeto e dispensou-as. Os alunos da Professora E, ao irem embora, questionaram que estavam tendo pouco tempo de aula. Após a saída dos alunos:

*A Professora E foi até a diretora e comentou o que os alunos falaram e da sua preocupação dos alunos que estão vindo dispersarem. A diretora afirmou que não havia dito para dispensarem os alunos, mas que consultassem as professoras do Projeto AJA, pois os alunos de 5ª a 8ª no noturno não estão freqüentando. As professoras ficaram caladas. Saímos da escola às 8h e 20 minutos. Quando estávamos saindo a Professora E disse: “70% da falta dos alunos é reflexo da prática da escola que sempre libera mais cedo e o que fico com receio é que os alunos desacreditem que nosso trabalho é sério, pois é sempre esta pressa que têm para irem embora e acaba comprometendo nosso trabalho”. (Registro de observação nº 23, de 05/08/99, p. 02, linhas 54-61)*

Várias pesquisas têm mostrado que no cotidiano da escola, realmente se faz tudo na escola, se interrompe a aula para tudo. Estas práticas refletem, como podemos notar, uma atitude de desrespeito com a docência que é o trabalho do professor, não percebendo a aula como o momento em que esse trabalho se realiza. Então, a coordenação,

a direção, os funcionários e outras pessoas acreditam que podem interromper, vender carteirinhas, dispensar alunos. Ninguém interrompe um julgamento para falar com um advogado, ou o trabalho de um médico,... mas uma aula do professor “não tem problema”, é a coisa mais “natural”. Está implícito nessa postura uma visão de trabalho do professor que não é tido como uma profissão, desvalorizando-a, sendo o seu exercício muitas vezes visto como algo que se faz por *hobby*, em horários vagos, por gostar de dar aula, que se pode interromper e não precisa ser bem remunerado.

Ao demonstrar interesse em permanecer na aula, em preparar e desenvolver boas aulas, tomando a docência como trabalho, o professor também está a dizer ao aluno que a sala de aula é esse espaço de trabalho, que tem regras, não é qualquer um que chega e já leva todos para fora, para o pátio ou outras atividades semelhantes. Que a aula é um momento de trabalho muito importante, tanto para o professor como para o aluno, e merece ser respeitado. Além disso, a aula exige concentração e só deveria ser interrompida por algo muito sério e de extrema necessidade.

Outro aspecto que nos chamou atenção na escola foi a ausência de participação da coordenação pedagógica no decorrer dos planejamentos, dificultando, por vezes, a troca de informações sobre o desenvolvimento das atividades na semana. Isso gerou muitos desencontros nas práticas das professoras do Projeto AJA, criando alguns obstáculos para a viabilização do que fora planejado por elas, refletindo, ainda, um total desconhecimento da escola do que se estaria trabalhando no Projeto. Em entrevista com a diretora, esta avaliou o trabalho da coordenação pedagógica<sup>48</sup> junto ao Projeto AJA como:

*“Falho. Muito falho. Praticamente não houve. E é aquilo que falei. O próprio desconhecimento do Projeto dificulta o trabalho com o AJA. Ela é coordenadora do noturno e são 11 turmas. Mas não houve acompanhamento por outras coisas. No AJA o planejamento é semanal. No ano que vem nós teremos duas coordenadoras e considero que a que vai entrar seja melhor trabalhar com o Projeto AJA.”(16/12/99, p. 03)*

A atuação do coordenador pedagógico na escola seria fundamental, no sentido de propiciar algumas mediações nas trocas entre os pares e a construção do projeto educativo. Contudo, muitas vezes o trabalho parecia ser individualizado, não coletivo, faltando diálogo entre os educadores.

---

<sup>48</sup> A coordenadora pedagógica não se dispôs a responder ao questionário, nem a conceder entrevista. Portanto os dados que lhe dizem respeito foram colhidos com outros sujeitos.

O mesmo ocorreu no processo de construção do projeto político pedagógico da escola. Segundo avaliação da diretora, na entrevista:

*“O projeto político pedagógico do ano passado foi feito a toque de caixa, recebemos um ofício para que fosse entregue em janeiro e depois, outro, dizendo que deveria ser entregue em dezembro. Discutiu-se rapidamente com os professores os pontos principais e o restante ficou com os coordenadores pedagógicos e eu.(...)”(Idem, p.03)*

Em entrevista realizada com a Professora **E**, ao ser questionada se conhecia a proposta curricular da sua escola e como o Projeto Político Pedagógico foi elaborado, respondeu:

*“Conheço a proposta em parte porque é pouco discutida. Na época da elaboração do projeto político pedagógico não estávamos aqui, estávamos em curso e foi feito pela coordenação. E no decorrer do dia-a-dia ele não é veiculado e articulado. No final do ano passado estavam discutindo sua avaliação, eram umas duas folhas só de metas. Mas metas se faz para cumprir e não só para encher papel” (29/11/99, p. 02).*

A esse respeito ainda, ao referir-se à parte do Projeto AJA que lhe chama mais atenção, ela acrescentou:

*“O exercício da cidadania, que é o que ele mais propõe, e que caracteriza a grande diferença do AJA na escola. A qual mesmo tendo isso no discurso (projeto político pedagógico), pouco tem refletido sobre tal. O Projeto não propõe um trabalho isolado na escola, mas aqui tudo para os professores e demais funcionários é difícil”(Idem)*

Em nossa concepção é fundamental que o projeto político pedagógico da escola seja elaborado coletivamente, contando com a contribuição de todos os sujeitos envolvidos no trabalho educativo escolar. O projeto constituiria, assim, a possibilidade da escola e seus agentes avaliarem o trabalho, indicar os anseios, as concepções de ensino-aprendizagem, sistematizando a forma pela qual contempla a necessária organização pedagógica da escola.

No que diz respeito às relações estabelecidas com os professores que trabalham especificamente no projeto AJA, a diretora disse:

*“Não sei se é o professor... determinadas questões do Projeto que não gostei... As professoras daqui são competentes, acessíveis, mas nem todos têm agido assim... Nas reuniões que participei senti uma aversão ao diretor, coordenador, secretário. Se a gente erra é por desconhecer os princípios do Projeto: nós não estamos lá o tempo todo. Ao invés de procurar juntar esforços só via malhação. Às vezes recebia o convite para participar das reuniões e nem tinha vontade de ir lá. Às vezes o jeito de falar com a gente agride.” (Entrevista de 16/12/99, p.02)*

Essa fala da direção explicita um certo nível de tensão estabelecida na relação entre os executores do projeto, professores, e a própria escola. Aparentemente, os professores estão reagindo à situação de exclusão/diferenciação pelo qual foram obrigados a passar ao longo do tempo de existência do Projeto. Porém, a direção, ao interpretar de um só lado – ela é “agredida” e é ela quem vai assim mesmo às reuniões – pode estar perdendo a oportunidade de interpretar a disputa pelo espaço de decisões como algo positivo, na medida em que são dois projetos para a escola noturna da classe trabalhadora, em jogo. Os professores por sua vez, também só realizam uma interpretação parcial da questão e acabam apelando para o “fechamento” frente a pessoas que desconhecem o projeto, quer seja o diretor, quer sejam os professores que ingressaram recentemente no projeto. Porém, contraditoriamente, o projeto vem crescendo e este é o objetivo maior – ser uma experiência que reflita e construa novas alternativas para a práxis pedagógica e que possa deixar de ser localizada apenas no Projeto AJA, passando a ser um trabalho desenvolvido por toda a rede municipal de ensino. Daí a importância de se superar limites e desenvolver um trabalho coletivo em que todos conheçam os princípios do projeto, sua metodologia e as práticas pedagógicas e administrativas que vêm sendo construídas ao longo do seu desenvolvimento.

A Professora *E*, demonstrando consciência dos embates, abordou a questão das relações que se estabelecem na escola referindo-se ao “Documento Síntese da Avaliação Trimestral do Projeto AJA (maio/1999)” que estava sendo elaborado pelos professores do Projeto. Avaliando-se, no que diz respeito ao item relação professor-escola, manifestou-se:

*“(...) Não sou tão dialógica assim. Tem momentos que me surpreendo. Eu acho que estou falha até com a relação com as pessoas da escola. É que sou meio ansiosa para ver e fazer as coisas acontecerem como tem que ser, e às vezes essa ansiedade não favorece a crescer. Quando estávamos elaborando o documento, comecei a pensar se não estava me fechando num grupo. Não confio em algumas pessoas e acabo me fechando para elas. Às vezes a gente luta pela autonomia da escola, mas na hora de fazer uso dela algumas pessoas aqui da escola fazem coisas que não devem (como por exemplo comprar o voto de aluno no período da eleição, sendo “boazinha”, mas os alunos quando bem trabalhados sabem, eles não são bobos). Mas às vezes tenho de fazer vistas grossas, mesmo me correndo, porque já sou vista aqui como questionadora”.* (Entrevista, 29/11/99, p.02)

O fato de se envolver no Projeto AJA, parece obrigar os professores a questionarem suas próprias atitudes, posicionarem-se frente a abordagens e posturas mais ou menos dialógicas no processo ensino-aprendizado e ao trabalho pedagógico, além das relações pessoais e profissionais. A atitude de “desconfiança” impede a velha postura da segurança tradicional do professor. Ele pode agora questionar outros elementos

intervenientes, como as relações pessoais e de poder, os saberes pedagógicos sendo revistos enquanto antigas verdades absolutas. Com base nessa posição crítica, contudo, os professores podem, ao invés de abrirem-se para o enfrentamento, fecharem-se em posições relativamente cristalizadas, o que aparece aqui questionado pela professora. Esse “fechamento” pode levar, lembra ela, inclusive a posições de “omissão” frente a práticas não aceitáveis, impostas por situações ou agentes que fogem ao universo pedagógico.

O romper barreiras, mudar, transformar o que está sedimentado, cristalizado, arraigado, apesar de fazer parte hoje, de uma necessidade maior, é um tanto quanto difícil, mas não impossível. E já não dá para fazer de conta que “tudo vai bem, obrigado”, isto é uma “verdade” que deve ser desmistificada. Apesar de muitos ainda quererem mantê-la, em função das conveniências porque está no papel, no “diário oficial”, veio como solicitação da SME, portanto, é o melhor. E nem sempre o que está no discurso (oficial ou não) se configura como o melhor para ser vivido no dia-a-dia, além do que, é preciso construir regras e estruturas novas a cada dia, coerentes com o fazer-pensar, a clientela e a realidade posta.

Por outro lado, a convivência e os embates entre as pessoas que atuam na escola, também têm provocado mudanças positivas, como nos fala a diretora:

*“Não conhecia o Projeto quando veio para cá. Hoje eu entendo o Projeto de uma outra forma. Hoje vejo que as cobranças que se faz no ensino regular não devem ser feitas da mesma forma, mas sendo um processo de conscientização. É uma dificuldade que coloquei para a Professora E. Como exemplo a questão do uniforme, que hoje não vejo como ponto negativo, é uma questão de como chegar e tratar o outro, pelo diálogo. Hoje já entendo mais os alunos do noturno e sua realidade por influência do AJA.” (Entrevista, 16/12/99, p.04 )*

Certamente, se se quer construir uma escola na EAJA que se configure em espaço de mediação, faz-se necessário ouvir os diversos interlocutores do processo educativo, dentre eles os próprios alunos. O resultado do questionário respondido pelos alunos do Projeto AJA, em uma questão aberta sobre como desejariam que fosse a escola; apresentou alguns indicativos que devem ser objeto de atenção: 39% abordaram que esta deveria ser mais organizada (em relação às atividades desenvolvidas e a dispensa de aulas); 28% disseram que está bom desse jeito; 12% que deveria ter recreio; 12% que as pessoas deveriam ter mais respeito pelos outros; os demais 9% querem ter quadra coberta, regras

não só para os alunos, ser calma, com mais segurança, ser mais estruturada e iniciar as aulas às 19h e 20 min para quem trabalha.

Com base nas respostas obtidas, podemos afirmar que as defesas elaboradas pelos professores do AJA, quanto à necessidade de se garantir um trabalho que considere os princípios e a realidade da clientela atendida pelo projeto, necessitam serem ouvidas. Portanto, além da estrutura física e material, é preciso compreender como os diferentes estruturantes e condições de trabalho, interferem sobremaneira, na prática pedagógica desenvolvida com vistas ao aprendizado do aluno.

### **2.1.3- Quem é o professor do AJA?**

O quadro de docentes do Projeto AJA da escola pesquisada é composto de 4 professoras, sendo que uma delas atua no Projeto desde o início do AJA (1993), a professora “A”; outra entrou um ano depois (1994), a professora “E” e duas outras, “D” e “C”, são professoras relativamente novatas no Projeto, entraram nos anos de 1998 e 1999 respectivamente. Esta última passou a compor o quadro de funcionários da escola em função da troca com uma professora do Projeto AJA. Esta mobilidade de professores é uma realidade vivenciada pelo ensino como um todo e em especial pelo Projeto.

A troca das Professoras **B** pela **C** deveu-se a um conflito ocorrido em sala entre um aluno e a Professora **B**, tendo esta ordenado àquele que se retirasse da sala de aula. A direção e coordenação a apoiaram, contudo, as professoras mais antigas do Projeto disseram-lhe que esta não deveria ser a condução adequada a este tipo de comportamento, considerando-se que não é com punições - uma forma de violência - que se combate a violência, segundo os critérios do Projeto. O aluno passou a freqüentar as aulas na turma da Professora **E**, após esta ter conversado com ele e este se desculpado com a sua professora anterior.

A partir de então, o “clima” entre as professoras não ficou bom. A Professora **B** informou às colegas e à direção que iria trocar de turma com uma colega, a qual atuava, à tarde, na mesma escola que ela e estava com os pais doentes, não podendo trabalhar no diurno. Segundo a Professora **C**, que assumiu a turma da Professora **B**, a sua opção em trabalhar com o Projeto AJA, foi: “*Em função de problemas pessoais e porque a antiga*

*professora era muito amiga e lhe pediu para trocar de turno*”(Registro de observação nº 39, de 21/05/99, p.04, linhas 184-185). Para que houvesse a troca, a Professora **B** justificou junto a equipe da SME que não havia se dado bem trabalhando com adultos. Já a Professora **C** que assumiu, ao passar pela entrevista, alegou experiência com adolescentes por ter atuado no Projeto “Cidadão 2000”, possuindo o curso de Serviço Social, além do magistério em nível médio.

A Professora **C**, que foi incorporada, em maio, ao quadro de professores da escola pesquisada, passou por uma entrevista com uma pessoa da equipe do Departamento de Ensino na SME; mas, segundo informação das professoras do AJA, esta não tem sido a prática com todos os professores que têm ingressado no Projeto.

Os professores que atuam no Projeto AJA são trabalhadores que, como os demais de sua categoria, tiveram ano a ano uma defasagem salarial intensa, levando-os a efetivar uma prolongada jornada de trabalho na tentativa de “suprirem” esta defasagem e conseguirem sobreviver. Além disso, atuam sob difíceis condições profissionais, convivendo com um processo de alienação e desqualificação de seu trabalho, com baixos e aviltantes salários, que os aproximam cada vez mais da realidade dos demais trabalhadores pauperizados do sistema capitalista brasileiro.

É dentro deste prisma que se pode compreender as respostas ao questionário proposto aos professores que atuam no Projeto na escola campo de pesquisa e a entrevista realizada com uma das professoras, que visavam levantar informações acerca do *professor trabalhador do Projeto, suas relações de trabalho e condições de vida na família e na sociedade*.

Como já aludiram várias pesquisas históricas sobre educação, o processo de pauperização da profissão docente, trouxe uma perda de status em termos salarial e de prestígio. Como uma das conseqüências, a profissão passou a ser “povoada” pelas mulheres. Podemos afirmar que 90% dos professores que atuavam na escola observada são do sexo feminino e no Projeto AJA, 100% são professoras. São as mulheres que, assim como no quadro nacional, estão há décadas ocupando majoritariamente as salas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e que, atualmente, também são maioria absoluta nas demais

séries deste nível, estendendo-se ao ensino médio e até superior, especialmente as licenciaturas.

A este respeito no momento em que questionou-se a *Professora E* na entrevista, o porquê da opção em fazer o magistério e nele atuar, esta disse que foi em função de ter atuado como professora substituta, anteriormente, e ter se identificado com o trabalho, mas que “(...) *Em casa havia uma certa pressão para que eu fizesse carreira em banco, em algo voltado para ganhar mais dinheiro*” (p. 01). O desprestígio da profissão explica, em parte, a reação dos familiares.

Ao falar sobre os alunos, esta professora demonstrou sua opção pelo trabalho com a escola pública, em especial com a EAJA e o Projeto AJA, afirmando:

*“Eles são amistosos, quando estou com eles, o jeito deles serem simples inspira confiança, identifica com o tipo de vida que a gente leva. Uma confiança de ir na casa deles. Tudo deixa mais a vontade.(...) Eu já trabalhei em escola de elite. (...) E a gente sente diferença na relação. Não é o mesmo mundo, não era minha opção de vida, de trabalho político”(Entrevista, 29/11/99, p.03).*

Das quatro professoras que responderam ao questionário, todas fizeram magistério em ensino médio, e destas, duas possuem o curso de graduação em Pedagogia (Professoras **D** e **E**) e uma o está cursando (Professora **A**<sup>49</sup>); a outra (Professora **C**), tem o curso superior em Serviço Social. As duas pedagogas concluíram também curso de especialização: em Psicopedagogia, a Professora **E** e em Linguagem e Matemática, a Professora **D**. Vale ressaltar a preocupação que todas elas apresentam em buscar cursos e atividades de atualização e aperfeiçoamento.

No questionário aplicado, a Professora **E** disse que a prática a tem conduzido a essa constante busca de aprimoramento profissional, pois o trabalho no Projeto AJA constitui-se em “*Um constante desafio. Cada dia descobrindo que sei menos*” (p.01). Referindo-se às características que um bom professor necessita ter, apontou: “*Capacidade*

---

<sup>49</sup> O curso de Pedagogia freqüentado por esta professora faz parte de uma parceria da Faculdade de Educação/UFG com a SME de Goiânia, para atender os requisitos da nova LDB, Lei nº 9.394/96, que postula a formação mínima para atuar no Ensino Fundamental. Esta professora, assim como muitas outras que estão fazendo este curso, estão com uma sobrecarga intensa de atividades, inclusive inviabilizando-se a participação das mesmas no encontro semanal de formação continuada do projeto. E, assim como seus alunos, estão no terceiro turno de trabalho. Contudo, apesar da escassez de tempo, esta professora demonstrou um efetivo compromisso com o projeto e com seus alunos, pesquisando e planejando suas aulas, a partir da rede temática, antecipadamente organizada por ela, “para facilitar o trabalho no dia-a-dia” .

*para reflexão constante da prática, capacidade para o diálogo” (p.02). Na entrevista, ela, ao avaliar a importância de ser professora falou-nos: “É importante ser professor porque ele tem que estar sempre descobrindo, é sempre um desafio, pois o ser humano é imprevisível e isto leva a gente a crescer e a buscar aprender” (29/11/99, p.01).*

Segundo a Professora **A**: *“Apesar das dificuldades, pelo menos existe uma busca constante de melhoria, feito principalmente nas reuniões semanais” (Questionário p. 01). Ao tentar delinear as características que um bom professor deve ter salientou: “Ser um pesquisador, gostar do que faz e para trabalhar com adultos, ele tem que ser um incentivador”(Idem, p.02)*

A reflexão sobre a prática, juntamente com estudos teóricos, trocas de experiências, cursos de formação continuada ao longo dos anos têm contribuído para a formação pedagógica destas profissionais, as quais, têm apresentado atitude de busca de novas informações prático-teóricas. Todas as professoras, com maior ou menor intensidade, acrescentaram à sua formação cursos de atualização, participaram de palestras, encontros, da formação continuada semanal, etc. com grande ênfase no auto-aprimoramento. No discurso proferido pelas professoras, revela-se a consciência que possuem das limitações de sua formação inicial para o magistério – seja em nível médio e/ou superior – e a clareza da dificuldade advinda de não terem tido oportunidade nesses cursos, de uma formação também para atuarem na EJA: *“No AJA a gente tem que desaprender o que aprendeu, seja na prática com as crianças, seja nos cursos de formação de magistério e graduação, para construir uma prática voltada para a EJA” (Registro de Protocolo nº 23, da Reunião Semanal do Projeto AJA, em 20/04/99, p.2 linhas 47-49).*

E ainda a Professora **E** ao referir-se à prática com adolescentes, jovens e adultos:

*“ (...) naquele tempo que trabalhei em Arraias, na 4ª série, foi com o noturno, só que não tinha essa preparação. A clientela era a mesma, como no AJA, com adultos de até 65 anos. Eu apanhei muito e isso instigou-me a necessidade de conhecer como trabalhar com adultos. Eu fiz o curso por correspondência do CETEB (módulos) para trabalhar com jovens e adultos. Mas era muito teórico. (...)*

*Quando comecei no AJA não sabia nada, não só eu, mas todo o grupo, e dava aquela ansiedade e quanto mais lia sobre o assunto mais sentia sede, pois entendia que sabia pouco” (Entrevista, 29/11/99, p.01).*

Numa atitude não conformista, as professoras têm buscado aperfeiçoarem-se e, aparece citado por elas, como um momento de suma importância para tal, o encontro semanal do projeto de extensão “Formação Continuada de Professores de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação, que atuam na Primeira Fase do Ensino Fundamental – Projeto AJA<sup>50</sup>”, desenvolvido em parceria entre a SME e FE/UFG.

Com relação ao tempo de trabalho na educação, como professoras, segundo dados do questionário, as mesmas têm entre 8 e 20 anos de experiência no magistério. Para elas, a experiência profissional é tida como um dos fatores que contribui para conferir a seu trabalho docente o nível que hoje apresentam.

Os dados deste questionário aplicado junto às professoras do Projeto AJA, da escola objeto de pesquisa, apontam que 100% delas têm uma carga horária de trabalho de 60 horas semanais, na educação, perfazendo dois períodos de trabalho, de 30 horas cada. Algumas atuam não apenas na rede municipal de ensino, mas na rede particular ou estadual. Considerando-se que o trabalho do professor não se restringe à sua atuação em sala de aula, mas demanda organização e planejamento prévio, sistematização e avaliação antes durante e após a aula, correções, pesquisa e aperfeiçoamento constante, poder-se-ia considerar uma carga horária extensa de trabalho. Ademais, observamos que, em geral, as professoras ainda têm de conciliar funções domésticas, de mulher, esposa e mãe, dentre outras, ampliando sobremaneira a jornada de trabalho.

Esta carga horária de trabalho vem na contramão da luta dos trabalhadores, desde o início do capitalismo, pela diminuição das horas e dias de trabalho, sem diminuir seus salários. Esta luta tem mobilizado sindicatos e trabalhadores em nível nacional e internacional. Em diversos países, após longos movimentos, os trabalhadores conquistaram 36 horas semanais de trabalho e a tendência é diminuir ainda mais. No Brasil, com a Constituição de 1998, passou-se, após muitas lutas, de 48 para 44 horas semanais.

---

<sup>50</sup> Este projeto de extensão da FE/UFG foi desenvolvido pela primeira vez em 1996, sendo editado pela quinta vez consecutiva, se propondo a contribuir na formação dos profissionais que atuam com a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos através da reflexão sobre os fundamentos teórico-práticos do cotidiano da escola e da prática pedagógica do professor na EAJA, da metodologia de temas geradores, da perspectiva interdisciplinar, da avaliação, da disciplina, dos saberes necessários à prática educativa no contexto da EAJA, do papel do professor e as dimensões de sua prática, bem como através dos relatos e trocas de experiências de trabalho e de outras práticas reflexivas. Entre seus pressupostos o Projeto de Extensão pretende contemplar a discussão sobre a EAJA, que não vem sendo enfatizada nos cursos de formação inicial em Goiás.

Contudo, em função dos baixos salários, os trabalhadores brasileiros têm tido que ampliar sua jornada de trabalho, quer seja com horas extras ou outras atividades para garantir a sobrevivência. No que se refere aos trabalhadores da educação não tem sido diferente. Em função da pauperização econômica da profissão, a dobra de carga horária tem se constituído na realidade de grande parte dos professores.

Apesar do conjunto de dificuldades por nós apontados, devemos destacar que alguns ganhos da categoria se efetivaram, pois, se até o início dos anos 80, os professores recebiam por horas-aula trabalhadas, não se considerando o tempo gasto na preparação das aulas, correção de provas, exercícios, etc., hoje os educadores conquistaram as horas atividades que equivalem a 1/3 das aulas trabalhadas. O Estatuto do Magistério Municipal de Goiânia prevê que estas horas atividades, devam ser cumpridas na escola, de modo a permitir-se ao professor o preparo das aulas. No entanto, mesmo sendo uma carga horária que não cobre o tempo gasto no trabalho pedagógico, na(s) escola(s), em geral, não há espaço físico e condições para que isto efetivamente ocorra. No caso da escola pesquisada, por exemplo, mesmo havendo uma sala de professores, esta não comporta nem aqueles que trabalham naquele turno. E, inclusive, para que realizássemos a formação continuada na escola, devido a falta de espaço físico adequado, por diversas vezes nos reunimos – professoras e pesquisadora – para estudo e discussão, na calçada ao redor da escola e/ou na biblioteca (espaço em que algumas vezes fomos interrompidas, tendo que nos retirarmos, para que os alunos pudessem utilizá-lo).

Além disso, no caso específico do Projeto AJA, há outra conquista dos professores em relação aos demais, qual seja, está incluso na jornada de trabalho dos docentes do projeto, o curso de formação continuada semanal e a Avaliação Trimestral, aspectos fundamentais para contribuir com a melhoria da prática pedagógica dos educadores. Para cumprir esta carga horária os professores do projeto trabalham, em sala de aula e, em outro período, participam do encontro semanal de três horas, na Faculdade de Educação da UFG.

Estas conquistas, por sua vez, não podem perder de vista o desgaste dos professores em ensinar de 20 a 30 alunos<sup>51</sup>, especialmente se forem trabalhadores que

---

<sup>51</sup> No Projeto AJA estão previstas turmas de no máximo 25 alunos, mas na Escola Necessária há uma turma “módulo IV” com 30 alunos.

passaram 8 horas no serviço, chegando cansados na escola, cabendo àqueles profissionais manter-lhes a atenção e o interesse.

A prolongada jornada e as precárias condições de trabalho, bem como o desgaste físico e intelectual, seriam, talvez, mais tolerados se houvesse uma condigna remuneração salarial. Isso, no entanto, não ocorre. A faixa salarial das professoras da “Escola Necessária”, que atuam no projeto, com base no salário mínimo de 136 reais, valor do salário quando da coleta dos dados, está entre 5 e 6 salários mínimos, e apenas uma professora recebe em torno de 13 salários mínimos, renda esta diferenciada por sua atuação em uma escola particular de Goiânia. Isto significa uma média de 2,75 salários mínimos por período de 30 horas de trabalho, o que exige destas profissionais, para não viverem em “estado de pobreza”(conforme definição do IBGE), a dobra de carga horária ou de emprego.

Considerando-se que, além do gasto com transporte, alimentação, saúde, moradia (segundo dados levantados, apenas uma possui casa própria, duas moram em local cedido e uma paga aluguel), é com esta remuneração que estas profissionais pagam os recursos didáticos (xerox, livros, etc) que utilizam em sua formação e muitas vezes em sala de aula, o que lhes sobra, quando sobra, é irrisório.

Mesmo sob esse quadro, as professoras da Escola Necessária, que tiveram suas práticas pesquisadas, disseram considerar o trabalho no Projeto AJA muito bom, realizando-se profissionalmente, em função da relativa autonomia que possuem em seu local de trabalho, enquanto trabalhadoras da educação, apesar das dificuldades enfrentadas com: a precariedade das instalações e condições materiais de trabalho; a burocracia escolar; a falta de compromisso de alguns profissionais que estão na escola; o ambiente, às vezes, autoritário do espaço escolar; entre outros, as quais, ainda, são um pouco diferentes daquelas enfrentadas por outros profissionais da educação, quer seja em função da clientela quer pelas condições postas no projeto (mesmo que estas não sejam, sempre, efetivamente respeitadas). Ilustraremos com a fala da Professora **E**, ao se pronunciar sobre sua opção pelo magistério e sua ação como professora:

*“Antes havia trabalhado em banco mas não me identifiquei.  
(Como Professora) Eu me senti melhor, o trabalho no banco era frustrante, repetitivo, como professora sinto mais segurança. Sei que é a longo prazo, mas alguma semente a gente pode*

*jogar, é mais voltado para o ser humano. E como professora me realizo mais.”(Entrevista, 29/11/99, p.01)*

As professoras que estão trabalhando no Projeto AJA na escola optaram por fazê-lo como prevêm os critérios para ingresso deste profissional no mesmo, à exceção de uma professora que já trabalhava na escola com uma turma de 4ª série no ensino regular noturno. Ao ser questionada sobre os motivos que a levou a atuar no Projeto, respondeu: *“De início não foi bem por livre escolha, a diretora sugeriu que minha sala passasse a ser AJA, pois já haviam 2 salas na escola, e eu aceitei”* (Professora **D**, questionário nº 01, p.01).

Na fala desta professora aparecem dois aspectos que chamam a atenção: o primeiro deles, refere-se a não ter sido uma opção da educadora em atuar no Projeto AJA, já que este é um dos critérios para a modulação do professor. O segundo aspecto refere-se a convivência, na mesma escola, de duas modalidades da EAJA, quais sejam: ensino regular de 1ª a 4ª série e Projeto AJA.

Quanto ao primeiro, a explicação dada para este fato foi obtida junto à diretora, em entrevista, ao dizer que a opção por transformar todas as turmas em AJA, deu-se em função da grande demanda pelo Projeto, nos dois anos que o mesmo vinha funcionando na escola, em duas salas cedidas à Escola Municipal Z.V., onde as professoras destas turmas eram moduladas e os alunos matriculados. Assim, ou a professora “aceitava” atuar no Projeto, ou teria que procurar outra escola, já que sua turma passaria a fazer parte do mesmo, sendo também incorporadas as duas turmas existentes ao quadro da escola.

Diagnosticamos em nossas observações e nas análises documentais que, alguns professores, principalmente nos últimos anos, têm procurado o Projeto, muitas vezes não por opção em trabalhar com a EJA, mas por demandar uma carga horária diária de aula menor (três horas), por ser o único período de que dispõe, etc. Essa atitude traz sérios problemas para o Projeto e para a EAJA, não havendo compromisso com este grupo de alunos e com o projeto, deixando, por vezes, de buscar conhecer os princípios do mesmo, bem como colocá-los em prática, recriando-os cotidianamente. Tais professores dificilmente vêem necessidade de estudar para desenvolver suas aulas, sendo efetivamente um pesquisador na/da sua prática. Ressaltamos, no entanto, que esta falta de compromisso não é característica apenas de alguns professores que atuam no AJA.

No que se refere ao segundo, atualmente, poucas têm sido as experiências voltadas para a EJA, especialmente de ensino regular, aparecendo, em contrapartida, a “modalidade supletiva”, em geral aligeirada e descontextualizada da realidade, bem como os Programas “Alfabetização e Comunidade Solidária”, que sequer prevêem a necessidade de professores habilitados nos seus quadros – reforçando o conceito do MEC da não preocupação com a uma formação específica para ser professor, tão pouco para ser professor da EAJA – trabalham com livros de instrução programada, e assim como o supletivo, são aligeirados e desvinculados da realidade local dos alunos.

A falta de envolvimento de alguns profissionais com a EAJA, mesmo estando inseridos no projeto, tem sido uma dificuldade que a equipe coordenadora tem tentado trabalhar na formação continuada, com vistas a busca de superação desse problema. Tarefa árdua, mas que necessita ser empreendida, considerando-se que a educação, e mais especificamente a EAJA, precisa contar com professores competentes e compromissados, que assumam com responsabilidade e dedicação a tarefa educativa das classes trabalhadoras, numa perspectiva crítico-transformadora.

Estes aspectos, dentre outros, presentes na realidade da EAJA no município de Goiânia, após serem levantados e refletidos pelos educadores do Projeto AJA, que reconhecem a importância das experiências voltadas para esta clientela, foram sistematizados. Reconhecendo a necessidade de, além de diagnosticar, refletir e intervir para que as experiências aconteçam de forma a possibilitar um ensino de qualidade, alguns professores comprometidos com o Projeto, organizados em comissão eleita pelos seus pares, articularam, estabelecendo um diálogo constante com os demais educadores, o “Documento Síntese da Avaliação Trimestral do Projeto AJA” (maio/1999), contendo certas reivindicações junto à SME. Dentre elas, a necessidade de

*“(...) considerar os critérios básicos previstos para a modulação de professores e implantação de turmas do Projeto AJA: opção por escrito da escola e professor; entrevista com o professor feita pela equipe coordenadora do Projeto; passar pelo curso de formação inicial e assumir o compromisso (por escrito) de participar semanalmente da formação continuada (planejamento, estudos e reflexões)” (p.2)*

A este respeito, reafirmamos que, o Projeto previa que o professor só seria modulado após ser informado dos princípios do mesmo e passar pelo curso introdutório de formação continuada, o que não tem sido uma prática na SME. Isso foi resgatado pelo

“Documento Síntese de Avaliação Trimestral do Projeto AJA” (maio/1999), elaborado pelos professores, que solicitaram da SME uma postura diante da falta de cumprimento dos critérios antes estabelecidos, além de apontar para a necessidade de toda a comunidade escolar estar esclarecida dos princípios, critérios e metodologia adotada no projeto ao ser implantado na escola.

#### **2.1.4- Formação continuada dos professores do AJA: entre o proposto e realizado**

O projeto de criação da “Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos”, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás, em 1993, previa um curso de formação continuada, introdutório, de 15 dias, perfazendo um total de 80 horas, para os professores que pleiteavam ingressá-lo. O primeiro curso, realizado em agosto de 1993, atendeu a este requisito. Só após ter participado do curso e submeter-se a uma entrevista com a equipe que o coordenava, o professor era modulado no Projeto AJA.

