

ISSN 2177-451X

SINERGIA

REVISTA CIENTÍFICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

Artigos

EJA - Edição Especial

REFLEXÕES SOBRE A EJA E O CURRÍCULO

O CRESCIMENTO ECONÔMICO AFETANDO A EJA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO NA EJA: ANÁLISE DO CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA – LINGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS ETAPA COMPLEMENTAR E FINAL. PMSP (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO)

PERFIL DO CORPO DISCENTE DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA NO IFSP

A LUTA POR RECONHECIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ÁLVARO VIEIRA PINTO E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO PROMOTORAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL. BREVE OLHAR PARA O CONTEXTO PAULISTANO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SÃO PAULO

Volume 15 - n. 3
julho-setembro de 2015

PRESIDENTA DA REPÚBLICA
Dilma Rousseff

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Renato Janine Ribeiro

**SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**
Marcelo Machado Feres

REITOR
Eduardo Antonio Modena

**PRÓ-REITOR DE PESQUISA,
INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO**
Eduardo Alves da Costa

PRÓ-REITOR DE ENSINO
Reginaldo Vitor Pereira

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO
Wilson de Andrade Matos

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO
Paulo Fernandes Junior

**PRÓ-REITOR DE
DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL**
Whisner Fraga Mamede

DIRETORES DOS CÂMPUS

Araraquara - Marcel Pereira Santos
Avaré - Sebastião Francelino da Cruz
Barretos - Sérgio Vicente Azevedo
Birigui - Edmar César Gomes Dias
Boituva - Bruno Nogueira Luz
Bragança Paulista - Maurício Costa Carreira
Campinas - Daniel Savério Spozito
Campos do Jordão - Hélio Sales Rios
Capivari - Waldo Luis de Lucca
Caraguatatuba - Nelson Alves Pinto
Catanduva - Márcio Andrey Teixeira
Cubatão - Robson Nunes da Silva
Guarulhos - Joel Dias Saade
Hortolândia - Edgar Noda
Ilha Solteira - Wilson Jose da Silva
Itapetininga - Hagnar Orlando Hammarstrom
Jacaré - Luz Marina Poddis de Aquino
Jundiaí - Haryanna Sgrilli Drouart
Matão - Christiann Davis Tosta
Piracicaba - Aguinaldo Luiz de Barros Lorandi
Presidente Epitácio - Ítalo Alves Motorio Junior
Registro - Walter Augusto Varella
Salto - Francisco Rosta Filho
São Carlos - Wania Tedeschi
São João da Boa Vista - Eduardo Marmo Moreira
São José dos Campos - Luiz Gustavo de Oliveira
São Paulo - Luís Cláudio Matos de Lima Junior
São Roque - Ricardo dos Santos Coelho
Sertãozinho - Lacyr João Sverzut
Sorocaba - Alexandre Chahad
Suzano - Breno Teixeira Santos Fernocho
Tupã - Caio Marcus Dias Flausino
Votuporanga - Marcos Amorielle Furini

SINERGIA

“ações integradas para o importante papel social da pesquisa”

REVISTA CIENTÍFICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

v.16 n.3 - julho/setembro 2015 - São Paulo

TRIMESTRAL

ISSN 2177-451X

Sinergia

São Paulo

v. 16

n. 3

p. 169-250

jul./set. 2015

EDITOR INTERINO - Dr. Carlos Frajuca

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Ana Lúcia Gatti - Universidade São Judas Tadeu
Dra. Carla Witter - Universidade São Judas Tadeu
Dr. Carlos Frajuca - IFSP
Dra. Diana Vieira - Instituto Politécnico do Porto
Dra. Elza Maria Tavares - Unicastelo
Dr. João Sinohara S. Sousa - IFSP
Dr. Leandro Oliveira - Universidade do Minho
Dr. Marcelo de Almeida Buriti - IFSP
Dr. Paulo Roberto Barbosa - USP
Dr. Raul de Souza Püschel - IFSP
Dra. Suely Corvacho - IFSP
Dr. Waldecir Paula Lima - USP
Dra. Vera Socci - Universidade de Mogi das Cruzes

JORNALISTA RESPONSÁVEL

Marilza Helena Ataliba/Mtb. 025129/SP

**DIAGRAMAÇÃO, NORMALIZAÇÃO,
REVISÃO DE PROVA E LAYOUT, ARTE FINAL,
IMPRESSA/ELETRÔNICA, MAPA DA REDE FEDERAL,
DIVULGAÇÃO NOS CAMPUS - PRIMEIRO TRÂMITE
DE PARECER - PÁGINA DA INTERNET - Ademir Silva**

MAPA - RELAÇÃO DOS CAMPUS IFSP

Leandro Henrique da Silva/Vitor Hugo de Rosa

**PROJETO GRÁFICO DE CONTRACAPA E
APOIO TÉCNICO - Alessandro Rossi**

TEXTO DE CONTRACAPA - Danielle Yura/Juliana Ayres Pina

DIVULGAÇÃO NACIONAL - REVISTA IMPRESSA
Ademir Silva/Adalberto Rodrigues/Augusto Martins/Luciana Barros
Marcelo Mottola dos Santos/Rebeca Rodrigues/Maisa Avila

DIVULGAÇÃO ELETRÔNICA - Ademir Silva

MARKETING CIENTÍFICO

Ademir Silva/Rodrigo de Benedictis Delphino/Kelly Albuquerque
Eberval Oliveira Castro/Walter Augusto Varélla/Sérgio Hissashi Umeda

CRÉDITOS DE INDEXAÇÃO - LATINDEX

Deborah Quenzer Matthiesen/Waldir Lopes

SISTEMA ELETRÔNICO (OJS) - Bruno Jamalero/Diego Valente

INFRAESTRUTURA DE INTERNET/HARDWARE

Eduardo Leal/José Aparecido/Paulo Kawachi/André Luis Vieira
Dárcio Teófilo/André Luiz Amorim/Pedro Fantinatti/Evaldo Souza

INFRAESTRUTURA SOFTWARES EDITORIAIS - Gabriel Marcelino

CRÉDITOS DE PARTICIPAÇÃO ADMINISTRATIVA

José Roberto da Silva/Fernanda Stefanie de Lima
Fernanda Amorim Rocha/Marli Bogoná Incau
Daniel Pedro Vitor dos Santos/Edmur Frigeri Tonon
Randall Franklin Siqueira Campos/Valter Fernando Viana
Patrícia Gonçalves do Nascimento/Nelson Lisboa Junior
Rodrigo Guimarães da Silva/Celso Mendes de Assis
Ruth Francine Usmany/Rodrigo de Souza Boschini
César Eduardo Armelin/Valéria Sarai/Marina Milena da Silva
Edson Serafim dos Santos/Everton Aristides Margueiro
Ricky Seo/Kazuhiro Takahashi/Suzana Mayumi Iha Chardulo
Klebson Rodrigues Moraes dos Santos

Helena Bruschi/Robson de Oliveira

Ronaldo de Oliveira Martins/Deir Oliveira

Luiz Henrique Nistal/Hélio da Silva Ordonio/Márcio Sampaio

Paulo Henrique Ruffo/Paulo Ferrari/Sérgio Batista

Sérgio Hissashi Umeda/Salvador Rodrigues de Oliveira

CAPACITAÇÃO - SOFTWARES EDITORIAIS

Leonice Edna/Nelson Matsuda/Paula Godoy/André Revelo da Silva

Mirela Caetano de Souza/Eliana Aparecida Cursinho

Maria Angélica Almida da Luz/Kyssila Premoli Bueno

COLABORADORES

Abner Branchini Gonçalves/Cezar da Costa Caldeira

Maria Onelia Nardini Joaquim/Priscila Aquino

Marilza Ataliba/Paulo Barbosa/Rebeca Rodrigues

Giuseppe D'Agostino/Silmário Batista dos Santos

Camila Pinho de Oliveira/José Maria de Lima/Fabiana Pereira de Castro

Arthur Muramoto Hayashi/Elaine Aparecida David

Paulo Ricardo Souza da Silva/Adelino Ribeiro de Souza

Rogério de Andrade/Nei Dias/Valmir Brito

PROJETO BÁSICO 2010-2014

Ademir Silva/Rosana Senatore/Kazuhiro Takahashi

Marli Bogoná/João Sinohara/Cássia Cabral/Raul Püschel

FISCAL DE CONTRATO 2014 - Ademir Silva/Francisco Filho

PROCURADORIA FEDERAL/JURÍDICA

Marcelo Cavaletti de Souza Cruz

Francisco de Assis Spagnuolo Júnior/Graziela F. Ledesma

FICHA CATALOGráfICA - Angela Halen Claro Bembem

REVISÃO DE INGLÊS - Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues

REVISÃO DE PORTUGUÊS - EJA - Ana Paula Corti/Patricia Hetti

A Revista **SINERGIA** é uma publicação trimestral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - São Paulo e tem por objetivo a divulgação de todo o conhecimento técnico, científico e cultural que efetivamente se alinhe ao perfil institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Como outras revistas científicas no Brasil e no mundo, é um espaço para que pesquisadores, bolsistas, professores, mestres e doutores das diversas áreas do conhecimento apresentem à comunidade científica o resultado de seus trabalhos, estimulando a busca de novas teorias, o debate e o intercâmbio de conhecimento para enriquecimento da ciência e tecnologia.

Os artigos publicados na Revista Sinergia são de inteira responsabilidade de seus autores.

Os direitos autorais seguem os termos da Creative Commons.

<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/br/>

////////////////////////////////////Contato////////////////////////////////////

Carlos Frajuca - tel.: +55 9 (11) 3775-4570

Ademir Silva - tel.: +55 9 (11) 3775-4570/2763-7679
sinergia@ifsp.edu.br

Rua Pedro Vicente, 625 — Canindé
São Paulo — SP — CEP 01109-010

Revista Digital Disponível em:

<http://ojs.ifsp.edu.br>

<http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia>

////////////////////////////////////



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SÃO PAULO**

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

S616s

Sinergia: Revista Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. – v. 16, n. 3 (jul./set. 2015).

– São Paulo : Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2015.

71 p. ; 30 cm
ISSN 2177-451X

1. Ciência e Tecnologia I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| EDITORIAL | |
| <i>Carlos Frajuca</i> | 173 |
| APRESENTAÇÃO | |
| <i>Maria Clara Di Pierro</i> | 174 |
| <i>Educação/Humanas - Tópicos Específicos de Educação - Educação de Adultos</i> | |
| REFLEXÕES SOBRE A EJA E O CURRÍCULO | |
| <i>Solange França Sinimbu Civeira</i> | 176 |
| <i>Educação/Humanas - Tópicos Específicos de Educação - Educação de Adultos</i> | |
| O CRESCIMENTO ECONÔMICO AFETANDO A EJA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI | |
| <i>Vilma Santana dos Santos</i> | 186 |
| <i>Educação/Humanas - Tópicos Específicos de Educação - Educação de Adultos</i> | |
| O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO NA EJA: ANÁLISE DO CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA – LINGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS ETAPA COMPLEMENTAR E FINAL. PMSP (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO) | |
| <i>Ana Gilda Leocadio</i> | 198 |
| <i>Educação/Humanas - Tópicos Específicos de Educação - Educação de Adultos</i> | |
| PERFIL DO CORPO DISCENTE DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA NO IFSP | |
| <i>Rodrigo Fernandes Rocha</i> | 205 |
| <i>Educação/Humanas - Tópicos Específicos de Educação - Educação de Adultos</i> | |
| A LUTA POR RECONHECIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA | |
| <i>Maria de Lourdes Lacerda Oliveira</i> | 217 |
| <i>Educação/Humanas - Tópicos Específicos de Educação - Educação de Adultos</i> | |
| ÁLVARO VIEIRA PINTO E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS | |
| <i>Cristiane Rodrigues de Viveiros Silva</i> | 225 |
| <i>Educação/Humanas - Tópicos Específicos de Educação - Educação de Adultos</i> | |
| O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO PROMOTORAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL. BREVE OLHAR PARA O CONTEXTO PAULISTANO | |
| <i>Viviane Rodrigues Fernandez</i> | 237 |

Editores Adjuntos

Ma. Adriana Gomes de Moraes - PUC-SP
Dr. Diovani Vandrei Alvares - PUC-SP
Me. Gilson Rogério Marcomini - UNIFENAS

Revisores/Pareceristas *ad hoc*

Ma. Adriana Gomes de Moraes - PUC-SP
Dra. Adriana Carniello - INPE
Me. Adriano de Souza Marques - UNESP-Bauru
Me. Airton José Vinholi Júnior - UFMS
Dra. Ana Lúcia Gatti - USJT
Dr. André de Souza Tarallo - USP
Me. André Luis Maciel Leme - UNITAL
Ma. Andreia Dal Ponte Novelli - USP
Ma. Andreia de Almeida - PUC
Ma. Andrieli Bianca Rodrigues Camilo - USJT
Me. Alexandre Maniçoba de Oliveira - USP
Me. Alexandre Shigunov Neto - IFSP-Itapetininga
Dr. Almir Fernandes - USP
Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques - USP
Me. Antonio de Assis Bento Ribeiro - UNICAMP
Dr. Antonio Carlos da Fonseca Bragança Pinheiro - USP
Dr. Armando Traldi Junior - PUC-SP
Dr. Aron Jose Pazin de Andrade - UFMG
Dr. Augusto Massashi Horiguti - USP
Me. Bruno Nogueira Luz - FACCAMP
Bel. Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa - UFPB
Dr. Caio Augustus Morais Bolzani - USP
Dra. Carla Witter - USP
Dr. Carlos Frajuca - USP
Dr. Carlos Henrique da Silva Santos - UNESP
Dr. Carlos Ventura Fonseca - UFRGS
Esp. Cheila Dionísio de Mello - IFPR
Ma. Cíntia Gonçalves Mendes da Silva - USP
Me. Claudio Nei Nascimento da Silva - UCB
Dra. Cristina Pereira de Araujo - USP
Bel. Danillo da Silva Rocha - FATEC
Me. Diego Carvalho Viana - UEMA
Dr. Diovani Vandrei Alvares - PUC-SP
Me. Eberval Oliveira Castro - UNICAMP
Dr. Écio Naves Duarte - UFU
Dr. Eduardo Acedo Barbosa - FATEC
Dr. Edson de Almeida Rego Barros - USP
Bel. Elizabeth Alves - UNIMARCO
Dra. Elisandra Aparecida Alves da Silva - USP
Dr. Emerson dos Reis - UNICAMP
Me. Enio Freire de Paula - UEM
Me. Enzo Basílio Roberto - IFPA
Me. Erico da Silva Costa - IFSP-Jacarei
Dr. Fauston Negreiros - UFC
Dra. Fátima Beatriz De Benedictis Delphino - PUC-SP
Bel. Fernanda Conciani - UFMT
Dra. Flavia Maria Esteves Machado - UNESP
Dr. Flávio Rovani de Andrade - UNICAMP
Dr. Francisco Rafael Martins Soto - USP
Me. Francisco Regis Vieira Alves - UFC
Dr. Francisco Yastami Nakamoto - USP
Me. Gilson Rogério Marcomini - UNIFENAS
Dr. Givanildo Alves dos Santos - ITA
Esp. Giovanni Ribeiro - UFSCAR
Bel. Gracilene Maria de Carvalho - UFMG
Dr. Glauber Eduardo de Oliveira Santos - UIB
Ma. Graziela Bachiao M. C. Pereira de Paula - UNESP
Ma. Greice de Nóbrega e Sousa - USP

...

...

Dr. Hédio Tatizawa - USP
Dr. Ivan Fortunato - UNESP
Me. Ivo Sócrates Moraes de Oliveira - USP
Me. João Batista Brandolin - ITA
Dr. João Sinohara da Silva Sousa - ITA
Dr. José Alberto Carvalho dos Santos Claro - Metodista
Dr. Jose Aquiles Baesso Grimoni - USP
Me. José Orlando Balastro Junior - UNITAL
Dr. José Francisco Buda - UNICAMP
Bel. Karina Menegaldo - UNICAMP
Me. Leandro Henrique da Silva - USP
Dra. Leticia Souza Netto Brandi - UNICAMP
Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli - PUC
Ma. Liliãne Garcia da Silva Morais Rodrigues - IFTO
Me. Luiz Fernando Rosa Mendes - UCAM
Dr. Luiz Gustavo de Oliveira - UNITAL
Dra. Manoela Rossinetti Rufinoni - UNIFESP
Me. Marcelo Bernardino Araujo - PUC-SP
Dr. Marcelo Pereira Bergamaschi - UNICSUL
Dr. Marcelo Porto Allen - USP
Dr. Márcio Abud Marcelino - ITA
Me. Marcio Mandelman - UNITAU
Dr. Marcio Zamboti Fortes - USP
Me. Marco Aurélio Granero Santos - USP
Dr. Marcione Susumu Gomazako - UNICAMP
Dr. Marcos Antonio Santos de Jesus - UNICAMP
Ma. Maria Cristina de Siqueira Nogueira Barelli - UNICAMP
Dra. Mariana Pelissari Monteiro Aguiar Baroni - INPE
Dr. Marcio Mendonça - UTFPR
Dra. Marília Guimarães Pinheiro - USP
Dra. Marinilzes Moradillo Mello - UNICAMP
Dra. Martha Cristina Motta Godinho Netto - UFRJ
Me. Miguel Angelo de Abreu de Souza - USP
Dra. Oquidea Vasconcelos - UEPA
Ma. Patrícia Lima Dubeux Abensur - PUC-SP
Dr. Paulo Henrique Netto de Alcantara - UNIFESP
Dr. Paulo Marcos de Aguiar - USP
Esp. Paulo Sérgio Garcia - UNIP
Dr. Paulo Roberto Barbosa - USP
Dr. Pedro Augusto Pinheiro Fantinatti - UNICAMP
Dr. Pedro Miranda Junior - USP
Bel. Radamés Toth Garcia - USJT
Ma. Rafaela Camara Malerba - UAM
Dr. Raul de Souza Puschel - PUC-SP
Dra. Renata Carolina Zanetti Lofrano - UFSJ
Dr. Ricardo Pires - IFSP
Dr. Ricardo Roberto Plaza Teixeira - USP
Me. Rodrigo Campos Bortoletto - FEI
Dra. Rosana Camargo - USP
Dra. Sandra Pereira Falcão - USP
Dr. Sergio Luiz Kyrillos - UNIP
Ma. Siony Silva - UNIBAN
Ma. Sílvia Vitória de Oliveira - USP
Me. Thiago Pedro Donadon Homem - FEB-UNESP
Me. Thiago Schumacher Barcelos - USP
Dra. Valéria Azzi Collet da Graça - UNICAMP
Dra. Vania Battestin Wiendl - UNICAMP
Dra. Vanessa Meloni Massara - USP
Ma. Vassiliki Terezinha Galvão Boulomytis - UNICAMP
Bel. Vinícius Fausto Chaves - IFSP
Dr. Waldecir Paula Lima - USP

...

EDITORIAL

Carlos Frajuca¹

Esta é a terceira de 4 edições do ano de 2015 e começamos este ano, adaptando o periódico aos novos critérios de indexação da SciELO, conforme documento de outubro de 2014, o que significa, não só seguir os critérios de indexação sugeridos, como também a padrões internacionais de publicação científica. Dentre as orientações do documento, passamos a publicar os títulos dos artigos em inglês e a utilizar de sistema de gestão online de manuscritos Open Journal Systems (OJS - <http://ojs.ifsp.edu.br>), que dentre outras vantagens, visa maximizar a eficiência do processo de avaliação e minimizar o tempo entre a submissão e o parecer final, além de tornar transparente o trâmite editorial, porque permite que as partes envolvidas acompanhem o processo de avaliação.

Desde 2012, o periódico vem passando por modificações, um exemplo, é a indicação das principais datas do processo de arbitragem - compreendendo as datas de recebimento e aprovação dos artigos - visando o menor intervalo de tempo entre elas e, com o apoio dos nossos pareceristas, conseguimos manter a média exigida pelos critérios de indexação. Outro passo foi a periodicidade que atualmente é trimestral e pode ser alterada no próximo ano para bimestral, dependendo do volume de artigos e rapidez do trâmite editorial. Os Editores Adjuntos passaram a fazer parte da segunda edição deste ano, sendo uma atividade importante em todo periódico, por estar relacionado ao desenvolvimento das áreas do conhecimento no aspecto do conteúdo científico, por meio dos pareceres, bem como no apoio da avaliação dessas áreas.