Este curso de formação continuada introdutório, tem sido um momento de sensibilização para o trabalho voltado à EAJA, acentuando a necessidade do professor estar preocupado em planejar suas aulas, considerando a identidade da clientela com a qual atuará e a realidade em que estão inseridos – e não apenas desenvolver um trabalho infantilizado, pois, em geral, a formação destes profissionais, tanto em nível médio como superior, volta-se apenas para atuação com crianças. Além disso, ele visa trazer informações sobre o funcionamento do Projeto, a estrutura, carga horária de trabalho – dando ênfase à participação no *encontro semanal para planejamento coletivo na escola*, bem como no *encontro semanal com todos os professores do AJA*, perfazendo três horas, enquanto parte da carga horária de trabalho destes profissionais e sendo um dos momentos de formação continuada –, os princípios e fundamentos teórico-metodológicos do Projeto, os quais serão objeto de aprofundamento e reflexão nos encontros semanais.

Segundo relato de duas professoras da “Escola Necessária” que estão no AJA há mais tempo, professoras **A** e **E**, era exigido passar pelo curso antes de entrar para o Projeto, pois “*o professor fazia sua opção consciente do que era o Projeto AJA*” (Professora **A**, Registro de observação nº 39, de 21/05/99, p.04, linha 115 ).

A professora **D**, que passou a atuar no Projeto AJA a partir de 1998, participou no mês de janeiro do curso de formação continuada introdutório, porém, restrito a 5 dias, perfazendo um total de 40 horas. Já as professoras que passaram a compor o quadro da escola, no Projeto AJA, em março/98 e maio/99 professoras **B** e **C**, respectivamente, não participaram do curso de formação introdutório, pois o mesmo, só foi oferecido em janeiro de cada ano. Além disso, constatamos nas falas de alguns educadores que, no ano de 1999, ocorreu a modulação de vários professores no Projeto AJA sem passarem pelo curso de formação e, até, sem passarem pela entrevista da equipe coordenadora.

Isso demonstra que alguns critérios previstos para o ingresso do professor no Projeto, não estavam sendo cumpridos pela SME, interferindo, de modo significativo, na prática deste profissional, deixando de proporcionar o acesso do educador a temáticas e discussões referentes à especificidade da EJA; história, estrutura e funcionamento do projeto, seus princípios norteadores e inclusive a orientação sobre o quê e como trabalhar na EAJA.

No projeto encaminhado ao Conselho Municipal de Educação (CME), em 1999, houve a confirmação da redução do período de formação inicial dos professores para atuarem no Projeto AJA, possibilitando que o mesmo deixasse de ser um critério prévio para que fosse modulado: *“Os professores serão entrevistados e **convidados** (grifo nosso) para um Curso Inicial de 40 horas, preparando-os quanto às características da modalidade e do trabalho didático-pedagógico que irão desenvolver.”*(SME, 1999, p.07)

Como a opção por atuar no Projeto acontecia na entrevista do professor, após ter participado do curso, para que pudesse ter uma noção de como seria o trabalho, culminando (ou não) na sua modulação no Projeto, com essa mudança, alguns professores que entraram no Projeto não sabiam sobre seu funcionamento. Na Avaliação Trimestral do Projeto AJA, de maio/99, constatou-se que, em alguns casos, a opção havia ocorrido por considerar que os professores do Projeto cumprem uma carga horária diária de trabalho menor, enquanto os demais professores, das séries iniciais do ensino fundamental, cumprem uma carga horária de trabalho de 4 horas. Desconhece-se que o professor do Projeto AJA tem a obrigatoriedade da participação na reunião semanal de formação continuada, de 3 horas, em outro turno de trabalho, enquanto parte de sua carga horária de

trabalho semanal; e que devem permanecer na escola, meia hora antes ou depois da aula, para atendimento individualizado aos alunos e a sistematização do relatório diário.

Durante a mesma “Avaliação Trimestral”, diagnosticou-se que grande parte dos professores, especialmente os que não haviam passado pelo curso de formação continuada introdutório, não conheciam sequer os princípios do projeto. E, aqueles que freqüentavam a reunião semanal, mesmo não tendo participado do curso de formação introdutório, como no caso da Professora **C**, e que ao colocarem-se abertos, recebiam o apoio e suporte de colegas de trabalho do projeto, caminhavam melhor em suas práticas na EAJA. Mas, às vezes, todos os professores da escola eram “novos” no projeto e, sem o acompanhamento pedagógico da equipe – cada vez mais restrita – viam-se perdidos, sem estas orientações iniciais.

Um exemplo do processo de apoio e suporte dos professores com maior tempo de serviço no projeto, pela troca de experiências, está presente na fala da Professora **B**:

*“A Professora **D** também já fez o curso do AJA no ano passado. E eu não. Depois do curso, em março, eu iniciei, mas comecei sem experiência mesmo. Sou alfabetizadora há muito tempo (...). Comecei dobrando a carga horária e depois fiz o concurso e continuei na mesma turma do AJA. Inclusive, no início do ano, as Professoras **E** e **A** tinham que me corrigir mesmo. Às vezes elas diziam: ‘esta atividade está muito infantilizada’. Elas trocam muita experiência, textos, sugestões, não são egoístas, ajudam mesmo.”*(Registro de protocolo nº 11, de 09/03/99, p. 02, linhas 12 –18 )

Quanto à redução da extensão do curso inicial, alguns dos fatores que contribuíram para que ocorresse foram: a sobrecarga de atividades da equipe coordenadora – que ficou reduzida a quatro pessoas, distribuídas entre o CEFPE e o Departamento de Ensino da SME –, a falta de verbas e de uma vontade política, que tomasse a educação, e mais especificamente, a EJA de qualidade, como prioridade.

Portanto, apesar da previsão desta formação introdutória no projeto aprovado pelo CME, com a abertura desordenada de turmas do Projeto AJA em várias escolas, o que observamos, no ano de 1998 e meados de 1999, foi o descumprimento desse e de outros critérios para que houvesse a modulação do professor no Projeto. A abertura de turmas, muitas vezes em função de solicitações “políticas” à SME, gerou, junto ao grupo de professores “novatos”, a falta de esclarecimento dos princípios e do acesso à proposta teórico metodológica do mesmo. O que ficou registrado no “Documento Síntese da

Avaliação Trimestral do Projeto AJA” (maio/1999) no item formação dos profissionais: *“Nem todos os profissionais agem de acordo com a filosofia do Projeto, fazendo-se necessária a formação específica para atuar com a EAJA” (p.04)*

Este curso de formação continuada introdutório tem se constituído em um dos momentos da formação dos professores que atuam no Projeto AJA, reconhecendo-se que ele não é o definidor do processo pedagógico a ser desenvolvido pelo educador, representando, apenas, uma noção do trabalho que será realizado e que terá continuidade, ao longo do ano, com a formação continuada semanal. Ele é parte desta formação continuada dos professores do Projeto AJA, como prevê o projeto encaminhado ao CME, em 1999:

“Os professores que regerão classes (...) Serão capacitados para o desempenho das funções de regência na educação de adolescentes, jovens e adultos através de cursos específicos e formação continuada.

A capacitação continuada será feita através de reuniões semanais, de discussões e construção coletiva, reuniões trimestrais de avaliação do ensino”(Idem, p. 5b).

O encontro semanal de formação continuada, apresenta-se como um momento de reflexão coletiva da prática pedagógica, de informes, estudos teóricos, dentre outros, buscando atender às demandas dos professores, além de ser, também, espaço de trocas de experiências entre os professores do projeto, bem como obter orientações da equipe coordenadora. Equipe esta que, em 1999, contava com apenas duas pessoas responsáveis pela formação continuada dos professores da EAJA, incluindo-se o Projeto AJA – que passou a contar, no ano de 1999, com o triplo de professores em relação ao ano anterior – sobrecarregando-a e dificultando uma formação de qualidade.

Esta dificuldade se apresentou também, em 1999, no acompanhamento pedagógico ao trabalho do professor, sendo veementemente sentida por estes profissionais. Assim, em função do desrespeito e desconsideração dos dirigentes da SME frente aos critérios do projeto, as dificuldades de acompanhamento e assessoria ao trabalho dos professores, estes, presentes na reunião trimestral de maio/99, resolveram se posicionar contra estas atitudes, dando origem ao “Documento Síntese da Avaliação Trimestral do Projeto AJA”, como uma preocupação do grupo ali presente com um ensino de qualidade. Para tanto, os educadores levantaram algumas causas das dificuldades vividas no projeto, no ítem formação de professores, quais sejam:

“Redução e desestruturação da equipe coordenadora, sem considerar as reais necessidades dos grupos envolvidos, dificultando o acompanhamento pedagógico;  
 Desinteresse e resistência à participação nas reuniões semanais do Projeto AJA, caracterizando o não cumprimento da carga horária deste profissional;  
 Não observação dos critérios, previstos no projeto encaminhado ao Conselho de Educação, para a modulação de professores no Projeto AJA.”(p.5)

Apontaram, ainda, possíveis encaminhamentos para o problema diagnosticado:

“Haver maior integração dos profissionais para trocas de experiências;  
 Deve haver disponibilidade dos professores, diretores, coordenadores e os profissionais das UREs para as reuniões semanais, cursos etc, oferecidos pelo Projeto AJA;  
 Orientar a proposta pedagógica para uma perspectiva crítico-humanista;  
 Divulgar os documentos com os princípios (fins e metodológicos) do Projeto AJA, encaminhando-os para as escolas onde funcionam o projeto;  
 Ampliação da equipe de coordenação do Projeto AJA;  
 Intercâmbio das experiências entre escolas.” (Idem)

As discussões geradas na SME a partir do documento, conduziram, ainda no ano de 1999, a uma paralisação da abertura de novas turmas no Projeto AJA e a tentativa de retomada dos princípios do Projeto, bem como, no final do ano, à ampliação da equipe coordenadora e, em 2000, à reconstituição da equipe de ensino noturno no CEFPE. Além disso, os profissionais que atuam nas UREs passaram a participar das reuniões e cursos do Projeto AJA, havendo também a conquista da presença de um professor que conhecesse a realidade da EAJA, nas UREs.

A formação continuada semanal dos professores do Projeto AJA faz parte de uma parceria estabelecida entre a Faculdade de Educação/UFG e a SME, enquanto atividade de extensão universitária. Tal formação tenta fugir do modelo da racionalidade técnica, tão presente nos discursos neoliberais que apontam para uma reflexão cuja ênfase recai num caráter praticista e imediatista, ou seja, da prática pela prática. Nesse sentido, pretende-se superar os modelos tecnicistas de formação continuada muitas vezes definidos em gabinetes, à margem de tudo – da reforma curricular e administrativa, do ambiente de trabalho, das formas de recrutamento e contratação de pessoal – e que justifica o congelamento salarial, sob um discurso neoliberal de que os professores são despreparados e querem, em primeiro lugar, sentirem-se valorizados e realizados no trabalho, não contando muito a questão salarial e sim a auto-estima e sua dignidade.

A formação empreendida, nos encontros semanais, parte do pressuposto da necessidade dos educadores refletirem criticamente sobre sua atuação, envolvendo, nesse processo, educadores e coordenadores que se encontram para orientação, discussão, planejamento e avaliação dos trabalhos realizados durante a semana, nas salas de aula e na escola como um todo. Encontros estes em que acontecem trocas de experiências e reflexões teórico-práticas, à luz de estudos teóricos dos princípios do ato educativo e temas geradores desenvolvidos nas escolas, aproveitando-se, inclusive, dos dados presentes nos relatórios diários dos professores. Deste modo, “*a reflexão crítica sobre a prática, se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando ‘blablablá’ e a prática ativismo.*” (FREIRE, 1987, p.24).

Concebemos que a formação dos professores se dá num *continuum*, numa forte interconexão entre a formação inicial e continuada, enquanto seres históricos, incompletos (Cf. Paulo Freire, 1987, 1996), que vão se constituindo ao longo do processo de formação profissional. É pela indagação, reflexão e análise das causas e conseqüências da ação docente, de forma criteriosa e fundamentada teoricamente, que se busca tomar consciência dos problemas da prática de ensino, formulando mais e novos saberes sobre a prática, a partir dela.

Procura-se mudar, dessa maneira, a postura frente o fazer pedagógico do professor, considerando-se ser a realidade educativa complexa, singular, mutável, freqüentemente conflituosa e cujos problemas que se apresentam não são facilmente categorizados e nem sempre têm soluções *a priori*, além de não haver uma única teoria, pronta, para todos os problemas. Este profissional deixa de ser um mero aplicador de teorias e técnicas científicas produzidas por outros e em outras instâncias, para ser um investigador da sua prática, refletindo e criando conhecimentos a partir dela, podendo ser um intelectual que constrói a sua práxis pedagógica.

Os professores identificam problemas em sua prática pedagógica, por isso consideram a formação continuada necessária enquanto possibilidade de melhorarem o ensino. Nesse sentido, a programação pensada para a formação é discutida com os professores, levando em consideração a necessidade do aperfeiçoamento em serviço. Pressupõe-se, assim, que ouvindo-os, conhecendo-se a realidade cotidiana, discutindo e

buscando com eles alternativas aos problemas vividos na prática, devolve-se-lhe o lugar de sujeito social, para que possam assumir-se como agente da própria mudança.

Mas esta forma de conceber a formação continuada, tendo o professor como ator e autor da práxis pedagógica por ele desenvolvida, nem sempre tem tido ressonância junto a todos os educadores do projeto. E, apesar de ao longo da existência do Projeto AJA, na parceria da SME – FE/UFG, ter havido a preocupação com a sistematização dos passos trilhados, resultando em documentos produzidos e divulgados junto aos educadores, ainda falta nesta caminhada, um maior investimento dos educadores, não só como atores mas como autores, na sistematização do processo percorrido, dos avanços e recuos do grupo, como forma de, ao refletir e registrar esse processo, ter a possibilidade de ir fazendo a história, podendo contá-la e divulgá-la.

Um desses exercícios, pôde ser vivido quando da construção da proposta curricular do projeto<sup>52</sup>, e outro foi a construção coletiva do “Documento Síntese da II Avaliação Trimestral do Projeto AJA” (set./1999), no qual os professores avaliaram a formação continuada como um espaço fundamental afirmando que ela (ou nela):

“(…) é interessante e propicia um crescimento significativo enquanto profissionais;  
 Proporciona o enriquecimento da prática pedagógica coerentemente com os princípios do AJA;  
 (...)procura sanar as nossas dificuldades, dúvidas e anseios.  
 A fundamentação teórica é importante para estarmos refletindo nossa prática, tentando modificá-la ou melhorá-la.  
 A troca de experiências favorece a integração, o crescimento do grupo, levando todos a uma auto avaliação. A integração do grupo nos leva a ter confiança para expor nossas dúvidas, questionamentos e dificuldades encontrados na nossa prática.” (p.08)

A formação continuada deveria contribuir para o professor construir sua práxis pedagógica, a partir de uma releitura da sua prática e de seus pares, com vistas à superação dos conhecimentos e fazeres, inclusive aqueles muitas vezes cristalizados, (re)elaborando e incorporando novos conceitos.

Segundo comentário da professora **A**, que passou-nos vários textos os quais foram trabalhados na formação continuada do Projeto AJA:

---

<sup>52</sup> A proposta curricular aqui referida, apesar de ser discutida e esboçada, foi “suspensa”.

*“Eles foram entregues nas reuniões semanais, avaliações trimestrais, cursos. Acho que à medida que achavam necessário iam introduzindo-os. Todos foram lidos e discutidos. E com estes textos sinto-me uma professora com curso superior de Pedagogia. São muito bons. Acredito que dão uma boa base aos professores, especialmente aqueles que só têm o curso de magistério como eu” (Registro de protocolo nº 51, de 31/05/99, p. 04, linhas 189 – 193).*

Advém daí, a necessidade de criação no interior das próprias escolas de espaços de diálogo, com pessoas qualificadas, que contribuam para desencadear um processo de ampliação da reflexão sobre a prática desenvolvida. Esta formação docente dos professores que atuam no Projeto AJA, não pode, por sua vez, perder de vista a profissionalização, no que se refere a salário e condições de trabalho, dentre outros.

Mas temos visto que muitos problemas de ordem objetiva se tornam obstáculos: precárias condições de formação do docente no curso de formação inicial dos educadores, já que em todo o Estado de Goiás não há ainda cursos que ofereçam habilitação para atuarem com adolescentes, jovens e adultos, o que contribui para constituir um corpo docente menos crítico e habilitado para um ensino de qualidade, sócio e historicamente situado, destinado a esta clientela; a falta de número suficiente de pessoas na equipe coordenadora do Projeto para atuar junto aos professores, auxiliando-os, dialogando com eles, apoiando-os nas trocas de experiências e no processo de estudo e aprofundamento teórico e das questões didático pedagógicas; o sucateamento do espaço físico das escolas (inclusive com falta de carteiras, carteiras inadequadas aos adultos e/ou que dificultam a realização de trabalhos em grupo); material escolar limitado e desatualizado; falta de uma política salarial justa e de implementação de um plano de carreira adequado aos professores; falta de espaço físico apropriado para estudo individual e coletivo dos professores, bem como para prepararem suas aulas (como o Estatuto do Magistério prevê aulas atividades cumpridas na escola); não há espaço adequado para palestras, conferências, debates, realização de peças teatrais; jornada de trabalho exaustiva (60 horas semanais) que inviabiliza os espaços de reflexão e diálogo, as trocas de experiências e realização de cursos; falta de orientação e assistência pedagógica dos órgãos oficiais de ensino.

### **2.1.5- Quem é o aluno do Projeto AJA?**

Uma característica marcante do aluno do ensino noturno é sua condição de *trabalhador* desqualificado e explorado, recebendo um salário vil e que desenvolve uma

dupla jornada de trabalho: atua no serviço e na escola com a finalidade de sobrevivência e ascensão. É esta a clientela básica do Projeto AJA, que está inserida ou em vias de inserção no mercado de trabalho. Por serem os alunos do Projeto AJA atendidos na escola campo de pesquisa, um dos atores da prática pedagógica em estudo, traçaremos o perfil destes, abordando itens relativos à identificação, condições sócio-econômicas e culturais dos alunos da escola noturna, os quais estão inseridos no contexto do processo de produção neoliberal em que vivem e, a partir de onde poderemos identificar as necessidades dos adolescentes jovens e adultos, relativas tanto ao mundo do trabalho, quanto ao sistema educativo, dentre outras.

O fato de se ter na sala de aula alunos trabalhadores que estudam, não pode ser motivo para justificar o fracasso da escola, mas é a partir dessa realidade que se pode avaliar a qualidade da resposta escolar dada às demandas da clientela trabalhadora, presente nas escolas públicas. Também deve-se tomar a condição de trabalhador, como eixo central das relações que se estabelecem no plano pedagógico, sendo esta premissa básica, o ponto de partida para se pensar e efetivar a construção de uma escola possível e necessária voltada para os interesses desta clientela, sem cair em acomodações.

Ao caracterizar o aluno do noturno como trabalhador, tem-se que considerar as condições e relações de trabalho nas quais este vive, compreendendo-as no contexto em que se inserem no processo de acumulação capitalista brasileiro. Processo esse que, cada vez mais, lança mão de tecnologias poupadoras de trabalho manual gerando desemprego, reformulando o processo e as condições de reprodução da força de trabalho como estratégia do capital, para obtenção de mais lucros – para isto procura-se o máximo de produção ao custo mínimo, contando para tal, com a redução da força de trabalho, com a flexibilização<sup>53</sup> do emprego, com a automação e informatização crescentes.

Em função dessas estratégias do capital, numa perspectiva neoliberal, via de regra (mas não de forma inevitável), tem-se presenciado a desqualificação de grande parte dos postos de trabalho, sua supressão e a “requalificação seletiva do pessoal que programa, regula e decide o que, como e quanto produzir” (CASTRO, 1998, p.11). Isso tem trazido

---

<sup>53</sup> “Flexibilização que inclui a livre demissão, a introdução de sistemas sócio-técnicos (baseados na redescoberta de que o trabalhador ainda é um ser humano) e a ‘desregulação’ estatal, ou seja, a eliminação de uma série de mecanismos legais de proteção da força de trabalho” (CASTRO, 1998, p. 4-5)

como conseqüência um grande número de trabalhadores desempregados, o enfraquecimento do poder de resistência e luta dos trabalhadores com o aumento do ‘exército de reserva’ em torno do emprego, a crescente ampliação do trabalho autônomo como alternativa de luta pela sobrevivência.

É dentro dessa lógica de acumulação intensiva do capital que presencia-se a utilização de mão-de-obra jovem, em países como o Brasil. Ao contrário de países do primeiro mundo que marginalizam o jovem do sistema produtivo incentivando o aumento do tempo de escolarização até a pós-graduação – mesmo com a atual desqualificação dos diplomas – para depois haver sua inserção no mercado de trabalho. No chamado terceiro mundo, o jovem convive com as contradições da marginalização do mundo do trabalho e consumo, mas contando como alternativa sua submissão a um trabalho precoce, desqualificado e explorado.

Esta exploração da mão-de-obra juvenil, no Brasil e em outros países, está assentada em razões históricas que vêm perdurando desde o século XIX: mão-de-obra barata, disciplinada e/ou disciplinável e dócil, casando-se com acumulação da maior margem de lucro possível, além de se constituir numa escola de aprendizagem do trabalho e da vida para aqueles que dificilmente chegarão ao topo do poder na hierarquia social.

Com base nessas reflexões é que analisou-se o quadro dos alunos do ensino noturno que freqüentam o Projeto AJA na “Escola Necessária”. Conforme dados econômicos, sociais, familiares e culturais levantados através de questionário aplicado a 57 alunos, sua caracterização, no que se refere à idade, demonstra-nos que 24% dos alunos são menores de 15 anos; 23% estão entre 16 e 20 anos; 28% entre 21 e 30 anos; 16% entre 31 e 50 anos e 9% acima de 50 anos.

Podemos concluir que é visível a incidência crescente de adolescentes<sup>54</sup> e jovens (57%) buscando uma escolarização no período noturno<sup>55</sup>, devido a sua inserção precoce no mercado de trabalho, cuja atuação geralmente é no período diurno.

---

<sup>54</sup> Uma preocupação que foi apresentada por alguns professores do Projeto AJA, dentre eles, as professoras A e E, refere-se à questão, também vivida na Escola Necessária, do remanejamento de alunos adolescentes, não trabalhadores, que estudavam nas “turmas de aceleração”, para o noturno, em função dos professores do diurno não “darem conta deles”, como se o Projeto AJA fosse a tábua de salvação para todos os problemas.

<sup>55</sup> Esta crescente inserção pode ser comparada com pesquisa realizada em 1997 sobre a realidade do ensino noturno, de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, na SME de Goiânia, cujo índice encontrado foi de 14% até 15 anos e 42% entre 15 a 20 anos perfazia um total 56% dos alunos entrevistados que eram adolescentes.

Um dado significativo é que 83% dos alunos trabalham, sendo que destes 12% estão atualmente desempregados. Os serviços prestados pelos alunos referem-se a atividades do setor primário, sendo as mais citadas: trabalhadores da construção civil (pedreiro, servente, encarregado de obra), doméstica, auxiliar de serviços gerais, guarda noite, ajudante de caminhão, lavadeira, eletricista, do lar, entregador, pintor, revendedora, costureira, lavador de carro, vendedor de sorvete, telefonista, dentre outras.

Mas o que leva grande parte dos alunos além de trabalharem em média 8 horas por dia, a prolongar sua jornada de trabalho diário por mais 3 horas na escola noturna? As respostas mais usuais obtidas nos questionários aplicados foram: *“ampliação e melhoria de oportunidades no mercado de trabalho”, “ascensão social”, “necessidade de dar uma resposta à sociedade e à família”, “aprender mais”, “aprender a ler e escrever”, “conseguir melhor emprego”, “uma pessoa sem estudo é a mesma coisa que um cego, por isso o bom mesmo é saber ler e escrever”, “aprender a ler, saber sair, conversar direito, para isto abandonei tudo, não sigo novela, nem televisão”*.

Estas falas contêm uma contradição interna, qual seja, a luta histórica dos trabalhadores pela educação para todos e a apropriação desta luta pelo capital (e pelo Estado capitalista como representante deste), incorporando-a a um discurso de necessidade de um trabalhador preparado. Então, do confronto destas lutas, temos uma escola que, certamente, não é ainda a que os trabalhadores reivindicam, mas é a escola possível. Uma escola que ao democratizar o acesso, a permanência e a “conclusão” do processo ensino-aprendizagem dos alunos que a ela buscam, com qualidade, pode vir a servir aos interesses da classe trabalhadora.

O que temos visto, numa análise estrutural, é que o sistema capitalista necessita formar e reproduzir sua força de trabalho para manter o equilíbrio do mercado e de classe, passando, dentre outros aspectos, por três situações sociais em relação aos jovens: aqueles que apenas estudam (e formarão os quadros da classe média e alta), aqueles que trabalham e estudam e os que apenas trabalham. A estes, o trabalho precoce e a escola, desenvolvem a função de formar assalariados.

Gramsci (1988) nos alerta em relação à violência no processo de formação dos trabalhadores, os quais têm dominadas suas resistências naturais, disciplinadas suas

energias e canalizadas suas potencialidades. Considerando-se que estes, principalmente na juventude, acostumados ao lazer, ao espaço amplo e livre, sendo senhores do seu tempo, do seu que-fazer e impulsos, acabam sendo confinados a um local que não é seu, à imposição de um horário de trabalho (quando este não é estendido ao bel prazer de seus patrões, haja vista que em sua maioria não possuem garantias trabalhistas – sequer têm suas carteiras de trabalho assinadas – perfazendo dentre os alunos um total de 72% ), fazendo o que lhes mandam, empurrando o ócio e o lazer para o final de semana.

Com a organização dos trabalhadores em sindicatos e com os direitos conquistados (os quais hoje estão sendo retirados), os espaços de trabalho com garantias sociais foram ocupados por trabalhadores adultos. Estes postos de serviço passaram a ser, portanto, a aspiração-meta de jovens trabalhadores, que são explorados, frágeis e desorganizados, como pudemos observar com os alunos da pesquisa, em que apenas 28% dos alunos possuem carteira assinada; 75% dos alunos trabalhadores não são sindicalizados.

No dia-a-dia, constatamos que 72% dos alunos estão com uma carga horária de trabalho entre 8 horas ou mais em prestação de serviços e mais 3 horas de trabalho na escola noturna (perfazendo um total de 11 horas efetivas de trabalho, sem contar com o tempo gasto no transporte), havendo nesse caso um grande instrumento de quebra e domesticação das resistências naturais do trabalhador. Como parte deste jogo está a disciplina vivida na escola, seja na forma de acatar regras impostas, seja como um princípio coletivo e individualmente construído. Vale ressaltar que a grande maioria dos trabalhadores (80%) jovens ou adultos, ingressaram no mercado de trabalho com menos de 14 anos.

Outro dado importante no atual sistema capitalista neoliberal, é que cada vez mais acentua-se o número de desemprego, sendo os trabalhadores encaminhados para a prestação de serviço (muitas vezes sem as seguranças sociais trabalhistas – apenas 28% dos alunos entrevistados possuíam carteira assinada - e a possibilidade de terem direito a aposentadoria). No que se refere ao salário individual diagnosticamos que 42% dos alunos recebiam até um salário mínimo (SM), 9% nenhum salário (não trabalham ou estão desempregados), 25% recebem de 1 a 2 SM e apenas 9% recebe acima de 2 SM, ou seja, grande parte dos alunos trabalhadores, se tivesse que responder sozinho pela sobrevivência, passaria por sérias dificuldades. E, os que recebem até 1 SM estariam em

estado de extrema pobreza. Os dados demonstram bem o quadro de exploração a que se encontram submetidos os alunos do noturno, enquanto mão-de-obra, muitas vezes sem qualificação profissional.

A renda familiar dos alunos concentra-se entre meio a 3 SM, sendo a média de 4 pessoas por família. Ainda 3,5% declarou não possuir renda familiar (vivem em instituições filantrópicas ou de recuperação<sup>56</sup>) e 11% que o chefe de família está desempregado. A este respeito é importante ressaltar que 19% dos alunos são casados, 70% solteiros, 7% viúvos, 2% divorciados e 2% desquitados, sendo que os casados, viúvos, divorciados e desquitados, respondem diretamente com seus salários para a manutenção das despesas da casa e para alguns esta é a única renda disponível da família. Os solteiros, sem exceção, disseram trabalhar para ajudar no orçamento familiar. Esses dados exigem do professor do AJA, com vistas a contribuir com seu alunos, estabelecer um processo de discussão crítica sobre os direitos trabalhistas.

No que se refere à origem dos alunos, quanto ao local de nascimento, 61% veio do meio rural e cidades do interior, caracterizando um grande índice de emigração das pessoas do campo ou cidades menores para as grandes cidades em busca de trabalho, escola, moradia, etc., sendo que muitos deles foram expulsos (diretamente ou suas famílias) da zona rural em função da grande expansão dos latifúndios e da tecnologia no campo.

Este fato foi mencionado inúmeras vezes quando do questionamento do porquê não terem concluído os estudos antes e muitos alegaram ser devido ao trabalho na roça junto aos pais, o que pode ser confirmado pelos índices obtidos da profissão dos pais, em que 40% destes disseram ser o pai lavrador. Profissão que exige qualificação mínima, retratada nos índices de analfabetismo do pai de 27% e da mãe de 40% e semi-analfabetismo (1ª série) do pai 12% e da mãe 7%, de 2ª a 4ª série 25% de ambos, em contraposição a 17% para pais com formação a partir da 5ª e 14% de mães a nível superior. Dos alunos questionados 19% não responderam em relação ao grau de instrução dos pais e 14% das mães, por afirmarem desconhecimento.

---

<sup>56</sup> Alguns alunos que freqüentam o Projeto AJA na escola são adolescentes e jovens que já tiveram experiências de rua (meninos e meninas de rua), de prostituição, com drogas e estão em processo de recuperação em instituições especializadas.

Quanto ao sexo, o índice encontrado de 51% masculino e 49% feminino indica que há uma pequena predominância de homens, mas poderíamos dizer que houve um empate técnico dos dados, demonstrando uma reversão significativa do antigo quadro, em que as mulheres tinham pouco ou quase nenhum acesso à escolarização.

No que se refere à escolarização dos alunos do Projeto AJA que estudam na “Escola Necessária”, os dados mostram que 89,5% deles já estiveram regularmente matriculados na escola e a abandonaram ou dela foram excluídos, sendo que, destes, 98% estudaram em escolas públicas. Os motivos declarados para não terem dado continuidade aos estudos, até a 4ª série, em sua maioria, foram: falta de tempo para dedicação exclusiva aos estudos, sendo obrigados a dividir o tempo entre o trabalho para ajudar a família (33%), mudanças (19,5%), falta de interesse/não gostava de estudar (14%), falta de oportunidade (12,5%), dificuldade de aprendizagem/reprovação (9%), falta de escola (3,5%) e 8,5% apresentavam outros motivos como separação familiar, problemas de saúde e “desistência”.

Considerando que as mudanças decorreram, fundamentalmente, segundo falas dos alunos, em busca de melhores condições de trabalho e de vida, vemos que os motivos alegados estão, em sua maioria, relacionados às dificuldades econômicas familiares.

Quando questionados sobre a idade de ingresso na escola, os dados obtidos apontaram que 30% dos alunos ingressaram na idade regulamentar de sete anos no ensino fundamental; 8,5% com idade inferior, de 5 a 6 anos, por terem estudado na pré-escola (pré-alfabetização); 32,5% ingressaram de 8 a 10 anos e 29% com mais de 11 anos, sendo que destes: 7% de 11 a 15 anos; 2% de 16 a 20 anos; 5,5% de 21 a 30 anos; 5,5% de 31 a 40 anos; 3,5% de 41 a 50 anos e 3,5% acima de 50 anos.

Os dados confirmam, pois, as estatísticas nacionais de que a 1ª série é a campeã das repetências com 40,5%, seguida da 2ª série com 26,5%, decrescendo este percentual à medida que as séries avançam: 7% na 3ª série e 5% na 4ª série. Do total, 21% dos alunos afirmaram nunca terem repetido de série. Se cruzarmos estes dados com os motivos que os levaram a deixarem a escola, veremos que grande parte destas repetências se dão em função da evasão escolar, em sua maioria, por dificuldades econômicas, dentre outras e não, apenas em função da reprovação.

Outro dado que nos chamou a atenção, foi em relação à idade em que os alunos começaram a estudar à noite: 32% deles com até 14 anos; 40,5% de 15 a 20 anos; 19% de 21 a 30 anos; 10,5% de 31 a 50 anos e 7% acima de 50 anos. Estes índices apresentaram a realidade de que, a cada ano, os adolescentes e jovens, em função da necessidade precoce de ingresso no trabalho, têm sido levados a buscar o ensino noturno. O que pode ser confirmado também pelos comentários adicionais “precisei começar a trabalhar”, “não é fácil viver sem dinheiro”, “vim para a noite para trabalhar de dia”.

O número reduzido de adultos e idosos que iniciaram seus estudos à noite (perfazendo 36% do total), comparados com as pesquisas de analfabetismo em nível nacional, que apontam grande contingente nesta faixa etária, indica que a escola ainda não conseguiu atingi-los.

Além disso, a grande variação da faixa etária atendida, reforça a necessidade de pesquisas que auxiliem os professores a lidarem com alunos cada vez mais jovens, no noturno, após uma jornada de trabalho, bem como, com o desafio de conciliar interesses diferenciados –de adolescentes, jovens e adultos – utilizando-se de metodologias e conteúdos que sejam e se tornem mais significativos.

## 2.2-A prática (des)velada no cotidiano

“Não podemos retornar ao passado para buscar a tão falada **velha qualidade de ensino** (grifo nosso), apesar de colegas ainda se apegarem a essa nostálgica idéia na realização do presente. A verdade é que somos outros, o conhecimento já está acrescido e enriquecido pelas novas descobertas, e a escola, inserida na vida que aí está e com a multicientela, exige outras artimanhas outras justificativas.” (NETO, 1996, p.17)

A fala de Antônio Gil Neto ecoa fundo pois, normalmente na escola de ensino noturno, junto a esse saudosismo, ouvem-se em meio a conversas, reuniões e debates, relatos sobre a insatisfação com a atuação e desempenho dos alunos, quanto aos níveis diferenciados de aprendizagem e de linguagem:

*“...os alunos do diurno têm um processo de aprendizado mais acelerado que os do noturno. O aluno que chega à escola à noite está quase sempre cansado, não presta atenção às aulas, é um aluno que não lê, às 9 horas já está dormindo na sala de aula... E você ouve: ‘é assim mesmo, vai tocando o barco...’ já no início do ano você está estressado. Mas é isto que eu quero para os meus alunos? Gente eu estou pedindo socorro” (Professor 2 de 5ª a 8ª série da Escola Necessária, Registro de observação nº 19, de 29/03/99, p. 04, linhas 112-119)*

Frente a isso, tem-se diversas posturas dos educadores, desde aqueles que afirmam “*deixem prá lá, o sistema que é o responsável*” àqueles que demonstram, além de insatisfação e angústia constantes frente ao processo ensino-aprendizado, uma tentativa incessante de intervir de forma diferente.

Concebemos que a prática pedagógica dos professores está intimamente ligada às suas concepções de homem, educação, sociedade e norteiam o seu fazer- pensar, sendo por sua vez, orientada pelas condições sócio-econômicas e culturais do contexto em que estão inseridos. Procurando elaborar a sua concepção de mundo, de maneira crítica, coerente e consciente, pensando e escolhendo as formas de agir metodologicamente, participando enquanto sujeito na produção da história da humanidade, refletindo sobre ela, sendo guia de si mesmo – e não apenas guiado pelo exterior – tendo a marca da própria personalidade, sendo um intelectual orgânico das massas, o professor pode constituir uma “práxis pedagógica”. Não uma prática qualquer, mas uma “práxis”, na qual se obtém, pela crítica a concepção de mundo da qual faz parte, a clareza da concepção teórica subjacente à sua prática, ou seja, aquela que efetivamente embasa seu fazer pedagógico. E, como nos diz Gramsci (1987):

“A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (p.21)

Eis uma possibilidade da passagem da consciência ingênua e início de um processo de construção da consciência crítica, comum a professores e alunos, cuja relação pedagógica tem um papel crucial, no qual os homens interrelacionando entre si, organicamente, e com a natureza, ativamente, por meio do trabalho e da técnica, podem vir a problematizar e implementar os procedimentos necessários para transformar a possibilidade em realidade, construindo conhecimentos, fazendo a história.

### **2.2.1- Organização do trabalho pedagógico.**

Em nossas análises da organização do trabalho pedagógico abordaremos inicialmente a natureza política do ato educativo, seguida da construção, desenvolvimento

e avaliação dos temas geradores, enquanto possibilidade de apreender, analisar e intervir na realidade e, finalmente, o uso do relatório diário enquanto um instrumento de registro do processo de reflexão na ação e objeto para posterior análise e reflexão coletiva sobre esta reflexão e prática empreendidas.

No que se refere a **natureza política do ato educativo**, a opção por um caminho implica, pelo que se enfocou em outros momentos dessa pesquisa, em definir “para que” e “para quem”, a “serviço de que e de quem” direciona-se o trabalho, e dessa opção fazer objeto de reflexão coletiva, inserindo-a num projeto em que o grupo de professores se empenham em concretizar, num sentido de unidade escolar<sup>57</sup>. A partir daí há a possibilidade dos currículos serem reestruturados, os temas geradores e/ou projetos organizados, tentando-se efetivá-los com a participação de todos – alunos, professores e demais funcionários – e dar corpo à programação de cada professor e das áreas, interdisciplinarmente. O que encaminha e desvela os primeiros passos a serem dados, direcionando a crença e o convencimento do professor em uma prática pedagógica com sentido e adequação. Essa opção é uma forma de revelar o próprio convencimento e a crença dos educadores envolvidos.

“E esta é uma chama de convencimento às demais pessoas envolvidas no trabalho. Assim, a postura se concretiza e, nas entrelinhas desse fazer na escola, mostra-se a concepção de educação, de linguagem . Surge a maneira de estar na vida.

Pense nisso. Qual é a finalidade de seu trabalho?” (NETO, 1996, p.18)

Alguns professores do Projeto AJA demonstraram-se preocupados com sua prática pedagógica e, ao se disporem a exercer seu papel de intelectuais, numa interlocução com a prática social, procuraram captar os saberes cotidianos e as formas de apreensão, pelos alunos, da realidade em que estão inseridos, para que pudessem, juntamente com os educandos, num processo filosófico de reflexão, analisá-los e (re)organizá-los, construindo assim, a possibilidade de “sensibilizar” para um pensamento mais coerente, histórico e crítico. Contudo, esta não foi a realidade vivida como vontade coletiva da escola como um todo, os professores de 5ª a 8ª série em reunião quinzenal – por eles denominada “Reunião geral de planejamento”, a qual envolvia todos os professores do noturno daquela escola –

---

<sup>57</sup> É importante ressaltar que este deveria ser um processo que envolvesse a todos, mas, na Escola Necessária, apenas as professoras do Projeto AJA assim trabalham, não contando inclusive com a participação da coordenação da escola para desenvolver tal projeto.

colocavam dúvidas quanto à operacionalização desses princípios teóricos e finalidades do ensino, bem como salientavam aspectos dificultadores à sua viabilização.

*“A que horas vou planejar?” (Prof. 1)*

*“Planejamento quinzenal por quê? O professor já está cansado de discutir.”(Prof. 3)*

*“O que é que os alunos querem aprender? (...) Quando se discute o Brasil, os problemas sociais eles participam mais, mas quando não lhes interessa, não os atinge... Vamos adequar o programa? São coisas que deveriam ser interligadas e não são, deveríamos reprogramar as unidades? Quando retornamos do recesso tem só uma semana de planejamento” (Prof. 4)*  
(Registro de protocolo nº 19 ,de 29/03/99, p. 04 –05, linhas 127,144,148-161)

Após as falas dos professores de 5ª a 8ª séries, as professoras do Projeto AJA desta escola, relataram seu trabalho com temas geradores, na perspectiva interdisciplinar, os quais consideravam o interesse e necessidade dos alunos. Mas, mesmo diante dos relatos das professoras participantes do Projeto, os professores de 5ª a 8ª séries consideraram tal tarefa inviável. E, apesar destes últimos tecerem discursos acalorados enfatizando que a educação que aí está não serve, ou apenas serve a determinados interesses, não viam nenhuma possibilidade de mudança, tomando a educação como mera reprodutora da sociedade em que vivem. Como pode-se perceber na fala de um professor na “Reunião geral de planejamento”:

*“Há uma dificuldade de se trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar. Este tipo de trabalho poderia facilitar, mas enquanto não resolver o problema do professor, não tem como resolver o do aluno, se não se valoriza o professor. Tem muita aula mal dada. Eu já estou relaxando, aceitando cópia de modelo. (...)*

*A escola deve ser um lugar que ensina a pensar. Mas não é isto que está ocorrendo. Temos alunos que não querem nada e temos professores que dão péssimas aulas. Como mudar?”*  
(Prof. 2) (Registro de protocolo nº 19, de 23/03/99, p.04-06, linhas 127-135, 165-170)

Optar por um caminho, implicaria no rompimento de algumas barreiras e, com isso, aprender. Superar as dificuldades, nessa perspectiva, certamente não significa calar-se, tanto diante da sobrecarga pesada do horário e dias letivos, quanto em relação ao parco salário que recebe. Bem como frente à precariedade das condições de trabalho, da multiplicidade de livros didáticos, da falta de tempo-espço para as reuniões com trocas de experiências pedagógicas (e não apenas para avisos, recados e pautas prontas) cuja carga horária estivesse prevista e computada no salário e na grade curricular.

Para o educador que apenas espera, não lhe compete mudar o que está posto, pois condicionado pela situação em que sempre viveu, e cuja superação não se lhe apresenta clara – sua vivência aponta, erroneamente, para um exemplo de humanidade que

é o da opressão – ao buscar superar sua condição de oprimido, muitas vezes, num momento inicial, parece não perceber que a superação se dá na luta e pela luta, tendendo a assumir em muitos momentos a figura de opressor.

Assim, o homem, fruto da “revolução” que se opera, quando da transformação da situação em que se encontra o oprimido, não é um novo homem resultante da superação da contradição vivida na situação anterior, mas *“eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida”*. (FREIRE, 1987, p.33)

Sofrem com isto, numa dualidade com a qual passam muitas vezes a se identificar e que não lhes permitem descobrir que não sendo livres, autônomos e criativos não chegam a desenvolver sua intencionalidade, enquanto agentes histórico-culturais conscientes que fazem parte do movimento histórico-social de transformação, mas que ao mesmo tempo reflete a história e a cultura da sociedade. E, mais especificamente na escola, esta dualidade oculta-lhes que são sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Segundo FREIRE (1987),

“Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos e serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor ‘dentro’ de si. Entre desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar.”(p.35)

A superação da contradição opressor-oprimido passa sobretudo pela mudança da estrutura de classes no plano sócio-político-econômico e cultural. E esta mudança, como foi dito em outro momento, envolve toda a sociedade e demais instituições além da escola, mas a esta cabe uma parcela, assim como aos educadores. Contudo, tem-se ouvido por diversas vezes, de inúmeros profissionais, e especialmente de professores que não possuem armas e nem condições para lutar contra todo um sistema, portanto é preferível manter-se aderido à consciência opressora, servindo a esta, pois é mais fácil seguir a prescrição de outrem, num modelo alienador, do que construir o próprio caminho, viver à sombra dos opressores do que conquistar diariamente liberdade e autonomia.

Esta luta passa, ao nível da consciência, por um elemento básico, a liberdade, a qual não é dada, mas conquistada, exigindo uma permanente busca no movimento em que os homens estão inscritos como seres inconclusos. Contudo, este movimento alienador das prescrições traz consigo o medo da liberdade, pois, ao expulsar a sombra do opressor, ao ter que *pensar por si* os oprimidos (aqui especificamente alunos e profissionais da educação, especialmente os professores) terão de construir sua autonomia, sua liberdade, deixando de receber tudo pronto/ prescrito, para construir seu próprio caminho.

Concordamos com Paulo Freire (1992) ao afirmar que a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos é um ato político e de construção do conhecimento, portanto, um ato criador, sendo impossível do ponto de vista crítico, negar a natureza política do processo educativo e o processo educativo do ato político, pois pensar a educação é também pensar o poder.

Se o professor trabalha com os alunos, tomando-os como sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem, ensinando e aprendendo mutuamente, nessa atuação pode vir a exercer o papel de intelectual junto aos adolescentes jovens e adultos da classe popular, favorecendo-lhes a análise e apreensão da realidade de forma crítica e historicamente situada, para elevarem-se intelectual, cultural e moralmente.

#### **2.2.1.1- Tema gerador: uma possibilidade de apreender, analisar e intervir na realidade.**

É na tentativa de ser coerente com esta perspectiva que os professores do Projeto AJA da Escola Necessária optaram por atuar com temas geradores de forma interdisciplinar. A utilização de “temas geradores”, tem suas raízes no educador Paulo Freire, que constituiu-se numa referência para EJA a partir do final da década de 50 e início da década de 60, quando participou intensamente dos movimentos de EJA.

**Temas** aqui tomados como “assuntos” da realidade concreta e atual dos sujeitos sobre os quais, dar-se-ão o processo educativo dialético, que supõe partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à prática para transformá-la. Assim, da análise do universo sócio-cultural e afetivo dos educandos (e do educador), dos problemas vividos, manifestos em sua linguagem oral, escrita e/ou corporal, emergem os temas geradores

(temas da vida) que constituem os conteúdos da aprendizagem, articulados com os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados, a que todos têm direito de acesso.

**Geradores** porque “(...) contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas (eixos temáticos e sub-temas) que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (Freire, 1987, p. 124). Geram problematizações – questões desafiadoras postas pela prática social – dúvidas, discussões e questionamentos sobre a realidade e os conhecimentos que se fazem necessário dominar.

A combinação de “TEMAS GERADORES” encaminha para o que o ser humano tem de mais fundamental: a criação, fecundação, movimento, mudança, transformação, desenvolvimento, pela via do acesso ao conhecimento elaborado, à cultura, à ciência, construindo e reconstruindo saberes teórico-práticos, retornando à prática social compreendida de forma mais elaborada e sistematizada, a fim de nela intervir e transformar.

Os “temas geradores”, defendidos por Paulo Freire, enquanto “conteúdos programáticos”, têm por princípio a Concepção Metodológica Dialética, fundamentada no paradigma da prática - teoria - prática, voltada para uma Educação Popular.

Não faz sentido que estes temas sejam definidos *a priori*, pois eles devem ser construídos a partir de uma investigação temática, que passa por vários momentos interligados. O primeiro deles é o “levantamento preliminar da realidade local”, que implica em coleta de dados sobre a localidade em que a escola está inserida, utilizando-se de trabalho de campo (visitas a diversos lugares da redondeza, conversas com moradores e associações da região, aplicando questionário, colhendo depoimentos, quando possível, fotografando e/ou filmando, etc), atividades desenvolvidas em sala de aula (escritas, desenhos, relatos, reconstrução da história de vida dos alunos e da comunidade, dentre outras), análise documental (fichas de matrícula, dados estatísticos, mapas e textos que falem sobre a localidade, dentre outros). Organiza-se, desse modo, um diagnóstico da realidade local (pedagógica, administrativa, comunitária, etc), através de pesquisa preferencialmente com características etnográficas, dando-se ênfase aos discursos, especialmente daqueles que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem, garantindo-se também a visão dos educandos do espaço escolar.

Segue-se a este momento de coleta de dados a análise deste material, pelos educadores, tentando apreender nas falas do grupo pesquisado, em especial dos alunos e seus familiares, as visões de mundo, sociedade, de homem, o que é significativo para eles, as contradições, limites e dificuldades que necessitam ser superadas, as formas de compreensão da realidade regional e mais ampla.

A partir do trabalho coletivo dos educadores apreendendo e organizando as falas<sup>58</sup> da população – apontando o que revelam, ocultam, como expressam a realidade e se expressam no seio da realidade sócio-político-econômico e cultural, inclusive, às vezes se contrapondo a esse sistema econômico – começam a surgir “pré-temas” que poderão ser geradores. Nesse momento é fundamental cuidar para que os “pré-temas” apontem as relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza – envolvendo elementos básicos relacionados ao uso do solo, à moradia, ao transporte, ao trabalho, às relações de convivência (parentesco, formas de comunicação, entre outras), serviços básicos de uso coletivo (saneamento, educação, saúde, etc.). A esta rede de situações significativas e temáticas postas pela comunidade, faz-se necessário articular, a partir da análise desta, a visão dos educadores sobre a mesma realidade, buscando-se superações e soluções até então despercebidas.

Os “pré-temas” selecionados necessitam ser codificados, ou seja, (re)apresentados em situações vivenciais (teatro, cartaz, fotos ou vídeo) que os sintetizem, sendo devolvidos ao grupo de alunos e seus familiares a fim de que ali se reconheçam e iniciem a sua “descodificação”, realizando o que Paulo Freire chamou de “círculo de investigação temática”. O retorno à comunidade escolar constitui o momento de “averiguação” se as situações e temas geradores escolhidos são de fato significativos para aquele grupo.

---

<sup>58</sup> Segundo Gouvêa (1996), os critérios para seleção das “falas” na síntese da pesquisa sócio-antropológica são: *“devem ser selecionadas falas que expressem visões de mundo; falas que possibilitem perceber o conflito, a contradição social e sobretudo situações-problemas do ponto de vista da(s) comunidade(s) investigada(s); dentro do possível devem ser resgatadas falas como originalmente aparecem, ou seja, sem filtro do pesquisador, com gírias, dialetos e na forma como aparecem; devem ser falas que extrapolem a simples constatação ou que opinem sobre uma dada realidade restrita a uma pessoa ou família, que não envolvam a coletividade; as observações, inferências e interpretação do grupo pesquisador são imprescindíveis, todavia na seleção é desejável que sejam contempladas as falas da(s) comunidade(s); o número de falas destacadas orienta-se pelo grau de saturação na análise dos dados. Não há um número mínimo, nem máximo, a ser observado. O requisito é de que representem uma totalidade orgânica”* (p. 214).

Após esse *feedback*, os professores e demais profissionais do ensino que atuam na escola, de posse do registro das falas obtidas no decorrer da investigação temática, passam ao momento da redução temática cuidando para que este tenha, segundo Paulo Freire: característica **universal** (envolvendo as diversas dimensões da realidade), **epocal** (de acordo com o momento histórico em que se vive) e que possa ser abordado, considerando a **realidade sócio-econômica mais ampla e regional**.

*“Esse processo de discussões, análises e sínteses é registrado com a construção de uma rede temática que relaciona as visões, da comunidade e dos educadores, sobre a realidade vivida, percebida e concebida. É uma tentativa de totalização histórica dos fenômenos sociais, econômicos e culturais que ocorrem no espaço e no tempo. Mais do que um simples registro do processo, a rede temática é uma ‘releitura’ coletiva da realidade em que a escola está inserida, e passa a ser um instrumento pedagógico indispensável para a construção de qualquer programação ou atividade pela escola. A partir dela ocorrerá a seleção de situações, e dos temas geradores, que serão abordados nas diferentes séries e classes” (GOUVÊA, 1996, p.214-215).*

Os resultados obtidos do entrecruzar dos olhares das diversas áreas de conhecimento, são seqüenciados, estruturando a rede temática, a qual passará agora pela ponderação dos educadores, para adequá-la de acordo com a estrutura do pensamento dos alunos, respeitando-se as faixas etárias e os níveis de aprendizagem e desenvolvimento em que cada turma se encontra. Considerando os princípios lógicos de estruturação de cada disciplina, passa-se à elaboração das questões geradoras, as quais definirão a amplitude e a profundidade das programações e atividades, a serem desenvolvidas nas diferentes séries/módulos e classes.

Feito este mapa ou rede temática, que é constantemente reorganizado e até refeito ao longo do trabalho escolar, os educadores, organizam-se por série, partindo das falas da comunidade e das questões geradoras, buscando selecionar e explicitar os conhecimentos necessários para instrumentalizar os alunos, através da apreensão, construção e reconstrução de saberes, os quais aplicados por estes, permitirão a organização, ampliação e/ou ruptura da visão de mundo anteriormente concebida, enquanto sujeitos críticos e historicamente situados.

O grupo de educadores, nesse momento, considerando as especificidades das áreas de conhecimento, negocia as relações que serão contempladas na seqüência programática, e mais especificamente, nas atividades de sala de aula, respeitando-se os momentos pedagógicos de **Estudo da Realidade(ER)**, **Organização do**

**Conhecimento(OC) e Aplicação do Conhecimento(AC).** Os temas geradores passam a ser desenvolvidos pelos professores, que planejam suas atividades coletiva e individualmente, discutindo com os alunos em sala de aula, apresentando o programa, que apresenta-se aberto às mudanças necessárias.

Esta forma de trabalhar exige organização da escola, que necessita planejar coletivamente seu trabalho. As duas primeiras etapas geralmente são desenvolvidas no ano anterior e atualizadas (pois a realidade é dinâmica), a cada novo ano, com o grupo de alunos, professores, coordenadores e direção que a freqüentam (novos e antigos), com vistas a programar e organizar a “rede” que, mesmo em processo, orienta o trabalho, norteando as inúmeras decisões a serem tomadas diariamente.

Na escola campo de pesquisa, as professoras adotaram esta metodologia de temas geradores. Presenciamos, de janeiro a março de 1999, o diagnóstico da realidade dos alunos para compor os temas a serem trabalhados, mas para compô-lo não houve uma pesquisa de campo da realidade local e nem o levantamento de dados documentais em fichas de matrícula dos alunos, textos sobre a realidade local, etc. Como nos fala a Professora A “*Os temas aqui foram retirados com os alunos, a partir de suas necessidades.*” (Registro de observação nº 71, de 12/11/99, p. 01 linhas 44-45).

Para que pudessem obter dados para construir o tema gerador a ser trabalhado, as professoras do Projeto AJA da Escola Necessária, se preocuparam em ouvir seus alunos, criando mecanismos no interior da sala de aula que lhes possibilitassem fazer o levantamento da realidade dos educandos, desenvolvendo atividades, segundo elas, “para poder conhecer nosso aluno”. Estas atividades lhes favoreciam apreender os sonhos; interesses; necessidades; histórias de vida (nome e sobrenome, filiação, história do nome, aspectos físicos – como se vê, auto-estima, preconceitos – onde e quando nasceu; o local, com quem e como vive,...); valores; religião; amizades; fases da vida; documentos que possuem; trabalho; histórico escolar: se já estudou, onde e como foi o processo escolar do educando, o que pensa da escola, problemas e dificuldades que vem enfrentando; etc. A este conjunto de conteúdos as professoras do Projeto denominaram de tema inicial “**Identidade**”.

Nas reuniões semanais as professoras relatavam o que já haviam trabalhado e os dados obtidos, para organizarem o tema gerador da escola.

*A Professora E explicou-me que ontem se reuniram com a professora de Educação Física e discutiram qual o tema cultural que trabalhariam este mês e definiram que seria “o carnaval”. Foi discutido como fariam a avaliação comum junto às quatro turmas para diagnosticarem o nível em que o aluno se encontra e para tal, contaram com a professora de Educação Física. A professora A perguntou à Professora D se ela tinha algum texto sobre o carnaval. Ela disse que não. A Professora E passou-lhe um texto sobre o carnaval. E comentou: “A gente está nessa fase de estar extraindo a vida deles”. Então resolveram relatar o que estão fazendo para a partir daí levantarem o tema gerador que trabalharão: Professora A - “Eu não trabalhei muita coisa – tentei levantar o que já conhecem, estar valorizando a experiência deles, formar consciência do que precisa para haver aprendizado. Trabalhei dois textos ‘ O da minhoca’ e ‘O homem é do tamanho do seu sonho’. A dinâmica ‘a figura que gosta e por quê’. Nesses dias vamos ouvir o que eles anseiam aprender. Eu tenho a impressão que o nosso tema gerador não vai mudar muito... O HOMEM ( o que ele é, sua identidade...) E O MEIO. A gente pode até fazer um tema geral para o ano inteiro: como o da ‘Cultura’.” Nesse momento a prof. E. interveio e falou: “Vamos extrair e relatar o que já conseguimos.” A Professora B - aproveitou os textos da escola para diagnosticar o nível em que os alunos se encontram – com bastante leitura – avaliando-os. Em seguida falou “acho que o tema gerador inicial vai ser o do ano passado mesmo, mas como ainda sou novata...” Parou sua fala no meio e começou a planejar sua aula da semana seguinte, exemplificou, enquanto ia escrevendo ao mesmo tempo que falava, o que iria fazer na segunda-feira, qual seja, trabalhar uma poesia e colocar no quadro palavras soltas (amizade / sentimentos / esporte / vida / saúde / sucesso / férias / amigos /dinheiro / namoro /música / dança / vitória / passeio / paz) e ir questionando para a partir daí listar com eles coisas que gostam... A Professora D comentou: “A partir da atividade da Professora B dá para extrair tudo que gostam.” A Professora E relatou o que trabalhou: “Conversamos sobre a importância de fazerem leituras, de lerem tudo que vêem e motivei-os a ler, no outro dia falamos sobre o que tinham lido, o que tinham entendido, o que mais ficou na sua mente naquele dia e pedi que escrevessem três palavras e depois que escrevessem sobre as palavras listadas. Uma das alunas que já foi menina de rua escreveu: **ameaça**- está sendo ameaçada para voltar a morar na rua; **medo**- meu namorado está sendo ameaçado; **Th** - morava comigo, vai voltar e eu não gosto dela.” A professora demonstrou uma preocupação: “tomo como desafio, trabalhar a possibilidade dos alunos se expressarem, se soltarem e só depois é que vou trabalhar os conteúdos”. Para isto trabalha com dinâmicas de desinibição. Enquanto as professoras discutiam a Professora B fazia seu plano semanal. As professoras falavam como estavam trabalhando e a preocupação em diagnosticar os interesses e necessidades dos alunos para levantarem o tema gerador, os subtemas e a partir daí o próximo tema. Falavam que estão trabalhando a identidade do aluno, sua auto-estima, anseios, dúvidas... (Registro de observação nº 02, de 05/02/99, p.04-05, linhas 134-173)*

Quanto ao tema gerador, ainda podemos exemplificar com a seguinte observação:

*As professoras do AJA começaram o planejamento relatando o que já viram com os alunos dentro do TEMA GERADOR IDENTIDADE. Foram enfocados dois subtemas: EU (nome; sobrenome; história do nome; medos; inseguranças; descobertas; jeitos de ser e de falar; o que sei ler e escrever; imaginação; abrir a porta para o mundo e suas implicações: ladrões, desconhecido, valores; auto-estima); EU NA ESCOLA (qual a finalidade da escola na vida; regras de convivência na vida, na escola e na sala; vida escolar; importância da escola; números; diferentes trabalhos na escola; como contribuir para ajudar o colega: respeito/ amizade/ limite/ companheirismo; os bens, o prédio escolar e as despesas da escola, verbas da escola, gastos; o porquê da escola; quem está na escola; o que é a escola para o aluno; causas da evasão/ desistência/ exclusão da escola/ porque largou de estudar; realidades das escolas do país). (Registro de observação nº 07, de 26/02/99, p. 04-05, linhas 136 -147)*

Nessas reuniões as professoras, coletivamente, programavam as atividades que desenvolveriam para obter os dados, organizando questionários, dinâmicas, e materiais para utilizarem com os alunos em sala de aula. É importante ressaltar que estas atividades viam o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizado. Além, disso, o próprio tema estava sendo construído com eles, e os dados obtidos, além de serem analisados para comporem o próximo tema gerador a ser trabalhado, eram utilizados em sala como fontes de estudo.

Assim, o material pedagógico foi sendo construído: captando os temas presentes na realidade, reinventando-os, ressignificando-os, pondo-os em movimento possibilitando o cruzamento dos discursos dos sujeitos envolvidos. A exemplo disso, presenciou-se, no decorrer do quinto dia de aula, o seguinte:

*(...) A prof. A (...) insistiu, “quem gostaria de tentar ler o texto?” M. leu com a ajuda da professora: O HOMEM É DO TAMANHO DO SEU SONHO, DO SEU IDEAL, DA SUA ESPERANÇA, DO SEU PLANO. O HOMEM FAZ O SONHO. E, AO REALIZÁ-LO É O SONHO QUE FAZ O HOMEM. “O que vocês entenderam que o texto fala?”- perguntou a professora. E como ninguém falava nada ela disse: “Todo homem tem sonhos. Só lutar que realiza”. Então lembrou-os de uma história anteriormente trabalhada “a história da minhoca” que teve um motivo que a fez tomar a decisão. A professora foi dialogando com os alunos e escrevendo no quadro- giz<sup>59</sup>:*

<u>Motivo</u>	<u>Decisão</u>	<u>Ação</u>
<i>ler o folheto</i>	<i>estudar</i>	<i>foi para escola</i>
<i>escrever uma carta</i>	<i>sonho</i>	<i>ter atenção</i>

*Nesse momento a aluna D. M., conta a decisão que tomou: “(...)Eu tomei uma decisão(...) vou estudar, já que antes a minha mãe não deixava estudar. Um dia eu resolvi, estávamos todos na sala assistindo televisão, meus filhos e eu, e eu falei: vou estudar. E eles disseram: que bom, vai sim! Eu dei estudo para meus filhos mas não sabia ler e escrever nada, estava perdendo tempo só na televisão. Então eu fui para a escola lá do Centro Comunitário.” O Sr. R. disse: “ Eu tinha vontade de pegar um papel e descobrir como é que se aprende a ler, será que um dia poderei descobrir?”. Então a professora disse: “Todos os nossos projetos, por mais simples que sejam, por exemplo fazer um bolo... tem um motivo, uma decisão e uma ação que devemos praticar. Todos nós temos sonhos. Vocês também! Então escrevam e/ou desenhem no caderno o sonho que vocês têm. Um desejo que irão realizar”. A professora deu um tempo, andou pela sala, voltou e deu um exemplo no quadro, para motivar os alunos a escreverem e/ou desenharem dizendo para não se preocuparem com a forma do desenho: “não precisa ser de nenhum artista de galeria de arte”.*



*“Meu sonho é ter uma calça jeans”.*

*Enquanto dava uma volta pela sala para ver as produções dos alunos, a professora disse ao aluno R.: “ Não se preocupe com a letra, aos poucos a gente aprende. Coloque no papel seu sonho”. E depois “Qual o sonho que você quer realizar?” - disse a prof. à aluna N. “Ter a*

<sup>59</sup> O quadro que estava sendo utilizado era improvisado, medindo aproximadamente 1 m<sup>2</sup>, pois a sala de aula e o quadro giz haviam sido recentemente pintados, sendo que este último não podia ser utilizado devido a tinta estar fresca.



1978  
1982  
1982  
1984  
1983  
1972  
1986

1976

2. Descubra quantas pessoas nasceram no mesmo ano.
3. Calcule as idades das pessoas da sala começando do(a) aluno(a) mais velho(a).
4. Coloque em ordem decrescente os anos de nascimento dos alunos da sala.
5. Escreva a respeito do ano que você nasceu:
  - a) Quantas classes? (2)
  - b) Quantas ordens? (4)
6. Quais os algarismos que formam a classe das unidades?
7. Qual o algarismo de maior valor relativo? ( $1 \Rightarrow 1000$ )
8. Calcule a soma dos valores absolutos de seus algarismos. ( $1+9+8+5=23$ )
9. O numeral do ano que você nasceu é par ou ímpar? Por quê? (Termina em número par ou ímpar)
10. Que idade você terá em 2010?

Um aluno perguntou “Professora como se descobre a idade de um colega?” E a professora demonstrou com um exemplo: Ex. 1998

- 1982

Os alunos cobraram da professora que ela escrevesse o ano em que nasceu. A professora disse: “tentem descobrir”. Alguns diziam em 40? Outros em 70? Então a professora disse “Em 40? Então quantos anos eu teria?” Os alunos tentaram encontrar a resposta: “40 para noventa faltam  $50 + 9 = 59$ ” “Eu sou de 1963, tenho 35 anos”, disse a professora. Os alunos estavam com dificuldades em resolver as questões e a professora disse “Gente prestem atenção, aqui estão as idades”. E começou a ler cada uma das situações problemas explicando-as. Ao final disse “Quem for terminando pode sentar-se de dupla para resolver. Gente, quem tiver dúvida, venha até aqui na minha mesa, pois torci o pé e não consigo ficar andando.”

(...)A professora permaneceu sentada na sua cadeira sob a mesa: folheava, lia e analisava um texto produzido pelos alunos com o título “Quem sou”. Uma aluna foi até a professora e solicitou que a auxiliasse na atividade número 02. A professora calmamente explicou-lhe e deu-lhe um exemplo. A aluna disse “Agora entendi professora”, e foi sentar-se continuando suas atividades. (Registro de Protocolo nº 21, de 07/04/99, p.1 e 2, linhas 3-73)

Este exemplo mostra a importância da construção de conhecimentos em sala de aula, existindo profunda interação entre os conteúdos e o grupo.

As professoras reuniam-se para realizar o planejamento, sendo ali discutido sobre o tema gerador construído a partir do diagnóstico realizado, e que nortearia suas práticas. No entanto, percebemos nesses momentos que, apesar de terem muitos dados, havia uma falta de sistematização dos mesmos, dificultando sua visualização, bem como a definição do tema gerador subsequente, que efetivamente considerasse a realidade local e mais ampla.

A Professora A relatou: “Estou puxando mais para a escola, regras de convivência.” A Professora D disse que puxou sobre o que eles fizeram nos feriados. A Professora E disse que na série em que atua havia trabalhado o texto “Eu tenho valor”. A Professora de Educação Física informou: “De manhã as meninas estão trabalhando o tema ‘Identidade e escola’.” A Professora D questionou se iam montar o tema gerador ou iam continuar a trabalhar sem

*montá-lo. A Professora E disse: “Olha, eu acho que nem todo mundo tem de puxar pela mesma palavra.” Professora A: “Vou entrar com auto estima, história e significado do nome, documentos, valores. Tem até um texto que trabalhei ‘Quem é você?’ Eu vou estar trabalhando textos assim.” Professora E reforçou: “Isto é que eu estou falando, o tema é o mesmo mas o subtema não precisa ser o mesmo para cada turma, depende do interesse da turma, de suas necessidades.” Chamou a atenção quanto ao cuidado que devemos ter com a linguagem infantilizada que alguns livros trazem. Temos que saber adaptar os textos, livros literários de forma crítica pois são adultos.(Registro de protocolo nº 05, de 19/02/99, p. 05, linhas 151-165)*

*A Professora A nos primeiros meses de trabalho por inúmeras vezes disse-me que (...) não estava conseguindo organizar a rede temática que desenvolveria com seus alunos e que ao planejar estava sentindo de forma fragmentada. Sentamos no mês de fevereiro e esquematizamos o primeiro tema gerador: **Identidade**, o qual foi desenvolvido em março, abril, maio e início de junho. No dia 21 de junho esquematizamos o segundo tema gerador: **Cultura**, a partir do que havia levantado com os alunos. O qual norteou as aulas do mês de junho, agosto e meados de setembro, quando esta sistematizou o tema **Saúde e Meio ambiente** em parceria com as professoras E e C. (Registro de protocolo nº 71, de 01/10/99, p. 01-02, linhas 35-41).*

Além dessa dificuldade inicial de sistematização da rede temática, as professoras não devolveram à comunidade os dados levantados, para que pudessem decodificá-los, o que algumas vezes direcionou o olhar do tema, apenas para o que as educadoras “viam” como necessidade dos alunos, sem ouvir a confirmação dos mesmos, ou seja: os temas geradores respondiam suas necessidades e interesses, bem como às problematizações da comunidade, realmente? Vale lembrar que os temas geradores, devem ser articulados numa perspectiva interdisciplinar, cuja base necessita ser tecida nas relações de trabalho entre o mundo e os homens e destes entre si, através da cooperação, do diálogo entre os envolvidos, a partir do conscientizar-se do projeto a ser desenvolvido, individual e coletivamente. “A autoconsciência revela uma vontade que, quando manifestada, gera cooperação e interação e, conseqüentemente, movimento.” (FAZENDA, 1996, p. 288).