Também, a revista visitou 5 câmpus em 2014, além do Câmpus São Paulo: Guarulhos, São João da Boa Vista, São José dos Campos e Itapetininga, com a finalidade de ser conhecida pelos alunos e assim orientá-los para futuras publicações com base em pesquisa científica ou projeto de conclusão de curso. Já o Mapa de Divulgação na Rede Federal nos relatórios finais desta edição, conta com 65 campi novos em 2014 que recebem o Periódico para possível catalogação nas bibliotecas.

O IFSP agradece todo o apoio dado ao periódico com a finalidade de contribuir com nossa função de ampliar o importante papel social que tem a pesquisa.

A Revista **SINERGIA** está aberta para cadastro reserva de novos pareceristas/revisores, prioritariamente nas seguintes áreas em que a revista obteve Qualis em 2013/2014:

- Administração, Ciências Contábeis e Turismo;
- Astronomia/Física;
- Ciência de Alimentos (**Ciência e Tecnologia de Alimentos**);
- Ciência da Computação;
- Educação;
- Enfermagem (**Enfermagem Médico-Cirúrgica, Enfermagem Obstétrica, Enfermagem Pediátrica, Enfermagem Psiquiátrica, Enfermagem de Doenças Contagiosas, Enfermagem de Saúde Pública**);
- Engenharia I (**Engenharia Civil, Engenharia Sanitária e Engenharia de Transportes**);
- Engenharia II (**Engenharia de Minas, Engenharia de Materiais e Metalurgia, Engenharia Química, Engenharia Nuclear**);
- Engenharia III (**Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia Naval e Oceânica, Engenharia Aeroespacial**);
- Engenharia IV (**Engenharia Elétrica e Engenharia Biomédica**);
- Ensino (**Ensino de Ciências e Matemática**);
- Filosofia/Teologia;
Subcomissão Filosofia;
- Interdisciplinar (**Meio Ambiente e Agrárias, Sociais e Humanidades, Saúde e Biológicas, Engenharia/Tecnologia/Gestão**);
- Letras/Linguística;
- Química.

Os artigos submetidos são analisados em duplo cego (*double-blind review*), ou seja, pelo menos dois pareceristas/revisores fazem avaliação de um mesmo artigo científico. Os trabalhos são enviados e recebidos sem identificação de autores e avaliadores.

Endereço dos artigos disponíveis para parecer:
http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/documentos/fila_submissao.pdf

Contato para cadastro/descadastramento de revisor:
sinergia@ifsp.edu.br
<http://ojs.ifsp.edu.br>

Rua Pedro Vicente, 625 — Canindé
São Paulo — SP — CEP 01109-010

¹ Doutor pelo Instituto de Física da USP.

APRESENTAÇÃO

Maria Clara Di Pierro*

Esta edição especial da Revista Sinergia dedicada à educação de jovens e adultos (EJA) reúne sete artigos escritos por concluintes do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido no Câmpus São Paulo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Alguns artigos comunicam resultados de pesquisas empíricas, outros são ensaios resultantes de revisão bibliográfica.

Em suas "Reflexões sobre a EJA e o currículo", Solange França Sinimbu Civeira caracteriza o amplo e heterogêneo contingente brasileiro de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade, para então problematizar a especificidade de suas necessidades e processos de aprendizagem. Apoiando-se na literatura, a autora recomenda flexibilidade para que o desenvolvimento curricular se oriente por uma perspectiva multicultural e dialogue com a rica bagagem de experiências e conhecimentos construídos pelos educandos em suas histórias de vida.

O ensaio "Crescimento econômico afetando a EJA no início do século XXI", de Vilma Santana dos Santos, investiga as causas da redução de matrículas na educação de jovens e adultos (EJA) observada na capital paulistana (assim como em quase todo o país) desde 2006. A autora historia as políticas nacional, estadual e municipal para a modalidade na transição de milênio e examina a hipótese de que a inclusão precária dos jovens e adultos com baixa escolaridade no mercado de trabalho durante a recuperação econômica da década de 2000 tenha refreado a demanda social por EJA, o que se somou ao subfinanciamento e às políticas de descentralização e nucleação para explicar o declínio das matrículas.

Ana Gilda Leocádio analisa as orientações didáticas da prefeitura paulistana para o ensino de língua estrangeira moderna na etapa fundamental do ensino de jovens e adultos, emanadas em 2007 e vigentes até os dias atuais. Problematizando as relações de poder que permeiam os discursos, a autora adota a perspectiva do letramento crítico (que valoriza sobretudo a construção de sentidos do texto oral ou escrito) para avaliar positivamente as diretrizes do ensino de inglês da EJA na rede municipal de São Paulo, tomando como exemplo uma atividade de leitura.

A pesquisa de Rodrigo Fernandes Rocha discute a formação específica de educadores de jovens e adultos a partir da literatura sobre o tema e do delineamento do perfil do corpo discente do próprio Curso de Especialização de que participou. O artigo permite conhecer em linhas gerais a estrutura curricular do curso, as características demográficas e socioeconômicas do numeroso e heterogêneo grupo de cursistas, em que predominam mulheres, de classe média, docentes do serviço público. O relato abrange também as práticas culturais dos cursistas, suas motivações e perspectivas profissionais e acadêmicas, bem como o grau de satisfação com o curso.

Inspiradas pela noção de reconhecimento (conforme a elaboração do cientista social Axel Honneth), Maria de Lourdes Lacerda Oliveira constrói um ensaio que convoca ao respeito aos direitos humanos, ao acolhimento amoroso e à solidariedade, essenciais ao desenvolvimento social e intelectual das pessoas com deficiência, discorrendo sobre as normas e políticas recentes que asseguram os direitos educativos desse grupo social, seja na infância, na juventude ou na vida adulta.

Cristiane Rodrigues de Viveiros Silva examina a biografia do filósofo Álvaro Vieira Pinto, situando historicamente o intelectual isebiano, e analisam sua obra mais conhecida: *Sete lições sobre educação de adultos*. O artigo pontua as formulações do autor sobre o papel da educação no desenvolvimento nacional, na conscientização popular e na superação da dependência cultural, sua visão desprovida de preconceito em relação à bagagem cultural dos adultos analfabetos, bem como suas propostas de educação crítica e dialógica, evidenciando a influência recíproca de e sobre Paulo Freire, com quem conviveu no exílio no Chile.

No último artigo deste número especial, Viviane Rodrigues Fernandez opera com a hipótese de que o emprego das tecnologias da comunicação e informação (TICs) contribui para a equidade e a qualidade do ensino presencial e a distância. Após realizar uma revisão de pesquisas sobre o emprego das TICs na EJA, a autora analisa como os documentos de diretrizes e materiais de apoio pedagógico que abordam o emprego dessas tecnologias nos processos de alfabetização e letramento dos educandos participam dos cursos mantidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Esse conjunto de textos esboça um amplo painel sobre alguns dos mais relevantes desafios contemporâneos das políticas públicas de educação e da ciência pedagógica para promover o direito à formação integral ao longo da vida, e confirma o acerto da decisão de criar cursos de pós-graduação *latu sensu* para formação de formadores articulados ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

A bibliografia disponível sobre a implementação desse Programa ressalta, de um lado, seu aspecto mais desafiante e inovador – a concepção e desenvolvimento de um currículo integrado de educação geral e profissional de jovens e adultos trabalhadores – e, de outro, as resistências encontradas na rede federal de escolas técnicas para o acolhimento dessa modalidade da educação básica. A literatura avaliativa problematiza também a competição instalada a partir da criação do PRONATEC¹, o repto da permanência dos educandos nos cursos e o número relativamente reduzido

* Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1 - Segundo informação prestada pela SETEC/MEC à Controladoria Geral da União, o número unidades de ensino federais que ofereceram cursos do PRONATEC cresceu de 24 em 2011 para 380 em 2014; o total de beneficiários da Bolsa Formação desse Programa na rede federal de ensino saltou no mesmo período de 1.133 para 403.722.

de cursistas e concluintes. Ainda que muitos destes aspectos ainda estejam pendentes de uma adequada resolução, é inegável que – passados dez anos da criação do Proeja - duas dimensões do Programa possam ser consideradas bem sucedidas: a formação de educadores e o incentivo à pesquisa.

A pesquisa sobre o Proeja foi incentivada por um edital lançado pelo Ministério da Educação ainda em 2006, que permitiu constituir nove grupos em todo o país (MACHADO et al., 2008). Sua efetividade pode ser aferida por uma simples pesquisa no Banco de Teses da CAPES com a palavra-chave *Proeja*, que resulta em mais de uma centena de registros, sendo igualmente numerosas as referências disponíveis nas diversas bases de dados bibliográficos e as comunicações realizadas em eventos científicos.²

Os estudos mais recentes e panorâmicos sobre a formação de educadores de jovens e adultos assinalam a pouca incidência da temática na habilitação inicial de professores em cursos de licenciatura (LAFFIN & GAYA, 2013; LAFFIN, 2015), e constatam que a maioria dos docentes que atuam na modalidade já possui curso superior, o que remete a qualificação da docência diante das especificidades desse campo pedagógico para a formação em serviço ou a pós-graduação (MACHADO, 2011). No âmbito da pós-graduação, por sua vez, há registro de um único Mestrado Profissional especificamente voltado à modalidade na Universidade Estadual da Bahia, que veio somar-se recentemente aos cursos de Especialização em EJA integrada à educação profissional promovidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e àqueles da Rede da Diversidade e Cidadania com foco em EJA, apoiados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, ambas iniciativas do Ministério da Educação cujos dados de alcance e cobertura não se encontram disponíveis em domínio público.

No Estado de São Paulo, cerca de três dezenas de profissionais da educação de São Carlos e outros três municípios do entorno concluíram em 2012 o Curso de Especialização em EJA promovido pela Universidade Federal de São Carlos e, no ano de 2015, está em andamento curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos a distância promovido pela Universidade Federal de São Paulo e dirigido a três centenas de profissionais das redes públicas de ensino e educadores populares distribuídos em polos da Universidade Aberta do Brasil na Capital, em Guarulhos e Diadema.

Diante desse cenário, é possível concluir que a qualificação de 120 profissionais da educação nos sucessivos Cursos de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidos desde 2006 representa uma modesta porém expressiva contribuição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo à formação de educadores preparados para mediar pelo diálogo processos relevantes e significativos de aprendizagem que permitam ao enorme contingente de trabalhadores e trabalhadoras paulistas resgatar direitos educativos violados na infância e adolescência, alargar horizontes de desenvolvimento pessoal e profissional e ampliar sua participação na vida cultural e política do país.

2 Nas quatro reuniões anuais da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizadas entre 2011 e 2015, as pesquisas relacionadas ao Proeja representaram, em média, a quarta parte das comunicações realizadas no Grupo de Trabalho sobre Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

REFERÊNCIAS

LAFFIN, M. H. L. Formação inicial de educadores no campo da educação de jovens e adultos: espaço de direito e de disputas. In: **Anais do V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Campinas: UFSCAR, UNICAMP, USP, UNESP e UNIFESP, 2015, p. 36-63.

LAFFIN, M. H. L.; GAYA, S. M. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e

Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n.1, p. 177-206, 2013.

MACHADO, M. M. Os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil. In: **Anais do 3º Seminário Nacional de Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos** (Porto Alegre, 2010). Porto Alegre, Deriva, 2011, p. 17-32.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Construindo conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional – saberes coletivos de uma rede de pesquisadores. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 411-424, set./dez. 2008.

Solange França Sinimbu Civeira¹

Data de entrega dos originais à redação em: 09/12/2014
e recebido para diagramação em: 12/01/2015.

Esta pesquisa tem origem numa indagação: a que tipo de educação escolar pessoas jovens e adultas têm direito, tendo em vista que uma das funções da escolarização consiste em “proporcionar o domínio básico dos conhecimentos científicos”? Partiu-se do pressuposto de que o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como direito é recente no país, tanto quanto a premissa de que, para esta modalidade, é preciso considerar as especificidades dos sujeitos a quem ela se dirige e sua realidade social na proposição de programas, currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, o objetivo foi o de traçar um perfil para os sujeitos da EJA, por meio de pesquisa documental, e fazer uma breve reflexão sobre um currículo que atenda às especificidades desses sujeitos, reconhecendo e respeitando os seus saberes culturais e conhecimentos construídos ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo. Ciclo de vida. Conhecimentos práticos.

This research has originated from an inquiry: what kind of school education young and adults have the right of, considering that one of the functions of education is “to provide the basic domain of scientific knowledge?” (ABREU & VÓVIO, 2010, p.189). It started from the assumption that the recognition of the Youth and Adult Education as a right is recent in the country, as much as the premise that it is necessary to consider the specificities of whom it is addressed to and their social reality in proposing programs, the curriculum, teaching materials and pedagogical practices. In this sense, the goal was to establish a profile about the Youth and Adult subjects, through a documentary research, and to develop a brief reflection about what kind of curriculum attends their specificities, recognizing and respecting their cultural knowledge and that built throughout their lives.

Keywords: Education of Youth and Adults. Curriculum. Life cycle. Practical knowledge.

1 SUJEITOS DA EJA: OS JOVENS E ADULTOS QUE FREQUENTAM A EJA

Ao falarmos sobre EJA (Educação de Jovens e Adultos) encontramos diversos programas que atuam com jovens e adultos e que podem estar contemplados nessa designação, como por exemplo, a educação profissional, tanto no âmbito formal como no informal; programas de alfabetização de iniciativas variadas, como os oferecidos por ONGs e empresas de grande porte; centros comunitários e associações diversas, em locais públicos e privados, com ou sem parcerias com o Estado; em variadas modalidades educativas, como o Ensino Regular Noturno ou Ensino Superior. Engloba ainda todas as ações educativas que de algum modo abarcam esses segmentos etários.

Este trabalho está limitado ao tratamento daquelas ações que se realizam no âmbito escolar, em uma modalidade da Educação Básica, nos anos do Ensino Fundamental, tendo como principal provedor o setor público.

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica e é reconhecida como direito público subjetivo na etapa do Ensino Fundamental, conforme LDB, 9394/96. É voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada. Ela é regular, ou seja, é organizada normalmente

em ciclos, termos ou séries que não correspondem a faixas etárias específicas como ocorre no Ensino Fundamental. E, enquanto modalidade de exercício, tem função reparadora, por isso está conectada à escolarização básica.

Quando se toma como referência a educação escolar, os jovens e adultos da EJA são pessoas que se escolarizam tardiamente ou que iniciam os estudos na juventude e vida adulta. No Brasil, segundo dados do censo de 2010, há 13.940.729 milhões de pessoas com 15 anos ou mais; que não sabem ler e escrever, correspondendo a 9,6% da população nessa faixa etária. É a primeira vez que temos menos de dois dígitos nos percentuais de analfabetismo na história brasileira. Esses índices começaram a recuar a passos muito lentos até chegarem ao patamar em que se encontram hoje.

Nesses números não estão incluídos os analfabetos funcionais, resultantes de um processo de exclusão concretizado a partir dos sistemas de ensino (ROJO, 2009). A PNAD¹ (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) também indica que 20,3% das pessoas com 15 anos ou mais são consideradas analfabetas funcionais.

¹ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708>. Acesso em: 15 mar. 2014. E no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

¹ Pós-Graduada em PROEJA pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Câmpus São Paulo - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) Câmpus Guarulhos - Professora da Prefeitura de Guarulhos, SP. <solfranka6@yahoo.com.br>.

Trabalhando com os dados da PNAD de 2004, autoras como Galvão e Di Pierro identificam grande desvantagem na alfabetização para a população da região nordeste, especialmente entre os mais pobres, negros e pardos (2007, p. 63-64). Nesse sentido, observa Vóvio que “o pertencimento étnico-racial é ao lado da renda uma das características da população que afeta a distribuição desigual da alfabetização” (VÓVIO, 2007, p. 27).

Em dados mais recentes observamos que, infelizmente, o Brasil ainda apresenta um grande número de pessoas consideradas analfabetas, conforme relacionado nas tabelas 1 e 2. Embora as tabelas apresentem os dados do analfabetismo da população de dez anos ou mais, utilizaremos apenas os que fazem referência ao segmento de 15 anos ou mais, com destaque para as faixas etárias, gêneros e as cinco regiões do país.

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%), 2008

| Grupo de idade e sexo | Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%), 2008 | | | | | |
|-----------------------|---|-----------------|----------|---------|-----|--------------|
| | Brasil | Grandes Regiões | | | | |
| | | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro-Oeste |
| TOTAL | 9,2 | 9,7 | 17,7 | 5,4 | 5,0 | 7,4 |
| 15 anos ou mais | 10,0 | 10,7 | 19,4 | 5,8 | 5,5 | 8,2 |
| Homens | 10,2 | 11,2 | 21,1 | 5,2 | 5,0 | 8,2 |
| Mulheres | 9,8 | 10,3 | 17,9 | 6,3 | 5,9 | 8,1 |
| 15 a 17 anos | 1,7 | 1,7 | 3,4 | 0,7 | 0,8 | 1,4 |
| Homens | 2,2 | 2,4 | 4,4 | 0,8 | 0,9 | 2,1 |
| Mulheres | 1,2 | 1,0 | 2,4 | 0,6 | 0,7 | 0,6 |
| 15 a 24 anos | 2,2 | 2,5 | 4,3 | 1,0 | 1,0 | 1,2 |
| Homens | 2,8 | 3,4 | 5,7 | 1,2 | 1,3 | 1,7 |
| Mulheres | 1,5 | 1,7 | 2,9 | 0,7 | 0,7 | 0,7 |
| 18 anos ou mais | 10,6 | 11,7 | 20,8 | 6,2 | 5,8 | 8,7 |
| Homens | 10,8 | 12,1 | 22,7 | 5,6 | 5,3 | 8,8 |
| Mulheres | 10,4 | 11,2 | 19,2 | 6,7 | 6,2 | 8,7 |
| 25 anos ou mais | 12,4 | 14,0 | 24,8 | 7,1 | 6,7 | 10,4 |
| Homens | 12,6 | 14,4 | 27,0 | 6,5 | 6,1 | 10,4 |
| Mulheres | 12,1 | 13,6 | 22,9 | 7,7 | 7,2 | 10,3 |

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008.

Tabela 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%), 2009

| Grupo de idade e sexo | Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%), 2009 | | | | | |
|-----------------------|---|-----------------|----------|---------|-----|--------------|
| | Brasil | Grandes Regiões | | | | |
| | | Norte | Nordeste | Sudeste | Sul | Centro-Oeste |
| TOTAL | 8,9 | 9,6 | 17,0 | 5,2 | 5,0 | 7,3 |
| 15 anos ou mais | 9,7 | 10,6 | 18,7 | 5,7 | 5,5 | 8,0 |
| Homens | 9,8 | 11,4 | 20,4 | 5,0 | 5,0 | 7,6 |
| Mulheres | 9,6 | 9,7 | 17,1 | 6,3 | 5,9 | 8,3 |
| 15 a 17 anos | 1,5 | 1,9 | 2,7 | 0,8 | 0,6 | 0,5 |
| Homens | 2,1 | 2,8 | 3,8 | 1,3 | 0,6 | 0,4 |
| Mulheres | 0,8 | 1,0 | 1,5 | 0,4 | 0,5 | 0,6 |
| 15 a 24 anos | 1,9 | 2,2 | 3,9 | 0,9 | 0,9 | 0,7 |
| Homens | 2,6 | 3,1 | 3,9 | 1,2 | 1,1 | 0,8 |
| Mulheres | 1,3 | 1,4 | 2,5 | 0,7 | 0,8 | 0,7 |
| 18 anos ou mais | 10,3 | 11,4 | 20,1 | 6,0 | 5,8 | 8,6 |
| Homens | 10,5 | 12,3 | 22,0 | 5,2 | 5,3 | 8,2 |
| Mulheres | 10,2 | 10,5 | 18,5 | 6,7 | 6,3 | 8,9 |
| 25 anos ou mais | 12,0 | 13,8 | 23,8 | 6,9 | 6,7 | 10,2 |
| Homens | 12,1 | 14,7 | 25,9 | 6,1 | 6,1 | 9,8 |
| Mulheres | 11,9 | 12,9 | 22,0 | 7,7 | 7,2 | 10,6 |

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.

Os dados apresentados nas duas tabelas confirmam o que já fora apontado por Galvão e Di Pierro (2007): a população acima de 25 anos de idade continua apresentando um alto índice de analfabetismo, especificamente na Região Nordeste e principalmente entre os homens.