Na análise dos dados, mesmo algumas educadoras dizendo, por vezes, que estes apontavam para os mesmos temas do ano anterior, no decorrer do ano letivo, na interação entre os sujeitos do processo ensino aprendizagem, os sub-temas que apareceram nas turmas foram diferentes e até complementares entre si, constituindo a rede temática norteadora da prática desenvolvida.

É importante ressaltar que, durante todo o processo de produção e desenvolvimento do tema gerador, o trabalho foi acompanhado por observação e registros

das professoras, quer seja nos **planos de aula** ou nos **relatórios**<sup>60</sup>, e estes se fizeram presentes nas reuniões de planejamento semanal, nas avaliações e no decorrer das aulas, sendo objeto de análise, os dados obtidos a partir do trabalho desenvolvido, por educadores e educandos.

Planos de aula elaborados semanalmente ou diariamente, conforme a opção e condições das professoras:

*A Professora E esclareceu que faz o plano diariamente e, às vezes, um plano é desenvolvido por mais de um dia. “A opção pelo planejamento diário ao invés do semanal, é que ele possibilita trabalhar a cada aula as dificuldades apresentadas pelos alunos, dando uma resposta às dificuldades apresentadas, intervindo a partir das reflexões realizadas.”(Registro de protocolo nº 66, de 24/08/99, p. 01, linhas 01-04) “Parto da linha de trabalho: o tema definido”(Professora E, Questionário nº 04, p.01).*

*“Preparo as aulas no final de semana, observando o interesse do aluno, as dificuldades” (Professora C, Questionário nº 02, p.01).*

*“Nas sextas-feiras e nas aulas de Educação Física.” (Professora A, Questionário nº 03, p.01)*

*A Professora A veio até a sala da Professora E me trazer o caderno em que planejara o trabalho com o tema gerador cultura. (Registro de protocolo nº 60, de 09/08/99, p. 02, linhas 55-57)*

*A professora D respondeu no questionário que prepara suas aulas “No dia do planejamento e em casa” (Questionário nº 01, p.01).*

Além disso, uma das competências do educador que se ‘aventura’ a tomar os ‘temas geradores’ para organizar o ensino é, sem dúvida, a capacidade de teorizar: falar, questionar, duvidar, afirmar e delinear quais os temas que estão contidos na prática realizada, construídos a partir do diagnóstico da realidade dos educandos. O que constatou-se na fala de algumas professoras:

*“Atualmente estamos buscando fazer junto à turma o entrosamento e o diagnóstico, a fim de levantar o tema gerador norteador e, para tanto, estamos trabalhando com nome e história do nome” (Prof. A); “dinâmicas para se conhecerem melhor – como a metodologia do fotógrafo, em que aos pares um vai observando e desenhando o outro e vice-versa, depois discutem o que sentiram quando observaram e foram observados, expectativas frente ao Projeto AJA, valor dos estudos, porque não estudou antes e/ou o que já estudou, os empecilhos...”(Prof. E); “como funciona o Projeto, incentiva a auto-estima, pois há alunos que chegam muito para baixo (...) compondo o primeiro tema gerador denominado ‘Identidade’” (Prof. D). (Registro de observação nº 01, de 02/02/99, p.03, linhas 46-53 e 61)*

<sup>60</sup> É interessante notar que quando o relatório estava sendo tomado como um objeto de reflexão do trabalho do professor, apesar da dificuldade de tempo para os registros, ele o fazia, definindo o que era importante salientar, para ser retomado nas análises coletivas, posteriormente. No entanto, quando o relatório era tomado apenas como uma solicitação da equipe coordenadora, o professor resistia a fazê-lo - quer seja dizendo não saber o que deveria conter no mesmo, que não via sentido em relatório diário e que deveria ser semanal, dentre outras justificativas -, vendo-se aí, que o relatório só tem sentido como objeto/registo de análise da prática pedagógica pelo professor, envolvendo desde seu planejamento, os resultados obtidos ou não, as dificuldades encontradas para viabilizá-lo, o que os alunos avançaram ou que faz-se necessário retomar, etc.

O resgate da confiança de educandos e educadores em sua capacidade criativa, (re)construtora de conhecimentos, sendo sujeitos cognoscentes deste processo é um aspecto fundamental para EJA, e pelo que pudemos observar, o trabalho com temas geradores permite e favorece que isto ocorra. Iniciar o ano letivo com o tema gerador **Identidade** foi fundamental, especialmente, por dois aspectos: o primeiro, considerando-se que a recuperação da auto-estima tem sido o primeiro desafio enfrentado por educadores, especialmente do ensino noturno, frente a educandos que já não acreditam mais em si, devido, entre outras coisas, às experiências de fracasso escolar por eles vivenciadas; e o segundo, por ser um tema que permite ao educador conhecer os educandos com os quais trabalha, ajudando-os a construírem sua “identidade”, obtendo dados para compor o(s) próximo(s) tema(s).

Como resultado desse processo de busca, pela melhor forma de atender às necessidades dos adolescentes, jovens e adultos, brotaram, portanto, experiências significativas e específicas da realidade desse grupo, compondo-se os temas geradores: **Identidade, Trabalho, Cultura e Saúde e Meio Ambiente**. Por isso não se pode conceber nessa proposta, uma prática baseada em receitas e ou manuais prontos e acabados, onde o fazer e o pensar de educadores e educandos fossem ignorados.

Das relações estabelecidas iniciou-se a construção do conteúdo programático, considerando a realidade mais ampla e local dos sujeitos envolvidos, seus problemas, suas situações limites, anseios e necessidades, através do processo dialógico, sendo necessário que o educador ouvisse os educandos, seu modo de fazer-pensar a realidade, a consciência que dela têm, através de situações que lhes favorecessem expressar sua vivência. Sendo assim, educadores e alunos, ao passo que buscaram definir os caminhos para o fazer pedagógico, já neste processo, produziram coletivamente conhecimento. Para tanto, a presença do diálogo constante, com os educandos, para conhecer, objetivamente qual o nível de percepção da realidade, bem como a consciência de sua condição e visão de mundo, suas necessidades desejos e aspirações, foi fundamental.

Planejar o trabalho a ser desenvolvido, com os alunos, partindo da leitura da realidade que estes fazem, pressupõe do professor domínio de saberes e abertura para o diálogo constante. Uma postura que percebemos nas práticas de algumas das professoras observadas, bem como no discurso, como constata-se na entrevista:

*“O meu papel é junto com eles estar caminhando, ir traçando o caminho com eles nessa descoberta. Não tenho nada definido. Tenho uma previsão, do ponto de partida e de chegada. Não tenho o jeito pronto de caminhar.”(Professora E, 29/11/99, p. 01)*

No processo de desenvolvimento dos temas geradores, educadores e educandos necessitam atuar como leitores críticos da realidade e do mundo, cabendo aos primeiros a função de mediar tais leituras de forma a possibilitar ao aluno dizer, ler e escrever sua “PALAVRAMUNDO”. Os temas serviram de ‘ponte’ entre a escrita e a leitura das letras, palavras, frases e textos feitos pelos sujeitos, e a escrita e leitura de suas vidas, de suas demandas e de sua história no seu contexto.

Para que pudessem mediar na leitura da realidade, os professores necessitaram aprofundar teoricamente sobre os temas, ligados à vida do educando: buscando metodologias que o levasse a perceber-se e a refletir sobre sua condição de vida. Foi o que presenciamos no trabalho das Professoras A e E. A Professora A comentou:

*“Neste final de semana estive lendo textos de filosofia sobre o porquê das condições de trabalho de hoje, buscando entender as razões do desemprego, como funciona a expropriação, a mais valia, a fragmentação, a alienação que está tão presente a cada momento, a fim de definir o que deve permear o tema trabalho. Como no filme do Charles Chaplin ‘Tempos Modernos’ que faz a imensa crítica ao taylorismo – o homem sendo ditado pela máquina: no ritmo, na ação, no pensar. Li vários textos e dentre eles um que falava dos trabalhadores que nunca eram considerados em histórias e livros – como na Construção de Tebas. E o D. (aluno) quando fala que está cansado e desmotivado da rotina do seu trabalho está falando isto, esta repetição mecânica, de uma produção em que não vê o resultado do seu trabalho, que vende sua força de trabalho por uma quantia irrisória”. Chegamos na sala de aula, a Professora A cumprimentou a turma e disse “Vou colocar um texto na lousa e vocês tentem lê-lo”. Ela escreveu:*

*Goiânia, 31 de maio de 1999.  
Os trabalhadores do metrô.  
“Vivendo na cidade grande  
Na força da mocidade  
Tinha ofício de armador  
Armou de ferro, da férrea necessidade  
Pontes, praças e pilares  
Riqueza não desfrutou  
Depois de tudo pronto, tudo feito e acabado  
No bronze que foi lavrado  
Só deu nome de doutor  
O do prefeito, o do secretário.  
O do grande encarregado, seu nome não encontrou  
Precisaria de uma placa que seria  
Bem do tamanho da Bahia,  
Pra que coubesse o nome de quem merece  
De quem vive construindo  
Homem, mulher e menino  
Que é tudo trabalhador.*

*A professora chamou a atenção dos alunos para o encontro consonantal próprio ‘tr’ de metrô, ‘rr’ de férrea (“aqui os dois erres fazem ficar com o som forte”). E em seguida disse “Agora vou ler para vocês entenderem”. Leu o texto e explicou o significado da palavra “armador” e da frase “Armou de ferro, da férrea necessidade”, como sendo a necessidade do*

trabalho duro e árduo na vida, não só a armação de ferro. Ela questionou aos alunos “o que vocês acharam da poesia?” Eles responderam que era muito boa, linda, linda. A professora perguntou “Isto acontece conosco?” Sim disseram os alunos. Dona N. acrescentou “E na velhice, aquele que trabalha e labuta, chega sem condições de sobrevivência. Porque quando vamos na firma, estamos vendendo nossa força de trabalho e para quem? Para os empresários que têm o capital.” A professora indagou “O que é o capital?” Uma aluna disse que é o dinheiro. A professora continua “E é justo vendermos a força de trabalho por um salário mínimo? Vocês acham justo o que ganham?” Os alunos disseram que é muito pouco. A professora A informou aos alunos “Na Constituição está escrito no 1º capítulo que todo homem tem direito a alimentação, saúde, educação, moradia e lazer. O que é lazer?” Uma aluna responde é descanso, diversão. A questiona “E o salário mínimo cobre tudo isto? O que precisa ser feito para todo homem ter vida digna? Desde a saúde bucal, vestimenta... O que será que necessita ser feito para mudar tudo isto?” “Estudo”, disse o J. “Mudar as leis”, disse o D. Outro aluno disse “É mas as leis estão aí e não estão sendo cumpridas”. A professora foi ao quadro e escreveu

**Má distribuição de renda**

Depois disse “é preciso distribuir de forma igualitária a riqueza do país, pois 80% da riqueza do Brasil ...” Parou e perguntou “vocês têm noção de porcentagem?” E continuou “ 100% é toda a riqueza do Brasil; 15% da população é dono de 80% da riqueza do Brasil; enquanto 85% da população fica com apenas 20% da riqueza do Brasil. A riqueza do país precisa ser melhor distribuída” Voltando-se ao poema do quadro, a professora disse “No texto fala de um trabalhador da construção civil. Vocês conhecem pessoas que trabalham na construção civil?” “É pedreiro, servente, né professora?!” - disse o J. “Isto mesmo”, disse a professora e continuando “Então me descrevam uma pessoa que seja da construção civil.” D. A. disse “Quase nenhum tem casa própria, leva marmitta, anda de ônibus e o dinheiro não dá além da comida. Normalmente são trabalhadores da zona rural que vieram para a cidade e não tendo condições de se adaptar à realidade e exigências de estudo da cidade. A gente acaba se sujeitando a fazer as coisas que aparecem.” A professora pergunta “Por quê?” E o aluno D respondeu “É a necessidade”. A professora confirma “Isto a férrea necessidade”. A professora pergunta: “Por que vocês ficam tão cansados do trabalho?” “A rotina”, disse o J. “Isto, J, como no filme, porque a gente tem que fazer sempre a mesma coisa e não é por nós, mas para o outro. E o homem é um ser que cria, que transforma a natureza. E só se realiza quando vê esta transformação, cria e não fica apenas repetindo o já feito. Será que o homem hoje é escravo? Ou hoje será que o homem deixou de ser escravo?”- perguntou a professora. D. A. disse “A patroa fica ali, dá uma voltinha, fiscaliza, fica como um feitor e a empregada não recebe o que devia pelo seu trabalho...” E a professora complementa “Antigamente tinha um feitor, no tempo da escravidão, que ficava entre o escravo e o senhor. Mas hoje temos o relógio de ponto. Antigamente o escravo recebia só comida e roupa. E hoje? O salário que ele ganha o que dá para fazer?” Uma aluna responde “Quase que só dá para comer e às vezes para vestir”. O D. retruca: “É professora, mas hoje o homem é mais livre é na hora que vai para casa”. A professora diz: “É, mas o escravo depois que ia para a senzala também dançava, cantava e tinha um pequeno espaço para criar e manifestar sua cultura, porque do contrário não conseguia viver. Agora vamos trabalhar um pouco a escrita.” (Registro de protocolo nº 51, de 31/05/99, p.2-3, linhas 81-161)

Os materiais didáticos elaborados pelos educadores, especialmente A e E, que acompanhamos mais de perto, em nossa pesquisa, consideravam a realidade dos educandos da EJA, sem infantilizá-lo, sempre os relacionando com a temática escolhida de forma criativa e prazerosa. Para tanto as educadoras lançavam mão de materiais diversificados, tais como jornais, revistas, folhetos, panfletos, encartes, receitas culinárias e de remédio, cartas, letras de músicas, globo terrestre, mapas geográfico e científico, livros literários, filmes, músicas, poesias, jogos, histórias, atividades xerocopiadas, relatos de experiências, textos produzidos por educandos ou não, histórias em quadrinhos, fotos e ilustrações

vinculados ao cotidiano, desprendendo-se de manuais e livros didáticos<sup>61</sup>. As atividades construídas e desenvolvidas pelas educadoras expressavam a busca da unidade conteúdo-forma, seja nos relatos orais e escritos percebendo-se que a prática pedagógica gera uma relação participativa do educando no processo ensino-aprendizagem.

### **2.2.1.2- Relatório diário: espaço de sistematização das reflexões individuais e ponto de partida para o trabalho coletivo e o planejamento, na vivência da ação-reflexão-ação**

Uma Práxis se constrói polemizando e criticando o pensamento, a concepção de mundo existente, superando-a, *“após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que ‘todos’ são filósofos e que não se trata de introduzir ex novo uma ciência na vida individual de ‘todos’ mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente”*(GRAMSCI,1978, p. 18).

Práxis, que implica a possibilidade do sujeito se afastar criticamente do objeto, analisá-lo e interferir coletivamente nesta realidade posta. *“Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as ‘situações-limites’ ”*(Freire, 1987, p.90).

Esta superação, contudo, só se faz nas relações homens-mundo, através da ação dos homens sobre a realidade em que vivem, enfrentando as barreiras que lhe são historicamente impostas. Ao enfrentar os “atos-limites”, os homens criam e recriam a cultura e a história, pela sua práxis, enquanto reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, sendo fonte de conhecimento reflexivo e de criação.

Eis a relevância do exercício da ação-reflexão-ação dos professores, enquanto sujeitos ativos do seu processo de trabalho e elaboração de conhecimentos. Submetendo as idéias, hábitos, valores e teorias que orientam seu fazer pedagógico, a uma crítica impiedosa, num processo coletivo dinâmico, vivo, dialógico, há a possibilidade dos professores construírem uma nova prática, pensada, refletida, (re)elaborada, constituindo-se na “práxis” de um profissional crítico.

---

<sup>61</sup> Apenas uma professora mencionou, ao responder ao questionário, utilizar livro didático, em sua sala de aula.

Ainda que coletivamente toda a escola não atue nesse sentido, há a possibilidade de algumas pessoas, reunindo-se em grupos de trabalho – como no caso das professoras do Projeto AJA – ainda que nessa caminhada os níveis de participação e envolvimento sejam diferentes, construam um fazer pedagógico histórico-crítico. Isso pôde ser presenciado na escola, campo de pesquisa, quando “teimosamente” este grupo insistia em se reunir semanalmente para planejar ações coletivas a fim de orientar o trabalho a ser organizado e desenvolvido, através dos temas geradores.

Mesmo que interesses outros persistam, é no cotidiano que se faz possível resgatar a própria prática, refletindo sobre suas experiências. Isso nem sempre é fácil e prazeroso, pois envolve expor-se sistemática e autenticamente, demanda esforço, dedicação, aprofundamento no seu fazer-pensar e, ao fazê-lo organiza-se o pensamento, constroem-se saberes.

Para isso, o professor além de planejar, desenvolver e avaliar seu trabalho diariamente, necessita registrar esse fazer pedagógico – o planejado e o desenvolvido, o sonhado e o vivido – analisando-o, inclusive tomando os “erros” cometidos como fonte de reflexão, de afastamento do objeto em si para, a partir dele, criar e recriar o novo. Desse jeito, o professor pode ir mirando-se no fazer experimentado, descrevendo-o, vendo-o, e a partir daí, pensar sobre o que surtiu ou não o efeito esperado. Nesse processo de análise crítica, apontar outras alternativas, revendo, re-fazendo o feito, agora com possibilidades de superação, com vistas a avançar para novos projetos e ações intencionalizadas. Temos aqui “o erro”, visto como possibilidade de vir a ser acerto, à medida que, refletido criticamente, transmutado pelo ato consciente dos seres humanos, possibilite o exercício da práxis.

É com base nessas premissas que no Projeto AJA há o relatório diário, pensado como um momento em que o professor registra as experiências da prática pedagógica vivida no cotidiano e como um instrumento de reflexão sobre o fazer-pensar, as dificuldades apresentadas pelos alunos e/ou seus avanços no processo ensino-aprendizagem, as decisões tomadas ou a serem implementadas posteriormente, para se atingir a aprendizagem dos alunos, os fatos transcorridos no decorrer da aula, os problemas resolvidos ou a resolver, os quais devem implicar diálogos com seus pares, leituras e

aprofundamentos teóricos, remetendo os professores a novas ações educativas, planejadas e organizadas com vistas à busca de soluções e inovações.

Estes relatórios são lidos nas reuniões de planejamento da escola e de formação continuada semanal, sendo analisados coletivamente, apontando-se sugestões e alternativas aos problemas. A discussão e reflexão teórica, vem possibilitando identificar os valores, procedimentos, rituais, saberes, culturas e práticas comuns e contínuas necessárias (ou não) a um fazer-pensar pedagógico situado e que se pretenda inovador. Uma inovação que não está dada, mas é tecida na rede intrincada do cotidiano escolar e para além dele, tendo educadores e educandos como sujeitos desse processo, que é essencialmente humano e humanizador: um processo de constituição do ser e da ação humana, especificamente ação sócio-cultural, de socialização, de formação de identidades (inclusive da identidade profissional do educador), saberes, valores e cultura, além da apropriação e reconstrução dos saberes e valores já construídos, que se dão na escola, mas não apenas nela. Ela é vista como uma das instâncias em que este processo efetivamente deveria ocorrer.

Portanto, é fundamental durante todo o planejamento a reflexão, a crítica, o re-direcionamento do fazer pensar, a escrita e reescrita, a busca de informações, a auto-crítica presente na relação do educador com os educandos e entre si. Ao professor compete propor alternativas, planejar, replanejar, flexibilizar o planejado, alterá-lo a partir da necessidade que emerge do grupo. O professor é, assim como o aluno, sujeito do processo de ensino-aprendizado rumo ao desenvolvimento. Ele, com seus conhecimentos e sua história, é considerado um propositor intencional com vistas a proporcionar ao aluno condições de pensar criticamente, conhecer, produzir saberes, enquanto também o faz, pelo exercício permanente da ação – reflexão – ação.

Contudo, nem sempre os professores têm a clareza da importância de tomar a prática como objeto de reflexão, e muito menos uma reflexão sistematizada, em relatórios diários ou outros instrumentos utilizados, deixando de fazê-lo, por um conjunto de razões.

*A professora E falou-me: “nem meu caderno de planos e nem meu diário estão em dia e, este ano, como estou com turmas diferentes (3ª à tarde e 1ª à noite), isto tem dificultado planejar. Bem como tenho me sentido um pouco perdida este ano, pois, a equipe do noturno foi desativada e não conseguimos montar a rede temática ainda” (Registro de protocolo nº 09, de 05/03/99, p.05, linhas 234 - 237).*

Mas há aqueles que tomam esse exercício como um desafio e colocam-no em prática, cotidianamente:

*A sala estava em silêncio e todos envolvidos em suas atividades (...) A professora E pegou seu caderno e anotou o nome de cada aluno e o seu progresso nesta aula.(Registro de protocolo nº 62, de 10/08/99, p.02, linhas 12-15)*

*(...)A Professora D comentou: “Gente eu estou com tanta dificuldade de fazer o relatório dia-a-dia. Vou falar com a coordenadora E, da equipe do AJA, da minha dificuldade. Porque antes a gente tinha um caderno só para o plano e um para o relatório. Agora eles querem que seja um caderno único. No relatório deve vir o que foi dado, o que não deu”. A Professora E disse: “Vamos relatar o que aconteceu durante a semana para então planejarmos a próxima semana.” (Registro de protocolo nº05, de 19/03/99, p.04, linhas 128-133 )*

Notamos na pesquisa que a prática de algumas professoras do Projeto AJA, na escola pesquisada, de planejarem retomando e refletindo o que fora trabalhado (utilizando-se ou não do relatório diário), os resultados obtidos, as dificuldades encontradas, se necessitam ou não retomar os assuntos trabalhados – para aprofundá-los ou esclarecê-los melhor – a partir da aprendizagem ou dúvidas apresentadas pelos alunos, para planejarem as aulas subsequentes, demonstram essa atitude de ação-reflexão-ação, tanto na ação em si, quanto na reflexão sobre a ação. Coerente com esta afirmativa vimos a prática de uma das professoras:

*A Professora E mostrou-me seu caderno de relatório que dizia “ontem ocorreu um incidente desagradável na sala, a aluna E se estranhou com o aluno J no momento de fazermos a estimativa dos preços dos materiais a serem utilizados na construção da casa. É que ele é pedreiro e está por dentro. Ela está construindo uma casa, mas não aceitava que os preços variam de um lugar para outro. O pior é que nem posso estar colocando isso na hora do planejamento, pois as Professoras B e D já estão resguardadas dele. E também não sei que conversas os alunos já ouviram por aí dos outros colegas. É uma questão complicada. Foi trabalhado caça-palavras para desenvolver a atenção dos alunos, pois os tenho percebido muito desatentos”(Registro de protocolo nº 25, de 23/04/99, p.01, linhas 01-09).*

### **2.2.2- A concepção de aprendizagem que permeia a prática pedagógica: formação de conceitos ou memorização?**

No decorrer das observações da prática pedagógica das professoras da “Escola Necessária”, que atuam no Projeto AJA, pudemos perceber que nem sempre o apelo à compreensão com vistas à construção de conceitos foi o que predominou. Apesar disso, na maioria das vezes, podemos dizer acertadamente, que o aprender foi tratado como sinônimo de compreender o significado. Significado que se buscava sobretudo: na da introdução de um assunto novo, estabelecendo pontes com os saberes anteriores dos alunos; na escolha dos conteúdos – vinculando-os à vida dos alunos – e na forma de abordá-los; no trabalho com a gramática no texto, etc.

Selecionamos um exemplo, mas vários outros poderiam ser mencionados. Ele retrata como a Professora **E** (módulo VI) trabalhava com sua turma a Matemática. Segundo suas palavras “(...)vamos trabalhar com a matemática da vida: orçamento, despesas, gastos. Pois, quem aqui não tem despesa?”(Registro de protocolo nº 24, de 20/04/99, p. 01, linhas 25-26).

Após trabalhar com a escrita do texto sobre “Minha casa”, a Professora **E** foi ao quadro-giz e escreveu:

Goiânia, 20 de abril de 1999.  
Matemática  
1 – Desenhar a planta da sua casa.

*Explicou o que era uma planta da casa: “O desenho dos cômodos da casa, o ‘modelo’ da casa, como um vestido que se planeja cada parte como deve ser.” A Professora **E** foi ao quadro e desenhou a planta da sua casa, dizendo “esta é a planta da minha casa. Façam da de vocês”.*

Vale ressaltar que à medida que a professora explicou o que era uma planta de uma casa, comparando com o desenho de um vestido e depois demonstrando como era a planta da sua casa, os alunos tiveram facilidade em desenhar o que lhes havia sido solicitado.

Em seguida a professora retomou com os alunos o conceito de “lista” anteriormente trabalhado, e solicitou que fizessem uma listagem dos materiais utilizados na construção de uma casa:

*A Professora **E** comentou “Nós já trabalhamos com listagem. Quem se lembra como é que se faz uma lista?” Os alunos responderam “A gente coloca os nomes um embaixo do outro”. “Isto mesmo”, disse a Professora **E**. E continuou “quando vamos fazer uma lista de compra de supermercado colocamos os nomes dos produtos um embaixo do outro.”*

2 – Fazer uma listagem dos materiais utilizados na construção da sua casa.  
3 – Fazer uma estimativa do preço de cada material.

*A Professora **E** perguntou “O que é estimativa?” Um aluno disse “É fazer uma base” a aluna D. A. acrescentou “É um valor aproximado.” **E** disse “Então vamos fazê-la.” (Idem, p. 02, linhas 49-67)*

*A professora **E** falou: “Pessoal vamos continuar o cálculo com as estimativas e as operações a partir da quantidade de materiais a serem utilizados na construção de uma casa.”*

4- Agora, a partir da estimativa de preços e considerando o orçamento feito por um pedreiro<sup>62</sup> para a construção de uma casa, calcule quanto ficará cada produto.

Tijolo – 3 milheiros  
Areia - 4 metros  
Telha – 5 milheiros  
Ferro – 15 barras  
Cimento – 25 sacos  
Tinta – 4 latas  
Cerâmica – 15 metros quadrados

<sup>62</sup> O orçamento foi montado com o auxílio do aluno J que é pedreiro, auxiliado por dois alunos que trabalham de servente de pedreiro.



salário”(Aluno J).”Conforto.” A Professora E “O que é conforto para você?” “Casa boa, móveis, carro, saúde, mulher boa, filé”, disse o aluno. (Registro de protocolo nº 25, de 23/04/99, p. 01-03, linhas 01-84)

A professora, através de questionamentos, foi colhendo as informações ligadas ao cotidiano da turma, as quais serviam de dados para estudo, situações problemas vividas na realidade e, ao mesmo tempo, trazia para os educandos algumas informações que, mesmo desconhecidas, em função da mediação da professora, os alunos foram capazes de inferir usando o raciocínio lógico. Assim, as questões ao serem elaboradas numa seqüência lógica, funcionavam como fios condutores ao processo de aprendizagem.

Além disso, a professora estabeleceu com os alunos algumas reflexões na perspectiva interdisciplinar, enfocando simultaneamente conhecimentos que abrangiam áreas como matemática, história, português sem perder de vista a articulação com a vida dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Em outro momento presenciamos, no decorrer da aula da Professora E, o trabalho com a leitura de cartaz e escrita de slogans:

A Professora E trouxe o cartaz “Movendo-se e respeitando o ambiente” e perguntou: “Quando a gente trabalha com um cartaz o que é importante? Como olhá-lo? Será que o meu olhar é igual ao seu?” Os alunos ficaram em silêncio e ela continuou: “Qual é o título do cartaz?” Eles responderam: “movendo-se e respeitando o meio ambiente.” “O que é mover?” Os alunos disseram: “É andar.” A professora orientou: “Vamos observar durante cinco minutos e tentar ver o que tem neste cartaz.” A aluna A. perguntou: “Aquele homem está carregando um pau, professora?” “O que você acha?” “Eu acho que ele está limpando o lugar.” A professora indaga: “Quem acha diferente?” A aluna Beth disse: “Eu acho que eles estão destruindo a natureza.” E o aluno J complementou: “Mas eles parecem que vão fazer uma cerca.” A professora questionou: “O que tem a ver o título com as gravuras? O que esses homens estão fazendo aí? Parece que nossa observação não está muito boa, vamos tentar observar mais. Este cartaz tem alguma coisa com o que a gente já falou na sala?” “Tem”, disseram os alunos. “O quê? – indagou a professora. “O desmatamento”, afirmaram os alunos. E a professora continuou: “O que significa esse verde?” “As matas”, responderam os alunos. A professora confirmou: “Isso! Os elementos da natureza. Quais são eles?” Os alunos enumeraram: “Sol, matas, ar solo.” E continuou perguntando: “O que tem a ver isso com a vida da gente?” Um aluno respondeu: “O ar deve ser preservado.” A professora confirma e lança novo questionamento: “O ar é importante, mas o que mais?” “A chuva”, disse uma aluna. A professora indaga: “E o homem pode acabar com a chuva?” “pode”, afirmaram os alunos. “Como?” - pergunta a professora. E os alunos respondem: “Desmatando”. O aluno J complementa: “aonde tem mais mata chove mais.” E continua perguntando aos alunos, para colher deles o que já dominam: Além da chuva e do ar, que são elementos da natureza, o que mais a gente precisa para viver?” “O Sol”, disse uma aluna. E a professora confirma e complementa: “O Sol, o solo. O que é solo?” Alguns alunos disseram: “a Lua, líquido e...” A professora com o olhar assustado disse: “Êpa!” E os alunos corrigiram: “Não professora o Sol é semelhante a Lua.” E a professora perguntou: “Mas solo e Sol são as mesmas coisas?” os alunos responderam prontamente: “Não, solo é o chão, a terra. E o Sol é um astro.” E reforçou: “Isso mesmo! Agora vamos olhar as legendas? Elas indicam os caminhos percorridos. Que outros seres vivos estão no cartaz além do homem?” “Professora tem muitos animais, esse cartaz mostra a Amazônia e o que ela possui”, disse uma aluna. A professora chamou a atenção dos alunos dizendo: “Vamos pensar nos elementos da natureza: “Eu o que

sou na natureza?” “Um ser”, afirmaram alguns alunos. “E eu posso destruí-la? – indagou a professora. “Não!”- responderam os alunos. Ela continuou: “Vocês falaram da importância do ar. O que acontece quando respiramos um ar contaminado?” “Pegamos doenças”, disseram os alunos. “E que tipo de doenças podemos ter por causa do ar contaminado?” Os alunos listaram: “Gripe, pneumonia, câncer.” E a professora entusiasmada disse: “Ótimo! Agora nós vamos construir um slogan de conservação do meio ambiente. Quem se lembra quando trabalhamos com slogan? O que é um slogan?” Uma aluna disse: “É uma frase curta.” E a professora pergunta: “Quem sabe dar um exemplo de slogan?” O aluno J. disse “Vou dar um de cigarro: ‘Acabe com o cigarro antes que ele acabe com você!’” “Muito bem, elogiou a professora. Agora escrevam o slogan sobre o meio ambiente. Façam assim: escrevam três e escolha um que achar melhor. Vocês já sabem como escrever um cartaz, então vamos fazer nesse papel pardo o slogan que escolheu. E, depois vocês vão mandá-lo a um amigo através de um bilhete. Nós vimos como fazer bilhete esta semana. Mas atenção ao escrever o cartaz, o que vocês pensam ao ver um cartaz cheio de erros?” “O aluno E fez uma cara feia e disse: chiii!” A professora aproveitou a deixa e alertou: “Então vamos reler o que escrevemos e corrigir os erros. Se precisarem de ajuda, me chamem.” E passou olhando o que cada aluno escreveu e comentou: “Estão com ótimas idéias, agora é só melhorar a escrita.” Ela leu o slogan de uma aluna em voz alta: “Atenção! Preserve a natureza e assim está preservando a nós mesmos.” Em seguida comentou: “Muito bem, mas aqui é preservi ou preserve? Como é que se fala e como se escreve?” Foi até o quadro e perguntou: “Já posso passá-los no quadro?” E escreveu:

<p>Não destrua a natureza!          Proteja os animais!          Não jogue lixo no rio.          Conserve as árvores!</p>
---

Foi até o aluno J. que quase não escrevia nada na sala e disse: “Olhem quantos slogans o J. escreveu! Muito bem!” Voltou para perto do quadro e falando: “quero ver se vocês se lembram da técnica do cartaz para escreverem os slogans.” Em seguida escreveu no quadro-giz:

<p>Escrever um bilhete para um colega seu pedindo para ele cuidar do meio ambiente.</p>
---

E perguntou: “Quem se lembra do que tem que ter um bilhete?” Os alunos foram falando e a professora escrevendo no quadro giz

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Local e data</li> <li>• Cumprimento</li> <li>• Assunto</li> <li>• Despedida</li> <li>• Assinatura</li> </ul> |
|---|

Ao terminar a professora perguntou: “O que é o local e data? O que escrevo? É Novo Mundo? Os alunos disseram rapidinho: “Não professora, é o nome da cidade e o dia, mês e ano.” “E o cumprimento? – indagou a professora. “É quando vamos dizer ‘Caro amigo’”, responderam. “E o assunto?”- questionou a professora. “É o que queremos falar”- afirmaram os alunos. “Isso mesmo, depois despedimos e assinamos o nosso nome”, complementou a professora. E virando-se para o quadro ela desperta a atenção dos alunos dizendo “Gente, vamos relembrar sobre estas palavras (e escreve-as no quadro):

<p>agente                      a gente</p>
--

“ ‘Agente’ emendado é agente de polícia, de saúde e, o ‘a gente’ separado é o mesmo que nós.” Em seguida leu o slogan da Beth e disse: “A gente fala planta e escreve planta, mas tem gente que fala ‘pranta’ só que se escreve planta com ‘l’. (...)Será que vai dar tempo de fazermos os bilhetes? Quem for terminando de passar o slogan para o cartaz vai fazendo o bilhete.” E sentou-se e folheou o caderno da aluna P. e disse-lhe: “Só falta mais empenho e fazer as coisas quando é para produzir, você não tem dificuldade, a não ser quando não quer pensar, será que só fazer cópia desenvolve o raciocínio e a escrita? Nós somos papagaios que só repetem? Potencial você tem, use-o. Olha como você melhorou do início até agora!” (...)E dirigindo-se a outra aluna: “Olhe esta palavra ‘preservar’ ela é escrita com ‘s’ e a palavra ‘preserve’ também.” Ela pegou o slogan do aluno A. sobre a mesa e após lê-lo disse: “A. vamos consertar, melhorar nossa escrita? Escrever é assim mesmo, primeiro lanço a idéia e depois vou reescrevendo e melhorando-a.” Sentou-se ao lado dele e questionou: “Você diz ‘vamo’ ou ‘vamos’? E aqui, esta palavra é um verbo ‘defender’ e é junto que se escreve.” A professora lia com os alunos o que escreviam e os orientava na correção dos textos quanto a concordância, ortografia, pontuação, coesão, estrutura da frase e do parágrafo. (...) A

*professora foi até a carteira da aluna C. e observando sua produção comentou: “Você estava precisando de umas ‘cintadas’ (disse sorrindo) pois escrevia muito errado por falta de atenção e agora está tão bem.” A aluna falou-lhe: “É que estou lendo muito professora.” (Registro de protocolo nº 77, de 19/11/99, p.01-02, linhas 05- 123*

No exemplo anterior da prática pedagógica da Professora **E**, vemos como ela “conduz” o aluno à aprendizagem, construindo zonas de desenvolvimento proximal. A professora vai formulando questionamentos que, passo a passo, favorecem os alunos a apropriarem-se de conhecimentos científicos e a construírem conceitos de diversas naturezas, a (re)organizar suas estruturas cognitivas no sentido de reelaborá-las para níveis mais aprofundados.