Mostram ainda configurações do analfabetismo diversas quando observamos como esse percentual se distribui em regiões brasileiras em 2009. Na região Nordeste, o percentual de analfabetismo é praticamente o dobro do índice nacional, 18,7% contra 9,7%.

Outra situação pode ser observada em relação aos índices das regiões Sul e Sudeste, que concentram os índices mais baixos em relação ao nacional. Tais diferenças, segundo Ferraro e Kreidlow (2004) apud Vóvio (2007), são resultantes das atividades econômicas e sociais que prevalecem nestas regiões. Quanto mais próximos de centros urbanos, mais elevadas são as taxas de escolarização e menores as de analfabetismo.

Em relação à configuração do analfabetismo observando faixas etárias, as tabelas indicam que esse fenômeno afeta de modo mais agudo as pessoas adultas, concentrando-se na população com 25 anos ou mais. No ano de 2008 (tabela 1) em nível nacional temos 12,4% contra 12,0% em 2009 (tabela 2). Ao compararmos estes dados com diferença de apenas um ano, notamos pouquíssimo avanço na redução da taxa de analfabetismo, especialmente nas regiões Nordeste e Norte respectivamente. Outro fato relevante é que o índice de analfabetismo afeta mais os homens que as mulheres. Tal fato se agudiza quando observamos a região Nordeste: 25,9% contra 22%, o que talvez ocorra por razões de entrada mais cedo no mercado de trabalho.

Outra fonte de informação importante para demonstrar como a distribuição de oportunidades de usufruto e de acesso à cultura escrita no Brasil é desigual são os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo² (Inaf). O principal objetivo do INAF “é oferecer à sociedade brasileira um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática da população brasileira, de modo a fomentar o debate público e subsidiar a formulação

2 Inaf é o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), é realizado desde 2001, baseado em entrevistas e testes cognitivos aplicados em amostras nacionais de 2.000 pessoas representativas dos brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. Revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. Seu principal objetivo é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade. Disponível em: < <http://www.ipm.org.br/> >. Acesso em: 11/03/2014. O INAF é desenvolvido por duas organizações não governamentais brasileiras: Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro. Ação Educativa tem como missão a defesa de direitos educacionais e atua na área de pesquisa e informação, desenvolvimento de programas de educação de adultos e mobilização social. O Instituto Paulo Montenegro é ligado a uma grande empresa de pesquisa que atua em toda a América Latina – o IBOPE – e tem como objetivo canalizar recursos financeiros e técnicos da empresa para iniciativas de interesse social sem finalidade lucrativa (BATISTA; RIBEIRO 2004, p. 31).

de políticas de educação e cultura”. (RIBEIRO, 2004, p. 9) Além disso, um dos objetivos desta pesquisa é aferir competências leitoras que testam desde se a pessoa sabe ler ou escrever textos simples até se consegue inferir informações de textos longos e complexos, ou ainda, se consegue fazer a leitura de números familiares, fazer cálculos e operações. O desempenho observado nesses testes gerou dados a serem computados para a população, segundo o relatório anual do ano de 2009.

O Inaf Brasil contribui trazendo dados complementares e inéditos, focados não apenas naqueles que frequentam a escola e sim na população adulta como um todo, estimulando a promoção de ações e políticas públicas que permitam a incorporação de crescentes parcelas de brasileiros à cultura letrada, à sociedade da informação, à participação social e política e ao leque de oportunidades de trabalho digno, responsável e criativo. (INAF BRASIL, 2009, p. 4).

Segundo Rojo, (2009, p. 44) o “alfabetismo é, na verdade, um conceito que disputa espaço com o conceito de letramento(s)”. Em Vóvio (mimeo), alfabetismo “é a condição ou estado de quem sabe ler e escrever. Como se trata de um estado, uma dimensão individual pode ser variável e até medido em seu nível ou grau”, como se dá no caso do INAF. Não se trata de medir a alfabetização, já que esse processo é compreendido como:

a ação de apropriar-se do sistema de escrita alfabético (SEA), manipulando-o a fim de ler e escrever textos. Implica desde conhecer o sistema e suas propriedades (regularidades e irregularidades), passando pelos procedimentos de decodificar e codificar, até saber ler compreensivamente e escrever para fins de comunicação social (VÓVIO mimeo, s. n.).

Em relação à condição de alfabetismo da população, o Inaf classifica os desempenhos em quatro níveis, o primeiro deles é o que “corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preço, etc.)” (INAF BRASIL, 2009, p.7). O segundo nível é denominado rudimentar que:

Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. (INAF BRASIL, 2009, p. 7).

O terceiro nível é o básico,

As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário

realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. (INAF BRASIL, 2009, p. 7).

E, finalmente, o quarto é o nível pleno,

Classificadas neste nível estão às pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. (INAF BRASIL, 2009, p. 7).

Tabela 3 - Indicador Nacional de Alfabetismo: evolução dos dados edições 2001 a 2009

| Níveis | Distribuição na população 2001 a 2009 | | | | |
|-------------|---------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| | /01 | /03 | /05 | /07 | /09 |
| Alfabetismo | 9% | 8% | 7% | 7% | 7% |
| N1 | 31% | 30% | 30% | 25% | 20% |
| N2 | 34% | 37% | 38% | 40% | 46% |
| N3 | 26% | 25% | 26% | 28% | 27% |

Fonte: INAF BRASIL 2009.

Como se pode observar, os dados da tabela 3 referem-se a um período de tempo de oito anos, no qual não houve uma mudança significativa de números. De modo geral, houve uma pequena redução na taxa nacional de analfabetismo entre 2001 e 2005, estabilizando-se a partir de então na casa dos 7%.

Já nos níveis de alfabetismo, observamos também uma redução no número de alfabetizados rudimentares, atingindo o percentual de 20% em 2009. Ao mesmo tempo, houve um aumento considerável do nível básico, saltando de 34% em 2001/02 para 46% em 2009. O nível pleno, no entanto, não tem mostrado uma tendência de melhora, oscilando, desde 2001–2002 por volta de $\frac{1}{4}$ do total de brasileiros dessa faixa etária. Por fim, a tabela nos evidencia como o acesso à cultura escrita se dá de modo desigual no Brasil. Podemos inferir da pesquisa do INAF, até certo ponto, como se caracterizam os sujeitos da EJA, tendo em vista fatores sociais, econômicos e culturais. Entretanto, esta pesquisa não nos permite fazer considerações acerca dos modos como cada sujeito, em seus diferentes ciclos de vida, vive e produz saberes em sociedades letradas como a nossa.

Oliveira, (2009) tem tomado como foco o estudo sobre como jovens e adultos, não ou pouco escolarizados, se desenvolvem em sociedades burocratizadas, industrializadas, ordenadas e reguladas pela escrita. Seus estudos apoiam-se na psicologia, numa vertente histórico-cultural ancorada em Vygotsky, a qual considera, segundo Palácios (1995, apud OLIVEIRA, 2009),

que os fatores mais relevantes para o desenvolvimento humano não são os biológicos, mas os psicológicos, os aspectos históricos, culturais e individuais do sujeito. Essa visão opõe-se à ideia da universalidade das etapas de desenvolvimento, a qual divide a vida humana em grandes períodos de desenvolvimento psicológico, que seriam iguais a todas as pessoas e sempre correspondentes a um certo período da vida, tendo por base o ciclo biológico infância, juventude, idade adulta e velhice.

Assim, a infância é descrita como o período em que ocorrem as experiências com efeito determinante e configurador de todo desenvolvimento posterior, a adolescência como a época das mudanças drásticas e turbulentas, a idade adulta como o momento da estabilidade e ausência de mudanças importantes e a velhice como sinônimo de deterioração dos processos psicológicos. (PALÁCIOS, 1995, apud OLIVEIRA, 2009, p. 364).

Trata-se de uma perspectiva que não contempla a multiplicidade de possibilidades do desenvolvimento humano presente na perspectiva histórico-cultural.

Talvez seja este entendimento limitado a base para o preconceito e descaso relacionados à EJA, expressos no ditado popular “papagaio velho não aprende a falar”.

Na história do pensamento social e educacional brasileiro, há representações preconceituosas contra o analfabeto com termos como “cegueira, [...] mal, praga, chaga, dentre outros. (GALVÃO & DI PIERRO, 2007,

p.30). Aqui, a condição social refere-se mais ao analfabetismo do que ao aspecto econômico.

É na direção oposta que Oliveira (2009) propõe três aspectos sociais, preponderantes aos biológicos, a serem considerados quando se opera com a ideia de educação ao longo da vida e com a EJA, especificamente. O primeiro é o etário: não são crianças, mas sujeitos em ciclos de vida distintos. Quando falamos dos sujeitos da EJA, não podemos fazer apenas um recorte por meio da especificidade etária, mas, sobretudo, abarcando a especificidade cultural. Nesse sentido, um primeiro aspecto a ser observado é a condição de não crianças, como a autora afirma:

O adulto, para a educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização... Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar. (OLIVEIRA, 2009, p. 197).

O segundo aspecto social é a condição de grupo/classe social a que pertencem. Quanto menor a renda, menor as taxas de escolarização e maiores as taxas de analfabetismo. Já o terceiro aspecto é o de grupo dos excluídos de certas práticas sociais altamente valorizadas e tomadas como legítimas, das quais a escolarização é apenas uma delas.

Para (ARROYO, 2005, p. 222-223), a EJA está marcada por tempos de exclusão, não só no passado, mas atualmente continuam enfrentando problemas tais como “a miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida”. A realidade vivida por esses sujeitos continua radicalmente excludente.

Em um contexto de adversidade e marginalização, mesmo sendo uma modalidade de ensino, a EJA ainda é vista como uma modalidade de menor prestígio social, justamente por falta de compreensão da especificidade de que necessita. Podemos observar que esta modalidade de ensino tem suas particularidades e representa uma dívida social não reparada para com aqueles que ainda não tiveram acesso a uma educação de boa qualidade.

Ainda no contexto do aspecto social do referido grupo, Arroyo (2005) traça o perfil desses sujeitos:

a EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades. Essa realidade de opressão e de exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA”. (ARROYO, 2005, p. 229).

As pessoas com baixa escolaridade ou analfabetas são estigmatizadas e vítimas do preconceito nos diversos contextos em que vivem, nos quais a escrita e a leitura estão presentes, bem como em grupos sociais a que pertencem. Estas características contribuem para certo preconceito com estes sujeitos que carregam o estigma de analfabetos. É importante ressaltarmos que, embora essas pessoas sejam estigmatizadas em algum contexto social por não dominarem e não compartilharem das práticas sociais valorizadas e disseminadas pela educação escolar, não podemos de forma alguma desconsiderar os seus saberes culturais construídos nas suas relações sociais (GALVÃO & DI PIERRO, 2007).

Assim, os educandos da EJA quando vão à escola, ou chegam pela primeira vez a esse espaço, trazem consigo suas histórias de vida, suas experiências, seus conhecimentos e seus saberes, os quais devem ser considerados. Neste sentido, Freire (2008, p. 30) ressalta que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. E, assim, por tratar-se de saberes socialmente construídos na prática comunitária, que merecem ser discutidos e problematizados no contexto de cada um.

Da mesma forma, podemos observar como o assunto é tratado na abordagem histórico-cultural, na qual Oliveira (2009) afirma que tais saberes devem ser valorizados por conterem elaboradas estratégias de sobrevivência e de participação na sociedade em que vivem. Portanto, ao chegarem à sala de aula, os educandos já trazem consigo uma experiência de vida e uma bagagem cultural muito rica. Essas considerações colocam em relevo a necessidade de considerar os aspectos da história de vida desses sujeitos, ressaltando, nesta perspectiva, as múltiplas possibilidades do desenvolvimento humano. Também alerta que é preciso reconhecer que os adultos já têm suas representações de mundo, pois possuem estratégias próprias para

compreender os fatos, valores construídos de acordo com a vivência de cada um.

No entanto, como estes sujeitos não dominam as regras que regem a organização da instituição escolar, é posto um novo desafio ao processo de escolarização da EJA, principalmente no que tange à responsabilização do coletivo. Isso significa que a escola, ao organizar uma turma de EJA, deve considerar fatores como os destacados por Arroyo (2006):

A organização temporal dos conhecimentos escolares pensada para crianças e adolescentes terá de ser a mesma para tempos de vida adulta e juvenil? Os jovens e adultos não estão no mesmo tempo mental, cultural, social do que as crianças de 6 a 14 anos. Seus saberes, cultura e vivência são outros, sua lógica, seus conhecimentos da natureza, da cidade ou do campo, da produção e do trabalho, o conhecimento de si mesmos e do ser humano, de seu gênero, etnia, raça são outros. Carregam vivos que a criança e o adolescente não carregam. (ARROYO, 2006, p. 30-31).

Assim, o processo educacional de um aluno da EJA diferencia-se dos demais alunos. Por isso, vale esclarecer que a sua forma de aprender também é diferente. Afinal, suas identidades, representações sobre a educação e processos de aprendizagem e todos os seus patrimônios culturais são construídos em bases muito distintas das de outros segmentos. Os alunos de EJA são bastante heterogêneos até mesmo dentro de seu próprio segmento, pois abrange pessoas que estão em ciclos de vida diferentes (na juventude, vida adulta, na velhice, por exemplo). Suas biografias e identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida constituem um perfil próprio dos sujeitos da EJA. Conforme diz Arroyo (2006),

Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação (...). Ver apenas esses jovens e adultos no olhar escolar é negar a especificidade da EJA e do perfil do educador (ARROYO, 2006, p. 23).

Por tudo isso, cabe ainda um esclarecimento mais aprofundado sobre o conceito de educação ao longo da vida, considerando o perfil dos sujeitos da EJA.

2 EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

A partir das postulações produzidas nas conferências internacionais sobre educação de jovens e adultos, principalmente as da V Confinte³, realizada em Hamburgo, no ano de 1997, concebeu-se o conceito de educação continuada ao longo da vida. As bases e os

3 Confinte – Conferência Internacional de Educação de Adultos. São eventos internacionais que reafirmaram o direito de todos à educação ao longo de toda a vida.

acordos firmados nessa ocasião orientaram programas e políticas educacionais no Brasil. Outro fato marcante para a educação brasileira foi a Confintea VI, ocorrida em Belém, em dezembro de 2009, na qual foi produzido o documento “Marco de Ação de Belém”, publicado pela UNESCO em 2010, que reivindica a implementação da concepção de direito à educação ao longo da vida para todos, nas políticas públicas da educação de jovens e adultos do Brasil. No que diz respeito a este fato, foi adotado o seguinte princípio para nortear a aprendizagem ao longo da vida:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. (Brasília/UNESCO, 2010, p. 6).

Ratificando, Haddad (2001) informa que tal conceito vem ganhando maior expressão ultimamente por conta das profundas mudanças no mundo do trabalho e no conjunto da sociedade. Destaca que “essa noção de educação envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não-formal” (HADDAD, 2001, p.191).

Convergem com a noção de educação ao longo da vida as proposições de Oliveira (2009), dando maior visibilidade aos sujeitos e às suas práticas de construção conjunta de sentidos, assim como da própria cultura, bem como demonstrando que as pessoas aprendem em diferentes e variados âmbitos de convivência social para além da escola. Neste contexto, Oliveira (2009), ainda enfatiza que:

(...) a idéia dos ciclos da vida pode ser mais promissora para uma compreensão minuciosa do fenômeno do desenvolvimento do que a idéia dos estágios: não nos remete a uma passagem por um percurso abstrato (natural) da vida humana, mas por um percurso contextualizado historicamente (cultural) (...). Mas será importante dar substância a esses ciclos da vida, atrelando-os aos modos concretos de inserção dos sujeitos no seu mundo social, em situações histórico-culturais específicas. (Ibid., p. 365).

Mediante o exposto, é possível perceber que os ciclos de vida vão para além de um desenvolvimento, como estágios simplificados e homogêneos. Entretanto, abarca o modo como os sujeitos estão inseridos culturalmente na sociedade. Ainda para Oliveira (2009, p. 396), “a psicologia não tem sido capaz de formular, de modo satisfatório, uma psicologia do adulto”. Como este já está inserido muitas vezes no mundo do trabalho e das relações interpessoais, pode então apresentar

características diferentes daquelas presentes nos mais jovens e nas crianças.

De acordo com Di Pierro (2008), a ideia de que as pessoas aprendem desde o momento de seu nascimento, em um processo contínuo até a morte

Como chave para a conquista e garantia de outros direitos, a educação ao longo da vida tem por objetivos desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passam o mundo atual, estimulando o convívio tolerante e a participação criativa e consciente dos cidadãos na construção e manutenção de sociedades democráticas e pacíficas (Ibid., p. 396).

Considerando que os ciclos de vida não se tratam de uma etapa da vida, mas buscam a compreensão de todo o universo que envolve as experiências dos jovens e adultos, a educação escolar pode ser tomada como mais um âmbito capaz de promover transformação, estimulando a autonomia dos sujeitos de modo que estes possam ter uma maior participação social, tendo em vista estarem inseridos na cultura dos adultos. Conforme Di Pierro (2005) a EJA está diante de um paradigma que precisa ser vencido: a necessidade da formação continuada ao longo da vida, pois

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis.

A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente. (DI PIERRO, 2005, p. 1119-1120).

Tendo em vista a relevância do conceito de educação continuada ao longo da vida, norteadas pelos ciclos de vida e não pela homogeneização dos sujeitos, é fundamental repensar a forma como os conteúdos escolarizados são apresentados de modo significativo para promover aprendizagens, e transformar o sujeito ao longo de toda sua vida.

É com esta visão de sujeitos da EJA que procederemos à reflexão de um currículo que contemple as necessidades e especificidades desses sujeitos.

3 CURRÍCULOS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção buscamos conceituar currículo a partir das produções recentes da área de Educação,

observando como tais definições adaptam-se às especificidades dos sujeitos da EJA.

A produção de currículos é uma das maneiras de concretizar princípios educativos e de estabelecer metas educacionais para programas e modalidades de ensino. Mas, segundo Silva (2007, p. 150), o termo abrange diferentes significações,

[...] que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, é discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

O currículo abrange tanto as relações de poderes existentes na construção de uma proposta curricular na seleção de conteúdos e visões que serão disseminadas em diferentes espaços, quanto pode se apresentar como um documento de identidade, o qual identifica, indica seu percurso e nomeia um indivíduo, constituindo um instrumento oficial de identificação.

Na mesma perspectiva, de acordo com Apple (2002).

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Ibid., p. 59).

Ambos os autores apontam para as relações de poder implícitas na definição de currículo. Desse modo, tomamos as propostas curriculares como uma seleção de saberes legitimados e convenionados pelos sistemas de educação e estabelecimentos de ensino, os quais intervêm na elaboração de propostas e planos de ensino.

Para Moreira & Candau (2007), as diferentes concepções de currículo são derivadas dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que as afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais têm contribuído para que o currículo seja entendido como: i) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; ii) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; iii) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; iv) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Ainda para os mesmos autores, podemos entender "currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio as relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos nossos/as estudantes" (MOREIRA & CANDAU, op. cit., p. 21), associado ao "conjunto de

esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares" (op. cit., p. 21).

De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000, as propostas ou programas curriculares devem assumir uma abordagem que leve em consideração os sujeitos da EJA, bem como as suas especificidades e necessidades de aprendizagem, seus saberes e, por fim, os conteúdos que farão parte da organização curricular. Também devem observar as funções da modalidade. Observamos, portanto, a articulação do conceito de currículo aos sujeitos a quem esta educação é dirigida, mencionada anteriormente.

Segundo Oliveira (2007), há muitas propostas pedagógicas que visam apenas a entrada no mercado de trabalho, destinado apenas a uma parcela de educandos, beneficiando, por exemplo, os mais jovens. A autora assinala que há um desafio a ser superado no campo do currículo para a EJA, que é a busca pela igualdade dos conteúdos e a conquista da autonomia dos conhecimentos:

Superar a concepção formalista de currículo e incorporar elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas e classes nas quais os currículos ganham sua real existência é um grande desafio. Superá-lo depende do reconhecimento da riqueza das práticas cotidianas, da impossibilidade de trabalharmos do mesmo jeito em classes, escolas, espaços distintos, nos quais mudam todo o ambiente espacial, além dos alunos com os quais nos deparamos. (OLIVEIRA, 2007, p. 93).

A autora defende a necessidade de incorporar nos currículos dimensões humanas, saberes e conhecimentos que rompam com a estreiteza e a rigidez das grades curriculares escolares tradicionais. Neste sentido, Arroyo (2005) identifica a valorização dos saberes e da cultura popular como a marca de programas e currículos da EJA, pois permite o reconhecimento da cultura como matriz da educação (Op. cit. p. 228). É por isso que, para ele, os saberes e conhecimentos construídos pelos sujeitos em suas trajetórias socioculturais têm igual valor àqueles socialmente valorizados, tomados como conhecimentos escolares ou científicos. O autor chama a atenção ainda para o papel desempenhado pela escola e como a sua forma de selecionar e organizar os saberes muitas vezes está equivocada.

Enquanto a escola pensa que fora dela, dos seus currículos e saberes não há salvação – nem cidadania e conhecimentos, nem civilização e cultura –, a educação popular já nos alerta que o correto é entender a escola como um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais. Tempo imprescindível, porém não único. (ARROYO, 2005, p. 228).

Em sua opinião as grades curriculares devem ser diferentes. Não podem ser rígidas e presumidas, mas adequadas às realidades dos educandos, evitando o que comumente se vê na EJA, a adaptação de "estruturas escolares feitas para a infância" (Ibid., p. 227). Segundo o autor, jovens e adultos têm direitos a espaços e recursos

educacionais próprios, assim como “à cultura, ao conhecimento, e à formação humana em modalidades ou moldes de ensino” (Op. cit. p. 230).

Arroyo (2005) defende ainda a importância de considerar as histórias de vida, as experiências e os modos de pensar de cada educando no que diz respeito ao currículo, pois na maioria das vezes os saberes e modos de aprender desses sujeitos não são correspondentes aos valorizados socialmente e tomados como legítimos.

De acordo com Garcia (2010), isto acontece porque há uma forte tendência da escola em manter-se rígida e inflexível na execução das propostas curriculares. Em suas palavras:

[...] a escola brasileira, e repito, seja de que nível for, continua presa ao culto do rigor, em detrimento da aventura, à confirmação da certeza ao contrário da descoberta de novos caminhos, a formar meros reprodutores, muitas vezes do que a própria ciência em seu movimento de renovação já superou, ao invés de formar homens e mulheres capazes de pensar crítica e criativamente, capazes portanto de criar soluções para os sérios problemas que estão postos contemporaneamente que, levados ao seu limite, desafiam a própria preservação do planeta em que vivemos. (GARCIA, 2010, p. 173).

Para que uma proposta curricular passe da rigidez à flexibilidade, é importante que os educandos sejam ouvidos em algum momento da elaboração curricular, sob o risco de a proposta não corresponder aos interesses e necessidades de aprendizagens deles. Para exemplificar, Freire (2009) relata a experiência de jovens espanhóis que trabalhavam na Alemanha e eram militantes de um movimento de conscientização política voltado para a formação de seus conterrâneos. Certo dia, elaboraram um curso com os assuntos que consideravam pertinentes aos problemas políticos característicos desses trabalhadores, sem antes ouvir os possíveis interessados, pois tinham certeza do conteúdo a ser ministrado. O resultado foi o fracasso na tentativa de implementá-lo, pois o presumido não condizia aos interesses e motivações dos colegas.

É para evitar este tipo de problema que Freire propõe a seleção democrática e progressista de conteúdos na produção de currículos, pois

Ninguém ensina o que não sabe. Mas também ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe. De outro, sem respeitar esse saber, parte do qual se acha implícito na leitura do mundo dos que vão aprender o que quem vai ensinar sabe (FREIRE 2009, p. 131).

Tendo em vista uma perspectiva reflexiva e emancipatória do currículo proposta por Freire, parece importante reconhecer e valorizar a cultura de cada sujeito no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, seria necessário reconhecer também a presença de diferentes grupos sociais e culturais que

estão inseridos nas escolas, de maneira que possa haver uma melhor integração da experiência de vida, de modo coerente com a função específica da escola. Corroboram tal posição autores como Arroyo (2005) e Oliveira (2007). A autora, mais do que dar voz aos educandos na seleção e organização curricular, coloca-os como fundamentais no processo, referindo-se a eles de forma positiva, como no excerto a seguir.

[...] os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma “ciência” que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas. (OLIVEIRA, 2007, p. 91).

Neste sentido, de acordo com Connell (1993) apud Moreira & Candau (2003), o currículo deve se pautar por pelo menos três princípios básicos, ancorados na justiça curricular e compreendida como “proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento as relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades” (MOREIRA & CANDAU 2003, p.156).

O primeiro princípio consiste em considerar os interesses dos menos favorecidos, tendo em vista serem eles o grande público da EJA. É importante considerar as especificidades dos educandos, com a finalidade de redimir desigualdades sociais no sistema educacional. O segundo diz respeito à participação e à escolarização comum, respeitando os princípios fundamentais da educação e proporcionando a igualdade de oportunidades de acesso e permanência escolares, ou seja, paridade nos direitos sociais. Já o terceiro, destaca a produção histórica da igualdade, isto é, considerar a história das lutas e resistências de grupos em posição de maior vulnerabilidade social.

Moreira & Candau (2003) chamam a atenção para necessidade de uma orientação multicultural, tanto das escolas quanto dos currículos, considerando assim uma perspectiva emancipatória. Para esses autores, o multiculturalismo crítico “corresponde a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço” (MOREIRA & CANDAU, 2003 p.161).

Eles dizem também ser preciso considerar uma orientação multicultural, de modo a nortear as práticas curriculares e escolares, incluindo ainda a diversidade e a pluralidade cultural no currículo.

Segundo Macedo (2004), está ainda implicada na construção de currículos a consideração do fato de que os sujeitos aprendem em diferentes espaços, o que nos leva a supor que jovens e adultos não ou pouco escolarizados tragam para os ambientes escolares uma série de saberes construídos em bases distintas daqueles construídos na escolarização. Quanto a isso, Abreu & Vóvio (2010) afirmam que “o currículo deve reconhecer a riqueza da prática cotidiana e possibilitar que ela

possa ser retraduzida para ser incorporada em formas diferenciadas no currículo” (p. 191).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto até o presente momento, observa-se a necessidade de uma reformulação do currículo que atenda as necessidades educacionais básicas dos sujeitos da EJA, assim como uma prática docente multiculturalmente orientada, baseada nas perspectivas, necessidades e identidades desses sujeitos. Assim, as especificidades dos sujeitos da EJA devem ser consideradas em suas perspectivas emancipatórias.

Para pensarmos em uma nova configuração de currículo que atenda às especificidades da EJA é preciso ainda superar as propostas e práticas que fazem divisões do conhecimento. Como bem afirma Oliveira,

A tendência predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Conforme já dito anteriormente, os conteúdos curriculares não devem ser fragmentados ou dicotomizados, mas “precisam ser compreendidos em seu significado social para que sua aprendizagem seja potencializada” (Ibid., p. 90). É interessante, portanto, que haja um diálogo entre a cultura e a linguagem escolar, entre as propostas curriculares e as culturas dos educandos e seus saberes para uma seleção adequada de ensino às necessidades e especificidades dos sujeitos da EJA. É nesta mesma direção que Abreu & Vóvio (2010, p. 191) chamam a atenção para a “necessidade de pensar um currículo que possa ser constantemente reorganizado em função do desenvolvimento das práticas educativas, rompendo com a ideia de currículo estável, pronto para ser aplicado e que independe dos sujeitos e contextos nos quais se concretizam”.

Para além dos princípios expostos e concepções teóricas assumidas por estes autores, acreditamos ainda ser necessário fundamentar as opções que delineiam currículos em referenciais nacionais, as quais deveriam apontar alternativas dinâmicas para esta construção, bem como atualizar os sentidos da educação que se dirigem aos jovens e adultos não ou pouco escolarizados, respeitando as suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ABREU, Claudia. Barcellos, Moura; VÓVIO, Claudia. Lemos.; **Perspectivas para o currículo da educação de jovens e adultos**: dinâmicas entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2010.

APPLE, Michael W. **A Política do conhecimento oficial**: Faz sentido a ideia de um currículo Nacional? In: Moreira, A.F. e Silva, T.T. (org) Currículo cultura e sociedade. São Paulo, Cortez. 2002.

ARROYO, M. **A educação de Jovens e Adultos em tempos de Exclusão**. Livro construção. São Paulo. Volume 3, 2005.

_____. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In, Formação de educadores de jovens e adultos/organizado por Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M. M. **Cultura escrita no Brasil**: modos e condições de inserção. Educação & Realidade, Porto Alegre, 2004. Edição especial.

BRASIL. Ministério da educação/Secretaria da Educação básica. **Indagações sobre o currículo**: currículo e avaliação. Brasília: MEC, SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.

_____. LDB9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 out. 2014.

_____. Parecer. **CNE/CEB 11/2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2014.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1120-1121. Especial - Out. 2005.

_____. **A Educação de Jovens e Adultos no plano Nacional de Educação**: Avaliação, desafios e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 set. 2014.

_____. **Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos Jovens e adultos à educação**. Educação Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 26 set. 2014.

_____. DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; e RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**, Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 16ª Ed. 2009.

GALVÃO, A. M. O; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o Analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GARCIA, Regina Leite. **Um currículo monocultural numa escola pluricultural** – impasses de uma escola que se pretende emancipatória (p. 172-190). **In:** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente/organização de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos...[et al.]. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 734 p. – (Didática e prática de ensino).

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

HADDAD, S. **A Educação Continuada** e as Políticas públicas no Brasil (p. 191-199). **In** Educação de Jovens e Adultos: Novos Leitores, Novas Leituras. RIBEIRO, V. M. (Org.). - Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

IBGE – Instituto brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** – Pnad 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/default.shtm>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____ **Diretoria de Pesquisas**, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708>. Acesso em: 15 nov. 2014.

INAF BRASIL 2009: **Indicador de alfabetismo funcional** principais resultados. São Paulo: Ação educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2009. 18p.

MACEDO, Elizabet.; OLIVEIRA, Inês barbosa de; MANHÃS, Luiz Carlos; ALVES, Nilda(org). **Criar Currículo no cotidiano**. 2. ed - São Paulo: Cortez: 2004- Série cultura, memória e currículo, Vol. 1.

MARCO de Ação de Belém, **CONFITEA VI**, Brasília, abril de 2010. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confitea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

MOREIRA, Antonio. Flávio. Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s)**: Construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, ago. 2003, nº. 23,

p.156-168. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em: 26 set. 2014

_____ **Currículo, Conhecimento e Cultura** **In:** **Indagações sobre o currículo**:. Brasília: MEC, SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014. p. 17-48.

PAIVA, Jane. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos**. Rev. Bras. Educ. vol.11 nº. 33. Rio de Janeiro set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300012>. Acesso em: 15 jul. 2014.

OLIVEIRA, INÊS BARBOSA. De. **Reflexões acerca da organização curricular** e das práticas pedagógicas na EJA. Curitiba. Educar em Revista, núm. 29, 2007, p. 83-100.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Cultura e psicologia**: Questões sobre o desenvolvimento do adulto. São Paulo: editora Hucitec, 2009. p. 197-391.

_____ **Ciclos de Vida**: algumas questões sobre a psicologia do adulto. Educação e pesquisa, v. 30, n. 2 maio/ago. São Paulo, 2004, p. 211-229. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2a02.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

QUINTA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL **sobre educação de adultos**. Hamburgo - Alemanha, 1997.

RIBEIRO, V. M; **A Formação de educadores** e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Educação e sociedade, ano XX, nº. 68, São Paulo, Dez. 99.

_____(Org.). **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001. 2ª Ed. São Paulo: Global 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos**, escola e inclusão. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

SILVA, T.T da; **Documento de Identidade** – Uma introdução às teorias do Currículo. 2. Ed., 11ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica 2007.

VÓVIO, Cláudia.Lemos. **Alfabetização de jovens e adultos**: território complexo e diverso. **In:** _____. Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese de doutorado em lingüística aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

Vilma Santana dos Santos¹

Data de entrega dos originais à redação em: 31/12/2014
e recebido para diagramação em: 06/04/2015.

Este artigo estudou a situação de diminuição do número de escolas e a queda de matrículas, registrada consecutivamente desde o ano de 2006, no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA – ciclo I, particularmente examinando a rede municipal de São Paulo, por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Tal fato vincula-se à retração na expansão, entraves administrativos e pedagógicos que limitam a capacidade de atendimento da EJA, além de inviabilizar as expectativas de ingresso ou regresso de jovens e adultos ao sistema educacional. Os resultados obtidos, baseados nos fatos e dados apresentados, mostram que, entre outros agravantes, a situação de queda contínua de matrículas na EJA pode estar relacionada diretamente com as mudanças no contexto socioeconômico brasileiro da primeira década do século XXI, quando ocorreu o crescimento econômico do país que propiciou a expansão das oportunidades profissionais para trabalhadores com baixa escolaridade e rendimento de base, favorecendo desta forma, seu acesso e permanência no mercado de trabalho. Admite-se que os discentes da EJA priorizaram os ganhos imediatos procedentes do trabalho e preteriram os benefícios de longo prazo oriundos da escolarização.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Queda de Matrículas. Discentes da EJA.

This article studied the situation of decrease in the number of schools and the drop in enrollment, registered consecutively since 2006, in Basic Education of Youth and Adult Education - EJA – cycle I, particularly by examining the city of Sao Paulo, through a bibliographical and documentary research. This fact relates to a slowdown in the expansion, and to administrative and educational barriers that limit EJA's service capacity, besides derailing expectation on entrance or return of young and adults to the educational system. The results, based on facts and data presented, show that, among other aggravating factors, the situation of continuous decline in enrollment can be directly related to the changes in the Brazilian socioeconomic context of the first decade of this century, when there was economic growth that led to the expansion of job opportunities for workers with low education and basic income, thus favoring their access and stay in the labor market. It is assumed that the students of EJA prioritized the immediate earnings coming from work and disregarded the long-term benefits arising from schooling.

Keywords: Education for Young and Adults. Drop in Enrollment. Young and Adult students.

1 O ANALFABETISMO NA 7ª ECONOMIA DO MUNDO

Mesmo diante de um quadro de declínio num ritmo moderado, as taxas de analfabetismo no Brasil persistiram ao longo da história. Segundo Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010, a população brasileira era formada por 190.732.694 pessoas, onde 9,6% da população brasileira eram analfabetos. O mesmo Censo Demográfico aponta que o Estado de São Paulo apresentou índices de analfabetismo relativamente baixos para os padrões brasileiros da população de 15 anos ou mais de idade (4,3%) das quais, a maioria com idades superiores aos 50 anos.

Para além dos registros acima citados sobre o analfabetismo, temos ainda que considerar as taxas de analfabetismo funcional. De acordo com o Instituto Paulo Montenegro, é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever um enunciado simples, como um bilhete, por exemplo,

ainda não tem as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para participar da vida social em suas diversas dimensões: no âmbito comunitário, no universo do trabalho e da política. Segundo dados do IBGE até o ano de 2009, no Brasil a taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade era de 20,3% da população.

Reconhecem-se os avanços quanto à redução nos níveis de analfabetismo no Brasil na última década, no entanto, estamos aquém do ideal, considerando que, de acordo com o Banco Mundial, o Brasil é a sétima economia do mundo.

Nesse sentido, o jurista e professor Luiz Flavio Gomes, foi contundente nas suas observações referentes à situação da economia e educação brasileira.

Em 2005, o PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro equivalia a 12% do PIB norte-americano, segundo o relatório [International Comparison Program – ICP]. Este número passou para 18% em 2011, considerando os novos critérios metodológicos.

¹ Pedagoga – aluna do curso de Pós-Graduação no IFSP – Câmpus São Paulo. <vilmasantanados@gmail.com >.

Com isso o Brasil assumiu a sétima posição na economia mundial. País rico, mas extremamente sanguinário, porque não promoveu a igualdade material, social e cultural, nem educou o seu povo adequadamente. Basta comparar os números do Brasil com os dos países “escandinavizados” (Noruega, Suécia, Islândia, Holanda, Coreia do Sul etc.) para se perceber o quanto ficamos para trás, o quanto erramos. Sem escolarização massiva de qualidade e sem aumento da renda per capita jamais seremos um país de primeiro mundo. Economia forte, assentada em pés de barro (povo analfabeto e inculto – ¾ são analfabetos funcionais, instituições fracas, altíssima concentração de renda, renda per capita ridícula – US\$ 11 mil por ano – etc.) (GOMES, 2014).

As constatações do analfabetismo no Brasil nos Censos Demográficos são antigas. Segundo consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos,

O Brasil continua exibindo um número enorme de analfabetos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta, no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609.

[...]

São Paulo, o estado mais populoso do país, possui um contingente de 1,9 milhões analfabetos. (BRASIL, 2000, p. 5)

Ainda que se evidencie queda, a taxa de analfabetismo registrada em 1996 pelo IBGE permanece ainda em 2010. Erradicá-lo é um tema recorrente no âmbito das políticas públicas nacionais.

A história revela que, embora com uma economia relativamente forte nos últimos anos e após superar um período de recessão nas décadas de 1980 e 90, o Brasil continua com indicadores semelhantes a países considerados de terceiro mundo, como no caso do analfabetismo.

2 EJA – CAMINHOS DOS DISCENTES

Nas últimas décadas ocorreram grandes mudanças na Educação Nacional, muitas delas oriundas das transformações ocorridas no mundo globalizado, que repercutiram em todos os níveis de ensino, sobretudo na Educação Básica, por embasar o caminho inicial que assegura a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, elevação de escolaridade e progresso no trabalho. Tais mudanças apresentam ainda maior impacto na “Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, por se tratar de um público já marcado pela pluralidade do processo de exclusão. Para Andrade, 2004, os discentes da EJA, com frequência, pertencem ao grupo populacional representante das camadas mais empobrecidas da sociedade e, dentre e eles destacam-se: os trabalhadores e não-trabalhadores; a juventude marcada pelo “fracasso escolar” no ensino regular; parte

das populações das regiões metropolitanas e rurais; os internos penitenciários, contingente esse que, em sua maioria são formados por jovens; os afrodescendentes; os idosos; como também “pessoa com deficiência” e não “portadores”.

Não raro, o discente da EJA busca, a priori, a inclusão social e maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho por meio da escolarização, atendendo às exigências atuais de aperfeiçoamento contínuo do trabalho no mundo globalizado.

A fim de assegurar a realização das necessidades de seus discentes, a EJA conta com fóruns da sociedade civil, presentes na maioria Estados brasileiros. Estes fóruns são entidades que acompanham, discutem, reivindicam e apóiam as políticas públicas desta modalidade de ensino.

Em nível nacional, a partir do ano de 2006, estes fóruns da EJA testemunharam com muita estranheza, em toda a rede de ensino, um processo contínuo de queda de matrículas e, conseqüentemente, de diminuição do número de escolas que oferecem essa modalidade educativa. Menos escolas, mais dificuldades de escolarização, sobretudo nos grandes centros urbanos como São Paulo, onde o deslocamento consiste em impeditivo para acesso aos locais de oferta de escolas de EJA.

O Censo Escolar 2012, cita ainda que, “segundo dados da Pnad/IBGE 2011, o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. Esse contingente é uma clientela potencial a ser atendida pela EJA”. No entanto, persiste a queda de matrículas e o fechamento de salas de aula. O que poderia justificar tal contra-senso na EJA, ultimamente? Este estudo buscou compreender o que estaria suscitando o esvaziamento das salas de aula na EJA. Seria escolha dos alunos em manter preferencialmente um vínculo empregatício, devido às oportunidades de trabalho ampliadas em função do aquecimento da economia? Ou refere-se à dificuldade de acesso às unidades escolares que oferecem essa modalidade de ensino?

3 ATENDIMENTO DA EJA/SP – DECÁDAS DE 1980 E 90

Até a década de 1980, a oferta de EJA no Estado de São Paulo era realizada predominantemente pela rede estadual de ensino, por meio de cursos supletivos regidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, instituída no auge do período de ditadura militar no Brasil quando se consolidou uma visão de educação compensatória para adolescentes e adultos com baixa escolarização.

De 1967 a 1985 os municípios brasileiros, inclusive São Paulo, dispunham para população o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral, projeto do governo federal, que propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, em que os militares tinham todo o controle do que seria ensinado.