Isto tem uma profunda implicação na atuação pedagógica na/da escola: além da imersão em ambientes informativos, de propiciar contatos com os objetos de conhecimento – o que por si só não garante aprendizado, considerando-se que o indivíduo sozinho não possui muitas vezes recursos psíquicos próprios ou suficientes para se desenvolver – é essencial ao processo de desenvolvimento e sociabilização do sujeito, à intervenção deliberada dos membros experientes culturalmente. Na escola, portanto, onde o aprendizado é uma meta que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento, à formação do homem, a intervenção deliberada de outras pessoas (professores e demais profissionais do ensino, colegas, amigos...) é um procedimento pedagógico privilegiado.

Aqui apresenta-se o papel fundamental da(o) professora(or), de mediar o processo de aprendizagem do aluno, utilizando-se de metodologias que visem auxiliar o educando a compreender o significado do que está aprendendo, recorrendo a exemplos próprios, dos alunos ou de outros sujeitos, informando e favorecendo a que outros informantes também o façam; de ajudar o aluno a encontrar a resposta certa e não apenas doando-a a ele, quando este defronta com dificuldades; de organizar, reorganizar e sistematizar os conhecimentos adquiridos, de ser com o aluno o revisor crítico dos textos por ele elaborados, construir com ele o caminho que necessita ser trilhado para a aprendizagem e desenvolvimento.

No decorrer do processo de ensino para que o aluno seja sujeito do seu aprendizado com compreensão, algumas vezes a professora interveio com uma explicação e, em outras, “instigou-o” a fazê-lo, ou ainda disse apenas: “Releia com atenção o que

escreveu”, “Dê uma relida aqui, o que podemos melhorar? Eu sei que você consegue, você só não percebeu o que precisa ser melhorado. Releia com atenção e descobrirá.”, “Dê uma retomada nesta atividade, releia para entendê-la melhor”. Essas provocações elaboradas pela professora parece demonstrar a sua certeza de que, com os conhecimentos que o(a) aluno(a) já possui, ao raciocinar com “mais atenção”, chegará à resposta correta.

Uma escola em que alunos e professores são tidos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, que se apropriam, constroem e reconstróem saberes num meio sócio-histórico-cultural específico, recriando a cultura e fazendo história, não recorre apenas à memorização de regras, mas à formação de conceitos, estabelecendo conexões, alcançando uma visão de totalidade.

Contudo, no interior das escolas, temos professores que têm a preocupação em estar construindo com os alunos os conhecimentos, e outros que não a possuem. Estes últimos, ao levarem as atividades sempre prontas, cabendo ao aluno apenas reproduzir como no modelo e/ou fazer cópias, cujo único objetivo é a reprodução mecânica, melhorar o traçado da letra ou adquirir a rapidez, sem fazer interligações com a realidade do aluno, com seus anseios e necessidades explicitam em sua prática pedagógica uma postura que não contribui para a formação de conceitos. Como no registro de observação nº 12 pudemos perceber, na aula de uma das professoras:

*A professora B dividiu o quadro e escreveu:*

*Goiânia, 09 de março de 1999.*

*1- Leitura:*

*Uma super mãe de barba.*

*Entre as 13 pessoas vencedoras de um concurso para premiar a “supermãe”, uma usa barba. Ricardo, de 36 anos, que renunciou ao trabalho fora (de) casa para cuidar do lar e das duas filhas. Sua esposa o incentivou a participar do concurso Os problemas de Ricardo não eram diferentes dos problemas de muitos casais, em que marido e mulher trabalham fora, têm filhos pequenos e ninguém com quem deixá-los. O que eles fizeram de diferente foi que, em vez da mulher, o marido é quem ficou em casa, já que o salário da esposa era bem maior.*

*Ricardo foi um dos vencedores do concurso.*

*“Que texto grande professora!” (três partes do quadro cheio.) “Eu ia pedir para bater como o de ontem que era maior, mas não deu. Mas vou esperar vocês terminarem. Quem for terminando vai lendo”. A professora havia escrito sem o (de) e os alunos ao lerem e copiarem perguntou-lhe se este não estava faltando. Ela apagou a frase e reescreveu agradecendo aos alunos pela lembrança. Ela aproximou-se de mim e disse “O aluno N. (...) Tem muita dificuldade na leitura e escrita. Emenda umas palavras nas outras. Teria que ter um*

*acompanhamento com a psicóloga. Já fez, mas não deu muito resultado. Os meninos, o que mais prende a atenção deles é a matemática. Eles têm mais facilidade em matemática e pedem esta disciplina. É a primeira vez que tenho uma turma que prefere uma disciplina. Eles vieram com adição e subtração, que foi bem trabalhado, seqüência numérica. Mas tem umas três senhoras que têm que trabalhar no concreto. (...) O Sr. J. também tem dificuldade com a escrita, está sem-alfabetizado. Às vezes eu vejo que o aluno está com um pouco de dificuldade, por exemplo o “nh”, busco um texto de cartilha que vá reforçar essa dificuldade. As meninas do AJA não gostam muito, pois acham que é tradicional. (...). Sou alfabetizadora há muito tempo. (...) Inclusive no início do ano as professoras tinham que me corrigir mesmo. Às vezes elas diziam esta atividade está muito infantilizada. Elas trocam muita experiência, textos, sugestões, não são egoístas, ajudam mesmo. (...) Às vezes eu paro um pouco com o tema gerador, no caso é o tema Identidade que estou trabalhando, e vou trabalhar um texto uma semana como agora, a questão da mulher. (...) Eles não eram acostumados a copiar textos, (...) têm muita dificuldade em copiar rápido e escrever. Por isto eu dou textos para copiarem. (Registro de observação nº 11, p. 01-02, linhas 09-69)*

Em outro momento de observação presenciamos, na sala desta mesma professora, na “aula de matemática” o trabalho com as operações totalmente descontextualizado. Enquanto saíamos da sala de aula, esta professora disse:

*“(...)tem uns alunos que precisam ser realfabetizados, não sabem nada!” Enquanto subíamos para o 1º pavilhão a Professora **B** falou-me que trabalhou o texto da aula do dia 09/03/99 por sugestão da Professora **D**, pois ela o trouxera dizendo ser um texto muito bom. E acrescentou “Querida ter dado hoje um acróstico com a palavra trabalho mas não deu tempo. Os alunos precisam ler muito pois têm muitas dificuldades.” Perguntei-lhe sobre como tem trabalhado a matemática e ela falou-me “quase sem o concreto porque eles já tinham trabalhado (...) a adição e a subtração e um pouco de multiplicação e eu comecei com a divisão que é o que eles têm mais dificuldades.” Perguntei-lhe se ela trabalhava utilizando o Q.V.L. Disse-me que não. (Registro de protocolo nº 12, de 12/03/99, p.03-04, linhas 160-182)*

Assim como no exemplo desta prática empreendida pela professora **B**, temos, mesmo dentro do Projeto AJA – e agora com um número maior de professores que sequer conhecem os princípios do Projeto – professores que até tentam alterar seu fazer pedagógico, mas acabam reproduzindo o que outros pensaram, não sendo sujeitos de sua prática e nem favorecendo que os alunos também o sejam. Querem receber os alunos prontos e muitas vezes jogam a “culpa” sobre os colegas ou os alunos, não vendo que o processo de alfabetização é um *continuum* e que envolve no mínimo as quatro séries iniciais.

### **2.2.3- No dia-a-dia da sala de aula: disciplina, motivação e o resgate da auto-estima dos alunos da EAJA**

Os alunos da EAJA, geralmente chegam à escola com uma baixa auto-estima, fazendo-se necessário, desde o primeiro dia de aula, trabalhá-los para que confiem mais em si mesmos, nas suas capacidades de aprendizagem e raciocínio. Com esse objetivo,

presenciamos por inúmeras vezes na prática das professoras, a valorização do ser humano como tal – sua identidade, sua cultura, valores, saberes – no dia-a-dia, num processo constante e contínuo de elevação da auto-estima de educandos e educadores. Além disso, vimos o desenvolvimento de um trabalho mais amplo, superando a simples apropriação, construção e reconstrução de conteúdos, envolvendo saberes outros (atitudes éticas, de companheirismo, de amor ao próximo, união e trabalho em grupo), através de diálogos estabelecidos no interior da sala de aula e nas atividades culturais, na concretude da prática ligada à vida, com vistas a formar o cidadão e propiciar o desenvolvimento pleno.

No dia-a-dia da sala de aula e da escola observamos manifestações em que os educandos, adolescentes, jovens e adultos eram tratados como sujeitos fundamentais do processo educativo, vivenciando atividades intencional e pedagogicamente potencializadas pelos professores e escola. Uma experiência em que os professores se reconhecem como

“(…) sujeitos culturais, mediadores, potencializadores de gestos e relações que carregam densidade intelectual, cultural, ética (...) como adultos, sujeitos de saberes, vivências, concepções e valores, em que descubram suas matrizes culturais e as cultivem, em que leiam, vão ao cinema, participem da cultura, enriqueçam-se como homens, mulheres, profissionais da cultura.” (ARROYO, 1999, p. 157)

Professores que na relação que estabelecem com os alunos trazem a possibilidade de mudar a escola, os currículos e sua prática, fazendo, como nos fala Arroyo (1999), do tempo da escola um tempo de cultura, cumprindo a função da escola de permitir às novas gerações uma rica vivência sócio-cultural.

Foi na perspectiva de humanização dos alunos que algumas professoras da “Escola Necessária” que atuam no Projeto AJA, assumiram seus alunos. Segundo observamos, eram consideradas suas histórias de vida, saberes, imaginários, valores e identidades, organizando-se o trabalho educativo de forma respeitosa, humanizando as relações que se estabeleciam, personalizando a ação educativa com um caráter de flexibilidade e não agindo de forma meramente prescritiva ou ritualizada.

Em uma aula vimos um exemplo de como a Professora **A**, atuava utilizando-se de saberes ligados à vida e à formação humana, para mediar a relação dos alunos com os conhecimentos e sentimentos a serem apreendidos. Após citar o nome dos alunos presentes e justificar que outros dois não estavam freqüentando em função do trabalho, solicitou aos

educandos que escrevessem em seus cadernos a data. Deu um tempo para que o fizessem, depois foi ao quadro-giz e escreveu:

*Goiânia, 21 de junho de 1999.*

*“Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.”*

*Paulo Freire*

*Tentem ler o que está escrito. Após algum tempo, iniciou com os alunos a leitura coletiva. Ao ler a palavra mudança parou e explicou à M. e R. que ao ler é só ter confiança no que sabe – a professora observou que elas não leram a palavra “mudança” – e completou : “o ‘mu’ vocês já conhecem, o ‘da’ também e o ‘n’ muda o som nasalando e fica ‘dan’ e aqui é o ‘ça’: mudança. O que tem a ver o nome do Paulo Freire com o texto?” Os alunos disseram: “É o nome do autor do texto.”(...) “O que quer dizer este pensamento do autor?” – perguntou a professora. “Tem que sonhar para ter mudança”, disse um aluno. A Professora **A** confirmou: “Muito bem! Pois o que faz as coisas acontecerem é o sonho, o ideal. Como vocês que vieram para a escola atrás de um sonho, um ideal e se queremos mudar algo temos de ir atrás. Se a gente espera algo, tem que lutar. Eu vou marcar aqui uma palavra e nela o som – sonho – que iremos estudar e aprofundar. “Quem tem um sonho sempre encontra o caminho de chegar lá, mas sem sonho a gente não vai a lugar nenhum.”(Registro de protocolo nº 56, de 21/06/99, p.01, linhas 15-29)*

A valorização da auto-estima do aluno da EAJA, quer seja quando a professora o incentiva a lutar pela realização dos seus sonhos, a fazer as atividades, elogia o esforço empreendido, diz da necessidade da auto-confiança em si próprio, ao ajudar o aluno a superar uma dificuldade, trazendo conhecimentos éticos, estéticos, práticos ou científicos que antes não dominava ou percebia, quer seja quando se senta ao lado dele para orientá-lo na reescrita, ao corrigir o erro para avançar, mostrou-se de suma importância. Um outro exemplo desse tipo de prática é o que trazemos a seguir, com a Professora **E** ao trabalhar um texto com discurso direto:

*A professora entregou o texto dizendo “Este é um tipo diferente de texto. A gente tem que ver vários tipos de textos para aprender todos. Gente! Quem se lembra dos diversos tipos de leitura: oral, silenciosa?” Os alunos confirmaram com a cabeça. E a professora continuou “E este texto dá para fazer uma dramatização. Primeiro vamos ler silenciosamente para entendermos o que fala o texto. Observem com atenção a pontuação.” Após dar um tempo para que os alunos lessem ela perguntou “Sobre o que fala o texto?” “Sobre o trabalho”, responderam os alunos. “Ele tem diversos sinais de pontuação.” A Professora indagou “Esse texto tem o que mais?” “Matemática”, disse uma aluna. **E** questionou “O que mais ele fala?” “Do ano, feriados, Natal ...” Ela falou “Isto é Estudos Sociais. E o que mais?” “Os alunos falaram “Uma conversa entre duas pessoas.” A professora leu o texto fazendo as pontuações. Ao terminar perguntou “Vamos tentar ler juntos? Porque se eu errar nem vai aparecer. Mas é um lá na frente do carro e o outro atrás? Vamos lá. Começando pelo título.” Leram coletivamente. (Registro de protocolo nº 36, de 13/05/99, p.01, linhas 02-14)*

Os alunos participaram da leitura, individualmente e em forma de jogral, sempre motivados pela professora, que os elogiava muito por perderem o medo de lerem ainda que tivessem dificuldades. Um aspecto que nos chamou a atenção foi a preocupação da Professora **E** em favorecer que os alunos se expressassem, desinibindo-se, soltando-se das amarras, quer seja na leitura oral, na escrita ou no falar em público, pois, segundo ela,

*“O importante é a expressão. Primeiro joguem todas as idéias no papel. A partir daí, pronto, ele já perdeu o medo e então trabalhamos a reescrita. O perigo é que se não souber fazer a correção pode inibir o aluno. No caso dos meus alunos no início eles estavam com muita dificuldade na pontuação. Eu pedi a eles que observassem uma pessoa conversando e anotassem. Depois escrevemos no quadro e corrigimos” (Registro de protocolo nº 36, de 13/05/99, p.03, linhas 128-130)*

#### Segundo a Professora A:

*“Quando faço a correção do texto com eles não corrijo tudo. Se corrigir ele fica receoso. Então vou corrigindo um pouco com ele e faço vistas grossas para algumas coisas. Anoto a dificuldade e em outro momento retomo aquilo que ele errou e explico, seja em outro texto dele ou um que trago para a sala” (Registro de protocolo nº 36, de 13/05/99, p.03, linhas 124 - 127).*

Para que o resgate da auto-estima se estabeleça, é muito importante que na sala de aula passem a ser estruturados diálogos, isto é, que não se estabeleçam apenas monólogos geralmente conduzidos pelo professor, para que o trabalho coletivo se desenvolva, bem como no dia-a-dia ir acompanhando e diagnosticando as diferenças, a originalidade, a criatividade, os modos de ser de cada um. E, na medida do possível, o professor deve ir desafiando e ao mesmo tempo orientando os alunos, seja em atividades individuais, seja em grupo, questionando e explicando acerca do processo de ensino-aprendizagem que vai se desenvolvendo. É preciso, de acordo com tal abordagem, estabelecer com o grupo uma dinâmica de trabalho que seja coerente às suas necessidades, discutindo as regras de convivência, fomentando o envolvimento efetivo do grupo ao mesmo tempo que ele próprio (o professor) o faz, expondo os planos de trabalho e avaliando todo o processo. Assim, é possível aprender usar da autoridade sem cair no autoritarismo, sem tornar sua fala uma “lei” ou “verdade absoluta”, mas procurando construir com o grupo as verdades que encaminhem para um projeto coletivo claro e consciente. Como no exemplo que se segue:

*Enquanto uma aluna lia o texto (tentando vencer o medo de se expor diante do grupo), sendo elogiada pela professora os demais alunos começaram a conversar e a professora interveio dizendo “Como é que me sentiria se eu estivesse lendo e os outros conversando?” Os alunos silenciaram (Registro de protocolo nº 36, de 13/05/99, p.01, linhas 27-28).*

Nesse contexto a disciplina/indisciplina na sala de aula, fundamentais para que o processo ensino-aprendizado ocorra, não se prende apenas à forma como as cadeiras estão dispostas, a ter horário para entrar e sair na sala (ou na escola), mas a uma postura de compromisso frente ao projeto de construção de saberes constituídos coletivamente pelo grupo. Muda-se a forma, as estruturas rígidas e os falsos funcionamentos e/ou verdades que norteavam a conduta de alunos e professores.

A abordagem deste assunto, como dissemos em outro momento, já nas primeiras décadas deste século, foi realizada por Gramsci, ainda quando a disciplina era muitas vezes confundida com imobilidade física, na maioria das escolas. Para ele, possibilitar ao aluno desenvolver dentro de si o máximo de autonomia deve, necessariamente, ser uma das grandes metas do processo educativo. No entanto, isso só será possível com a exigência da participação ativa dos sujeitos – aluno e professor – no processo ensino-aprendizagem. Daí a necessidade da disciplina vista como organização, ter sido marcante em Gramsci (1978).

Corroboram com esta perspectiva tanto autores contemporâneos de Gramsci, como Vygotsky (1987), quanto autores que produziram mais recentemente, como o educador brasileiro Paulo Freire (1987). Este afirma que na educação libertadora, o educador é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, os quais aprendem na relação dialógica e ativa com o objeto do conhecimento. Isso vem opor-se a uma perspectiva de disciplina como sinônimo de imobilismo.

Contudo, como o próprio Paulo Freire mostrou, a disciplina está intimamente ligada às relações dialógicas que o aluno estabelece com o professor, e este não pode estar alheio àquele, e sim em permanente orientação, acompanhamento, promovendo explicações, arguições, trocas de saberes, dentre outros, para diagnosticar as dificuldades dos alunos e intervir nelas, favorecendo que a aprendizagem ocorra. Trata-se de uma concepção de disciplina como um fator que propicia as condições para o desenvolvimento do trabalho na escola.

A atenção e concentração direcionadas sobre o objeto do conhecimento são aspectos fundamentais para que se possa aprender (LURIA, 1979; VYGOTSKY, 1987). Assim é que se faz necessário a disciplina, como forma de propiciar condições para a não dispersão dos alunos. Ao professor cabe estimular, mediar, motivar para que o aluno pensasse sobre os conteúdos e saberes que são veiculados, bem como sobre sua realidade. Isso certamente implica, dentre outras coisas, na verbalização e sistematização do conhecimento, tornando-o significativo, criando as *quase necessidades*<sup>63</sup> – vinculadas às

---

<sup>63</sup> Termo utilizado por Vygotsky para referir-se a um certo nível de envolvimento auto-motivado de sujeitos em dada situação.

necessidades presentes no real – permitindo se contagiar com o “outro” e com os saberes de forma crítica.

A exemplo disso vimos, em algumas turmas, a aula transcorrer sem gritos e ameaças, na medida em que as regras haviam sido estabelecidas em grupo e criada uma rotina, desde os primeiros dias de aula. Na maioria das turmas as professoras observadas não tinham problemas disciplinares, o que pode ser explicado pelo clima de trabalho que criaram em sala de aula e o tipo de relações estabelecidas com os alunos.

Mas este ambiente não estava presente em todas as salas, dificultando o engajamento dos alunos nas atividades: alunos andando, rindo e brincando nos momentos que deveriam estar desenvolvendo os exercícios propostos, sem limites estabelecidos. Nesse caso, observamos que a professora atuava, sem sucesso, com uma postura de reprodução dos saberes, fazendo exigências e cobranças, sem contudo favorecer aos alunos a compreensão do que estava sendo ensinado. Além disso, nesta sala reinava o individualismo, o cada um por si e pouco compromisso de alguns alunos com a própria aprendizagem, bem como havia uma grande falta de respeito com a aprendizagem do outro. Pudemos notar que poucas atividades contribuía para a superação destas questões: nos trabalhos de grupo alguns faziam enquanto outros circulavam pela sala ou pela escola; quando a professora cobrava produção estes alunos faziam “corpo mole” e acabava ficando “por isso mesmo”. No dizer da professora **D** desta turma “*foram levantadas as regras na sala de aula, mas parece que não está funcionando muito e nem sempre consigo isso com todos*”(Questionário nº 01, p.2). Em outro momento ela deixou bem claro que a maior dificuldade que tem encontrado na sua turma é a indisciplina de alguns alunos.

Diferentemente da postura adotada em outras turmas, cujos alunos (em sua maioria adolescentes e jovens) no início do ano apresentavam as mesmas características, sem limites, baixa auto-estima, saíam muito da sala de aula e, em função do trabalho desenvolvido pela professora, foi sendo construído, com sucesso, o engajamento dos alunos na prática pedagógica, o respeito mútuo revelado no compromisso com o processo ensino-aprendizado, através das ações de educandos e educadora.

Na escola, também, havia momentos de indisciplina que eram difíceis de serem resolvidos, contudo, as professoras, em sua maioria, buscavam saná-los com diálogo e

discussão coletiva. Como no caso ocorrido na turma de nível IV, quando a Professora **B** ali atuava. Houve um desentendimento entre um aluno e a professora dentro da sala de aula. Esta professora mandou o aluno para a diretoria da escola dizendo que não o aceitaria mais na sala. No momento do planejamento, as professoras discutiram sobre a questão buscando retomar os princípios do Projeto e superar o problema, ao invés de dar suspensão ao aluno.

*A Professora A comentou: “O AJA é um projeto especial, mas às vezes não sei como agir. É o caso do J. que não gosta do nome e que fala ser H. Conversei com a Professora B (e disse na reunião com a diretora), mas a professora B negou que tivesse conversado com ela. Eu então perguntei-lhe: Ah! Então falei só com a Professora E? Eu já havia percebido, que a relação professora-aluno estava difícil, antes de ocorrer o incidente. Sei que é um problema difícil. Mas ele não é mau aluno. Na minha sala ele ajudava demais os mais fracos”. A Professora E também comentou: “A gente não costuma trabalhar com transferência de problemas. Não, a gente busca resolver os problemas”. A Professora B se justificou: “Não é questão de ranço de autoritarismo ou algo parecido. Mas é que ele não me respeita. E todos os meus alunos ficaram tentando me consolar”. A Professora A com um ar de conselheira disse: “Meus filhos que são adolescentes, que tiveram tudo, desafiaram os professores na adolescência, me desafiaram. Eu acho complicado, mas não dá para criar uma aversão ao aluno”. A Professora E interveio dizendo: “Na minha turma as regras são construídas e uma vez por mês paro para conversar. Esses nossos alunos vêm muito marginalizados, já tiraram deles os direitos desde a hora de nascer. Se eu não trabalhar com eles...” Após essa intervenção esta professora se prontificou a ficar com o aluno. A diretora se manifestou dizendo: “(...) acho que primeiro ele deveria resolver o problema com a professora antes de ir para outra sala. E ele precisa pedir desculpas à Professora B porque falar ‘merda’ para a professora não é certo e se você (dirigindo-se à Professora B) disse algo que o desagrovou, você também tem de lhe pedir desculpas. Eu não aprovo a atitude dele” (Registro de protocolo nº 17, de 26/03/99, p. 02, linhas 86-102).*

Observamos que as turmas do Projeto AJA na escola são heterogêneas no que se refere a faixa etária, a escolaridade e nível de aprendizagem. Porém, essa heterogeneidade foi vista, por algumas professoras como desafio, buscando planejar atividades que atingissem a todos e ao mesmo tempo que pudessem ser diversificadas (trabalho coletivo e individual), requerendo mais material didático e tempo para estudo, tendo que dosar os conteúdos e lançar mão de diversas metodologias para atenderem interesses e ritmos de aprendizagem diferentes. O que pôde ser facilitado com o diagnóstico e trabalho dialógico constantes em que os alunos expressavam seus anseios, necessidades, interesses, dúvidas, dentre outros, sendo o professor mediador do processo, mas não o único a fazê-lo, pois, como pudemos verificar, as trocas coletivas, os trabalhos de grupo muito puderam contribuir para o sucesso da aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

É interessante ressaltar a preocupação da professora em não deixar os alunos ociosos, planejando atividades que propiciavam a manutenção do interesse dos alunos e, ao

desenvolvê-las as professoras consideravam o ritmo destes: para os mais lentos havia sempre um tempo maior – cuidando para que não se dispersassem, passando a todo momento pela carteira do(a) aluno(a), incentivando-o(a). Para os “mais rápidos” ou que já dominavam o conteúdo, uma atividade diversificada que lhes exigisse mais raciocínio, a fim de superarem o nível em que se encontravam.

Esse aspecto da heterogeneidade merece ser visto com atenção pois demanda do professor uma atitude de flexibilidade, de interesse, de saber trabalhar com a multiplicidade de níveis dentro da sala, como se pôde presenciar na turma da Professora A (e *E*) durante todo o ano, e mais especificamente, a partir de setembro, quando foram efetivadas 5 novas matrículas de alunos que estavam no módulo I e esta passou a desenvolver um trabalho diversificado para atender a realidade da turma. Em uma das aulas, após uma discussão sobre auto-estima, amor a si e ao próximo, compreensão, a necessidade de limites na educação dos seres humanos, a influência da TV na personalidade das pessoas e os desejos criados pela indústria cultural,

*(...) A professora dividiu o quadro ao meio e disse: “de cá vou colocar algumas questões para quem já está lendo e escrevendo e de lá para quem está iniciando o trabalho com a escrita. Vocês já sabem o que dão conta de fazer.” (...) A professora que havia dividido o quadro em três partes foi até a terceira parte e escreveu as vogais. Em seguida teceu um comentário sobre uma aluna: “a D. I. é salgadeira, faz cada salgado, nas nossas festas traz cada bandeja!” Em tom calmo disse: “Pessoal que está respondendo copie cada pergunta e responda abaixo usando a letra maiúscula no início.” Dirigindo aos demais alunos disse: “Estas letras são as vogais. As outras v, t, m, n ... são as consoantes. Quando temos duas vogais juntas aconteceu o encontro vocálico. Peguem a folha e circulem onde encontrar duas vogais juntas.” Ia de carteira em carteira orientando os alunos para circularem os encontros vocálicos, olhando palavra por palavra. Na folha que havia sido entregue aos alunos estava escrito a mão em letra de forma:*

Goiânia, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ PROJETO AJA

Nome: \_\_\_\_\_

“Gostar de si para gostar dos outros.”

Muitas pessoas não estão satisfeitas com o que são.

Algumas gostariam de ser mais altas, outras terem olhos verdes e assim por diante.

Algumas vezes, porém, essa insatisfação consigo mesmo é tão grande que certas pessoas chegam a se impor limites, que a impedem de viver experiências agradáveis e importantes em suas vidas, tornando- se amarguradas e infelizes.

\* Pense Nisso...

*(Registro de observação nº 07, 26/02/99, p.01 – 02, linhas 11-104)*

A professora orientava as atividades propostas aos alunos que já conseguiam ler e escrever, enquanto trabalhava diretamente com aqueles que estavam no processo inicial da escrita. Esta prática da professora ajudava a fluir de forma mais harmoniosa o trabalho em sala de aula, além de favorecer o desenvolvimento de certos hábitos e atitudes nos alunos que, a longo prazo, favoreceu o exercício da autonomia e independência acadêmica dos alunos. Isto porque o tema da aula e a forma como a professora a viabiliza parece expandir as possibilidades interativas entre os alunos e alunos-professor, criando diversas formas de professor e alunos contribuírem para o avanço das discussões e no nível de desenvolvimento de seus pares.

O processo de construção de uma pedagogia voltada para os interesses e necessidades dos trabalhadores, uma “*pedagogia dos oprimidos*” conforme nos fala Paulo Freire, deve ser forjada *com* eles e não *para* eles, sendo vistos como sujeitos do processo histórico, na luta incessante pela sua humanidade. Uma proposta pedagógica que envolve a constante reflexão da opressão e suas causas como objeto de estudo dos oprimidos, resulta no engajamento necessário e consciente destes na luta por sua libertação, o que passa pelo fazer e refazer da prática educativa. Isto implica reconhecerem-se e atuarem como sujeitos do processo ensino-aprendizado construído coletivamente.

Significa, ainda, que o professor pode assumir-se como um profissional competente que tenha domínio de saberes e que esteja aberto a conhecer outros que ainda não domine, que busque e incentive sempre os alunos a também fazê-lo. Eis a preocupação em motivar os alunos para a aprendizagem, tomada como ponto central. Uma motivação em que o interesse por aprender se reveste do aspecto afetivo, expresso em clima de cumplicidade, mas que não fica apenas nele, ultrapassa o plano afetivo culminando no cognitivo, criando novos significados e sentidos para as atividades e conhecimentos.

Ao introduzir conteúdos novos, suscitando na turma um processo de análise, ligando-os à experiência pessoal ou a conhecimentos anteriores, bem como exigindo-lhes pensamento dialógico, desperta-lhes o interesse e o entusiasmo, avançando em direção aos conhecimentos novos e ao mesmo tempo em que auxilia a turma a incorporá-los aos já conhecidos ou apresentados anteriormente.

Além disso, solicita aos alunos que expliquem o que entenderam, usando as próprias palavras, o que mantém o interesse da maioria da turma. A partir deste diálogo, os alunos passam à resolução de atividades para aplicarem os novos conteúdos, dando um retorno à professora sobre aquilo que puderam compreender ou não do que fora ensinado.

Em uma das aulas da Professora E, vimos sua atuação no sentido de despertar nos alunos confiança em suas capacidades de compreensão do assunto, expressando-se, mesmo que não tivessem conseguido atingir o nível desejado pela professora. A partir da história “A Estrela e o Deus Menino” de Elias José (anexo 04), a professora recortou as partes escritas separando da ilustração e entregou à turma dizendo:

*“Eu vou entregar uma escrita e vocês vão imaginar o que veio antes e que virá depois(...) Gente, vamos ler e entender o que leu. Depois vamos comentar.” A professora escreveu:*

*Ler e comentar para o grupo sobre o que você leu. Leitura 3 minutos.*

A Professora comentou: “Essa leitura é tão grande e tão difícil, não é gente?” (Em tom de brincadeira). “É professora, tem dois minutos que já terminei”, disse um aluno. E questiona “Gente qual o sentido da leitura para mim? Tem sentido ler e não entender o que leu? Lembra quando a gente falou que necessitamos ler, falar sobre o que leu para desenvolver a escrita? Vamos ver o corajoso.” O aluno T. leu: “Natal é luz e calor para os homens e meninos”. “Por quê?- indagou a professora.” T: “Por causa da luz que a gente coloca de enfeites de natal.” A professora pergunta: “E você gosta desta época?” Ele confirma balançando a cabeça. Ela vira-se para uma aluna e pergunta: “Você concorda que o natal é calor? Por quê? Alguém quer ajudar o T.?” A aluna C. disse: “Porque é o tempo que cristo nasceu.” A professora questiona: “O que se quer dizer com calor, amor, carinho, perdão. É importante esse calor humano para nós?” “É”, responderam os alunos. Ela continua conduzindo o raciocínio dos alunos: “Existe algum momento que a gente sente falta desse calor?” “Em todo lugar por causa do egoísmo”, disse uma aluna. O aluno N. leu: “José, um simples carpinteiro cuidava de Maria e do menino que viria.” A professora solicita ao aluno: “Explica para nós” E o aluno diz: “É que naquele tempo Jesus ainda não tinha nascido e o Rei Herodes queria matar todas as crianças para que ele não nascesse.” E fala com uma aluna que não gosta de ler em público: “R. leia o seu, parece ser muito importante.” (...)

A aula continua contando com a participação dos alunos:

(...) A professora alertou: “Vejam o que lemos tem que ser dado sentido”. O aluno N comentou: “É mas o T. não deu o sentido real ao texto.” A professora afirmou: “Ele deu um sentido real de acordo com os conhecimentos que possui e esta é uma leitura, uma versão, a sua é outra, devido o que você já sabe.” (...)