De 1985 a 1990, a Fundação Educar, substituiu o Mobral com programas de alfabetização e de Educação Básica, não-formais, voltados para pessoas cuja

experiência de empobrecimento resultou na exclusão do acesso à escola. Este período ficou marcado por lutas pela redemocratização no Brasil.

A transição do regime militar para o democrático penalizou a população com um período de grande crise econômica e com altas taxas de desemprego. Por outro lado, os movimentos populares pela redemocratização do país, como a campanha pelas eleições diretas, ocorridos com muita intensidade em São Paulo, que envolveu grande representação estudantil, sindical, política, religiosa e artista em defesa da escola pública e gratuita para todos, repercutiu intensamente no Congresso Nacional e suscitou a promulgação da nova Constituição Federal em 1988 (CF/88), representando um marco no que concerne ao direito à educação. No artigo 208 da CF/88 o Estado garante a "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria", além de, no artigo 14, assegurar o direito a voto do cidadão analfabeto, em caráter facultativo. Especialmente para a EJA, a CF/88, por meio do artigo 205, ratificou o princípio de igualdade de direito de acesso a Educação para todos os cidadãos brasileiros.

A partir da promulgação da CF/88, os municípios começaram assumir os serviços de alfabetização e pós-alfabetização. Oficialmente, a municipalização do ensino público fundamental no Estado de São Paulo só se concretizou em 1996, com o Decreto Estadual nº 40.673. A partir daí, o Governo do Estado retirou-se da oferta de vagas ao Ensino Fundamental, incluindo a EJA ciclo I.

Paralelo ao processo municipalização do Ensino Fundamental acima citado, particularmente no município de São Paulo, entre os anos de 1989 a 1991, um partido popular assumiu o governo, com uma nova proposta educacional, privilegiando a EJA nas suas matrizes: a Educação Popular. Tomava posse como Secretário de Educação o educador Paulo Freire, legítimo militante da Educação Libertadora no país que, entre outros feitos, deu continuidade ao processo de gestão do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – Mova.

Entre 1989-1991, o educador Paulo Freire foi secretário municipal de educação da cidade de São Paulo, no governo da então petista Luiza Erundina. Em sua gestão, Paulo Freire procurou introduzir uma profunda mudança em relação à forma como se vinha gerindo a educação no país, para isso fundamentou sua administração em uma política de participação popular. Foi com base nestas concepções que surgiu o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (MOVA-SP), um programa criado e mantido por uma aliança política e pedagógica entre os movimentos organizados da cidade de São Paulo e a administração municipal de Luiza Erundina. O projeto consistia em criar um movimento de educação popular que ultrapassasse o sentido das campanhas contra o analfabetismo, promovidas pelo Estado, tornando-se um movimento organizado e autônomo da sociedade civil, capaz de sobreviver às mudanças do poder institucional e continuar lutando pela educação básica (NÉSPOLI, 2013).

Néspoli também enfatizou que, "por meio do Programa MOVA-SP e da EJA, Paulo Freire "atualizou" sua proposta de Educação Popular e apontou os fundamentos políticos e pedagógicos de uma prática educativa associada a um projeto de transformação social no contexto do Brasil contemporâneo".

Esclarece-se ainda que, sob o olhar sindical houve uma série de conquistas administrativas e pedagógicas no triênio em que Freire esteve à frente da Secretaria da Educação Municipal de São Paulo.

Contudo, devido a incompatibilidades políticas, em 1991, Paulo Freire afastou-se de seu cargo e foi nomeado seu sucessor o chefe de gabinete da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo da época. Na gestão seguinte, por questões meramente políticas, a administração que assumiu a Prefeitura de São Paulo em 1993, desvinculou o Mova do sistema municipal. Somente 2001 o Mova foi institucionalizado no poder público em âmbito nacional.

A partir de 1993 o atendimento da EJA no município de São Paulo continuou conforme estabelecido no Decreto Estadual nº 40.673/96 (municipalizado) e com o apoio de programas de cunho popular, criados na tentativa de descentralizar encargos financeiros com a EJA da época (HADDAD; DI PIERRO, 2000). No III Encontro de Pesquisadores em Educação (Currículo) da PUC-SP Rumos da Pesquisa em Educação – Mova Regional – Um Olhar Avaliativo, 2004, Prado, citou o apoio educacional promovido pelo Sindicato dos Metalúrgicos do grande ABCD na década anterior ao texto.

...diante do elevado número de analfabetos e pessoas com baixa escolaridade na região, o Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, preocupado em atender às novas exigências da categoria, em especial no que tangia à qualificação e requalificação profissional, motivadas pela configuração econômica neoliberal globalizada e pela reestruturação produtiva, proporcionou uma ampla discussão entre sua diretoria e associados sobre o seu papel frente a essa situação. As discussões resultaram numa proposta de ampla alfabetização, não só dos trabalhadores, mas de toda a população do ABC (PRADO, 2004, pg. 2).

No entanto, admite-se que, mesmo com experiências vistas como bem sucedidas, parte dos movimentos populares de alfabetização e pós-alfabetização evidenciam um caráter oficioso da EJA, descaracterizando o exercício da função docente e, não raro, conservando atitudes assistencialistas da sociedade civil. Observa-se também, nos movimentos populares, ausência de reconhecimento legal do poder público.

Ainda em Prado, 2004, encontra-se registrada ações pertinentes ao Mova Regional da região do grande ABC paulista que podem caracterizar mais filantropia e menos direito adquirido de alfabetização. A saber:

No MOVA-Regional, as atribuições em relação ao trabalho de parceria assumidas pela Secretaria de Educação Municipal, limitam-se ao acompanhamento pedagógico dos 8 educadores ocorre através de

reuniões semanais para troca de experiências e aprofundamento teórico; da elaboração de subsídios e material didático; da preparação de oficinas específicas, conforme as necessidades dos educadores e de visitas sistemáticas aos núcleos e salas de aula. A participação das empresas, igrejas, movimentos populares, escolas, sindicatos e outras entidades ou grupos organizados ocorre basicamente através da doação de materiais, oferta de infra-estrutura e pagamento auxílio aos educadores (PRADO, 2004, pg. 7).

Observa-se que, embora com a intenção de fornecer apoio educacional, essencial ao trabalhador de baixa escolaridade, a estrutura e organização do Mova Regional no grande ABC de 1997 alimentou a filantropia para reforçar a empregabilidade dos trabalhadores.

Nesta perspectiva, três anos mais tarde, sob forte influência popular oriundas de movimentos nacionais e internacionais que visavam institucionalizar no país políticas de Educação em Direitos Humanos e no sentido de a Educação Nacional adequar-se ao processo de redemocratização iniciado na década de 1980, promulgou-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN nº 9.394/96, que assegurava a toda população a gratuidade, o acesso e a permanência nas escolas, além de sugerir a articulação da EJA com a Educação Profissional e reconhecer os conhecimentos e habilidades já adquiridos pelos educandos. Teve-se a impressão, a partir daí, que seria finalmente viabilizado na Educação Nacional, um olhar legítimo para jovens e adultos com baixa escolarização. Porém, aspectos assistencialistas foram recorrentes nos movimentos populares de alfabetização no Brasil.

No final do ano de 1996 o Governo Federal apresentou o Programa Alfabetização Solidária (PAS), um subprograma da Comunidade Solidária, viabilizado em âmbito nacional a partir de 1997, com a finalidade de combater o analfabetismo existente em muitos municípios do Brasil, entre jovens de 12 a 18 anos. Barreyro, 2010, afirmou que o PAS

Atuava mediante as chamadas “parcerias”: com *empresas* que custeavam metade dos gastos por aluno (a outra metade era coberta com fundos públicos, advindos do MEC); com *universidades*, que executavam as ações de alfabetização por meio de coordenadores e alfabetizadores que elas selecionavam e capacitavam; com os *municípios*, que eram responsáveis por questões operacionais (salas de aula, merenda, convocatórias). Os alfabetizadores eram pessoas do próprio município ou estudantes das universidades que recebiam um curso de capacitação. As aulas estavam organizadas em módulos de seis meses de duração cada um, e os alunos e alfabetizadores apenas podiam participar de um módulo (BARREYRO, 2010).

Mesmo com parte do patrocínio advindos do Ministério de Educação e Cultura (MEC), havia inicialmente uma reiteração da independência do Estado e do governo que tanto a Comunidade Solidária quanto o Programa Alfabetização Solidária postulavam. Barreyro considera que

... a ênfase em se negar o caráter governamental do Alfabetização Solidária residia no fato de o programa, como todos os outros programas derivados da Comunidade Solidária, ser um *ensaio de terceirização de políticas sociais*. Assim, o Alfabetização Solidária pretendia mostrar que era possível alfabetizar sem a intervenção do governo ou com apenas o financiamento de parte dos gastos, *terceirizando* numa “grande ONG” (a Associação de Apoio) que, por sua vez, distribuiria os recursos às Instituições de Ensino Superior (IES) para a implementação do Programa. Esse modelo permitiria também a participação das Empresas, Governos Estaduais e Instituições, provendo de fundos para Alfabetização Solidária (BARREYRO, 2010).

Nesse sentido, em novembro de 1998 foi criada a Associação Alfabetização Solidária pela mesma equipe que gerenciava o PAS, liderada pela então primeira-dama do país, Professora Ruth Cardoso. Com estatuto próprio, a Associação passou a ser responsável pelo gerenciamento da Alfabetização Solidária (AlfaSol).

Em princípio, na prática do PAS, o governo banalizou o trabalho docente ao contratar alfabetizadores leigos, terceirizou para outras organizações a responsabilidade de alfabetizar a população e ainda, apelou para a sociedade civil pela adoção de um analfabeto, por meio de doações privadas. Contudo, ao longo dos anos, a AlfaSol foi reconhecida pela Unesco pelo seu modelo bem-sucedido de parcerias que reúne os vários setores da sociedade civil e governos e que, inclusive, foi adaptado ao contexto local de alguns países de língua portuguesa – Timor Leste, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe – e espanhola – Guatemala. A AlfaSol continuou atuando na alfabetização de jovens e adultos.

Vale enfatizar ainda que, entre os anos de 1990 e 1997 o Governo Federal deixou de investir na EJA. Formalizou sua intenção de priorizar a educação de crianças, transferindo a responsabilidade relativa a investimentos na EJA exclusivamente para Estados e Municípios, possivelmente, em atenção à recomendação da CF/88 acerca da municipalização do ensino e ao processo de recessão econômica daquela época.

Além disso, em 1997, a mesma equipe de Governo vetou também o item específico que se referia a EJA na Lei nº 9.424/96, quanto ao direito de repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (Fundef). Novamente, entre os anos de 1997 a 2006, a EJA ficou excluída da distribuição de recursos oriundos do Governo Federal, mesmo sendo parte integrante da Educação Básica do país. Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pьерro, 2000, esclarecem que,

Por outro lado, o veto presidencial à contagem das matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos para efeito dos cálculos do FUNDEF representou a transferência aos estados e municípios da responsabilidade de responder à crescente pressão de demanda, sem que lhes fossem oferecidas as condições de atendê-la de maneira satisfatória. Esse é um dos motivos pelos quais estados e municípios têm procurado alternativas de redução

dos custos para satisfação da demanda por educação de adultos, seja mediante o incentivo a iniciativas de organizações da sociedade civil, seja recorrendo aos meios de ensino à distância, mesmo quando essas alternativas metodológicas não produzem os resultados esperados nos níveis de aprendizagem, permanência, progressão e conclusão de estudos (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 127-128).

Sem recursos da União e também penalizados pela recessão, os Estados e Municípios desestabilizados deixaram a EJA estagnada por anos consecutivos.

Desta forma, nas décadas de 1980 e 90 o atendimento da EJA perdeu espaço nas ações governamentais, em nome do enxugamento da máquina administrativa. A responsabilidade por esta modalidade de ensino, inclusive financeira, passou para os Estados e Municípios que também sentiam os efeitos da recessão e priorizavam a modalidade do ensino regular.

No final da década de 1990, o atendimento das séries iniciais da EJA/SP ficou limitado à baixa oferta municipal, a AlfaSol e ou iniciativas particulares da sociedade civil.

4 A EJA PAULISTANA DO SÉCULO XXI – (DES)ENCANTOS

A partir do ano de 2001 assumiu uma nova equipe de Governo no município de São Paulo, quando levaram a efeito um atendimento diferenciado na EJA, distanciando-se das ideologias de filantropia nesta modalidade de ensino. A Prefeitura Municipal de São Paulo, por meio do Decreto nº 43.052/2003, criou os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – Ciejas. O Caderno N1.2/11 da PMS/ME/ DOT, esclarece que:

O CIEJA foi criado, assim, para promover uma ação educativa que considere as características dos jovens e adultos, contemple novas formas de ensinar e aprender e implante um modelo que articule a educação básica e a educação profissional. Espaço de convívio, lazer e cultura, bem como um centro de discussões sobre o mundo do trabalho e cidadania e como alternativa de inclusão de jovens e adultos no mundo sócio-escolar, o CIEJA revela-se como uma prática capaz de propiciar, em larga medida, muitas das demandas apresentadas.

Após a criação dos Ciejas, a expectativa de desenvolvimento para a EJA/SP aumentou razoavelmente, sobretudo pela perspectiva da articulação da Educação Básica com a Educação Profissional, com elevação de escolaridade, bem como pela possibilidade da flexibilização curricular e gestão diferenciada, considerando o perfil a peculiaridades dos alunos.

Entretanto, no mandato seguinte (2005-2008), a gestão municipal de São Paulo, considerou irregular o programa dos Ciejas e como à época havia um embate entre Município e Estado sobre qual ente federativo deveria assumir financeiramente o atendimento da EJA, o então prefeito decidiu extinguir os Ciejas e repassar as turmas para os cursos noturnos nas escolas regulares. Somente após grande pressão popular, de iniciativa

da comunidade do Cieja “Campo Limpo”, o governo municipal vigente desistiu da idéia de extinguir as escolas específicas para jovens e adultos em São Paulo.

O Cieja “Campo Limpo” resistiu e permaneceu na contramão da situação atual da EJA. Transformou-se no maior Cieja da cidade de São Paulo e referencial de atendimento na escolarização de jovens e adultos. Conforme publicação na mídia impressa e confirmação da unidade escolar, no ano de 2012 o Cieja “Campo Limpo” manteve o atendimento de 1.492 alunos matriculados em seis turnos. Seu maior diferencial está na gestão democrática. Para Eda Luiz, membro da equipe gestora nesta unidade escolar desde o ano de 2003, as escolas que oferecem a EJA têm de envolver os estudantes em seu regimento e na manutenção da estrutura. Ela esclarece que, no Cieja “Campo Limpo”, todos os conflitos são resolvidos em assembleias. Juntos, professores e estudantes estabelecem regras de comportamento para resolver cada problema de convivência. Segundo a socióloga Helena Singer, o modelo do Cieja “Campo Limpo” pode ser uma solução para o problema da queda no número de matrículas de EJA.

Conforme dados do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal-SP, no ano de 2014, a rede municipal de São Paulo dispunha de quinze unidades educacionais de Ciejas em atividade em diferentes bairros, mas somente as unidades do Campo Limpo e Butantã adequaram suas propostas oferecendo aos estudantes tratamento diferente das escolas regulares e com gestões democráticas.

Outro movimento relevante na EJA/SP foi a instituição do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - Projea pelo Governo Federal no ano de 2005, por meio do Decreto nº 5.478 e em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840/2006 para ofertar de cursos de EJA integrado a Educação Profissional, com elevação de escolaridade e propósito de superar o quadro da educação brasileira divulgado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, em 2003, quando mostrou que tínhamos 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos ou mais que não havia concluído o Ensino Fundamental e, apenas, seis milhões (8,8%) estavam matriculados na EJA.

Para participar do Projea era preciso que o Estado ou o Município estivessem interessados no compromisso devendo selecionar as escolas de EJA que pudessem trabalhar com a proposta de integração ao Ensino Profissional e Técnico.

Conforme o Decreto nº 5840/2006, o Projea poderia ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”). A partir da construção do projeto pedagógico, os cursos do Projea poderiam ser oferecidos em até seis formas distintas, integrados ao Ensino Fundamental e Médio, a saber:

1. Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

2. Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
 3. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
 4. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
 5. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
 6. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- (Fonte: Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006).

Também foram disponibilizados benefícios de assistência estudantil, como transporte e alimentação para facilitar a permanência do estudante do Proeja nos cursos. Os Estados e Municípios poderiam receber uma transferência legal automática do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

No entanto, o que inicialmente foi considerado como referência de modelo inovador na viabilização da formação propedêutica integrada à Educação Profissional, até então pioneira na história da EJA no Brasil, na prática deparou-se políticos e pedagógicos que limitaram sua capacidade de atendimento e expansão, inviabilizando expectativas da EJA de facilitar ingresso ou regresso do jovem e adulto trabalhador no sistema educacional integrado ao profissional. Segundo Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta e Marise Ramos no texto "A política da Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido" houve pouco interesse da rede de escolas federais para articular a Educação Profissional com a EJA.

...o MEC obrigou as instituições a rede a destinar em 2006, o correspondente a 10% das vagas oferecidas em 2005 para o ensino médio integrado a Educação Profissional destinado a jovens acima de 18 anos e adultos que tenha cursado apenas o Ensino Fundamental.

[...]

Vale observar que as instituições federais, individualmente, salvo algumas exceções, ou como rede, não fizeram qualquer movimento significativo, no sentido de integrar os ensinos médio e técnico (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Os mesmos autores observaram incompatibilidades em algumas unidades da rede federal de Educação Profissional para acolher os alunos da EJA.

Observamos algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que, ao nosso ver, incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, não há por que defini-las como máximas. A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade.

O sentido de tal possibilidade está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal. Limitar a carga horária dos cursos a um "máximo" é, na verdade, admitir que aos jovens e adultos trabalhadores se pode proporcionar uma formação "mínima". Em contrapartida, se por essa carga horária se distribuem os mínimos definidos para a formação geral e a específica, como se poderia elevar a carga horária de uma sem se diminuir a outra? (Fonte: (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Para além dos detalhes pedagógicos e administrativos na adaptação do Proeja na rede de escolas federais há, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos a possibilidade de existir motivos políticos, específicos da equipe de governo vigente, para definir os rumos do Proeja. São categóricos quando "prevê que o Proeja seja uma ação residual para o MEC e para os CEFETs" (atuais Institutos Federais), criando desta maneira uma expectativa de descontinuidade do programa.

Este cenário ficou ainda mais estranho para a EJA/SP a partir do ano de 2011, quando outros representantes da mesma equipe do Governo Federal que criou o Proeja em 2005, contrariando apelos de intelectuais da EJA, instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, pela Lei nº 12.513/2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, para atender prioritariamente, estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da EJA. Houve investimento maciço na mídia dos cursos do Pronatec. Como resultado, até o ano de 2014, temos os cursos do Pronatec implementados intensamente para o Ensino Médio. Supõe-se que, principalmente para os alunos do ciclo I da EJA, o Pronatec restringiu as possibilidades de integração com a Educação Profissional, além de dificultar a continuidade e ampliação do Proeja nas escolas. Nesse sentido, observa-se a atual vulnerabilidade do programa Proeja.

Em nível de comparação, exemplifica-se que no ano de 2014, o Instituto Federal de São Paulo - Câmpus São Paulo (IFSP/SP), por meio de uma parceria firmada com os municípios de Osasco, São Bernardo do Campo, Itapevi e Francisco Morato iniciou a oferta do curso Proeja Fic "Pintura em Paredes de Alvenaria", com objetivo de oferecer Ensino Fundamental e qualificação profissional a jovens e adultos. Enquanto que, no mesmo ano, os cursos Pronatec ofertados no IFSP/SP, para alunos com a escolaridade mínima de Ensino Fundamental II incompleto foram: Açougueiro, Agente de Informações Turísticas, Espanhol Básico, Inglês Aplicado a Serviços Turísticos, Inglês Básico e Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros. Nota-se a ênfase na abrangência de cursos dado ao programa Pronatec.

5 UMA DELIBERAÇÃO POUCO SENSATA NO ATENDIMENTO DA EJA

No final da primeira década do século XXI, o atendimento da EJA no município de São Paulo tornou

difícil o exercício docente desta modalidade educativa, em função de uma legislação implementada pelo governo vigente na época, o qual, não por acaso, foi o vice-prefeito do governo anterior, cuja gestão pretendeu extinguir os Ciejas.

Em 2008, por meio do Parecer Conselho Municipal de Educação (CME) nº 96/07 e da Portaria Secretaria Municipal de Educação (SME) nº 4917/07 implementou-se processo de Reorganização da EJA na rede de ensino do município de São Paulo, na expectativa de tornar a oferta mais ajustada às necessidades dos jovens e adultos, ou seja, evidenciando os desajustes na oferta de vagas da EJA. O artigo 3º da Portaria SME nº 4917/07 dispunha que

O Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos, com 4 (quatro) anos de duração mínima e de caráter presencial, organizar-se-á em:

I - Etapas - 04 (quatro), cada uma com duração de 1 (um) ano, com 200 dias letivos, compreendidos no período de fevereiro a dezembro de cada ano, e carga horária mínima de 590 horas/720 horas-aula de 45 minutos, denominadas e correspondendo, a saber:

- Alfabetização - ao 1º e 2º Termos do Ciclo I;
- Básica - ao 3º e 4º Termos do Ciclo I;
- Complementar - ao 1º e 2º Termos do Ciclo II;
- Final - ao 3º e 4º Termos do Ciclo II;

II - Eixos Formativos, permeando cada Etapa:

- Eixo Central - composto por áreas de conhecimento da Base Nacional Comum do Currículo do Ensino Fundamental, com duração e carga horária definida e frequência obrigatória;
- Eixo Variável - com duração e carga horária flexíveis, de frequência facultativa, não computado na carga horária mínima e desenvolvido de acordo com as peculiaridades de cada escola e de seu alunado, comportando estudos e atividades, tanto em tempos diversos, quanto em espaços intra e extra-escolares. (Portaria SME nº 4917/07 - com retificação por incorreção). (SÃO PAULO, 2007)

Entretanto, a citada reorganização na EJA suscitou inquietações na rotina de atendimento dentro das unidades escolares que ofereciam esta modalidade de ensino. Houve dificuldades para administrar a jornada de trabalho do pessoal docente. Na prática, ficou inexecutável para grande parte dos professores comporem sua grade de aulas ao transitarem pelos eixos centrais e variáveis, conforme previsto na legislação, comprometendo sua jornada de trabalho e, conseqüentemente, seu rendimento mensal. As equipes gestoras nas escolas ficaram limitadas aos critérios desta Portaria. Os alunos também se mostraram pouco entusiasmados com a alteração estrutural das aulas e com a desconexão dos objetivos aos projetos anteriores. Enfim, as divergências persistiram, até que a partir de 2009, o Eixo Central absorveu todo o conteúdo do Eixo Variável disposto na Portaria, minimizando assim parte os conflitos gerados na administração interna das escolas que ofereciam EJA.

A repercussão da implementação desta Portaria de Reorganização da EJA excedeu negativamente as

expectativas de discentes e docentes, provocando alto índice de desmotivação e descrédito nas categorias envolvidas.

6 EJA - POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DEFLAGRADA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Particularmente no município de São Paulo, na EJA, os reflexos gerados após implementação da Portaria SME nº 4917/2007, agravaram a circunstância. Segundo publicação da Ação Educativa em 2011, a EJA na rede estadual paulista registrou queda de aproximadamente 25% entre 2009 e 2010 e as redes municipais também apresentaram situação preocupante, com a queda de até 24% das matrículas no mesmo período, o que resultaria na política de "nucleação". Esse mecanismo consiste na concentração da modalidade de ensino em escolas pólos, reduzindo o número de unidades escolares que oferecem EJA.

Desta maneira, no ano de 2010, o processo de nucleação na EJA do Estado de São Paulo induziu representantes do Fórum EJA-SP encaminhar Representações às Promotorias de Interesses Difusos e Coletivos, órgão do Ministério Público Estadual, solicitando abertura de Inquérito Civil Público e as medidas necessárias para se fazer cessar a queda de matrículas verificada em 11 maiores cidades do Estado de São Paulo. Foram acionadas as seguintes cidades: Campinas, Guarulhos, Osasco, Santo André, São José dos Campos, Sorocaba, Ribeirão Preto, Santos, Diadema, Piracicaba e Mauá e instaurados inquéritos em Osasco, Santo André, Santos, Diadema e Mauá. De acordo com a pauta da Ação Educativa,

A extensão da obrigação do Estado em relação à Educação de Jovens e Adultos é o objeto deste caso. Defende-se por meio dele que o Estado tem obrigação de (i) não criar obstáculos aos interessados em cursar EJA; (ii) garantir condições à matrícula e à continuidade dos estudos (com, por exemplo, escolas perto de suas residências e/ou trabalhos) e, por fim, (iii) **promover** a modalidade de ensino entre os potenciais interessados, estimulando-os a se matriculem.

Trata-se de uma luta para o reconhecimento da obrigação do Estado em relação à Educação de Jovens e Adultos, que é a de promover tal modalidade, garantindo condições adequadas de atendimento e de acessibilidade. Isso significa que o Estado tem a obrigação negativa, ou seja, o dever de se não criar obstáculos cuja conseqüência final será o desestímulo à frequência, por um lado; e a obrigação positiva de realizar a publicidade, identificar e recensear a demanda estimulando a frequência à esta etapa educacional.

Embora a princípio fosse negada a existência de um processo de nucleação na EJA pelas autoridades da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), as respostas das representações aos municípios acima citados foram conclusivas, confirmou-se a suspeita do Fórum EJA/SP de haver uma diretriz deliberada de redução de matrículas na EJA no Estado de São Paulo e, desta forma, descaracterizando o artigo 37 da LDBN

nº 9.394/96, onde consta que “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. Exemplifica-se na Representação do município de Diadema,

Segundo Secretaria de Educação a diminuição ocorrida no último ano se deveria a um conjunto de fatores: (i) à entrada em vigor da Deliberação nº 82/2009, do Conselho Estadual de Educação, que eleva de 15 (quinze) para 16 (dezesesseis) anos a idade mínima de ingresso na EJA Fundamental e de 17 (dezesete) para 18 (dezoito) anos a idade mínima de ingresso na EJA Médio; (ii) à diminuição da demanda popular por escolarização nessa modalidade, fruto de “um possível “esgotamento” de um fluxo que se mantinha ascendente por causa de uma demanda reprimida no passado e em função das exigências do mercado de trabalho.” E sentença, deixando transparecer a diretriz da política pública que tem levado ao fechamento de turmas de EJA e à drástica redução da oferta: “É provável que, nos próximos anos, haja estabilidade e até mesmo um maior esvaziamento na oferta dessa modalidade de ensino” (Anexo 3, informações do Centro de Informações Educacionais, pág. 7).

Também atribui a redução (iii) à “implementação de projetos que reformularam o atendimento educacional aos internos da Fundação Casa, que passaram a contabilizar esses educandos da rede pública estadual no ensino regular (Res. SE 56, de 12/8/2009 e Res. SE 15, de 3/2/2010)” (Anexo 3, informações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, pág. 2).

Deste modo, a SEE/SP atribuiu a queda de matrículas à uma mudança no perfil populacional da EJA/SP, mera adequação da idade dos alunos nas séries corretas e ou ausência de interesse dos potenciais educandos, concluindo que continua cumprindo todos os requisitos da legislação pertinente.

Apesar das intervenções de órgãos como os Fóruns da EJA, em âmbito nacional, registra-se queda de 20,9% no atendimento da EJA, entre os anos de 2007 a 2012, de acordo com o Censo Escolar de 2013. Nessa perspectiva, cabe a pergunta: qual será o futuro da EJA diante das transformações que a escola efetivamente é capaz de promover atualmente.

7 A FORÇA DO TRABALHO DESAFIANDO A EJA

Certamente um dos principais desafios para a EJA na atualidade é administrar a preparação de jovens e adultos para o mundo do trabalho, concomitante a elevação de escolaridade, em função do panorama amplo e versátil no mercado de trabalho contemporâneo. Além disso, deve-se considerar especialmente a necessidade de autorrealização pessoal de cada educando que, não raro, aprendeu a viver na marginalidade social e profissional da sociedade.

Se socialmente a escolarização é importante por propiciar a conquista de capital cultural aos educandos,

sob a ótica da sociologia, o trabalho então é fundamental para a sobrevivência da humanidade, porque através da ação inteligente do homem que se dá o desenvolvimento de vasta gama de atividades produtivas. Deste modo, o trabalho, na esfera socioeconômica, amplia horizontes do homem, propiciando-lhe condições de usufruir do mercado de consumo e obter inclusão social. Estudos de Engels, no século XIX, já enfatizava que,

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (F. ENGELS, 1876).

Logo, pode-se considerar o trabalho como força inerente a natureza humana. Observa-se que sob o olhar dos discentes da EJA, se a escolarização é uma necessidade, o trabalho é sobrevivência humana. E, nesse sentido, questiona-se como e onde está situado no mercado de trabalho o educando da EJA do século XXI. Até onde a EJA fornece subsídios para seus educandos promoverem, verdadeiramente, mudanças em suas vidas? Nessa perspectiva há indícios que os alunos da EJA estão aproveitando o momento de aquecimento econômico no Brasil da primeira década do século XXI para conquistar um posto de trabalho e acelerar sua ascensão social.

No livro “Nova Classe Média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira”, Pochmann (2012) esclarece que a crise econômica nacional do final do século XX resultou num contingente elevado de mão-de-obra disponível o que favoreceu nos anos seguintes a reprodução do trabalho barato, por meio da criação de vagas com perfil remuneratório de salário de base. Esclarece que:

Mesmo com o contido nível educacional e a limitada experiência profissional, as novas ocupações de serviços, absorvedoras de enormes massas humanas resgatadas da condição de pobreza, permitem inegável ascensão social, embora ainda distante de qualquer configuração que não a da classe trabalhadora (POCHMANN, 2012, p. 10).

Enfatiza que, “do total líquido de 21 milhões de postos de trabalho criados na primeira década do século XXI, 94,8% foram com rendimento de até 1,5 salário mínimo mensal”.

Pochmann continua explanando que “os anos de estabilidade monetária, de 1995 a 2009, houve significativa força dinâmica na produção e, por consequência, na geração de novas ocupações”. Além disso, evidencia que, na década de 2000, quase 60% das ocupações geradas foram absorvidas por mulheres e, sob o ponto de vista etário, parte das ocupações destes trabalhadores de salário de base concentrou-se na faixa dos 25 aos 34 anos.

Também destaca Pochmann ainda que,

... em relação à raça/etnia, constata-se a importância das ocupações de salário de base geradas para os trabalhadores não brancos uma vez que tanto nos anos 1990, como na década de 2000, do total das ocupações geradas, quatro quintos foram absorvidas por trabalhadores não brancos (POCHMANN, 2012, p. 35).

Por fim, o estudo de Pochmann ressalta que com relação à distribuição regional para trabalhadores da primeira década do século XXI, constata-se que metade do total dos postos de trabalho criados ocorreu nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste.

Em suma, segundo Pochmann, na primeira década de 2000, no Brasil, ocorreu expansão dos empregos com renda de salário de base, dado o crescimento econômico do país, criando ocupações de baixa escolaridade e pouca qualificação profissional e, desta forma, fortalecendo os vínculos trabalhistas das classes populares, bem como a ampliação do seu padrão de consumo. No entanto, Antunes (2008) esclarece as possíveis modalidades de trabalho que este público de trabalhadores manteve vínculo empregatício.

Há, entretanto, outra muito significativa e que se caracteriza pelo aumento do novo proletariado fabril e de serviços, em escala mundial, presente nas diversas modalidades de *trabalho precarizado*. São os terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global. Com a desestruturação crescente do *Welfare State* nos países do Norte e aumento da desregulamentação do trabalho nos países do Sul, acrescidos da ampliação do desemprego estrutural, os capitais implementam alternativas de trabalho crescentemente "informais", de que são exemplo as distintas formas de terceirização. No Brasil, quase 60% da população economicamente ativa encontra-se em situação próxima da informalidade (ANTUNES, 2008, p. 8).

Mesmo diante da fragilidade laboral evidenciada por Antunes (2008), se comparado a última década do século XX, quando o desemprego era quase generalizado no país, a classe popular encontrou alternativas na primeira década do século XXI para administrar a crise econômica, ainda que via trabalho informal. O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - São Paulo (DIEESE), 2012, apontou

... melhoras no mercado de trabalho formal brasileiro na última década [período de 2000 a 2009], com expressivo crescimento do emprego formal. Entretanto, persistem desafios que devem ser enfrentados nos próximos anos, de modo a ampliar as conquistas sociais dos trabalhadores. Há um grande contingente da força de trabalho desocupada ou que permanece nas ocupações informais ou tidas como fora do contrato de assalariamento padrão (com carteira de trabalho assinada). Trata-se de trabalhadores que estão à margem da proteção social e previdenciária. (DIEESE, 2012, p. 98).

Essa classe trabalhadora de rendimento de base surgida na primeira década do século XXI, ativa no mercado de trabalho formal e ou informal é, possivelmente, discentes da EJA que optaram pelo trabalho e seus benefícios imediatos quanto ao consumo e preteriram simultaneamente a escolarização, o que é compreensível, considerando que os benefícios da escolarização surgem após longo prazo.

Por outro lado, em entrevista à Revista Carta Capital na Escola, 2013, Maria Clara Di Pierro, esclareceu que a falta de investimento público, a desqualificação docente e o baixo prestígio da faixa populacional dos discentes da EJA, podem também serem considerados indícios para a queda nas matrículas nesta modalidade de ensino.

"Não existem estudos empíricos, mas as hipóteses para a redução das vagas são de que os recursos são escassos e a cultura da alfabetização na idade adulta não tem sido cultivada", opina Maria Clara di Pierro, professora da Faculdade de Educação da USP. Na análise de Maria Clara, existe uma combinação entre falta de investimento e, ao mesmo tempo, de cobrança. Justamente por se tratar das camadas mais excluídas da população, o grupo social que seria favorecido pelo aumento de vagas e investimento tem dificuldades de se expressar e colocar suas demandas na agenda das políticas públicas.

A falta de especialização dos profissionais que atuam na área também é um entrave. "No caso das campanhas de alfabetização de adultos é dramático, há uma improvisação de professores sem preparo, baseada no pressuposto de que qualquer um pode alfabetizar", conta Maria Clara. Mesmo quando há qualificação, não há especialização para trabalhar com adultos e jovens. Não existe uma habilitação específica nos cursos de Pedagogia e a EJA ainda é marginal nos cursos de formação de professores. "Se o aluno vai para uma escola que é pouco relevante para a sua vida, é mais fácil acontecer a evasão" (Fonte: Revista Carta Capital na Escola, 2013, Ed. 81).

Observam-se outros aspectos também podem justificar a redução das matrículas na EJA. Há um misto de incongruências embasando esta modalidade educativa, expondo as falhas no tratamento dado pelas políticas públicas da contemporaneidade.

Este trabalho buscou focalizar alguns dos desafios atuais que podem estar gerando a continuidade da baixa escolaridade dos discentes da EJA, no sentido de encontrar alternativa de tornar a EJA integrada a Educação Profissional, em modalidade educativa significativa, capaz de promover a elevação de escolaridade e, simultaneamente, a qualificação profissional do jovem, adulto ou idoso marcado pela diversidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A queda contínua de matrículas na EJA registrada nos últimos anos é um assunto complexo que revela a crise na qual permeia essa modalidade de ensino, especialmente em São Paulo, maior metrópole econômica do país.

Na verdade, os motivos que impedem a expansão da EJA vão muito além do contexto escolar. Embora haja respaldo da legislação, as incoerências registradas ao longo da história da EJA são provas cabais do desprestígio e da falta de interesse de investimento público. Sua união com a Educação Nacional é inconstante e, não raro, menosprezada, enquanto modalidade educativa.

Quando surgem movimentos sérios de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, acessíveis à população com baixa escolaridade, como ocorreram em São Paulo, com o Mova em 1989, o Cieja em 2003 e o Proeja em 2005 são logo alvos de tentativas políticas, buscando sucumbir suas atividades ou redirecioná-las.

Conclui-se que as sucessivas situações malsucedidas na EJA associadas às profundas mudanças socioeconômicas das últimas décadas expliquem o esvaziamento de alunos nas salas de aula e mostre que o atendimento da EJA está muito aquém do que poderia ser no país. Desta forma considera-se inaceitável o simplismo dado pelo Governo do Estado de São Paulo, quando apenas reconhece haver uma mudança no perfil populacional na EJA, ausência de interesse dos potenciais educandos e, portanto, a necessidade de se efetivar o processo de nucleação. Ao deixar de promover a acessibilidade dos discentes às escolas que oferecem EJA o Governo paulista fere a Lei de Diretrizes e Bases Nacional e, principalmente, contribui no atraso, ainda maior, da elevação de escolaridade dos trabalhadores, discentes desta modalidade de ensino.

Em linhas gerais, a reestruturação da EJA é premente para torná-la mais interessante ao jovem, adulto e ou idoso de hoje com baixa escolaridade, proporcionando-lhes além da consciência de classe, usufruir plenamente do seu direito de cidadão do mundo globalizado.

É fundamental repensar as políticas da EJA atual para além da alfabetização, mas como aprendizado ao longo da vida para esta faixa populacional carente de capital cultural, no sentido corroborar com o discente e trabalhador na obtenção ou manutenção do seu emprego. Nesta pauta de discussão devem ser consideradas políticas mais abrangentes e compatíveis a contemporaneidade, com diretrizes básicas de aprendizagem contínua envolvendo as dimensões: individual, profissional e social do educando. Bem como, devem buscar articular a EJA com os outros setores do governo, como: saúde, comunicação, esporte, meio ambiente, trabalho e emprego além de, obviamente, investir no docente-pesquisador, especialista nesta modalidade de ensino, precursor natural desta inevitável reorganização.

REFERÊNCIAS

_____. **AÇÃO EDUCATIVA. Censo Escolar 2013: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos registra queda de 20%**. São Paulo, 04 de Outubro de 2013. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/50-educacao-de-jovens-e-adultos/10004807-censo-escolar-2013-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-registra-queda-de-20->>. Acesso em: 29 nov. 2014.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: queda expressiva de matrículas no Estado de São Paulo.**

São Paulo. 2011. Disponível em: <<http://www.direitoaeducacao.org.br/educacao-de-jovens-e-adultos-queda-expressiva-de-matriculas-no-estado-de-sao-paulo/>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

_____. **Fórum EJA instiga Promotorias a investigar queda drástica nas matrículas de EJA.** São Paulo. Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/2525-acao-na-justica>>. Acesso em: 22 out. 2013.

_____. **REPRESENTAÇÃO com pedido de instauração de Inquérito Civil Público e propositura de medida judicial.** São Paulo. Set. 2010. Disponível em: <<http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2012/01/1-30.09.2010-Representa%C3%A7%C3%A3o-Inicial-duplicada.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

ANDRADE, E. R. Os sujeitos educandos na EJA. In: TV ESCOLA, SALTO PARA O FUTURO. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTINUAR... E APRENDER POR TODA A VIDA. Programa 3. Salto para o Futuro/TV Escola. MEC. Brasil. 2004. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2012.

ANTUNES, R. Século XXI: Nova Era da Precarização Estrutural do Trabalho?. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SAÚDE MENTAL E TRABALHO. São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008. São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://www.fundacentro.gov.br/Arquivos/sis/EventoPortal/AnexoPalestraEvento/Mesa%201%20-%20Ricardo%20Antunes%20texto.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

ASSOCIAÇÃO ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA (AlfaSol). Reconhecimento da Unesco. São Paulo. 1998. Disponível em: <<http://www.alfasol.org.br/site/alfasol.asp>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

BARBOSA, A. L. R. Consolidação do BRICS em um mundo em transformação. **CAMEX**. Brasília, DF: Secretaria Executiva da Câmara de Comércio Exterior. 2014. Disponível em: <<http://www.camex.gov.br/public/arquivo/arq1405345291.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

BARREYRO, G. B. O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educar em Revista**. Curitiba. n. 38. Set./Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300012>. Acesso em: 22 out. 2014.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 dez. 2012.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 dez. 2012.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 01 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=562&catid=259:proeja&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultosproeja&option=com_content&view=article>. Acesso em: 24 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 24 de nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000 de 7 de junho de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 11.12. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358>. Acesso em: 03 nov. 2014.

CARREIRA D.; et al. **A EJA em Xequê: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. CATELLI. R. (org); São Paulo: Global, 2014.