A professora prosseguiu na exploração do conteúdo e dos valores sociais que eles indicam, dialogando e refletindo com os alunos que iam se manifestando:

*“Tem sentido brigar o ano inteiro, fazer mal e só nesse dia brilhar a luz?”(Prof. E) “Não concordo com isso professora, a gente tem que ser gente, amar o próximo e a nós o ano todo”, comentou um aluno. (...) A aluna N. leu: “Tanta luz... ninguém conseguia explicar. Tanta luz... homens e mulheres paravam encantados.” E explicou: “Primeiro eu achei que eram as luzes da rua da época do Natal, mas essa luz os homens saberiam explicar. Depois eu pensei melhor e achei que essa luz era de Cristo quando nasceu.” A professora aproveitou para reafirmar: “Mais uma vez, a importância da gente ler e pensar sobre o que leu, interpretar, dar um*

*sentido. Quando leio e já sei algo sobre o que estou lendo isso vai me ajudar também.” “Leia P.”, solicitou a professora. Ela disse que estava com vergonha. E a professora perguntou: “Quem aqui que já saiu da barriga da mãe correndo?” Um aluno disse: “Eu não, demorei para chegar lá.” A professora disse: “E como querem já nascer sabendo., é exercitando que aprendemos”. P. leu(...) (Registro de protocolo nº 78, de 03/12/99, p. 02-03, linhas 118-167).*

Quando o aluno T. fez a interpretação do texto sobre o Natal e um colega comentou que ele não dera o sentido real ao texto, a professora interveio, dizendo que ele dera o sentido de acordo com os conhecimentos que possuía e que também era uma leitura possível, uma versão. Esta postura da professora, pareceu gerar nos alunos uma atitude de autoconfiança, favorecendo que todos, inclusive os mais “fracos”, se apresentassem diante do grupo.

Ao conduzir os alunos a participarem da aula, envolvendo até mesmo àqueles que não estavam motivados, favorecendo que reconhecessem o quanto são capazes de aprender, a professora despertava-lhes a auto-motivação. Segundo Moysés (1995), “(...)A idéia de que algumas ‘motivações subjetivas’ formam-se no decurso do próprio processo de aprendizagem está presente no enfoque sócio-histórico da educação (p.81).” O processo de construção desta motivação, pelo que pudemos observar, envolve uma base afetiva, que possibilita a aproximação dos sujeitos envolvidos na aula e a construção e reafirmação de significados e sentidos dos conhecimentos abordados. Porém, não é só de afetividade que se deve tratar aqui, já que a cognição implica também na compreensão de cada aluno daquilo que vai sendo introduzido e trabalhado em sala. Para haver compreensão e aprendizagem, é fundamental a participação do aluno nesse processo de ensino. Assim, a motivação inicialmente criada pela professora, só se sustentou pela presença constante do significado, fruto do trabalho mental de alunos e professora, haja vista que, esta avançava os conteúdos a partir das respostas dadas por aqueles.

Além disso, não é qualquer processo de motivação que garante o processo de aprendizagem. Para que ele ocorra, outras questões estão em jogo, as quais necessitam ser consideradas quando se pretende que compreensão e aprendizagem se estabeleçam.

Contribuiu ainda com a organização das atividades pedagógicas a própria disposição dos alunos na sala, sendo que as professoras **A** e **E**, organizavam o espaço de forma também diversificada: ora dispunham as carteiras no formato de ferradura (“para poder ver o aluno no olho e favorecer o diálogo”, diziam elas); ora em duplas ou em

grupos maiores, os alunos as colocavam reunidas. Mas em todos os casos a disposição das carteiras favorecia a colaboração dos pares e a partilha de saberes, de materiais, a correção de tarefas, o confronto de pontos de vista diferentes, o esclarecimento de dúvidas. O que favorece a socialização e o processo ensino aprendido de conteúdos, habilidades e atitudes.

#### 2.2.4- O erro na aprendizagem

Observamos que a maior parte das professoras tratam o erro como um ponto de partida para a reconstrução do conhecimento, como no exemplo presenciado na sala da Professora **E** com a escrita e reescrita de texto. Ela perguntou aos alunos:

*“Para a reescrita o que precisamos observar?” À medida que os alunos falavam a educadora anotava no quadro-giz:*

*parágrafo, pontuação, acentos nas palavras, letra maiúscula em nomes próprios e início de frase, escrita certa.*

*Parou de escrever e comentou: “À medida que lançamos a idéia no papel, relemos o que escrevemos e usamos o dicionário, conseguimos chegar à escrita correta”. A professora entregou a cada aluno uma folha com pauta e disse-lhes: “Peguem o texto que iniciamos na quarta-feira e concluímos na quinta-feira, sobre ‘as fases da vida’. Olha gente! Quem não veio vai fazer o seguinte, vai escrever sua linha da vida: Eu bebê, Eu criança, Eu adolescente, Eu adulto, Eu idoso. No ‘eu bebê’ vou, escrever o que me lembro, ou o que alguém/as pessoas falavam de como era quando bebê e no ‘eu idoso’ nós combinamos que iríamos escrever como gostaria de ser.(...) A aluna (Fa) disse “Tia não sei o que faço porque naquele dia eu fazia e apagava e depois rasguei a folha.” A Professora **E** dirigiu-se a ela dizendo: “Mas o que você havia escrito estava muito bom, você tem que ter mais confiança em você.” A aluna (Fa) perguntou: “Então tenho de fazer tudo novamente.” **E** respondeu-lhe: “Isto, mas confie mais no que você faz.” A professora sentou-se com o aluno J. e explicou-lhe: “O parágrafo é usado quando estamos falando de um mesmo assunto. E, mesmo quando colocamos o ponto continuamos na mesma linha, só que usando a letra maiúscula. E quando mudamos de assunto, abrimos um outro parágrafo. Veja o que você escreveu, você fala é o ‘colego?’” J disse “não, é o colega.” “E aqui, é trate ou traque? O que é que você queria escrever?” “É traque disse J.” A Professora **E** pausadamente afirmou: “Então releia com atenção o que você escreveu.” O aluno Ma. chamou a professora que disse-lhe, após ler o que havia reescrito “Você não leu com atenção e sequer fez a correção do que havia escrito. Releia e corrija. Como você fala a palavra ‘Preocupação?’” O aluno disse: “preocupação”. “Ah! Então você fala é assim. A palavra é preocupação, disse **E**, falando bem devagar.” “Ah, bom professora! - disse M.. A Professora ia até cada aluno observando a reescrita dos mesmos. Sentou-se junto ao aluno A. e perguntou: “nós e nos é a mesma coisa? O que você quer dizer quando diz ‘nós’, apontando para as pessoas da sala ou ‘nos brinquedos?’” O aluno A. ficou em silêncio. A Professora continuou: “este sinal, apontando para o acento agudo, indica o quê? Como você lê com ele e sem ele?” A. leu “nós e nos”, depois apagou o acento. A Professora **E** foi até a carteira de um aluno e perguntou: “Como é que está aí I.?” “Já terminei professora.” Ela insistiu: “Dê uma relida aqui, o que podemos melhorar aqui? Eu sei que você consegue, você só não percebeu o que precisa ser melhorado. Releia com atenção e descobrirá”. A professora foi até a frente da sala e disse: “Olha gente quem já terminou a reconstrução do texto, faça o texto sobre ‘a sua casa’.”(Registro de protocolo nº 22, de 19/04/99, p.01-02, Linhas 06-48)*

No dia seguinte a Professora E iniciou a aula com um documentário do MOVA<sup>64</sup> de 15 minutos “A Produção de Texto e Matemática na EJA”. Após o filme ela questionou:

*“O que vocês viram no filme que a gente vem trabalhando? Como o adulto vê a escrita?” Os alunos responderam “Que a gente tem que ler, entender o que lê”. “Que a gente tem que prestar atenção no parágrafo.” A Professora E perguntou: “E no filme o que fala que temos de fazer com o texto que escrevemos?” “Que a gente tem que lê, relê, não ficar repetindo as palavras”, disseram os alunos. Professora E indagou: “O que tem no filme que a gente já trabalhou?” “A matemática, fazer carta, poesias.” A professora continuou falando: “E como é que a gente escreve? Quem é o Deus que já nasce sabendo?” Um aluno disse: “Para formar o texto é assim, vai juntando as idéias de todos, como no texto coletivo da Páscoa, na dramatização.” Uma aluna comentou: “Ontem nós revisamos o texto, mas não foi como antigamente, como quando eu estudava que era o professor que enchia meu texto de caneta vermelha e eu não aprendia quase nada. A gente foi vendo como eu estou neste trabalho de revisão.” Outra disse: “Eu tenho dificuldade porque eu não sei onde vou usar os pontos, a vírgula a acentuação. E se ninguém ensinar não vou ficar sabendo.” E ainda outra afirmou: “O parágrafo a gente sabe, o ponto final, a letra maiúscula,...” . E a Professora E interrogou: “Como vocês acham que deve ser a correção? Como a gente se sente?” Uma aluna falou: “Os outros viam tudo riscado de vermelho e a gente ficava com vergonha.” A Professora E esclareceu: “Pois é, com o trabalho que a gente vem fazendo, é muito importante a atenção de vocês e o papel de revisor.” (...) Ela continuou: “Quem não terminou o texto sobre o local onde nasci, faça-o e vamos revisar. (...) A Professora E foi ao quadro-giz e perguntou: “O que temos que fazer para revisar o texto?” Os alunos foram falando e ela anotou no quadro-giz: parágrafo, pontuação, acentuação, letra maiúscula, escrita certa. E perguntou: “O que é revisar o texto?” Os alunos disseram: “É reler e tentar melhorar o que fez.” A Professora E reforçou: “Isso! Cada dia a gente tem de tentar fazer o melhor. O que fiz ontem vou fazer do mesmo jeito hoje?” “Não, vou tentar melhorar”, disseram os alunos. A aluna E. disse para a sua colega: “É a primeira vez que uma professora me ensina sobre pontuação. As outras só mandavam escrever e corrigir. Como? Se não sei como é que se faz? Aí fico insegura e com vontade de desistir.” A colega disse-lhe: “Pois é, a gente não tem confiança. Eu sei que vou conseguir.” A Professora E perguntou: “M., para que separamos as sílabas das palavras?” Ele ficou em silêncio. Ela explicou: “ olha, a gente aprende a separar as sílabas para quando for escrever um texto e chegar ao fim da linha e não couber toda a palavra, você separa a sílaba da palavra, coloca um traço e continua o restante da palavra na outra linha. Por exemplo, quando vou escrever a palavra legal e não cabe toda a palavra como é que faço?” Foi ao quadro e escreveu:*

<i>legal → le-gal</i>	<i>E ele era muito le-gal.</i>
-----------------------	--------------------------------

*(Registro de protocolo nº 24, de 20/04/99, p.01-02, Linhas 05-46)*

Nos exemplos anteriores pudemos observar como a professora retoma o ensino a partir do problema posto e/ou dificuldade sentida pelo aluno, ouvindo o educando, fazendo-o explicar como havia chegado àquele resultado ou simplesmente propondo-lhe raciocinar para superar as hipóteses lançadas, quando este chegou a uma resposta errada, dizendo: “Releia com atenção o que escreveu”, “Dê uma relida aqui, o que podemos melhorar? Eu sei que você consegue, você só não percebeu o que precisa ser melhorado. Releia com atenção e descobrirá”, “Dê uma retomada nesta atividade, releia-a para entendê-la melhor”. Ao agir assim a professora está atuando em favor do(a) aluno(a).

<sup>64</sup> Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Estado de São Paulo.

Mesmo que naquele momento não permaneça ao seu lado, ela lança a dúvida e o faz identificar o erro para poder tentar superá-lo. Além disso, com essa atitude, demonstra que acredita na capacidade de raciocínio do aluno, respeitando e ao mesmo tempo acelerando seu “ritmo”, antecipando hipóteses rumo ao processo de construção dos conhecimentos. Posteriormente volta até o aluno para com ele avaliar seus avanços ou para orientá-lo, colocando novas questões.

É importante chamarmos a atenção ao respeito ao aluno e ao seu trabalho nas atividades cotidianas da sala de aula, como vimos as professoras sentadas com os alunos, apontando erros cometidos, questionando-os, fazendo-os ler e reler, mas sem rasurar os cadernos. Os erros dos educandos, quando percebidos pelas professoras, eram encaminhados para serem corrigidos por eles e quando estes não conseguiam superá-los sozinhos, elas os ensinavam, solicitando que apagassem o errado e escrito o correto. Em outros momentos, quando isso não era possível, para não atrapalhar uma atividade em desenvolvimento, a professora registrava no relatório diário e retomava com outra atividade que favorecesse superar o erro anterior.

### **2.2.5- Para fixar os conteúdos as professoras recorriam a atividades significativas.**

Presenciamos que a fixação dos conteúdos trabalhados em sala, por vezes era feita de forma agradável, produtiva e, sobretudo ligada à realidade dos educandos da EAJA. As professoras após explicarem determinado tema, solicitavam aos alunos que resolvessem atividades em que tivessem de “aplicar” o que aprenderam. Não uma mera repetição mecânica, mas uma aplicação que envolvia a compreensão e (re)construção do que fora ensinado, como podemos ver no exemplo que se segue:

*Após fazer um comentário da necessidade da observação criteriosa para que haja aprendizagem, a Professora A leu o texto intitulado “O camelo” e questionou: “Como ele sabia do camelo do outro? Um aluno respondeu: “Pela observação.” A professora confirmou comentando: “Pela observação atenta. A observação para nós é muito importante: ver as semelhanças e diferenças entre as letras, palavras, frases. Quem pode recontar a história para mim?” D. A. recontou-a. A Professora A disse: “Sabe, o homem da fazenda consegue ver o tempo só pela observação. Uma aluna exclamou: “É mas isso quando ele não tem muito que pensar.” A professora disse: “G., pensar é muito bom, tem um ditado que diz assim (e foi ao quadro-giz e escreveu):*

*Quem pensa pouco caduca cedo.*

*Vocês sabem que o cérebro quanto mais usamos, mais ele se desenvolve? Já viram quanto nós aprendemos depois que estamos juntos?” Os alunos exclamaram: “É professora, já aprendemos muito!” “E sabe, disse uma aluna, eu conheci um cego que só em pegar no dinheiro sabia direitinho quanto era.” A professora então entregou o texto “Na mata” (anexo*

05) e pediu que o lessem. Enquanto os alunos liam ela sentou-se e pôs-se a ler silenciosamente, depois foi ao quadro-giz e escreveu:

podia – dia  
 chamada – amada  
 Renata – nata/rena  
 morava – orava/ora/mora  
 dormia – mia/dor  
 empurrou – urrou  
 oferecendo – oferece/ferre  
 furado – fura  
 melodia – dia  
 foram – rã  
 bóia – boi  
 bangalô – galo  
 (...)  
 tremulando – mula

(...) “Agora vamos ler com atenção as palavras que retirei do texto.” Após lerem a professora disse: “agora nós vamos ver dentro destas palavras outras palavras, para vocês verem que as letras se combinando formam outras palavras. A partir destas palavras nós vamos descobrir os nomes dos bichos que ouviram a melodia da velha e vieram lhe ajudar. Vamos ver se vocês descobrem.” Os alunos encontraram os animais que vieram ajudar a velha e a professora corrigiu no quadro-giz. Em seguida ela solicitou: “Vocês vão se reunir em três grupos e vamos fazer uma atividade em conjunto.” E escreveu no quadro-giz:

Escrever todos os nomes de frutas que você quiser.

“Só que o nome que um escrever todos tem que escrever o mesmo, um ajudando o outro.” A professora passou nos grupos e fez a correção com os alunos. No grupo da D. A. perguntou a ela se ajudara as colegas na escrita. Ela disse que não. A professora falou: “Quando trabalhamos em grupo uma ajuda a outra.” Foi ao quadro e escreveu os nomes das frutas que os alunos haviam escrito.(...) E chamando-lhes a atenção disse: “Estes foram os nomes das frutas que vocês escreveram. Agora vocês vão esconder estas palavras dentro de outras. Esta atividade é para vocês exercitarem o raciocínio.” Após andar pela sala observando as atividades dos alunos a professora perguntou: “onde vocês esconderam as palavras?” E apontando para os grupos ia escrevendo no quadro-giz as palavras que eles falavam:

uva – viúva/chuva  
 maçã – maçaneta  
 (...)

“Amanhã nós vamos continuar tirando palavras de dentro da outra e escondendo palavras”, disse a Professora A. (Registro de protocolo nº 56, de 21/06/99, p. 04-05, linhas 140-216)

Em outro exemplo, para fixar a escrita por extenso dos algarismos, a Professora E utilizara em sala o preenchimento de notas promissórias e de talão de cheque:

Vamos lembrar o que fizemos ontem. Os alunos falam: “Nós preenchemos cheque e fizemos contas.” A professora disse: “Hoje a N. trouxe guias de depósito para trabalhar. Como hoje não temos a copiadora funcionaremos a guia de depósito amanhã.” Ela passou a guia de depósito para os alunos verem. “O que fizemos ontem foi usar a escrita dos números em algarismo e por extenso”. Agora vocês vão dizer-me “O que eu não sabia e aprendi ontem?” “A escrita dos nomes dos números e preencher o cheque”, disseram alguns alunos. “Isto mesmo”, confirmou a professora e perguntou: “Quem não recebeu o cheque ontem? Na conversa de ontem vocês colocaram a dificuldade na escrita e nas continhas. Vamos reforçar a escrita mas o que está acontecendo é o medo de se expressar. E o que temos de fazer é jogar a idéia no papel, e, aos poucos vamos trabalhando a ortografia das palavras, os parágrafos, pontuação. Agora, vamos continuar trabalhando as operações. Formem duplas e um vai depositar uma quantia e outro vai dar o cheque. Já formaram as duplas? Quem não preenche o ‘cheque’ no caderno? Agora vai ser um cheque por dupla: um deposita e o outro preenche o cheque e veja se tem fundo ou não.”(...) “Vamos reforçar a parte do canhoto, pois aqui trabalhamos as operações e alguns não conseguiram terminar ontem.” Foi ao quadro e escreveu:

Goiânia, 23 de março de 1999.  
 Projeto AJA  
 1 – Construir operações utilizando os dados criados por você:  
 Saldo anterior  
 Depósito  
 Total  
 Valor do cheque emitido.  
 Saldo atual =

Em seguida foi ao quadro e perguntou: “O que quer dizer saldo anterior?” “É quando tenho um tanto de dinheiro no banco”, disseram os alunos. “E como descubro o total?” “É juntando o que tenho com o depositado.” Um aluno havia escrito a palavra ‘sem reais’. A professora foi ao quadro e lhe perguntou: 100 escreve com ‘s’ ou com ‘c’? Ele não soube dizer. A professora escreveu as seguintes frases no quadro-giz:

Maurício está sem dinheiro. Maurício tem cem reais.

Leia e tente descobrir a diferença de um com o outro. O Ma. leu e disse: “Ah, professora! Sem com ‘s’ é quando estou sem dinheiro, cem com ‘c’ é quando é o número 100 e que tenho dinheiro.” A professora passava de grupo em grupo observando, comentando e orientando os alunos. Chegou perto da M. que estava só e disse: “Você não quer se juntar com uma colega?” Ela ficou calada. A professora perguntou-lhe: “E como você está?” (...) A professora foi ao quadro e escreveu:

Multiplique o seu saldo atual por um valor. Divida o resultado por outro valor.

“Agora pessoal vejam o que está escrito no quadro. Quem já fez os primeiros cálculos vai multiplicar o saldo atual por um valor para treinar a multiplicação e quem tiver dúvidas me chame. O mesmo com a divisão. Mas quem está com dificuldades nas duas primeiras operações, paciência, não é porque o outro já consegue que vou desanimar. Cada um tem seu tempo, tem sua hora na aprendizagem. Aos poucos você chega lá.” Foi a um grupo lá atrás e solicitou-lhes que lhe explicasse como chegaram ao total e ao saldo atual (de 5.000,00). Eles disseram: “Eu tinha 1.000,00 depusitei 6.000,00 deu 7.000,00. Dei um cheque de 2.000 e o saldo atual ficou 5.000,00.” “muito bem! – disse a professora. O Ma. chamou a professora que disse-lhe: “Já vou atendê-lo, assim que terminar com este grupo.” Ele insistiu. A Professora E concluiu com o grupo e foi até ele dizendo: “Como um grupo trabalha? Brigando?” “Não professora é que a F. não aceita sugestão”, disse Ma. E a professora reforçou: “Então vamos tentar ajudar um ao outro(...)A professora ia de grupo em grupo observando e incentivando os alunos a tentarem arriscar a calcular com valores maiores. Outras vezes solicitava aos alunos do grupo explicarem-lhe como conseguiram chegar a tal resultado. Cada grupo trabalha em um nível: o grupo do V., I. e J. N. estavam calculando com dois algarismos no multiplicador e no divisor. E a professora os incentivou a tentar com três números. O grupo da A. teve dificuldades com a multiplicação (por dois algarismos) e com a divisão por um e a professora foi até lá explicar o processo da divisão.(Registro de protocolo nº 16, de 23/03/99, p.01-02, linhas 15-71)

Vimos, portanto, que os aspectos explorados pelas professoras alertam-nos para: o fato da revisão e fixação não ser realizada apenas individualmente; o papel mediador das professoras que lidam com o conhecimento científico conceitual e o aproximam ao plano prático e habitual (por exemplo, as regras de português são lembradas durante a escrita); o fato de não se contentarem em se repetir apenas o que se sabe, mas tentarem fazer os alunos avançarem no nível de conhecimento e utilização dos conceitos como mediadores na interpretação dos processos e procedimentos; a importância da interação com os pares nas atividades; a importância de ter o conteúdo abordado como ponto de partida para reflexões e não apenas como “ponto de chegada”, quer dizer como o “recitar o conteúdo” não é a finalidade da aula; etc. O que conduz-nos a concluir que,

apesar de muitos professores não “proclamarem” que atuam dentro de uma concepção de ensino-aprendizagem histórico-crítica que favoreça a construção de conceitos, suas práticas podem trazer indícios que revelam serem estes pressupostos que as sustentam em boa parte do trabalho.

### **2.2.6- A relação conteúdo-forma numa perspectiva interdisciplinar: um desafio à competência.**

Pudemos observar ao longo da pesquisa que muitas vezes no diálogo estabelecido com os alunos era relativamente fácil ao professor apresentar os conteúdos. Porém, no momento de sistematizá-los, nem sempre se revelava tão fácil. E, às vezes, após um ótimo trabalho de apresentação de um dado conteúdo, a sistematização recaía sobre um texto de um livro didático ou texto mimeografado, desconsiderando a riqueza da discussão e a interligação com a realidade em que se inseria. Como no exemplo que se segue:

*“Gente, nós comemoramos o dia do trabalho. Como está a questão do trabalhador?” Os alunos disseram: “Muito trabalho e pouco dinheiro.” “Quem aqui trabalha de carteira assinada?”- perguntou a professora A. Apenas um aluno se manifestou. “E quem já é aposentado?” Uma aluna disse que era e a professora comentou: “Só a senhora D. A.!” E continuou: “No Brasil está cheio de serviço, mas quem é o trabalhador que tem a formação que eles pedem? Quando vai procurar emprego, o que pesa?” Os alunos disseram: “Estudo (8ª série) e a idade.” A professora falou: “A situação no Brasil está difícil porque pouco se tem investido na criação de empregos e o governo tem uma parcela de responsabilidade nisto, mas nós também. E o salário, vocês sabem quanto deveria ser o salário?” Os alunos ficaram em silêncio e a professora continuou: “Com a base de quando foi instituído teria um valor de R\$ 821,00.” “É professora, mas o governo coloca um aumento de salário de R\$ 130,00 para R\$ 136,00. É porque o brasileiro não reivindica melhor salário. Porque ele é mole, não se une.” A professora acrescenta: “Os brasileiros que votam e não cobram os seus direitos. E quem é que vai mudar esta situação?” “Um aluno disse: “Só o povo. Enquanto ele não se unir, sair às ruas, como a passeata dos Sem Terra, não vai acontecer nada.” N. disse: “Antigamente se colhia o algodão na mão, mas hoje as máquinas tomaram o lugar dos trabalhadores.” A professora falou: “É mas hoje o computador é um conhecimento necessário...” E questionou: “Quem já morou na fazenda?” Dez alunos disseram ter morado. E a professora indagou: “O que fez vocês virem para a cidade?”*

Cada um dos alunos então, relatou seu motivo específico. A aula continuou a ser delineada. Após os alunos falarem a professora comentou:

*“Hoje nós temos um número imenso de pessoas saindo/sendo expulsas da zona rural e vindo para a cidade. E ficam sem emprego. As grandes fazendas utilizam-se de tratores, criam gado e utilizam-se de novas tecnologias (máquinas elétricas que tiram o leite), numa mudança muito rápida que os trabalhadores rurais e mesmo da cidade não acompanharam. E a política do governo de não investir em produção de empregos dificulta mais ainda. Na cidade grande a questão da miséria é enorme e, por mais que o governo dê lotes e assente essas pessoas, dê cestas básicas (isso não adianta é tapar o Sol com a peneira), mais cresce o número de pessoas em busca de mais ajuda. Tem é que ter uma política que dê condições de manter o homem trabalhador no campo. Agora, o que vocês acham da questão da Reforma Agrária, de*

assentar os Sem Terra?” Os alunos ficaram em silêncio. “O que vocês acham e sabem sobre os Sem Terra? Sem com ‘s’ ou com ‘c’?” Foi ao quadro e escreveu:

cem/sem

E disse: “Cem com ‘c’ é o número 100 e sem com ‘s’ significa não ter. G. disse: “Eu não concordo é em invadir as terras dos outros.” A professora falou: “Bom! Isto é o que vamos começar a discutir.” Um aluno se posicionou: “Cabe ao Brasil fazer a Reforma Agrária, pois se fizer ainda sobra muita terra. E o INCRA faz uma seleção das pessoas que vão ser assentadas, para que não haja um aproveitamento da situação.” A professora acrescentou: “Desde a época de Portugal que se distribuiu mal as terras brasileiras, dando um enorme pedaço de terra para poucos administrarem.” É professora, mas viver na roça não significa não ter boa condição de vida, ficar sem estudo.” A professora perguntou: “Tem alguma relação da violência com a questão do desemprego?” “Tem”, disseram os alunos. “Como? – indagou a professora. Os alunos ficaram calados. A professora provocou: “Um pai de família que chega em casa, desempregado, sem dinheiro e vê a mulher e os filhos passando fome, o que vai fazer?” “Fica nervoso, rouba, maltrata...” A professora disse: “Hoje está difícil de brigar por melhor salário. Se a E. deixar o emprego dela já tem dez para ocupar o lugar dela, até pela metade do que ela ganha. O desemprego hoje não dá condições de lutar por melhores salários.” A professora foi ao quadro, apagou-o e após pegar seu caderno escreveu (dizendo quem der conta vá lendo):

Goiânia, 3 de maio de 1999.

O trabalho no Brasil.

No dia 1º de maio comemora-se, no mundo inteiro, o Dia do Trabalho.

Você sabe que toda profissão é importante.

No Brasil, infelizmente, isto não é verdade.

Há um grande número de pessoas que, apesar de terem uma profissão e trabalharem muito, não ganham o suficiente.

Todo trabalho é digno mas nem todo salário é digno.

Aqui a professora disse: “Eu acho o seguinte, eu vou inteirar esse texto com uma frase minha”, e escreveu a frase abaixo.

(Registro de protocolo nº 30, de 03/05/99, p. 01-02, linhas 09 – 77)

Vimos assim, como a professora conseguiu conduzir um processo de discussão com os alunos em sala, mas no momento de sistematizar trouxe o texto e/ou atividade pronta, não conseguindo construir com os alunos, valorizar seu saber e, a partir daquilo que estes já dominavam, pela sua mediação, ir além, entrando com outros conhecimentos, outros textos sobre o tema, não ficando restritos só ao que o grupo de alunos apontou com suas falas (“nível empírico”) mas oferecendo-lhes o acesso ao conhecimento científico e a outros pontos de vista, os quais podem ser até contraditórios, a fim de favorecer-lhes que, nesse confronto, produzissem novos saberes. Porém, neste exemplo como em alguns outros, em alguns momentos, percebemos que o suporte do trabalho das professoras, não eram conceitos científicos, mas opiniões e valores pessoais. Aqui por exemplo, poderia ter sido trabalhado “meios de produção”, relações sociais, movimentos organizados, órgãos públicos (como o INCRA) e suas atuações.

Às vezes, esta professora discutia com os alunos, mas no momento de sistematizar o que o grupo falou e/ou contribuiu (construindo textos, situações problemas e outros, coletivamente), apresentava dificuldades e inseguranças (e alguns, têm até falta de paciência), e acabava parando aí. Então propunha um texto previamente escolhido sobre o

tema, desconsiderando o que fora discutido de forma tão rica, perdendo a oportunidade de mostrar ao aluno o processo de construção, por exemplo, de um texto, de como as idéias iniciais, as palavras, as frases, de um aluno se entrecruzam com as do outro, inclusive com perspectivas diversas, se complementando e/ou até se contradizendo e aos poucos, após serem expostas, como vão sendo reestruturadas, reconstruídas, “limpando” e estruturando um texto próprio e significativo, elaborado por sujeitos capazes: alunos e professores.

Partimos do pressuposto de que ao estruturar um texto com os alunos, abre-se a oportunidade de demonstrar-lhes como fazê-lo e discutir com eles a gramática de forma contextualizada: a acentuação, pontuação, letra maiúscula no início da frase, ortografia, além da formação do hábito de ler e reler o texto após ser escrito ou reescrito (uso do dicionário, a auto-correção, etc).

O professor que apenas apresenta textos prontos aos alunos provavelmente tem consigo uma concepção de aprendizagem, mesmo que dela não se dê conta, qual seja, a de que o aluno (e ele próprio) é um mero repetidor de modelos construídos por outrem, uma tábula rasa, um ser que necessita ser guiado por um modelo para que não cometa erros, pois estes devem ser evitados a todo custo. E, nesse sentido, o professor acaba impondo um modelo, pronto e acabado, suas próprias formas de pensar certos problemas ou fatos (ou de outro autor consagrado), suas opções, desconsiderando as do aluno.

É importante estar atento o tempo todo a esta dialogicidade, que deveria estar presente na prática pedagógica do professor possibilitando que o pensar, as discussões expressas, registradas e valorizadas abram espaços para a inserção de novos pensares e novas práticas, reconstruindo-os. Admite-se, pois, que o discutir, dialogar, colocar pontos de vista, argumentar, questionar, não podem ser encarados como “perda de tempo”, mas como um momento importante do processo que se refletirá no nível de aprendizagem e de produção acadêmica dos alunos, inclusive na construção da escrita.

Como na maioria das práticas pedagógicas desenvolvidas no dia-a-dia das escolas, há uma dissociação entre a fala e a escrita, os educandos acabam internalizando este processo e como estão na escola com o objetivo de aprender a escrever, ler, ter acesso à numerização, dentre outros saberes sistematizados, eles acabam não vendo a ligação e o sentido do diálogo e discussões em sala e, equivocadamente, dizem que o que querem é

copiar, pois assim aprendem a escrever, no que alguns professores se apoiam para continuarem mantendo a prática de imposição de modelos.

Há nesta forma de tratar o conteúdo uma concepção tradicional do processo de ensino-aprendizagem, havendo a separação do ato político do fazer pedagógico, do ato técnico. Porém, é preciso resgatarmos a importância da dialeticidade nesses aspectos já que, conforme nos fala Oliveira (1985): no ato de transmitir os conteúdos, na relação conteúdo-forma do ensino aprendido, garantindo o acesso ao saber sistematizado está presente a função política da educação.

Mas também presenciamos excelentes sistematizações envolvendo os alunos sob a mediação da professora. É importante ressaltar que esse momento era considerado muito importante pelas professoras. Algumas ao fazer primeiro a sistematização de forma oral, com a ajuda dos alunos, antes de fazê-lo por escrito, quando percebiam alguma dificuldade por parte dos alunos, procuravam corrigi-las com novas explicações. Outras iam direto da sua própria exposição para os textos e nesse caso, nem sempre a síntese apresentada correspondia à que a turma chegara.

Um exemplo muito bom de sistematização, presenciamos com a Professora **E**, ao trabalhar sobre a “Páscoa”, um conteúdo abordado em uma atividade pela professora de Educação Física que ela não perdeu de vista para explorar dentro do tema gerador “Identidade”:

*A professora de Educação Física entrou na sala e a A. falou: “Oba!” “Posso ficar aqui?”- perguntou a Professora E. “Claro”, respondeu-lhe a professora de Educação Física que entregou a cada grupo um monte de letras para que escrevessem o que significa Páscoa para eles. (...) Os alunos andavam pela sala. “Vocês vão montar ‘palavrinhas’ relacionadas à Páscoa para vocês. O que é Páscoa?”- questionou a professora de Educação Física. “Nascimento de Jesus, vida nova”, disseram os alunos. “Então formem as palavrinhas.” “E teatro vai ter teatro aqui professora?” – Perguntou o V. “Podemos produzir um”, confirmou a Professora E. Os alunos produziram frases como: “Páscoa morte e ressurreição de Jesus Cristo”; “Vida - Morte – paz – liberdade”; “Páscoa é o renascimento de Jesus Cristo. Ressurreição de Jesus Cristo”; “Páscoa é a vitória de Jesus por todos nós”; “Páscoa é a ressurreição de Jesus e alegria”; “Páscoa tem muitos ovos e alegria”; “Felicidades! Jesus renasceu na páscoa.” (...) A aluna M. não entrou em nenhum grupo também nesta atividade. A Professora E assumiu a regência e sugeriu aos alunos que anotassem as frases e palavras formadas no caderno. Os alunos ajudavam a professora de Educação Física a recolher as fichas com as letras. Ela saiu da sala às 21h e 20 min.. Ao retomar a aula a Professora E disse: “Gente! Para não perdermos o clima da sala passem para o caderno estas frases que nós vamos trabalhar esta semana e na que vem com cartazes e vamos partir da produção de vocês. Em seguida deu continuidade à atividade anterior. (Registro de protocolo nº 16, de 23/03/99, p. 02, linhas 71-96)*

A professora solicitou aos alunos que se reunissem em grupo para montar um trabalho da Páscoa. Deu-lhes uma folha chamex e pediu que escrevessem a frase formada na terça-feira e pensassem em atitudes que queriam dizer Páscoa. Foi ao quadro e escreveu:

<u>É Páscoa</u> <b>Sinais de vida</b>	<u>Não é Páscoa</u> <b>Sinais de morte</b>
--	---

A professora ia de grupo em grupo orientando os alunos nos trabalhos que seriam desenvolvidos, dando sugestões, questionando, instigando os alunos a produzirem, darem respostas, criarem o sentido de Páscoa para eles: “Vamos lembrar de situações da vida, no trabalho que significam Páscoa.”