ENGELS, F. **O papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem (1876)**. Edição soviética de 1952, de acordo com o manuscrito, em alemão. HTML por José Braz para Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

FRIGOTTO G.; CIAVATTA M.; RAMOS M.; A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso; **Educação & Sociedade**; v. 26; n. 92; Campinas; Out. 2005; Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017>. Acesso em: 24 set. 2014.

GOMES, L. F. Brasil: 7ª economia do mundo, 15º mais violento... INSTITUTO AVANTE BRASIL. 2014. São Paulo. Disponível em: <<http://institutoavantebrasil.com.br/brasil-7a-economia-do-mundo-15o-mais-violento/>>. Acesso em: 09 nov. 2014.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 127-128, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 08 ago. 2014.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

INSTITUTO Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo (IFSP). **PROEJA Fic**. IFSP - Câmpus São Paulo. São Paulo-SP.

Dez. 2014. Disponível em: <<http://spo.ifsp.edu.br/index.php/cursos/proeja-fic>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

INSTITUTO Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). **Cursos PRONATEC ofertados no IFSP em 2014**. IFSP - Câmpus São Paulo. São Paulo-SP. 2014. Disponível em: <http://prx.ifsp.edu.br/pronatec/?page_id=585>. Acesso em: 26/03/2015

INSTITUTO Paulo Montenegro. **Analfabetismo e alfabetismo funcional: uma diferença que vai muito além de palavras**. São Paulo-SP. 2009. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 25 nov. 2014.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2011 - Resumo Técnico**. Brasília-DF 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/centso_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2012 - Resumo Técnico**. Brasília-DF 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/centso_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 08 set. 2014.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2013 - Resumo Técnico**. Brasília-DF 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/centso_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2015.

MUNIZ, E. Escola da periferia de São Paulo mostra modelo para educação de jovens e adultos. **Rede Brasil Atual**, São Paulo. Dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2012/12/campo-limpo-em-sao-paulo-pode-ter-a-solucao-do-problema-da-educacao-de-jovens-e-adultos>>. Acesso em: 08 nov. 2014.

NÉSPOLI, J. H. S. Paulo Freire e Educação Popular no Brasil contemporâneo: Programa MOVA-SP (1989-1992). **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 31-40, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/%20article/viewFile/20327/12509>>. Acesso em: 16 mar. 2015

OLIVEIRA T. Um oásis para os excluídos. **Carta na Escola**. Edição 81. Nov. 2013. São Paulo. Disponível em: <<http://www.cartanaescola.com.br/single/show/247>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

POCHMANN, M. **Nova Classe Média? - O Trabalho na Base da Pirâmide Social Brasileira**. São Paulo: Boitempo. 2012.

PRADO, E. C. Mova Regional – Um Olhar Avaliativo. In: III ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) DA PUC-SP RUMOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 2004. **Anais GT – Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares**. Araraquara-SP: UNESP. Disponível em: <<http://www4.pucsp>>

br/~ced/conteudo/projetos_eventos/textos_2004/pdf/pdf009.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese). A Situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000. São Paulo: DIEESE, 2012. Disponível em: < <http://www.dieese.org.br/livro/2012/livroSituacaoTrabalhoBrasil.pdf> >. Acesso em: 19 mar. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 4917 de 03 de outubro de 2007. Reorganização da Educação de Jovens e Adultos - EJA da Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo (com retificação por incorreção), 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/EJA/EJA_PORTARIA%204917_DOT.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Caderno N1.2/11. PMSP/SME/DOT. Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA. EJA. 2001/2004. Exercícios de Cidadania. 2003. 17p.

_____. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. O crescimento do emprego formal na cidade de São Paulo.

Informes Urbanos nº 4. Dezembro 2011. Disponível em: <http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/informes_urbanos/pdf/11.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2014.

SINPEEM. Endereços das Escolas. **Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal – SP.** 2015. Disponível em: <<http://www.sinpeem.com.br/sites/arquivos/downloads/escolas12032015.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

SOUZA, M. R. **A Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo a partir das quedas nas matrículas iniciais no período de 2000 a 2012.** 2013. 189f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02102013-124037/pt-br.php>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

The World Bank. **Brasil: aspectos gerais.** Brasil. 2015. Resumo aspectos gerais da parceria Banco Mundial e Brasil; 2012 – 2015. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO NA EJA: ANÁLISE DO CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA – LINGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS ETAPA COMPLEMENTAR E FINAL. PMSP (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO)

TEACHING ENGLISH FROM A CRITICAL LITERACY PERSPECTIVE IN EJA: ANALYSIS OF THE GUIDELINES FOR TEACHING EJA - FOREIGN LANGUAGE – ENGLISH, A FURTHER AND A FINAL STEP. PMSP (MUNICIPALITY OF SAO PAULO)

Ana Gilda Leocadio ¹

Data de entrega dos originais à redação em: 02/01/2015
e recebido para diagramação em: 01/02/2015.

Este artigo propõe a análise do Caderno de Orientações Didáticas para a EJA – Língua Estrangeira da Prefeitura Municipal de São Paulo incluindo uma atividade de leitura a partir da concepção do letramento crítico. Através deste estudo, pretendemos examinar as coincidências existentes entre as teorias defendidas por vários autores citados no artigo e o desenvolvimento do material apresentado

Palavras-chave: Leitura. Letramento Crítico. Língua Estrangeira. Abordagem Educacional.

This paper proposes the analysis of the Teaching Guidelines Book to EJA - Foreign Language of the City of Sao Paulo including a reading task from the perspective of critical literacy. Through this study, we intend to examine existing coincidences between the theories advocated by several authors cited in this paper and the development of the material presented.

Keywords: Reading. Critical Literacy. Foreign Language. Educational Approach.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de uma língua estrangeira na EJA deve levar em consideração as especificidades desta modalidade de ensino unindo as perspectivas escolares, profissionais e também aquelas que se referem à formação cidadã.

As salas de EJA são compostas por uma diversidade muito grande em termos de idade, condição social, interesse e escolarização. O professor precisa, portanto, planejar suas aulas levando em consideração as especificidades destes alunos, não utilizando os critérios e referenciais da educação regular de crianças e adolescentes.

De acordo com o Caderno de Orientações Didáticas para a EJA – Língua Estrangeira (2010 p. 19-20) a EJA enquanto modalidade da Educação Básica e reconhecendo os sujeitos que participam dela, a concretude de suas vidas e as formas como interagem com o conhecimento, deve criar condições de superação do lugar em que se encontram, deve também contribuir para que os estudantes, na problematização da vida concreta, adquiram conhecimento e procedimentos que contribuam para a superação das formas de saber cotidiano.

É necessário ter sempre presente que a “leitura do mundo” – como cunhou Paulo Freire a expressão do saber adquirido na vida vivida – se amplia com a leitura da palavra, à medida que a pessoa ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências e seus valores, em função de sua interação com novos conhecimentos.

A educação formadora impõe o diálogo constante com as referências culturais dos alunos, que se realizam por sua interação com saberes e valores constituídos historicamente de modo que, o reconhecimento da necessidade do diálogo não significa em absoluto que a questão pedagógica se concentre na elaboração de um novo método para ensinar conteúdos tradicionais nem na submissão às formas de divulgação e reprodução do fato midiático.

É fundamental reconhecer que os tempos e formas de aprendizagem do jovem e adulto são diferentes dos das crianças e púberes, tanto pela conformação psíquica e cognitiva como pelo tipo de inserção e responsabilidade social.

Isso significa reconhecer que os adultos, em função do já vivido, têm modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores densamente constituídos, de forma que toda nova incorporação conduz a compreensões mais amplas e, eventualmente, difíceis de realizarem.

O adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança. Para além do legítimo desejo de reconhecimento social, ele busca aprender conhecimentos importantes no momento atual de sua vida, conhecimentos que lhe permitam desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito”. (Parecer CNE nº11/2000)

¹ Especialização Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP- Câmpus São Paulo. < leocadioanagilda@gmail.com >.

Disso decorrem que os conteúdos escolares da EJA, considerando aquilo que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, devem ser reorganizados em função do lugar social, político e histórico em que as pessoas se encontram.

No intuito de considerar e respeitar as especificidades da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a Prefeitura Municipal de São Paulo lançou no ano de 2007 as Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos. Este documento teve como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental.

No ano de 2010, foi lançado o Caderno de Orientações Didáticas para a EJA envolvendo todas as disciplinas do currículo, como mais um recurso didático que teve como o objetivo subsidiar o trabalho docente e contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Em língua estrangeira, foi elaborado por professor especialista (Prof.^a Dr.^a Walkyria Monte Mor), coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica, e contou com o auxílio de um grupo de professores da EJA, que ao longo do processo, participaram de encontros na Secretaria Municipal de Educação.

Pretendo fazer uma breve análise do Caderno de Orientações Didáticas para EJA Língua Estrangeira – Inglês Etapa Complementar e Final e também de uma atividade de leitura sugerida no mesmo a partir da perspectiva do letramento crítico. De acordo com este caderno “é sempre recomendável que a prática pedagógica avance em direção à proposta de trabalho e que busque incorporar conteúdos que estão além de cada disciplina e são importantes à vida do jovem e do adulto”. Verificarei como o caderno propõe a utilização de textos que utilizem temas coerentes a EJA e como estes podem interagir com a realidade dos alunos desta modalidade. De acordo com Edmundo, o trabalho pedagógico sob a ótica do letramento crítico, configura-se como uma abordagem pedagógica que visa uma leitura crítica de mundo – através do contínuo questionamento dos pressupostos e implicações das construções de sentido realizadas no encontro entre textos e leitores. Sob esta perspectiva, portanto, o aluno assume o papel de protagonista na sua formação educacional.

2 DEFINIÇÃO DE LÍNGUA, LÍNGUA ESTRANGEIRA, TEXTO, LEITURA CRÍTICA, E LETRAMENTO CRÍTICO

Concebemos a língua como discurso, como uma prática social e dinâmica. Diferentemente do conceito de língua enquanto código, a língua como discurso compreende o ensino de línguas não somente através do ensino de significados e sentidos pré-existentis, mas também de maneiras com as quais podemos construir novos significados, nos posicionarmos e construirmos nossas identidades (JORDÃO, 2006). Para a autora, a língua definida como discurso implica o entendimento de nossas práticas de (re) significarmos o mundo que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas

nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo. Jordão citando Gee salienta que:

Diferentes sociedades e subgrupos sociais possuem diferentes tipos de letramento, e tais letramentos têm diferentes efeitos mentais e sociais em seus contextos sociais e culturais. O letramento é visto como um conjunto de práticas discursivas, isto é como formas de uso da linguagem, de fazer sentido na fala e na escrita. Essas práticas discursivas estão integralmente relacionadas à identidade ou consciência das pessoas envolvidas nelas; uma mudança nas práticas discursivas, implica uma mudança de identidade (GEE, 1986, p. 720). (tradução da autora).

Para Fogaça e Jordão (2007), as pessoas são sujeitos sociais, ao mesmo tempo sujeitos e objetos dos significados que elas criam e reproduzem. Citando Foucault, os autores dizem que as relações de poder são concebidas como microestruturas que existem em toda parte e são potencialmente produtivas, bem como restritivas e precisam ser compreendidas ao invés de simplesmente ignoradas ou ingenuamente silenciadas. Sujeitos e significados estão imersos em relações de poder, travando constantes batalhas pela legitimidade. Tais conflitos e tais relações de poder que nos constituem são, portanto, os mesmos elementos que permitem que os significados sejam permanentemente construídos e modificados. De acordo com os autores, o poder (e os resultantes conflitos), as formas como o poder opera, e as possibilidades de subvertê-lo, devem ser uma preocupação fundamental para todos que desejam compreender, ensinar e aprender línguas estrangeiras.

De acordo com Fogaça e Jordão (2007), o texto, seja verbal ou não verbal, é concebido como qualquer unidade de sentido que possa ser percebida como tal por um determinado grupo social. Sendo assim, o texto se constitui num produto do processo discursivo que constrói sujeitos, ideologias, crenças e valores.

De acordo com Edmundo, a concepção de língua como discurso indica que o ensino de línguas não pode ser reduzido apenas aos aspectos lingüísticos e muito menos levar ao entendimento de que será compreendido na sua totalidade se todas as palavras forem conhecidas pelo leitor. De acordo com a autora, o texto configura-se como a unidade didática ideal para a definição dos conteúdos de estudo e para os desdobramentos do encaminhamento metodológico nas aulas de língua estrangeira.

De acordo com Bronckart, os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/lingüísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/lingüístico de uma determinada ação de linguagem. Sob esse ângulo, e de modo paradoxal, se um texto mobiliza unidades lingüísticas (e eventualmente, outras unidades semióticas), ele não é, em si mesmo, uma unidade lingüística, pois suas condições de abertura, de fechamento (e provavelmente, de planejamento geral) não dependem do lingüístico, mas são inteiramente determinadas pela ação que o gerou. Seguindo este raciocínio, para o autor, o texto é uma unidade comunicativa.

Para Menezes Souza (2011), ler criticamente implica em desempenhar pelos menos dois atos

simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio histórico, mas ao mesmo tempo (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos. De acordo com o autor, o letramento crítico é visto, então, como um ato que não se limita a revelar ou desvelar as condições de produção do texto lido, necessita por sua vez de outra acepção do conceito de crítica, uma acepção que traga consigo uma dimensão histórica para complementar a dimensão social.

De acordo com Fogaça e Jordão (2007), dependendo de como a prática de leitura ocorre – seja ela verbal ou não verbal – e de como o leitor, o texto e os sentidos são percebidos, estabelecem-se diferentes relações entre leitor, texto e os elementos da interpretação. Neste projeto vemos a construção do processo de leitura na sala de aula como um processo de construção de sentidos no qual as relações construídas pelo leitor entre texto e significados são de suma importância. De acordo com os autores, os textos são entendidos como unidades de sentido, produzidas por culturas situadas sócio-historicamente, constituindo e sendo constituídos pela interação de muitos discursos diferentes. O sujeito é visto nesta concepção, como tendo um papel ativo na interpretação dos textos e na compreensão do mundo. Citando Freire, a autora escreve:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito, porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1997, p. 46)

De acordo com Menezes Souza (2011), o letramento crítico, deve promover uma percepção do papel da história e da temporalidade da linguagem e do conhecimento enfocando sua origem na história do conjunto de comunidade ao qual se pertence. O letramento crítico deve promover a percepção resultante de que essa história, longe de ter acabado, constitui e afeta a percepção do presente. Para Freire:

Os homens se relacionam com seu mundo de uma forma crítica. Eles aprendem os dados objetivos de sua realidade através da reflexão e não por reflexo... no ato de percepção crítica, os homens descobrem sua própria temporalidade. Transcendendo uma dimensão única, eles alcançam a atrás o ontem, reconhecem o hoje e assim deparam com o amanhã. (FREIRE, 1990:3)

Para Fogaça e Jordão (2007), neste sentido o processo de leitura é um espaço no qual o leitor não apenas percebe perspectivas diferentes, mas também

(re) inscreve suas posições enquanto sujeito e as representações sociais de sua identidade. Segundo os autores, essa visão requer uma percepção diferente do papel do professor em sala de aula. A fim de trabalhar com uma concepção discursiva da leitura, o professor precisa respeitar e encorajar as diversas leituras que seus alunos façam a partir de um dado texto, necessita compreender as relações que estabelecem entre o texto, suas experiências de vida, seus conhecimentos, ou conforme Freire (1986), a forma como relêem o mundo e suas próprias experiências.

Segundo os autores, o professor deve dar oportunidades aos alunos de construir e negociar significados de forma coletiva, de rever suas crenças e de questionar as implicações de suas visões de mundo. A criação de tais oportunidades em sala de aula esta diretamente relacionada à forma como o professor conduz sua aula e suas atitudes em relação ao que ocorre dentro e fora da escola; desta forma, os alunos podem ter mais ou menos espaço para questionar e transformar significados, criando outros ou aceitando os sentidos construídos por outras pessoas na tentativa de reler o mundo.

Segundo Fogaça e Jordão (2007) esta abordagem educacional é conhecida de forma ampla como letramento crítico. É baseada numa visão discursiva do mundo, que atribui um papel fundamental à língua no processo de entender ou interpretar nossas experiências.

Para os autores, tal abordagem enfatiza a necessidade do aluno interagir ativamente com e no discurso, buscando capacitá-lo para produzir significados e comunicar-se com diferentes tipos de textos. Para o letramento crítico é importante que nos conscientizemos de que a linguagem é heterogênea e que existem diversas formas dos textos serem produzidos e circularem nas diferentes culturas. Para os autores, nesta abordagem, é fundamental que os alunos percebam que existem diversas práticas discursivas em cada cultura e que essas práticas são valorizadas de formas diferentes em nossa sociedade. O entendimento da língua como discurso, como uma prática social heterogênea, contextualizada e cultural, pode levar nossos alunos a perceberem seu papel ativo na sociedade e a legitimarem experiências de cidadania.

Na perspectiva de Bakhtin (1997), é preciso ficar longe do ensino de palavras ou frases desconectadas de sua situação enunciativa. Segundo o autor, o enunciado tem um caráter ideológico, porque, ao materializar o texto, são feitas as relações entre língua, ideologias e visões do mundo.

O letramento crítico, de acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), teve duas principais influências na sua formação, uma delas advindo da teoria social crítica e a outra das teorias de Paulo Freire, e apresentam sua definição traçando um comparativo com o conceito de leitura crítica.

Para esses autores, as práticas de letramento são necessariamente fundadas em tradições histórico-filosóficas que possibilitam distingui-las. A leitura crítica está fundamentada em tradição liberal-humanista e o letramento crítico em perspectivas críticas.

Segundo os autores acima citados, a chamada leitura crítica “é o processo de avaliação da autenticidade

ou validade do material e da formulação de uma opinião sobre ele” (p. 2), ou seja, cabe ao leitor descobrir as intenções do autor, discernindo fatos e julgamentos pessoais e avaliar a validade das informações. Já o letramento crítico apresenta uma diferente concepção, já que prevê que o significado de um texto é sempre múltiplo e está atrelado ao contexto sócio-histórico, portanto desprovido de neutralidade. Desta forma, podemos inferir que se tratam de objetivos educacionais diferentes, já que a leitura crítica visa o desenvolvimento da capacidade de interpretação textual, enquanto o letramento crítico pretende o desenvolvimento da consciência crítica.

O letramento crítico como prática social, segundo Baynham (1995, apud BRAHIM, 2007, p.16) “não existe em um vacuum, mas é expresso ou realizado no processo social” e pode ser um meio para o desenvolvimento do pensamento crítico já que a língua é considerada como prática social.

De acordo com Snyder (2008, p. 78), no letramento crítico, “os significados das palavras e dos textos não podem ser separados do contexto sócio-cultural em que são construídos”. Esta construção de sentidos vai depender dos recursos trazidos pelo leitor, que, podem ou não, ser os mesmos do autor, podendo então emergir diferentes percepções de um mesmo texto. Para Monte Mor (2010, p. 445), a construção de significados ou *meaning making* :

Envolve ampliar conhecimento/percepção sobre a realidade, entendendo que não há um conhecimento definido sobre esta; que a realidade não pode ser capturada pela linguagem; e também, rever a concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado.

A partir destas novas concepções, inferimos que o papel do professor tradicional em sala de aula está ultrapassado, ou seja, o modelo de educação bancária tão combatida por Paulo Freire definitivamente deve ser substituído. De acordo com Fogaça e Jordão (2007), as salas de aulas de LE podem adotar uma visão crítica e discursiva da realidade, uma visão que ajude os alunos a perceber vontades de verdade e pretensas certezas como narrativas arbitrárias, e o poder como uma força transitória, que embora sempre presente, também está em transformação permanente, num movimento que constantemente permite a transformação das estruturas sociais. De acordo com os autores o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras pode assim construir com os alunos uma percepção de seu papel ativo na transformação da sociedade.

Ainda de acordo com as novas concepções de língua, letramento e ensino de língua estrangeira, o que o aluno traz para o ato de ler é valorizado e o ensino de leitura deve ser acompanhado pelo ensino da cultura, os leitores devem compreender as representações textuais, valores, ideologias, ter visões de mundo e posicionar-se, entendendo que a leitura está relacionada com conhecimento e distribuição de poder em uma sociedade. (FREEBODY E LUKE, 1997, apud. MONTE MOR, 2007).