A professora acompanhou os diversos grupos na criação das frases, discutindo paulatinamente os diferentes conteúdos:

(...) “Pensem e escrevam. Para criarmos o nosso texto, vamos juntar o que cada grupo escreveu (...) A professora leu o que cada grupo produziu dizendo, vamos ouvir e ver se concordamos ou não e o que podemos melhorar. O que cada grupo colocava era questionado e as idéias discutidas: “Como é que a gente pode estar preso, é só na cadeia?” “Pelo vício, maldade, desobediência”, disseram os alunos. E a professora perguntou-lhes: “A desobediência é sempre errada? Temos que sempre obedecer?” “Não, porque tem coisas que a gente não concorda”, disse J. E a professora endossou: “Isto mesmo, pois não podemos obedecer aquilo que nos prejudica ou prejudica aos nossos irmãos.” Ela recolheu todos os textos (fragmentos) e com eles estruturou um texto coletivo no quadro-giz, cujo título após ser discutido com os alunos ficou:

<p><i>O que é Páscoa.</i></p> <p><i>Páscoa é vida, ressurreição de Jesus Cristo, paz, liberdade e alegria. É o símbolo da vitória de Jesus que deu a vida por todos nós.</i></p> <p><i>Para ter uma boa Páscoa com vida e amor, devemos: fazer o bem ao nosso próximo, ter paciência com aqueles que necessitam de nós e sermos honestos.</i></p> <p><i>Na Páscoa comemoramos a ressurreição de Jesus Cristo que é o tempo da gente se reunir com a nossa família vivendo em união, em oração, respeitar os amigos, preocupar com as mães e dar carinho para todas as pessoas.</i></p> <p><i>Páscoa não é tempo de brigas nem discussões, falta de alimentação, doença, ambição e sorrir dos fracassos dos outros e sim tempo de ter mais solidariedade e ajudar aqueles que não têm condição de ter uma páscoa tão feliz quanto certas pessoas. Se cada um fizer a sua parte cada pessoa neste mundo vai ter uma Páscoa feliz.</i></p>
---

Enquanto escrevia o texto na lousa, alguns alunos perguntaram se era para copiar e a aluna Fa. disse: “Não vou copiar.” Então a professora os motivou a fazê-lo dizendo: “Gente este texto é de todos nós, tem um pedacinho de cada um: seu pensamento, o que disse e sentiu.” “Meu também professora?” – perguntou Fa. A professora confirmou: “Claro! Não encontrou a parte que seu grupo e você escreveu? Este texto fomos nós que fizemos. Será que é só escritor que sabe escrever?” Eles disseram: “Nós também.” E a professora completou: “Olhem o nosso texto, com as idéias de cada um fomos longe.” Ela voltou no início do texto e perguntou: “Quem produziu este texto?” Todos os alunos responderam com um ar de grandiosidade: “Fomos nós” A professora elogiou: “Muito bem! Então vou escrever aqui no início do texto quem o escreveu, mas pode ser colocado também no final, e colocou: “Alunos do AJA.” Os alunos copiaram o texto (e todos o fizeram entusiasmados), enquanto a professora passava orientando: “Observe o parágrafo! Cuidado com a pontuação!” Ora orientava a um aluno, ora a outro. A professora disse-me que anteviam eles apresentaram oralmente o que haviam escrito sobre a Páscoa. E ainda: “Eu queria muito que eles conseguissem criar um texto e dramatizar, tipo assim: O que é Páscoa e que não é Páscoa. Eles estão precisando se soltar mais, já estão se soltando” (Registro de protocolo nº 17, de 26/03/99, p. 01-02, linhas 18-76).

No que se refere a perspectiva interdisciplinar, as professoras atuavam fazendo a articulação de diferentes conteúdos e áreas dentro do tema gerador, com uma seqüência lógica entre os assuntos tratados, chegando a generalizações mais amplas, com sentido

social profundo. Isto se dava principalmente em função de os conteúdos trabalhados terem sido selecionados a partir de temas ligados à vivência da turma, dando uma visão global e não esfacelada dos assuntos, bem como tratarem de enfoques dentro das diversas áreas do conhecimento com vistas a abordarem com profundidade os diversos aspectos interligados sobre o mesmo tema. Como no exemplo supra-citado a professora trouxe a vida do aluno para as discussões em sala de aula buscando compreender sobre o trabalho: que atividade desenvolvem, as profissões, o valor econômico e social, o êxodo rural. Dando seqüência projetou o filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin.

Visando desenvolver um trabalho com atividades criativas e prazerosas, a Professora A durante a aula de Educação Física, ao planejar e organizar atividades a serem xerocopiadas (um jogo de figuras e palavras) comentou:

*“(...) Eles já estão lendo até bem. Mas acho o povo de hoje mole demais, não têm muita constância e os estudos ficam em último plano. Quero planejar umas atividades diferentes porque não sei se sou eu que estou cansada no final da aula. Na sala estavam presentes 18 alunos. A professora propôs para os alunos atividades com jogos de dominó, formar palavras com letras e sílabas. Os alunos que estavam jogando dominó disseram que dava para amanhecer o dia com aquela atividade.” (Registro nº 31, de 04/05/99, p. 01, linhas 08-13).*

Tivemos a oportunidade de presenciar, além destas atividades, alguns trabalhos planejados e elaborados individual e coletivamente, como jogral, cartazes, textos, murais, dramatizações, poesias, acrósticos, paródias, desenhos, dobraduras (origami), casos, filmes, literatura de cordel, desafios, trava-línguas, adivinhas etc. Atividades criativas e prazerosas que contavam com a participação e entusiasmo dos alunos. Algumas delas pareciam bem difíceis de serem realizadas, contudo, em função da competência, compromisso e perseverança das professoras que conduziam o processo de aprendizagem e produção dos alunos, foram muito bem concluídas. Inclusive, nos momentos de trabalho coletivo, observamos na busca do consenso, um árduo exercício de construção da democracia: ouvir o outro; dialogar; respeitar o pensamento do outro, aluno(a) ou professora; debater; expor seus pensamentos; convencer ao argumentar; aceitar quando a maioria define algo, mesmo que não seja o que eu concorde, etc.

### **2.2.7- Avaliação: ação contínua do professor no acompanhamento e controle da aprendizagem do aluno e do próprio trabalho.**

As professoras demonstravam ao ensinar, a preocupação em ver se os alunos estavam aprendendo, se no seu raciocínio apareciam lacunas ou dificuldades, qual o ritmo em que aprendiam, como viam e interpretavam o mundo, se o interesse estava em alta, entre outros aspectos. Quando um dispersava ou começava a praticar atos de indisciplina a educadora lhe chamava a atenção, sem ser ríspida ou grosseira, como podemos ver nos exemplos abaixo:

*A Professora E disse: “Vamos continuar o trabalho com o texto.” Foi até a carteira do J. e falou-lhe: “Ainda parado? Não refez nada?! Está com preguiça? Deixe-a de lado. Sua idéia está ótima, agora falta é reler olhando aqueles pontos que estão no quadro, para ver o que é possível melhorar”*(Registro nº 22, de 19/04/99, p.02, linhas 62-65).

*O aluno Ad. estava parado e a Professora E comentou: “Ad., preguiça não tem nada a ver com você!”*(Registro nº 77, de 19/11/99, p.04, linhas 206-207).

*O grupo da A., Ab., L. e R. conversava. Então a professora aproximou-se e perguntou-lhes: “Como é que está, estão trabalhando mesmo ou só conversando?” “A gente está discutindo”. A professora falou-lhes: “Então me mostrem o que já fizeram”. A partir daí as alunas começaram a fazer a atividade proposta. (Registro de protocolo nº 16, de 23/03/99, p.02, linhas 46-49)*

Na maioria das vezes, as professoras não tiveram dificuldades disciplinares. O que atribuímos ao tipo de relação que cultivavam com os alunos, um clima de amizade e companheirismo, além da atitude de trabalho criada em sala de aula.

Estas professoras, no entanto, estabeleceram um controle contínuo, não só da disciplina dos alunos, mas especialmente da aprendizagem, através da avaliação constante das produções dos alunos. Corrigiam permanentemente os cadernos de exercício; caminhavam pela sala enquanto os alunos desenvolviam as atividades propostas; acompanhavam suas dificuldades, erros e acertos; intervinham para que pudessem chegar ao acerto, encorajavam os mais fracos e lentos; elogiavam a persistência, acertos e a criatividade dos alunos; os incentivava a tentar fazer, mesmo com dificuldades, dizendo que “ninguém nasce sabendo”.

As professoras ficavam atentas à frequência dos alunos – mesmo que no Projeto não haja a exigência de quantidade mínima de presenças para o aluno ser aprovado – chamando-lhes a atenção, individual ou coletivamente, para a importância do comparecimento às aulas com vistas a aprendizagem.

*A Professora A cumprimentou a turma e perguntou-lhes como foram de fim de semana. Haviam 14 alunos em sala . Entrou mais um. A professora reforçou a importância da presença na aula, foi ao quadro-giz e escreveu o nome de alguns alunos que não estavam frequentando. Em seguida perguntou aos alunos presentes se tinham notícias deles. Os alunos disseram: o Lu. viajou a serviço e o A. está trabalhando muito longe, no Padre Pelágio e sai do trabalho às 18 horas não dando tempo de chegar, ir em casa tomar banho e vir. Além do cansaço, pois está trabalhando de pedreiro. E a D. A está doente. A professora então informou-nos: “Já fiz um levantamento dos endereços deles e no mês de julho irei visitá-los, pois temos que saber porque eles sumiram da sala.”(Registro de protocolo n° 56, de 21/06/99, p.01, linhas 01-11)*

Em outro momento, esta mesma professora, dirigiu-se à pesquisadora e falou:

*“Ontem nós estudamos o som do ‘ch’ e eu pedi ao J. para ler e ditar algumas palavras aos colegas e eles não entendiam o que ele falava, então quando vi estavam todos querendo ler com o J. É uma pena que ele não esteja vindo, ele já estava avançando muito, e num momento que não podia faltar. Será porque estão faltando tanto? Irei quinta e sexta-feira visitá-los, juntamente com a Professora E.”(...) E depois, dirigindo-se aos alunos, disse: “Gente, quem ver um colega, convide-o para vir pelo menos para o encerramento do semestre”(Registro de protocolo n° 58, de 25/06/99, p.01-02, linhas 47-52, 98-100).*

Vale ressaltar que, em todas as turmas as professoras se preocupavam em fazer os alunos verem que não podiam faltar pois ali eles teriam a oportunidade de aprender, tirar dúvidas, estar com os colegas e também com eles aprender. Que se deixassem de vir para a aula em função do trabalho estavam perdendo uma das chances de poder alterar sua condição de vida e “É isso que as classes dominantes querem”, dizia a Professora A. Assim, as professoras mesmo não fazendo chamada diariamente, controlavam a presença dos alunos. O questionamento delas com os alunos presentes sobre as faltas dos colegas, o envio de recados e bilhetes e suas idas às casa dos faltosos incentivando-os a retornarem para a escola, comprovam que se preocupavam e agiam no sentido de manter os alunos na escola. A estas atitudes das professoras os alunos respondiam vindo as aulas, justificando quando não o faziam e estabelecendo uma cumplicidade com as educadoras no processo ensino-aprendizado.

Outra preocupação freqüente das professoras era de manter a turma informada do seu desenvolvimento, avanços e recuos. Vimos por vezes as professoras elogiando ou alertando os educandos para que atentassem mais para a atividade desenvolvida. E em outros momentos, elas propiciavam atividades de auto-avaliação pelos alunos, levando-os a refletirem sobre sua atuação em sala, o que aprenderam ou faltava aprender, como podemos ver nos exemplos que se seguem:

*“Hoje é a primeira vez no segundo semestre que temos a sala cheia e vamos aproveitar para ver a nossa escrita o que estamos lembrando sobre ela. Agora vamos pegar para valer”, disse a Professora E. Foi ao quadro e escreveu:*

Goiânia, 09 de agosto de 1999.

Projeto AJA.

1 – Escrever três palavras que foram muito importantes para você nestes últimos dias.

2 – Escrever uma frase de três linhas com cada uma das palavras que você escreveu.

Após escrever a primeira atividade disse: “Eu não vou ler o enunciado, vocês leiam e vamos ver se entenderam”. A professora passou junto a cada aluno olhando a atividade e aqueles que vieram na sexta-feira fez a correção individual sobre a escrita a partir do texto trabalhado na semana anterior. Depois perguntou: “Quem dá notícias da C.?” A professora fez a correção com a aluna R. em voz alta: “O que está faltando aqui para falar [mãe] está [mae].” “É o til?”- disse R. “É sim”, confirmou a professora. E continuou “Aqui, veja o que está escrito, releia a frase e veja o que você quer escrever é nós dias ou nos dias. Quando você fala nós com acento somos todos nós e sem o acento nos (os) dias. Reveja, relendo o que escreveu e o sentido que quer dar”. (...) R. chamou a professora e perguntou-lhe se sua escrita estava ruim. Ela disse-lhe: “sua escrita está melhorando, bem devagar mas está. Sua vantagem é que você sempre faz”. E dirigindo-se a aluna D. (novata) disse: “Cuidado com os acentos, se colocar onde não tem muda totalmente o sentido da palavra. Observe aqui a palavra família” A professora foi ao quadro-giz e escreveu a palavra dizendo: “A gente fala ‘família’ mas nem sempre escrevemos como falamos. E a sua frase está assim ‘Eu fiquei com saudades da minha família pois’ se você está dizendo ‘pois’ está continuando a idéia, portanto não coloca o ponto. Ele indica o término de uma frase, uma pausa maior e nesse caso você está continuando, quando muito colocaria uma vírgula que é uma pausa pequena e, aqui, não é nome próprio nem início de frase, então é necessário a letra maiúscula?” A professora pegou o caderno de um dos alunos e começou a transcrever as frases produzidas para o quadro, solicitando que corrigissem.(...) A professora disse: “Olha gente! Está acontecendo muito de escreverem como falam e devemos atentar para isto. Por exemplo eu falo ‘eu mi diverti’, mas escrevo ‘eu me diverti’. Para amanhã tragam-me escrito falas das pessoas próximas a vocês”. A professora saiu da sala para levar uma fita para devolver à biblioteca da escola. Rapidinho ela retornou. Foi ao quadro e escreveu:

Ler com atenção o texto procurando compreender o que o mesmo está contando. Copiar o texto com muita atenção observando: parágrafo; travessão; letra maiúscula; pontuação; escrita certa. Reler o texto preparando para a leitura oral: pronúncia, entonação das pontuações, expressão (como o jornalista lê na TV).

Ela perguntou: “Quem está lendo em frente o espelho?” O José disse: “Nem em frente o caderno.” A professora afirmou: “Quanto a escrita, é importante ler o que se escreve pois muitas vezes erramos por não lermos o que escrevemos”. Ela foi orientando os alunos enquanto copiavam, pois não estavam observando o parágrafo, o espaço paragrafístico e o travessão, os sinais de pontuação, letra maiúscula em início de frase e após o uso de ponto. A professora dirigindo-se aos alunos falou: “O objetivo dessa cópia (que não gosto de trabalhar) é que vocês sanem esta dificuldade do espaço paragrafístico e o uso do travessão. Se eu escrever (copiar) o texto sem observar parágrafo, travessão, letra maiúscula... não adianta a minha cópia.” (Registro de protocolo nº 60, de 09/08/99, p. 01-02, linhas 05-75)

Em uma outra aula, a professora propôs que os alunos pensassem, avaliassem e respondessem três questões, as quais escreveu no quadro:

O que preciso aprender?	O que já aprendi?	O que me falta Aprender?
-------------------------	-------------------	--------------------------

Ainda no quadro dirigiu-se à classe e perguntou: “Gente, tem condição de aprender sem saber nem o que preciso aprender?” O aluno V. perguntou: “É preciso por o nome?” A Professora E disse: É bom! **Temos de assumir o que pensamos e fazemos.**” A aluna E. conversava com V. e a professora perguntou-lhe: “Pronto!”. Ela disse: “Não, ainda não.” Os alunos pensativos escreviam sobre as questões. (...) A professora insistiu: “Quem já terminou? Vocês estão moles, heim?” Logo a Elizabete disse: “Acabei!” E a professora falou-lhe: “Então espere um pouquinho que vamos discutir.” Após dois minutos perguntou: “Quem já terminou?” Mais três alunos haviam concluído. “Pronto?! Cada um já escreveu, registrou sobre as perguntas. **Vamos discutir sobre a primeira?** I. faça a roda girar. É importante ouvir o que cada um está dizendo.” I. disse: “Aprender mais português, porque estou com dificuldades na matéria.” A professora indagou: “E o que de português você está com dificuldades I.?” “Ah, Professora! Ler texto e entender”, disse-lhe ele. El. disse: “Como ler e

escrever. Às vezes a gente fala de um jeito e escreve de outro”. Começou uma conversa paralela e a professora interveio dizendo: **“Olha gente este momento é muito importante”**. V. disse: **“Muitas coisas, por exemplo ser mais atencioso.”** S. falou: **“Aprender a escrever melhor, ser mais paciente na hora que estou escrevendo. Sou muito impaciente.”** Ma. afirmou: **“Eu sou mais em matemática, sou muito burra em matemática. E a minha caligrafia.”** A professora perguntou-lhe: **“O que da matemática?”** “Armar as contas”, respondeu a aluna. **“Só isso?”** – comentou a professora. J. N. disse: **“Melhorar na escrita.”** M. J.: **“Escrever mais rápido, não faltando letra, vírgulas, pontos, respeitando os parágrafos.”** Ab.: **“Matemática.”** A professora questionou: **“O que de matemática?”** Ele disse: **“Contas.”** A.: **“Ler e entender as coisas.”** Lu.: **“Ainda com dificuldades em entender o texto.”** R.: **“Ler e escrever.”** Re.: **“Contas de divisão.”** El.: **“Escrita, ler e entender e em matemática a divisão.”** Fa.: **“Matemática é mais difícil, tudo.”** V.: **“Escrever mais rápido e principalmente a matemática.”** Ma.: **“Compreender a leitura”**. S.: **“Escrever sem erro, a pontuação dos textos, armar contas.”** N.: ler e entender a leitura, colocar as vírgulas, resolver as contas.” A professora propõe: **“Vamos passar para outra: o que já aprendi.”** J. N.: **“Ler e entender o texto.”** I.: **“Um pouco de português: ler e escrever.”** V.: **“Os parágrafos”**. S.: **“Fazer as continhas e já melhorei as minhas idéias, a escrita já melhorei bastante, porque escrevia errado”**. El.: **“Matemática: as casas unidades, centena, milhar e agora já sei armar as conta”**. M. J.: **“Ler e escrever.”** Ab.: **“Já sei ler e escrever, mas ainda não estou entendendo o texto.”** A.: **“Já estou sabendo mais ou menos ler, quando cheguei nem sabia”**. Lu.: **“Já estou lendo e escrevendo”**. Re.: **“Eu já tinha esquecido como fazer operação e problemas, e agora já sei e a ler e escrever também”**. E.: **“A ler e escrever melhor..”** A professora falou: **“Só que tem que confiar mais no que faz”**. **“Ah, Professora! É que fiquei muitos anos sem estudar (6 anos).”** Fa.: **“Já sabia ler e estou aprendendo a escrever”**. V.: **“A ler, escrever, até o nome da minha esposa que não sabia”**. Ma.: **“Já aprendi tudo (escondeu o rosto)”**. S.: **“Melhorei para ler e escrever, já consigo fazer algumas operações sozinhas. Ainda me falta armar as contas”**. N.: **“A ler e escrever”**. A professora pergunta: **“E os trabalhos do jeito que estamos fazendo estão ajudando?”** **“Só está, professora”**. (Registro de protocolo nº 15, p.01-02, linhas 27-77)

Presenciamos em uma das aulas uma outra atividade de reflexão e escrita, promovida em sala pela Professora E, envolvendo a auto-avaliação dos alunos e a avaliação do trabalho da professora que traz à tona um pouco de discussão sobre disciplina, relações afetivas e cognitivas que vão se constituindo ao longo do processo pedagógico:

**Ninguém alcança nada sem esforço e a vontade. Precisamos querer e lutar para conseguir o que queremos.**

**1) Releia com atenção o pensamento acima e escreva com suas palavras o que você entendeu.**

**“O que eu entendi é que, se uma pessoa quer ser alguém na vida tem que lutar muito. E precisa força de vontade a pesar dos problemas precisamos ser mais persistente. Porque aí sim você vai chegar aonde você tanto sonhou.”** (Aluno V)

**“Temos que ser persistente dentro da sala de aula e ser mais atenciosos quando a professora tiver explicando. Porque é muito importante saber ler e escrever para conseguirmos ser educados. Porque precisamos da leitura para tudo. Eu acho importante.”** (Aluna S)

**2) Devemos ser verdadeiros com a gente mesmo procurando reconhecer nossas qualidades e os nossos defeitos. Seja sincero(a) com você mesmo(a) e escreva contando como foi até hoje o seu desempenho aqui na escola. Lembre-se que ninguém é perfeito. Todos nós temos algo a melhorar. Procure descobrir tudo o que você não está bem e precisa melhorar.**

**“O meu defeito é ser muito bagunçenta na sala de aula e não fazer a tarefa eu preciso aprender a resolver a matéria de matemática e preciso aprender a pontuação e os parágrafos e também eu preciso para dentro da sala de aula e preciso aprender a ser mais calma dentro da sala e preciso conversar mais quando é preciso para falar o que eu não entendi na tarefa mais eu não falo nada quando é preciso. Quando não é eu falo.”**(Aluna R)

*“Eu sou uma carota muito legal mais tem as vezes eu não presto atenção na sala de aula eu saio pra fora da sala de aula pra fuma cigarro eu fico desobedecendo a professora mas agora eu vou ser uma pessoa agora muito coportada di hoje diante mesmo por que eu vou ser muito coportada eu vou para de sair da sala de aula. OK professora”. (Aluna Fa)*

*“(…)Sim eu escrevo com muita atenção para não errar, esta é uma das coisas que eu mais faço (...) eu doconta de colocar letras maiúsculas somente em começo de frases e alguma vez em parágrafos (...) eu compreendo as operações (...) resolvo proplemas (...) eu faço os trabalhos nas salas (...) ultimamente eu não ando freqüentando as aulas devido uns problemas que esta acontecendo na minha casa.*

*Sim eu permaneço dentro da sala mas tem dia que eu não estou com cabeça para presta atenção na aula e então eu vou e fico do lado de fora da sala, por mais que eu tente presta atenção na aula eu não consigo então eu tenho que sair para esfriar a cabeça.*

*Sim eu ajudo na organização da sala as vezes, porque tem vez que eu não me comporto muito bem, e fico conversando com minhas amigas dentro da sala e isso é ruim para mim e para meus amigos de sala, mas é que as vezes eu não resisto e vou falar com elas.”(aluna Cl)*

**3) *Escreva contando o que você acha que sua professora precisa melhorar para que você possa aprender mais.***

*“Para mim ela está sendo ótima, e ensina muito bem, explica tudo direitinho”. (Aluna Jo)*

*“Eu acho que a professora não deve mudar nada quem deve mudar é sim alguns alunos. Eu acho que a professora tem que ser insistente se não não aprendemos nada”. (Aluno V)*

*“Eu gosto muito da minha professora acho ela alegre descontraída ela é brava quando tem necessidade. Com ela eu já aprendi muito. Se ela precisa melhorar até agora eu não sei em que sentido pra mim está ótimo do jeito que está. Talvez mais pra frente eu noto alguma coisa nela até agora não”. (Aluna S) (Registro de observação nº 22, de 14/04/99, p.01, linhas 03-05: avaliações anexas)*

Esta auto-avaliação, proposta pela professora e realizada pelos alunos, além de incentivá-los a verem-se como pessoas capazes de construir seus saberes nas relações que estabelecem com o conhecimento – sob a mediação de outros sujeitos, especialmente o educador – (re)viendo as atitudes que têm praticado no cotidiano escolar, os valores que os têm norteado, a fim de perseguirem o objetivo maior, a aprendizagem; também indica-nos aspectos significativos quanto à prática da professora.

Referindo-se a prática da professora, que inclui os conteúdos trabalhados, a forma de abordá-los e avaliá-los, as relações que estabelece com os alunos, estes avaliam: que ela deve ser *“brava quando tem necessidade”*, demonstrando a importância do exercício da autoridade do educador na condução do processo ensino-aprendizado; que ensinar bem passa, dentre outros aspectos, pelo *“explicar tudo direitinho”* e *“insistir”* para que os alunos aprendam, ser *“alegre e descontraída”* nas relações que estabelece com os educandos. E ainda ao final, a aluna, ao perceber a abertura do diálogo travado entre professora e alunos, salienta que se houver críticas também as fará para que o processo ensino-aprendizado aconteça a contento.

Observamos outra auto-avaliação, esta era coletiva:

“Hoje nós vamos fazer um apanhado de tudo aquilo que estudamos sobre reprodução, sexualidade (e muitas vezes a gente fala que não sabe nada de ciências)”, disse a Professora E que dividiu o quadro e foi elencando com os alunos:

- O que aprendi nessas três últimas semanas:
- Saúde pública;
  - Doenças sexualmente transmissíveis: AIDS DSTS (“Quem se lembra dessa sigla? Olha prestem atenção, o que aconteceu aqui?” A professora Apontava para a palavra que não caberia toda naquela linha da lousa. E perguntou: “O que fizemos aqui? Os dois “SS” ficaram juntos? O que mais a gente aprendeu?”)
  - Gravidez;
  - Drogas;
  - Preservativo feminino.
- (A professora ia incentivando os alunos a falarem, chamando-os pelo nome: “Z. aqui está faltando o seu.” Ele disse:)
- “Sobre sexo oral;
  - Sobre o corpo humano;
  - Masturbação”.
- (“Olha cada um contribuiu um pouco, faltou a Ma.”, comentou a professora. E acrescentou: “Aqui está a listagem de muita coisa”. Ma. disse:)
- “Erro no texto do aluno;
  - Ortografia;
  - Acentuação”.
- (“O que mais?”- perguntou a professora. E os alunos iam enunciando:)
- Trabalhar com sílabas (separação dentro do texto);
  - Ordem alfabética: no uso de listas; uso do dicionário
  - Pontuação
  - Estrutura da frase, coerência, coesão.
  - Lista, narrativa, descrição, dissertação, defesa de um jurado
  - Estrutura de textos, de cartaz, aviso.

(Registro de protocolo, nº 87, de 31/11/99, p. 01, linhas 01-31)

Quando questionadas quanto ao processo de avaliação utilizado e o porquê do mesmo, as professoras afirmaram fazer uso de:

*“Reflexão constante acerca do aprendizado (auto-avaliação feita pelo aluno oral e por escrito), exercícios diários e testes”.* (Professora E, Questionário nº 04, p.02)

*“Avaliação contínua, observo cada atividade feita pelo meu aluno para replanejar e ver onde cada aluno precisa ser mais acompanhado”.* (Professora A, Questionário nº 03, p.02)

*“Observações da postura do aluno frente a sua aprendizagem, compromisso, desenvolvimento e aprendizagem do aluno, auto-avaliação, atividades de diagnosticar a aprendizagem”.* (Professora D, Questionário nº 01, p.02)

*“Avaliação feita em várias etapas como: observando o aluno no dia-a-dia; participação nas aulas; frequência do aluno; realização das atividades escritas e orais”.* (Professora C, Questionário nº 02, p.02)

A partir dos aspectos abordados pelos alunos (e da observação cotidiana da professora) do que aprenderam ou ainda não haviam aprendido, suas dificuldades e o que gostariam de aprender, vimos que as professoras faziam um levantamento e planejavam

novas atividades, intervindo para que os educandos viessem a aprender significativamente os conteúdos, habilidades e posturas: éticas, críticas, de colaboração mútua e respeito.

Fazendo uma avaliação do seu trabalho com os alunos, a Professora **E** nos apontou que o educador comprometido, apesar do seu esforço e dedicação, não se dá por satisfeito, está sempre a procura de melhorar cada vez mais, busca atingir com o ensino, cem por cento de aprendizagem e aprovação dos alunos, e quando não o consegue, avalia seu trabalho criteriosamente, buscando ver o que poderia ter feito ou terá que fazer para ajudar o aluno a avançar. Em suas palavras:

*“(...) sinto ainda insatisfeita pois não consegui atingir tudo o que queria. Por exemplo, o T. que mesmo vendo seu progresso<sup>65</sup> e as dificuldades que permanecem, me questiono: onde é que falhei? Uma luta no AJA é garantir que os 25 alunos da sala cheguem bem, e fico frustrada quando vejo que ainda não consegui que todos chegassem lá, fazendo-os se desenvolverem” (Entrevista do dia 29/11/99, p. 03)*

Em outro momento ouvimos uma professora do Projeto dizendo:

*“Quando você assume esse papel de educador, sendo professor realmente, eu me angustio”. No quadro-giz da sala de professores estava escrito:*

*“A angústia desperta o HOMEM para a possibilidade de ser LIVRE  
KICRKEGAARD.*

(Registro de protocolo nº 18, de 29/03/99, p. 02, linhas 46-47, 87-88)

Assumir o papel de educador numa escola pública, principalmente no ensino noturno na EAJA, implica trabalho sério e árduo, estudo, pesquisa, planejamento, compromisso com os alunos, gostar do que faz, na busca constante de superar o desafio de saber ensinar. Isto nos leva a entender o comentário da Professora **E** ao sair de uma reunião para avaliação do trabalho dos professores da escola e da direção:

*“(...) a avaliação foi incoerente com o real, pois eu nunca posso pensar que está tudo ótimo, pois assim me acomodo e não procuro melhorar. Tenho que pensar que devo procurar melhorar sempre”. (Registro de protocolo nº 72-A, de 22/10/99, p. 02, linhas 01-06)*

Em entrevista, no dia 16/12/99 a Professora **E**, avaliando um dos aspectos de êxito do Projeto reforçou: *“O respaldo do Projeto AJA (...) dá uma autonomia maior ao professor”*. Autonomia que também é conquistada a cada dia, pela competência do professor no diálogo estabelecido na relação com seus alunos, oriundos, majoritariamente

<sup>65</sup> Este aluno havia chegado para freqüentar esta turma com documentação de 3ª série, mas o nível de aprendizado diagnosticado no início do ano era de início de alfabetização, além da baixa auto-estima que possuía inicialmente. Ele a princípio sequer abria a boca na sala de aula.

das camadas populares, com determinação e convicção da importância do seu papel, com vistas a um ensino de qualidade, avaliado por outros como muito bom.

Como podemos ver com a fala do Professor 3, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série da “Escola Necessária”, em um comentário formulado: “*Vocês prepararam bem esse pessoal do AJA, eles têm uma facilidade enorme para aprender*” (Registro de protocolo nº 73a , de 22/10/99, p.01, linhas 21-22). Aprendizagem que sempre foi perseguida pelos professores, mas com a preocupação constante de ser significativa para a vida destes, um dos motivos que certamente pode ter contribuído para que favorecesse seu desenvolvimento.

Ao ser questionada em que o AJA pode vir a melhorar, a diretora posicionou-se:

*“Ah, não sei... Eu acho que está tão bom... Mas pode vir a melhorar com a maior integração do trabalho do coordenador, do diretor, professor, inclusive nos planejamentos, incorporar e vivenciar o mesmo”*(Entrevista do dia 16/10/99, p. 04).

Não podemos nos esquecer que os princípios do Projeto, a profissionalização e formação dos professores (inicial e continuada), apoio pedagógico e infra-estrutural, dentre outros aspectos, são fundamentais, para que o ensino de qualidade na EAJA seja uma realidade. Pois ainda ressoam aos nossos ouvidos as solicitações dos professores nas avaliações trimestrais do Projeto, as quais, avaliando criticamente este, apontaram para a grande esperança de ver um processo de revigoramento e uma política séria de educação que o valorize, e que não fique buscando alhures cópias de modelos, sendo que aqui mesmo temos profissionais, capazes, que estão cotidianamente construindo uma EAJA de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa realizada, ao analisarmos a prática pedagógica dos professores do ensino noturno que atuam no Projeto AJA, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, percebemos que existem alguns professores realizando um trabalho sério e comprometido com as classes populares.

Encontramos no grupo investigado, professores que conseguem desempenhar o trabalho aliando competência técnico-pedagógica, com compromisso político e desdobramento pessoal, realizando junto aos alunos um processo de ensino-aprendizado significativo, rico, crítico e historicamente situado, sobretudo com aqueles tão excluídos pela sociedade, e não raras vezes, pela escola: os adolescentes, jovens e adultos do ensino noturno.

Estes profissionais buscam cotidianamente, através da reflexão na e sobre a prática, construir seu fazer-pensar. Na constituição de sua práxis pedagógica, discutem, refletem, compreendem e intervêm na sociedade da qual participam, desenvolvendo estudos que exprimem a necessidade de se trabalhar de forma diferenciada com adolescentes, jovens e adultos. Estes professores não estabelecem apenas uma adequação do que se trabalha no diurno, mas criam e recriam uma práxis para a realidade do ensino noturno.

Em variadas situações observamos ao longo da pesquisa que, na construção do seu fazer-pensar, as professoras desenvolvem o exercício da ação-reflexão-ação, enquanto grupo, elaborando um novo processo de relação com a educação, favorecendo-lhes conscientizarem-se, coletivamente, das suas práticas presentes e passadas, rumo a construção de uma educação de qualidade. No processo de reflexão sobre a prática

pedagógica as professoras partiam da relação estabelecida com o aluno para, comparando, analisando, observando, relacionando, generalizando, consultando colegas, professores de outras instituições, livros, textos, dentre outros, organizarem seu conhecimento sobre a prática.

A partir do convívio com a prática de professoras que acreditam na educação e suas possibilidades de contribuírem para a formação de cidadãos críticos e participativos, vimos que entre algumas delas, haviam certas resistências, ao diálogo cujo enfoque fosse seu próprio trabalho. Resistências que não podem ser vistas apenas como específicas de algumas pessoas daquele grupo, mas que são comuns entre os profissionais da educação, interferindo no processo de construção de sua identidade profissional. Esta não se concretiza apenas na individualidade, mas na realização do anseio coletivo: envolvendo desde o processo de reflexão na/sobre a prática, o compromisso político com aqueles que atuam, até a luta por melhores condições de trabalho, profissionalização e formação crítica.

É no chamamento dos outros e na escuta de si, que se abre espaço à convivência autêntica, ao diálogo, à construção coletiva criadora. Opondo-se ao *medo da liberdade*, os educadores podem desprenderem-se da acomodação, da adaptação, de serem espectadores e objetos, passando a serem sujeitos neste processo histórico. Foi a resposta positiva a este desafio que pudemos perceber nas práticas daquelas educadoras, que se mostraram abertas ao diálogo, quer seja com seus alunos, seus pares ou outros interlocutores. Pois, como nos diz Paulo Freire (1987), “*ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*” (p.68). O que vem reiterar que, apesar do ato de produção de conhecimento se mostrar aparentemente solitário, individual, ele contempla neste ato do sujeito que o constrói, o caráter solidário da ação do outro, se fazendo presente, pela linguagem, no próprio pensar do aprendiz. E este deve ser o papel do educador, aquele que favorece a produção individual do educando provocando, participando e, ao mesmo tempo, propiciando o exercício de autoria dos alunos e a própria, escrevendo com, na e em relação com outras idéias, e sendo sujeito do processo.

Nossos dados confirmaram que no processo ensino-aprendizado o diálogo é fundamental. Este só ocorria na sala de aula quando o professor acreditava que era possível, que os alunos eram capazes de construir, individual e coletivamente, os

saberes, e articulava para que a relação professor-alunos se estabelecesse de forma efetiva, na interação entre as pessoas, o estímulo ao diálogo entre os professores, seus pares e os alunos, suas vidas, sua condição de adulto trabalhador, culturas, diversidades, saberes e outros tempos sócio-culturais. Diálogo e dimensões humanas sobre os quais assentaram as atividades culturais e oficinas organizadas por estes educadores ao longo do ano letivo. Momentos em que afloraram artes e saberes múltiplos, para além da lógica positivista e tutelar que normalmente têm os professores da Educação Básica Pública, como despreparados. Falta aos técnicos e políticos, olharem para os educadores da Educação Básica como sujeitos cognoscentes, proporcionando-lhes condições para viabilizarem os projetos construídos pelos últimos.

Pudemos observar que no decorrer do processo de construção dos saberes as professoras avaliavam os progressos, dificuldades, avanços e recuos juntamente com os alunos e propunham novos encaminhamentos, auxiliando-os na realização de atividades práticas e de reflexão, esclarecendo pontos específicos dos conteúdos, apontando para possibilidades no trato com o conhecimento. Além do mais, a função docente também era o de motivar e, desta forma, favorecer a aprendizagem, na medida em que fomentava-se a relação entre aluno e objeto do conhecimento.

Entendemos que um professor, no papel de mediador privilegiado, que atua no sentido de propiciar ao seu aluno o contato com as diversas linguagens (corporal, artística, escrita, matemática, filosófica, etc.), enquanto investimento educacional importante na luta pela humanização, constrói, a cada dia, um ensino que pretende ser de qualidade. Tal ensino passa pelo ler, escrever, contar, no seu sentido mais amplo, profundo e verdadeiro, entre outros aspectos, mas não pára por aí, posto que pedagogicamente se busca *com* os alunos e não *para* eles, a conscientização do seu papel frente ao mundo em que estão inseridos, para que possam unindo-se a outros, transformá-lo. O ideário de professor nesta nossa perspectiva, é o de um educador incomodado, em conflito, buscando, (re)construindo, revisando a sua prática pedagógica e não simplesmente sendo quem detém todas as verdades.

A qualidade do ensino de que estamos falando, para encontrar soluções para os graves problemas do processo ensino-aprendizagem do ensino público brasileiro, nada tem a ver com a “Moderna Qualidade Total na Educação”, defendida pelo neoliberalismo como

a solução para os problemas sociais, pois muitas vezes os dirigentes utilizam-se da artimanha de fazer uso dos termos de seus opositores, incorporando-os e dificultando o real entendimento dos mesmos, confundindo-os. Ao contrário, pensamos que a busca pela qualidade do ensino passa, dentre outras, pela reivindicação histórica de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado; por uma pedagogia realizadora do ser humano que enfatize os conteúdos curriculares, e também pela relação pedagógica e pelos meios de ensino, que levem a uma educação de mais longo alcance; por uma Pedagogia de Qualidade Social.

Para viabilizá-la é importante que os profissionais da educação se unam no sentido de lutar, para que os recursos destinados à educação, à cultura, à ciência e tecnologia convirjam para a manutenção e melhoria das instituições de caráter público. Inclusive, esta luta passa pela efetivação, na prática, do Artigo 208, parágrafo 1º da nova L.D.B. nº 9394/96, que prevê educação para todos independente da idade, com vistas à viabilização, no que se refere a EAJA, de financiamento específico a ela destinada, tratando-a com compromisso sério e ações significativas que lhe são devidas.

A educação que sempre esteve articulada às questões sociais, políticas e econômicas, e nem sempre teve a atenção merecida, especialmente no Brasil, país de terceiro mundo, hoje, quando o letramento tornou-se condição mínima para o trabalho e para a vida diária, (re) aparece nos discursos e propostas políticas como fundamental, especialmente na EJA. Esse reconhecimento pressupõe ampliar o acesso ao ensino básico, além de (re)qualificar os professores e propiciar formação continuada, como forma de enfrentar o novo perfil assumido pelo emprego e desemprego de pessoas jovens e adultas, trazendo um novo quadro para a EJA.

Apesar das condições de trabalho adversas que se têm presentes nas escolas públicas (de infra-estrutura e materiais, dentre outras), as práticas das duas professoras **A** e **E** que acompanhamos mais de perto, demonstraram-nos que a opção política, a convicção e determinação da importância do seu papel de educadoras, junto a EAJA, são elementos essenciais para um ensino que se propõe à superação da perspectiva mercadológica do ter, instaurando uma outra que favoreça buscar sua condição humana de *ser mais*.

Contudo, apesar de obterem bons resultados na aprendizagem de seus alunos, mesmo com as dificuldades que enfrentam, fica-nos uma certeza: o trabalho certamente alcançaria melhor resultado e seria mais expressivo do ponto de vista do alcance dos objetivos iniciais propostos se as professoras pudessem contar com mais apoio da coordenação e direção da escola no sentido de proporcionar condições para viabilizarem as ações planejadas. Ademais, além desses aspectos, um outro nos parece de extrema importância: se tivessem tido a oportunidade em seus cursos de formação na graduação e pós-graduação, de aprofundarem seus estudos na EAJA.

Este último aspecto nos leva a pensar na necessidade emergente dos cursos de formação de professores estarem atentos para esta modalidade do ensino fundamental e a necessidade das instituições formadoras articularem formação inicial e continuada nos seus cursos, assessorando o trabalho dos professores, desde o planejamento, execução e avaliação, proporcionando o redimensionamento, quando necessário, das ações a serem implementadas.

É importante, que se articule a vontade política do governo, à contribuição das “Academias” no trabalho conjunto com os professores, para que as experiências que são positivas e que envolvem tais frentes e instancias, sejam pesquisadas em parceria (ou não) por professores da rede pública, para que, refletindo sobre a prática desenvolvida, eles possam propiciar a mudança e elaborar conhecimentos. Esta parceria com as Universidades, no processo de pesquisa e dos cursos iniciais e de extensão, contribuiria, portanto, para formar o professor pesquisador, bem como o pesquisador em parceria com o professor. Favorecia-se assim, o exercício do professor em seu papel de intelectual orgânico.

Esse exercício implica em cada um fazer a sua parte diante da sociedade, da escola e dos alunos que aí estão, e não apenas esperar que os políticos, ou o outro resolvam as questões. Não se pode, no entanto, perder de vista que cabe aos dirigentes também, assumirem seu papel quanto às políticas educacionais e às formas de efetivação (recursos humanos, materiais, financeiros, dentre outros), e para além disso, que o professor e a escola, por si só, não são capazes de transformar a realidade que vai além da escola e tem suas raízes no econômico e no sócio-político. Mas a competência e o compromisso com uma educação pública de qualidade, tanto do profissional da educação, como da escola, em

especial a destinada a adolescentes, jovens e adultos, é sem sombra de dúvida, um dos fatores de maior peso quando se pensa na melhoria do ensino.

Implica, ainda, em perceber que é fundamental a luta pela transformação, e nesse sentido, enquanto educador, optar por assumir sua responsabilidade no processo educativo, cuja tarefa e compromisso, no dia-a-dia com os alunos, é assumir, na cumplicidade, o ensinar e aprender, de forma significativa e crítica.

É importante perceber que a realidade social é histórica, e como tal, transformável; que feita pelos homens, por eles pode ser mudada. É aí que se situa a possibilidade do exercício autônomo da escola e em especial dos professores, enquanto intelectuais orgânicos, apesar do condicionamento das estruturas de poder político-econômicas. Reconhece-se, portanto, que as inter-relações entre aluno e professor configuram-se num contexto muito particular que é a escola, na qual, enquanto instituição, pode vir a exercer, coletivamente a função orgânica das classes trabalhadoras possibilitando-lhes a constituição de uma consciência sócio-histórica e política mais elaborada.

Propondo um ensino público de qualidade, entendemos que a escola cumprirá o seu papel de fato, reivindicado pelos movimentos populares, numa conquista política. Deste modo, o educador tem um importante papel a realizar, e percebemos que aquelas educadoras o fizeram. Captaram esta possibilidade do vir-a-ser da escola e dirigiram suas práticas no sentido de ir viabilizando este projeto, participando ativamente do processo educacional e social: *“Portanto, o dever ser é concreção; mais ainda, é a única interpretação realista e historicista da realidade, é história em ação, é unicamente política”* (GRAMSCI,1988, p.43).

Nessa sociedade capitalista em que vivemos, a escola, assim como outras instâncias, tem um papel singular na constituição sócio-cultural das pessoas. E, apesar de estar dando mostras de que não tem sido muito eficiente no processo de hominização dos sujeitos, contraditoriamente, tem no seu seio a possibilidade de mudança, ou seja, a escola que tem educado para a manutenção da subserviência, do silêncio, do não se diferenciar do outro, também como a nossa pesquisa demonstrou, pode vir a educar contra essa perspectiva. E, é via compreensão da realidade, conscientizando-se dela, que podemos

intervir para que esta realidade não se sustente, mas venha favorecer/possibilitar uma mudança, não apenas em nível individual e sim coletivo, contrapondo-se a esta racionalidade que aí está.

Eis o papel que a escola, e especialmente o professor mediador, pode desempenhar na luta dos setores populares pela apropriação dos saberes sistematizados. A forma intencional de como os conceitos científicos nela foram trabalhados – ou deveriam estar sendo – abriram caminhos para rever e melhor compreender os conceitos cotidianos dos alunos. Assim, refletindo o dia-a-dia de sua classe social, os alunos levaram para a escola certos conhecimentos e valores, os quais foram adquirindo progressiva consciência através do movimento dos conceitos cotidianos e científicos. E a forma com que eles foram trabalhados em muitas aulas, resultaram em uma maior lucidez por parte dos alunos, quanto às relações de força presentes na sociedade, as quais antes não conseguiam compreender.

Tendo consciência dos limites da escola, do peso real que representa na transformação da sociedade, concluímos, a partir do processo de investigação, que sua existência e utilização é sobretudo política. Percebemos que há uma pedagogia em marcha, que vai além da escola, na própria história, nas lutas sociais, na prática produtiva e político-organizativa. É aí que os setores populares, em especial os adolescentes, jovens e adultos, reivindicam uma escola possível, uma escola cuja prática pedagógica esteja a serviço de uma ação concreta em favor da classe trabalhadora, facilitando a melhoria de vida em sociedade, bem como sua atuação no campo do trabalho, ao oferecer-lhe ferramentas de luta. Portanto, a escola que atende às finalidades de manutenção da ordem estabelecida pode representar também um espaço vivo e dinâmico de oposição.

Concluímos ainda, que a escola deveria ter como premissa, a perspectiva de um bom profissional, seja ele coordenador, diretor, professor, funcionário administrativo. Para tal, aqueles que nela atuam, precisam de preparo especializado, compromisso, coerência e consciência da intencionalidade do seu fazer pensar, a fim de atingir bons resultados, numa formação com bases teóricas sólidas. E necessita-se conhecer a realidade em que se insere.

O professor do Projeto AJA, ao optar e assumir o Projeto, está inserido numa luta de forças políticas, porque na sociedade existem projetos educacionais voltados para

interesses diferentes. Mesmo atuando com as classes populares pode não estar a seu serviço, apenas contribuindo para a manutenção da sociedade como está ou, ao contrário, transformá-la. Esta é a luta do projeto AJA, de ser hegemônico com a classe popular e atuar com vistas à construção da consciência crítica. Para tal precisa de um professor consciente e crítico, que esteja preocupado com a elaboração de sua *práxis*. O que se exige do professor do AJA hoje, é uma construção histórica, não apenas de uma formação inicial e continuada de qualidade, mas uma formação política de compromisso com uma classe social, percebendo os trâmites, a história, as relações de poder. Relações nas quais se insere, como um projeto que contempla os interesses das classes populares.

Para que os professores consigam efetivar os objetivos e princípios propostos, constatamos que é necessário que a SME ofereça-lhes condições e/ou melhore as existentes, a fim de que tenham tempo para estudo e pesquisa, possibilitando-lhes inventar novas práticas e sistematizá-las. A SME, ao assumir seu papel, não pode contentar-se apenas em formar equipes técnico-pedagógicas que, dependendo de sua atuação, acabem por negar o papel dos profissionais da escola, pensando e fazendo a educação *para* eles, assumindo, nesse caso, uma postura tutelar. Entretanto, as equipes pedagógicas têm seu lugar nesse processo: o de encontrar alternativas para que os professores e demais profissionais encontrem-se para pensar a escola, o cotidiano da sala de aula, sua profissionalização, assessorando-os, instrumentalizando-os, sendo co-autores *com* seus pares.

Desta forma tomamos a escola como o *locus* privilegiado das práticas educativas, local onde os professores discutem e buscam superar as dificuldades, transgredir para acertar e inovar as práticas cotidianas, desenvolvendo pesquisas que apreendam essas práticas e seu processo de construção.

A crescente desvalorização do trabalho docente é a prova cada vez mais contundente da desqualificação profissional que lhe é imposta, embora as cobranças exigidas, sobre a qualidade do “produto” de seu trabalho, não tenha sofrido nenhuma diminuição, ao contrário, a cada dia responsabiliza-se o professor de mais e novas atitudes, desde aquelas próprias da profissão – o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, afetivas, de pensamento crítico, dentre outras – àquelas ligadas ao papel familiar e da sociedade.

Concebemos que aproximando-nos do coletivo de professores, das escolas e das redes escolares, onde experiências que se pretendem inovadoras estão ocorrendo, estabelecendo um diálogo profícuo entre os diversos atores – os que decidem, pensam e fazem a educação – teremos reais possibilidades de mudanças, qual seja na formulação de políticas, pesquisas e teorizações que encaminhem para a inovação da prática escolar.

Neste sentido, a pesquisa-ação torna-se uma das alternativas básicas na concepção do professor crítico. À medida que reflete sobre a sua prática, busca compreendê-la e o faz a partir dos referentes (saberes) que lhe dão sentido, sejam eles os saberes que já possui, resultado de suas experiências/informações e ainda saberes aos que se lança à procura, sejam os conhecimentos teoricamente sistematizados, bem como os de seus pares, em função da necessidade de compreender uma situação em estudo. É esse aspecto que se deve estimular, por exemplo, nos cursos de formação inicial e continuada.

Através de diálogos, estudos e pesquisas, toma-se a prática social como ponto de partida e de chegada no processo de criação dos conhecimentos, as contradições da realidade são interpretadas e analisadas, favorecendo a capacidade de teorizar crítica e criativamente sobre a prática problematizada e, daí, apropriar-se significativamente dos saberes.

Acreditamos, que esta educação é uma possibilidade real e, no exercício da profissão há perspectivas de mudanças, não como queremos e sim como podem se dar, dentro do contexto histórico atual das escolas.

Observamos, contudo, que as práticas políticas dos atuais governantes de importar conhecimentos e projetos, entram em contradição com o discurso que a própria SME vem propagando de valorização dos seus profissionais. Sem valorizar efetivamente aqueles que já estão em pleno desenvolvimento, como no caso do Projeto AJA, cujos princípios estão muito próximos aos princípios do “Escola para o Século XXI” e “Aceleração”, na verdade esta instituição desconsiderou a construção das práticas pedagógicas positivas dos professores que já atuavam nas escolas. Estas atitudes imobilizam o processo de construção e reconstrução dos saberes constituídos na vivência cotidiana das relações estabelecidas no seio da escola., ao desmotivar os professores na tomada de consciência do seu papel na transformação social.

Não desmerecendo os méritos de tais projetos, o que queremos aqui destacar é, além da necessidade de continuidade dos projetos cujos resultados têm se mostrado positivos, a importância da avaliação criteriosa, sistematização, troca de experiências e divulgação das práticas exitosas dos profissionais da Rede, num processo *contínuum* em que a prática pedagógica, construída social e historicamente, ao longo de anos de experiência, não se imponha simplesmente uma substituição. Pois uma práxis pedagógica voltada para as camadas populares, não deve passar pela substituição dos conhecimentos anteriores pelos novos, mas pela construção do novo a partir da incorporação, releitura e superação dos conhecimentos anteriores, tanto do professor como do aluno.

Queremos ainda ressaltar que, na escola, no Projeto AJA e para além dele, não pudemos presenciar nas práticas das professoras, uma só pessoa que reunisse em si todos os aspectos, expostos por nós neste trabalho, que apontassem para a perspectiva histórico-crítica. Este dado leva-nos a reconhecer que, apesar da imensa gama de práticas bem sucedidas que tivemos a oportunidade de presenciar, muito ainda precisa ser feito. Eis nossa contribuição, que por pequena que seja, faz-se necessário ser tomada como a possível dentro do contexto histórico viável. Como diz Paulo Freire:

“... o fato de que determinadas circunstâncias históricas em que se encontra o educador não lhe permitem participar mais ativamente deste ou daquele aspecto de transformação revolucionária de sua sociedade, não invalida um esforço menor em que esteja engajado, desde que este seja o esforço que lhe é historicamente viável” (1976, p.147).

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ABRANTES, Wanda Medrado. *A didática da educação básica de jovens e adultos: uma construção a partir da prática do professor*. Rio de Janeiro Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1991.
- ALARCÃO, Izabel (org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto, 1996.
- ALESSANDRO, Walmirton Thadeu D' et alii. *Guia para apresentação de trabalhos técnico - científico na UFG*. Goiânia: (Cegraf) 1997.
- ALMEIDA, José Luís Vieira de. *A questão pedagógica da educação popular: uma análise da prática educativa da educação popular no Brasil – período: décadas de 60 a 80*. Campinas: Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. *A contribuição do estudo de caso etnográfico para a reconstrução da didática*. São Paulo, Tese (Livre docência) - FE/USP, 1992.
- \_\_\_\_\_. “Construção da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático.” In: *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1993. p.11-12.
- ARAÚJO, Simeí. *As Representações de alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia*. Goiânia: Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1999.
- ARROYO, Miguel G. “Educação e Exclusão da cidadania.” In: *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1987.
- \_\_\_\_\_. Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola. In: *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- BARBOSA, Ivone Garcia. *A Alfabetização na Perspectiva Sócio-histórico-dialética*. Goiânia, s/d. (mimeo).

- \_\_\_\_\_. *Psicologia sócio-histórico-dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. Goiânia: Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – FE/UFG, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pré- escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. São Paulo: Tese (Doutorado em Educação) – FE/USP, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Educação Escolar e Constituição da Zona de Desenvolvimento Proximal*. Goiânia, 1999 (mimeo).
- BEISIGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular. Um Estudo sobre a Educação de Adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- \_\_\_\_\_. Considerações a propósito de um projeto educacional. In: *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: SEAD, 1993, p. 38-49.
- \_\_\_\_\_. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, n. 4, jan./ abr. 1997, p.26-34.
- BITES, Maria Francisca de S. C. *Ensino Noturno em Goiânia: um diagnóstico*. Goiânia: Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1992.
- BITTAR, Mona. *A Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Goiânia – 1983/1986: caminhos e descaminhos*. Goiânia: Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, 1993.
- BRAGGIO, Silva Bigonjal (org). *Contribuições da Linguística para a alfabetização*. Goiânia: editora da U F G, 1995.
- BUENO, Francisco da Silveira *et al. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 11 ed. Rio de Janeiro: FAE, 1992.
- CAFÉ, Maria Helena Barcellos. *Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: realidade em construção no município de Goiânia*. In *RAAAB – Alfabetização e Cidadania*, nº 04. São Paulo, dezembro, 1996, p. 55-66.
- CALAÇA, Celina Ferreira. *Eleições de Diretor de Escola e Gestão Democrática*. Goiânia: Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1993.
- CAMPOS, Silmara de. *O trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores: gestão Luiza Erundina/Paulo Freire no Município de São Paulo*. São Paulo, 1998 (mimeo.).

- CANESIN, Maria Teresa. *Um Protagonista em Busca de Interlocução: um Resgate da História do Movimento de Professores da Rede Pública de 1º e 2º Graus em Goiás, na Conjuntura de 1979/1989*. São Paulo: Tese (Doutorado) – PUC/SP, 1993 .
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do Desenvolvimento. - Brasil JK - JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- CARRETERO, Mario & CASCÓN, José A. León. Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem na Adolescência. In: *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, v.1, p. 273-287.
- CARMO, Alberto Ribeiro do. *Os Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia*. Goiânia: Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, 1996.
- CARVALHO, J. Murilo de. *A Construção da Ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1980.
- CASTRO, R. P. *A Questão do Trabalho*. São Carlos: UFSCar, 1998. (mimeo)
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1996.
- CHAVES, S. M. & TIBALLI, E.F. (org) *VII ENDIPE - Goiânia, Anais*. 2 v. 1994.
- CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. *Clientelismo e Cidadania na Constituição de uma Rede Pública de Ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961- 1973)*. Goiânia: CEGRAF/UFG, Coleção Teses Universitárias – 52, 1991.
- COLTRO, Deborah Fatima Pires. *Professor do curso noturno de primeiro e segundo graus: trajetória escolar, atuação profissional e concepções acerca do ensino noturno*. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.
- CORRÊA, Arlindo Lopes. *Educação de Massa e Ação Comunitária*. Rio de Janeiro: MOBRAL – AGGS, 1979.
- CRUZ, José Maria Simeão da. *A prática docente no primeiro segmento do primeiro grau regular noturno: uma questão de inadequação a clientela?* Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.
- CUNHA, Maria Isabel. *O Bom Professor e sua Prática*. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Democratização: Eleições de Diretores. Um Caminho?* Goiânia: Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1990.

\_\_\_\_\_. *Expansão e Interiorização do Ensino Superior em Goiás nos anos 80: a política de privatização do público.* Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – UFRJ, 1997.

ELLIOTT, John. Recolocando a Pesquisa-Ação em seu Lugar Original e Próprio. In: *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

ENGELS, F. *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*. São Paulo: Global Editora, 1986.

FÁVERO, Osmar *et alii*. *Formação de Profissionais para Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*. Caxambú: XXII ANPED, 1999.

FAZENDA, Ivani C. A. *A aquisição de uma professoralidade Interdisciplinar*. São Paulo: XX ANPED, 1997 (mimeo.).

\_\_\_\_\_. O Sentido da Ambigüidade numa Didática Interdisciplinar. In: *VIII ENDIPE*. Florianópolis, v. II, 1996.

FRANCHI, Êgle Pontes. *E as Crianças Eram Difíceis... a redação na escola*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez/INEP, 1989.

FREIRE, PAULO. *A Importância do Ato de ler: em três artigos que se completam*. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

\_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

\_\_\_\_\_. *Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

- \_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- \_\_\_\_\_ e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia - o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREITAS, Luís Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia *et alii*. *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia & PEREIRA, Elizabeth Monteiro de Aguiar & FIORENTINI, Dario. A Trajetória de um Trabalho Coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática. In: *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GERMANO, José Willingnton. *Estado Militar e educação no Brasil: 1964 - 1985*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOUVÊA, Antonio Fernando de. Política Educacional e Construção da Cidadania. In: SILVA, Luiz Heron *et alii* (org.) *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Maquiavel - A política e o estado Moderno*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 8ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Cartas do Cárcere*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

- GUIDELLI, Rosângela Cristina. 1996. *A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos...* São Carlos, Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 1996.
- GUIMARÃES, Eleuse Machado de Britto. *Adolescência para Pais e Professores*. Goiânia: Ed. Escaleno, 1992.
- HABERMAS, J. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publ. Dom Quixote, 1990.
- HADDAD, Sérgio. Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997, p.111-27.
- \_\_\_\_\_ & DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Consolidação de Documentos – 1985/1994*. São Paulo, ago/1994, 21p. (mimeo)
- HINGEL, Murilo de Avelar. Discurso. In: MEC – INEP – SEF/ UNESCO, (ANAIS) *Encontro Latino – Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*. Brasília, 1994 a.
- \_\_\_\_\_. Apresentação. In: MEC/FUAP. Brasília, 1994 b.
- HOLLANDA, Eduardo. Goiânia. In: *Revista ISTOÉ.*, nº 1574, 1º de dezembro/1999, p. 38-39.
- KRAMER, Sônia. Linguagem, Cultura e Alteridade: para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie In: *21ª ANPED*. Caxambú, Minas Gerais, 1998. (mimeo).
- LIMA, Soraiha Miranda de. *O Professor como Profissional – Reflexivo: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola*. Goiânia: Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1997.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, Alexander Romanorech. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. (Trad. por José Cláudio de Almeida Abreu). 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem - as últimas conferências de Luria*. Porto alegre: Artes Médicas, 1979.

MACHADO, Maria Margarida. *Contexto Históricos da Alfabetização / analfabetismo de Jovens e Adultos no Brasil*. Goiânia, maio 1997 (texto mimeografado).

\_\_\_\_\_. *Política educacional para Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Goiânia*. Goiânia, Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1997(b).

\_\_\_\_\_. A Trajetória da EJA na Década de 90 – políticas públicas sendo substituídas por ‘solidariedade’ ” In: *ANPED*. Caxambú, Minas Gerais, 1998.

MACHADO, Terezinha Costa da Silva. *O perfil do professor de ensino supletivo: um estudo com enfoque nas suas representações contextuais reveladas pela categoria linguagem*. Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado) - Instituto de estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1990.

MAKARENKO, Anton. *Conferências sobre Educação Infantil*. São Paulo: Moraes, 1981.

\_\_\_\_\_. *Poema Pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

\_\_\_\_\_. *Problemas de Educação Escolar Soviética*. Lisboa: Seara Nova, 1978.

MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política do Capital: o rendimento e suas fontes. O método da Economia Política. In: **Os Pensadores**. (trad. Edgard Malagodi). São Paulo: Editora Abril Cultural, 1991.

\_\_\_\_\_ e ENGELS, Friedrich (trad. Álvaro Pina). **Ideologia Alemã**. 8 ed. Lisboa: Avante, 1981.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro Milênio*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MERTENS, D. *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schuulung fuer eine moderne Gesellschaft*. Mitteilungen aus der, Arbeitsmarkt – und Berufsforschung, n.7, p. 36-43, Jr. 1974.

\_\_\_\_\_. *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitaetsinstrument*. Literatur – und Forschungsreport Weiterbildung, n. 22, p.33-46, 1988.

MIRANDA, Marília Gouveia de. *Do cotidiano da escola: observações preliminares para uma proposta de intervenção no público*. São Carlos, Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de São Carlos, 1983.

- MOYSÉS, Lúcia Maria. *O Desafio de Saber Ensinar*. 2ed. Campinas, São Paulo: Papirus; Rio de Janeiro, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1995.
- NETO, Antônio Gil. *A Produção de Textos na Escola*. 4 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1996.
- NOSELLA, Paolo. "Educação tradicional e Educação Moderna. In: *Educação e Sociedade*. São Paulo, ano VII, n. 23., 1986.
- NÓVOA, António (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- OLIVEIRA, Beth A.& DUARTE, Newton. *A socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez, 1985.
- OLIVEIRA, Marília Villela de. *O papel do professor no construtivismo: uma análise através do Programa municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia*. São Paulo, Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 2ª. ed. São Paulo: Loyola. 1987. 368p.
- \_\_\_\_\_. *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. In: *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, nº 87, p.29-38, maio/1994.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.
- PEIXOTO FILHO, José Pereira. *A Educação Básica de Jovens e Adultos – A Trajetória da Marginalidade*. Tese (Doutorado) – UFRJ, 1994.
- PENIN, Sônia. *O Cotidiano da Escola. A Obra em Construção*. São Paulo: Cortez, 1989.
- PEREIRA, Elizabeth Monteiro de Aguiar. Professor como Pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- PUCCI, Bruno *et al.* *O Ensino Noturno e os Trabalhadores*. São Carlos: EDUFSCar, 1995. 148p.

- RABELO, Francisco C. E. *Governo Mauro Borges: tradicionalismo, planejamento e mobilização social em Goiás*. Belo Horizonte: UFMG, 1975. (mimeo)
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Educação Escolar e Práxis*. São Paulo: Iglu, 1991.
- RICCI, Rudá. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. In: *Educação e Sociedade*. Ano XX, nº 66, abril/1999.
- RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *Escola Pública e a Alfabetização das Classes Populares: análise crítica e uma proposta alternativa*. Goiânia: Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação/UFG, 1990.
- SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A.I. (trad. Ernani F. da Fonseca Rosa). *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. O Ensino Básico e o Processo de Democratização da Sociedade Brasileira. In: *Revista ANDE*, ano 4, nº7, p.9-13, 1984.
- SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: *Os Professores e a sua Formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- SILVA, Ezequiel T. da. *Magistério e Mediocridade*. São Paulo: Cortez. 1992.
- \_\_\_\_\_. *O Professor e o combate a alienação imposta*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Sabedoria Docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 88, p. 39-47, fev. 1994.
- SILVA, Tereza Roserley N. , NOGUEIRA, Julita. *A escola Pública e o Desafio do Curso Noturno*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.
- SILVA, Tomaz Tadeu. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: *ANAIS - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Goiânia: UFG, v.2, p. 235-246, 1994.
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classe*. Lisboa: Moraes, 1977.
- \_\_\_\_\_. *et al. Correntes actuais da pedagogia*. Lisboa: Horizonte, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A Alegria na Escola*. São Paulo, SP: Editora Manole LTDA, 1988.

- SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de Jovens e Adultos: momentos históricos e desafios atuais. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, MG: Dimensão, v2, nº 11, set/out/1996.
- TALAVERA, João Roberto. *Uma experiência educacional assentada em (sob) Novo Horizonte: os desencontros dos bem-intencionados 'agentes de transformação'*. Campo Grande: Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e Sociais/Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1994.
- TORRES, Rosa María. Tendências da Formação Docente nos Anos 90. In: WARD, Mirian Jorge (org). *II Seminário Internacional "Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas"*. São Paulo: Programa de Estudos Pós- Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.
- TOSCHI, Mirza Seabra Toschi. *O Professor como Profissional Reflexivo: a investigação na ação e as concepções de Zeichner e Schön*. Anápolis, 1998. (mimeo)
- TOZZI, Devanil A. *O Professor como Profissional Reflexivo: investigação na ação e as concepções de Zeichner e Schon*. Goiânia, s.d. (mimeo).
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para Onde Vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 1996.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A Formação Social de Mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_, LURIA, Alexander Romanovich. , LEONTIEV, Alex. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone / EDUSP, 1988.
- WANDERLEY, Luís Eduardo W. *Educar para Transformar - Educação Popular, Igreja católica e Política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- XAVIER, Maria Elizabete et alii. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa, 1995.
- \_\_\_\_\_. Para Além da Divisão entre Professor-Pesquisador e Pesquisador Acadêmico. In: *Cartografias do Trabalho Docente:*

*professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

### Documentos

- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília: Unicef, 1991. 36p.
- V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. (V CONFINTEA: 1997: Hamburgo, Alemanha). *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 67p.
- DOCUMENTO SÍNTESE DA AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DO PROJETO AJA. Goiânia, maio/1999. (mimeo)
- DOCUMENTO SÍNTESE DA II AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DO PROJETO AJA. Goiânia, set/1999. (mimeo)
- MEC/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referencial Pedagógico - Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília, dez/1997 (documento preliminar – mimeo).
- RELATÓRIO SÍNTESE DO ENEJA/RIO (Documento Final). Rio de Janeiro: Representação do MEC/RJ, set/1999 (mimeo).
- SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA (SME). *Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (PROJETO AJA)*. Goiânia, 1993 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. *Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (PROJETO AJA)*. Goiânia, Parecer nº627/93 CEE, 1993 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. *Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (PROJETO AJA)*. Goiânia, 1999 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. *Programa de Atendimento a Adolescentes, Jovens e Adultos: uma longa caminhada começa com um único passo*. Goiânia,: Editora do Diário Oficial/ Bandeirante, 1996.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Alfabetização e Cidadania*. Goiânia, 1992 (mimeo).

## ANEXOS

**Anexo I** – Redes temáticas

**Anexo II** – Música: Coração da Pátria

**Anexo III** – Texto: Ruas da Infância

**Anexo IV** – História do livro literário: A Estrela e o Deus-Menino

**Anexo V** – Texto: Na Mata

**Anexo VI** – Projeto encaminhado ao CME de Goiânia: Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (Projeto AJA) - Goiânia/1999.

**Anexo VII** - Documento Síntese da Avaliação Trimestral do Projeto AJA – maio/99

**Anexo VIII** - Documento Síntese da II e III Avaliação Trimestral do Projeto AJA – set. e dez./1999

**Anexo IX** – Questionários: alunos; professores; diretora/coordenadoras

**Anexo X** – Roteiro de entrevista com a Professora “A” e com a diretora

**Anexo XI** – Roteiro para coleta de dados para diagnose da “Escola Necessária”