Segundo Menezes de Souza e Monte Mor (2006), o ensino de uma língua estrangeira deve ampliar as possibilidades dos indivíduos no que diz respeito à inclusão no mercado de trabalho e acesso às tecnologias, mas também, o contato com outras culturas. Segundo os autores, ao pensar em culturas deve-se considerar não apenas as mais distantes, como as de países estrangeiros, mas também as diferentes culturas observadas em nosso país e na própria sala de aula.

De acordo com os autores, a partir do ensino do inglês sob a perspectiva do letramento crítico, o aprendiz tem oportunidades para questionamentos e é elemento fundamental no seu próprio processo de aprendizagem. Freire (1997) enfatiza a importância dos próprios alunos serem protagonistas no processo de construção do conhecimento.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1997, p. 46)

De acordo com Fogaça e Jordão (2007), é importante que os alunos possam usar a língua estrangeira em contextos comunicativos nos quais os significados e os procedimentos interpretativos utilizados para construí-los sejam enfatizados. O conhecimento gramatical formal deve ser subordinado ao conhecimento discursivo de construção de sentidos. Para os autores, o ensino de gramática deve aparecer como consequência das necessidades específicas dos alunos, e deve levar em consideração suas próprias perguntas e dúvidas conforme eles tentem construir sentido.

3 APRESENTAÇÃO DO CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA – LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO

O Caderno de Orientações Didáticas para a EJA – Língua Estrangeira é apresentado da seguinte forma:

- 1) Introdução
- 2) EJA – Modalidade específica da educação escolar
- 3) Fundamentos da área de Inglês para o Ensino de Jovens e Adultos
- 4) EJA, língua estrangeira e inclusão social
- 5) Expectativas de aprendizagem
- 6) Explorações didáticas
- 7) Sobre a organização curricular e a concepção de aprendizagem
- 8) Eixos Estruturantes

Após a leitura dos itens apresentados no Caderno de Orientações Didáticas para a EJA, podemos perceber que existe uma preocupação com a especificidade desta modalidade de ensino e este fato já pode ser considerado um grande avanço, pois leva em consideração o histórico

do aluno frente a construção de seu conhecimento. No item 2 aparecem as funções da EJA, a saber: reparadora, equalizadora e qualificadora. Desta forma, podemos verificar que é levado em consideração o tempo que o aluno ficou fora da escola e como fazer, então, para tentar compensar esta ausência. No item 3, notamos a percepção que embasa o ensino de inglês na EJA que propõe que o ensino concilie educação e formação dos alunos por meio de aprendizagem crítica e relevante da língua estrangeira. Já podemos verificar as primeiras premissas do letramento crítico, já que a aprendizagem não é considerada uma prática neutra, ou seja, espera-se que o aluno interaja com o que está sendo apresentado, questione o que não entendeu e também o que não concorda. No item 4, temos a visão de como uma língua estrangeira, no caso o inglês pode projetar o aluno a diferentes níveis sociais. Através do estudo da língua, ele pode ascender em seu trabalho, bem como se ver como cidadão atuante em sua sociedade, visto que reconhece as diversas culturas presentes em seu cotidiano. No item 5, observamos as expectativas de aprendizagem selecionadas para a modalidade EJA na etapa complementar e final. É importante salientar que estas expectativas se diferem do ensino regular levando em consideração a especificidade desta modalidade de ensino. A prática de leitura e escrita presentes no item 6, aborda o trabalho com textos de gêneros variados do cotidiano do educando, sempre tendo como objetivo a identificação nos textos do tema/ideia central, pontos principais, detalhes, estrutura discursiva elementos constituintes. A prática do letramento crítico se faz através da leitura do texto, relacionado-o com o universo do aluno, promovendo assim, a interpretação e a crítica. Neste ponto, notamos claramente que a proposta do Caderno se assemelha as concepções do letramento crítico apresentado aqui por autores diversos. No item 7, o caderno sugere o trabalho a partir dos objetivos educacionais-culturais lingüísticos do ensino de língua estrangeira para a EJA, a saber:

- A relação identidade-alteridade (a compreensão de si mesmo na comunicação com o outro).
- A noção de cidadania (a compreensão crítica de seu locus social, ou seja, o lugar social de onde ele fala) e como isso contribui para a formação de sua linguagem, seu pensamento, seus valores, seus deveres e suas responsabilidades.
- A expansão da perspectiva do aluno acerca da heterogeneidade, diversidade e multiplicidade a seu redor e as influências disso sobre a constituição de sua linguagem, sua identidade e de seus valores.

A partir destes objetivos é sugerido o trabalho pedagógico utilizando três perspectivas:

- Pessoal: Motivar o aluno a falar sobre si mesmo, motivar a percepção de semelhança e diferença entre atividades, opiniões e valores de cada um.
- Comunitária: Proporcionar ao aluno a oportunidade dele perceber a pluralidade e diversidades de atividades, opiniões e valores ao seu redor.

- Global: Proporcionar ao aluno a oportunidade dele desfazer estereótipos culturais.

Através do trabalho com os textos e temas sugeridos para a EJA, é possível verificar que o aluno interage com o que está sendo proposto e podemos ver que é dado ao mesmo a oportunidade de participar de sua formação. O aluno, portanto, não é passivo em relação ao conteúdo apresentado. Ele tem um papel fundamental na construção do seu conhecimento e também contribui na formação de seus colegas.

De acordo com o Caderno de Orientações Didáticas para a EJA Língua Estrangeira Inglês, uma perspectiva educacional-cultural-lingüística, deve catalisar a vivência, experiência e conhecimento de mundo que o jovem e o adulto trazem, promovendo e expandindo sua integração por meio de estudos que possibilitam o desenvolvimento de habilidades que ambas línguas, materna e estrangeira, podem realizar conjuntamente. O aluno continuará a estudar um idioma estrangeiro, contudo segundo perspectivas que podem aproximar o que aprende com sua vivência social. Essa é uma alternativa para desfazer a impressão de que a Língua Inglesa está deslocada no currículo e de que a escola pouco pode fazer quanto a uma proposta significativa desse ensino.

4 ANÁLISE DE UMA ATIVIDADE DE LEITURA PROPOSTA PELO CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA – LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS SOBRE A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO

A atividade de leitura selecionada no Caderno de Orientações Didáticas para a EJA segue as recomendações do eixo 4 - Língua Estrangeira e Diversidade Cultural. Este eixo estabelece que a língua estrangeira pode e deve viabilizar a expressão dos significados e ampliar a consciência sobre as questões subjacentes à diversidade com a qual interagimos. Entre as expectativas de aprendizagem relacionadas ao ensino de língua estrangeira contidas no caderno, destacamos:

- expandir a perspectiva do aprendiz sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual (de formas de comunicação, de culturas e identidades, linguagens, gêneros e modalidades);
- interagir com comunicação básica (textos escritos, diálogos, relatos) de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos (graus de formalidade, diversidade de gêneros, influências contextuais etc.);
- conhecer o funcionamento da comunicação (oral e escrita) da língua estudada, o que inclui funções comunicativas, estruturas gramaticais, itens lexicais, e adequação comunicativa ao contexto, leitura e construção de sentidos mediante os contextos.

Atividade proposta (página 108 – orientações didáticas para EJA – inglês).

Habilidade: leitura.

Tema: Língua Inglesa e o conceito de língua estrangeira.

Texto escolhido: texto jornalístico curto discutindo semelhanças e diferenças entre o inglês dos Estados Unidos e do Reino Unido.

Contexto: diálogo (restaurante nos Estados Unidos).

Diálogo

Waiter: Good Morning, Sir. Would you like a "super salad"?

Client: Yes, please.

Waiter: I'm sorry, Sir. You did not understand.

Would you like a "soup" or a "salad"?

Client: Oh. I thought you said "super salad".

Waiter: No. Soup or salad, Sir?

Client: Soup, please.

Client (after finishing the soup): Waiter, could I have a serviette please?

Waiter: I'm sorry, Sir, a "serviette"?

Client: Yes, I want a piece of paper to clean my mouth.

Waiter: Oh, Sir, you mean a "napkin"!

Client: Yes, okay, you Americans say "napkin", we British say "serviette". Please bring me a serviette... I wish people here in America spoke English!

Questões

- 1) Onde se passa o diálogo?
- 2) Baseando-se no texto, preencha o quadro abaixo:

| Quem é? | Nacionalidade? |
|-----------|----------------|
| Falante 1 | |
| Falante 2 | |

3) Responda:

- a) Qual é o conflito mostrado no diálogo?
- b) Que termos/palavras causam confusão entre os falantes.
- c) Afinal, que prato o cliente pediu?
- d) Segundo o texto, quais são as duas formas para se falar "guardanapo" em inglês?
- e) Qual dos dois falantes resiste mais à diferença do outro? Onde você identifica isso no texto?

4) Em sua opinião:

- a) Qual idéia cada um dos falantes tem de sua forma de inglês?
- b) Quem tem razão?
- c) Um dos dois deve se adaptar à diferença de linguagem do outro? Em caso afirmativo, qual?
- d) De que forma os dois poderiam ser mais tolerantes?
- e) Você gostou do texto? Por quê? Por que não?

5) Expandindo perspectivas:

- a) Em que contexto podemos deparar com pessoas que falam formas diferentes de nossa língua?
- b) As pessoas que falam formas diferentes de nossa língua são sempre estrangeiras? Por quê?
- c) Quem mais no Brasil fala formas diferentes do Português?

d) Pode-se dizer que essas pessoas falam certo ou errado?

e) Quando deparamos com pessoas que falam formas diferentes de nossa língua, devemos corrigi-las? Por quê?

5 RESULTADO DA ANÁLISE DO TEXTO SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO.

Iniciamos nossa análise apontando a presença do conceito de **leitura crítica** apresentado neste artigo, onde cabe ao leitor, no caso o aluno, descobrir as intenções do autor do texto ao apresentá-lo. O aluno deve perceber que se trata de um diálogo entre dois falantes da mesma língua e que a situação ocorre em um restaurante. Podemos perceber que as questões 1 e 2 englobam estas informações iniciais. Porém o aluno deve perceber que existe um conflito entre as partes envolvidas no diálogo e identificar através da língua tais pressupostos. (vide questões item 3). Notamos que o conceito de **língua** presente na atividade é o que foi previamente abordado neste artigo; ela é vista enquanto discurso se diferenciado da língua vista apenas como código (tradução e vocabulário) permitindo que o aluno construa novos significados.

O **texto** apresentado segue o conceito defendido neste artigo. Ele traz referências de culturas diversas e permite que o aluno possa reconhecer as relações de poder existentes entre estas culturas. O aluno pode inferir que o cliente britânico não aceita a língua do garçom americano ou vice versa. Não há uma única resposta e tal fato proporciona diferentes discussões. Portanto **o papel do aluno** também se aproxima daquele defendido neste artigo. Ele tem papel fundamental em sua formação educacional. Podemos notar que as questões do item 4 (em sua opinião) contemplam as idéias apresentadas anteriormente.

O **papel do professor** também se assemelha ao que foi defendido neste artigo. Ele precisa dar visibilidade ao aluno, proporcionando a discussão e direcionando as questões apresentadas para construção de novos significados. As questões apresentadas no item 5 contemplam estas expectativas. Observamos a questão A, que pergunta em que contexto podemos deparar com pessoas que falam formas diferentes de nossa língua. O aluno pode utilizar seu próprio país como referência, ou até mesmo países estrangeiros, como por exemplo, o português falado no Brasil e o falado em Portugal.

Notamos que **o papel da língua estrangeira** também coincide com os apontamentos feitos neste artigo. Mais do que ensinar gramática, a língua estrangeira deve proporcionar ao aluno o acesso a novas culturas e este deve interagir com as mesmas a partir de seu conhecimento e também dos apontamentos feitos pelo professor e por seus colegas durante a aula.

Na atividade escolhida para análise encontramos as concepções de **letramento crítico** apresentadas neste artigo visto que através do trabalho com o texto e das questões apresentadas, o aluno tem papel fundamental no processo de sua aprendizagem; ele ouve, questiona e reformula suas idéias a partir de seu próprio discurso. Notamos que as questões 4 e 5 proporcionam ao aluno uma reflexão que supera as questões lingüísticas apresentadas anteriormente. O aluno "conversa" com o texto, podendo expressar

sua opinião a partir de suas próprias referências. Pode também participar da discussão inerente as respostas dadas por seus colegas. Desta forma, temos um aluno-pensante, que assume um papel ativo em sua formação educacional e posteriormente teremos um cidadão consciente e ativo em sua sociedade/comunidade.

5.1 Considerações finais

Através desta análise, este artigo permitiu que fossem apontadas as semelhanças entre o ensino de língua inglesa a partir da perspectiva do letramento crítico e o desenvolvimento das atividades de leitura apresentadas no Caderno de Orientações Didáticas para a EJA – Língua Estrangeira Inglês da PMSP.

Analisando o Caderno de Orientações Didáticas para a EJA, verificamos que o ensino da língua inglesa não prioriza apenas os aspectos lingüísticos pertinentes a mesma, mas vê a língua estrangeira como uma possibilidade de inclusão social do aluno. Para tanto, o caderno sugere atividades de leitura cabendo ao aluno apropriar-se do texto, interagindo assim, com as atividades propostas e participando das reflexões que surgem após a correção das mesmas. É importante salientar que o próprio caderno sugere que não existem respostas prontas, e, portanto pode haver diferentes apontamentos feitos pelos alunos a partir de seu histórico social e humano.

No ensino de língua estrangeira a partir da perspectiva do letramento crítico o aluno tem oportunidades para questionamentos e participa diretamente de seu processo educacional. A construção de sentidos é feita através da leitura crítica e posteriormente do letramento crítico. As referências que o aluno traz para a leitura são de suma importância para a discussão do texto.

Percebemos, então, que o Caderno de Orientações Didáticas para a EJA e as atividades de leitura sugeridas no mesmo, seguem muitas orientações contidas no ensino de língua estrangeira a partir da perspectiva do letramento crítico. Portanto, este material é uma boa sugestão de trabalho para os professores da rede municipal, pois valoriza as experiências que os alunos da educação de jovens e adultos trazem consigo mesmo depois de um longo período fora do contexto escolar. Este material também estimula práticas de leitura que visam transformar o aluno em um cidadão consciente e questionador dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**, Tradução: Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Themis Rondão. **O Ensino de língua inglesa numa perspectiva de letramento crítico** – p.14-24. O Ensino de Língua Inglesa numa perspectiva de Letramento Crítico. Disponível em: < <http://www.academia.edu/.../> >. O ensino de língua inglesa numa perspectiva de Letramento Crítico.

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira**. Brasília – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, SEED/DEB **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica**, 2008.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Jean Paul Bronckart; organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et al.) – Campinas, SP – Mercado de Letras, 2006.

COPE, BILL, Kalantzis, Mary, (Eds.) **Multiliteracies: literacy learning and design of social futures**. London: Routledge, 2000.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico** – p.189-204. Disponível em: < www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/ >.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública – planos e práticas nas tramas da pesquisa**. Pontes Editores, 2013.

JORDÃO, Clarissa, FOGAÇA, Francisco Carlos. **O Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido** – p. 79-105. Disponível em: JORDÃO, Clarissa1 FOGAÇA, Francisco Carlos2 - Projeto SABER. Disponível em: < erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/906/77 >.

KLEIMANN, Angela. B.(org) **Os significados do letramento – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Mercado de letras, 1995.

MACIEL, ARAÚJO, Ruberval Franco, Vanessa de Assis (orgs). **Formação de professores de língua – ampliando perspectivas**. p.129-140.

MARCUSCHI, L.A. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. IN: SIGNORINI, (org) Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas. Mercado de Letras, 2001.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação**. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

MONTEIRO, T.R. **Práticas de letramento e inclusão social: o caso de uma classe de ciclo II de EJA**, Rio de Janeiro, 2008.

MOTTA, Aracelle Palma Fávaro. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem da língua inglesa sob a perspectiva docente**. Disponível em: < www.diaadiaeducacao.pr.gov/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>.

MULIK, Kátia Bruginski. **O ensino de língua inglesa na educação de jovens e adultos: enfatizando o letramento crítico e a interculturalidade**. P. 142-157. Disponível em: < www.unitau.br/caminhosla >.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart**. REP – Revista Espaço Pedagógico, v. 18, n.1, Passo Fundo, p. 58-73, jan-jun. 2011.

SÃO PAULO (SP) **Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica – Caderno de orientações didáticas para a EJA – Língua Estrangeira – Inglês, etapas complementar e final** – São Paulo: SME/DOT 2010.

..... **Orientações Curriculares de aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos – EJA/Secretaria Municipal de educação**. São Paulo: SME/DOT 2008.

SILVA, Claudia Heleno Dutra. **Uma proposta de letramento para o ensino de língua estrangeira na escola pública**. Disponível em: <www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/.../art2_schlatter.pdf>.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento tem o mesmo significado?** Ver. Pátio, ano IX, n.34, p.50-52, mai/jul/2005.

..... **Letramento e escolarização**. IN: RIBEIRO,V.M. (org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 201**. 2ª ed. São Paulo, Global, 2004.

..... **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

PERFIL DO CORPO DISCENTE DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA NO IFSP

STUDENTS' PROFILE IN THE SPECIALIZATION COURSE IN PROEJA AT IFSP

Data de entrega dos originais à redação em: 15/12/2014
e recebido para diagramação em: 16/03/2015.

Rodrigo Fernandes Rocha ¹

O presente artigo tem por objetivo buscar o perfil do corpo discente do curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Foram entrevistados alunos do curso, todos matriculados e frequentando as salas de aula, por meio de um questionário com questões de múltipla escolha, que abordam itens sociodemográficos, socioeconômicos, avaliação do curso e expectativa de carreira acadêmica. Para a elaboração desta pesquisa, estudou-se como se dá a formação dos alunos do curso de especialização ora mencionado. Dessa forma, o projeto do curso serviu de base para compreender o perfil de alunos com que esta instituição de ensino trabalha e que tipo de educador esta pretende formar. Este trabalho também foi direcionado com base em pesquisas feitas em livros e artigos científicos que tratam da formação de professores e alfabetizadores de jovens e adultos, investigando qual o perfil ideal dos alunos com formação neste curso, para tornarem-se futuros educadores. A pesquisa propriamente dita aconteceu dentro do Instituto Federal de São Paulo e o resultado obtido pela pesquisa foi satisfatório, alcançou o objetivo de encontrar o perfil atual do corpo discente.

Palavras-chave: Perfil Discente. Especialização. Educação de Jovens e Adultos.

The aim of this article is to search for the students' profile of the Specialization Course in Professional Education Integrated with Basic Education in the form of Youth and Adult Education offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo. The students were interviewed while enrolled and attending the course, conducted, through a questionnaire with multiple-choice questions, which addressed demographic and socioeconomic items, the course evaluation and their expectations about their academic career. In preparing this research, we studied how the training of these students is carried out. Thus, the course project served as the basis for understanding the students' profile this institution aims to train and what kind of educator it wants to train. This work was also based on a research conducted from scientific books and articles that deal with teacher training and literacy for youth and adults, seeking the ideal students' profile that are being trained to become future educators. The research took place at the Federal Institute of São Paulo and the results were satisfactory, because we reached the goal of finding the students' current profile.

Keywords: Students' Profile. Specialization. Education of Youth and Adults.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar o perfil do aluno do curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, para identificar quem são, de onde vêm e qual a perspectiva dos alunos que frequentam o curso.

Esta investigação possui o intuito de contribuir para a evolução da formação do estudante e, conseqüentemente, para a qualidade da formação do professor e a evolução da educação de jovens e adultos como um todo.

Especificamente, busca-se conhecer quem são os alunos do curso, analisar o seu grau de formação,

levantar a sua posição socioeconômica, entender as razões de escolha e como souberam do curso de especialização em PROEJA ofertado pelo IFSP, o grau de satisfação do curso e as expectativas futuras de desenvolvimento acadêmico dos alunos.

O método científico utilizado foi constituído de maneira organizada e sistemática para a obtenção do conhecimento. O experimento envolve a coleta de dados numéricos para levantamento estatístico de caracterização de um grupo de alunos como amostragem, obtendo uma conclusão satisfatória baseada na análise quantitativa e sincrônica dos dados coletados mediante pesquisa, orientado pelos objetivos traçados.

Os participantes da pesquisa são alunos voluntários matriculados no curso de pós-graduação

¹ Pós-graduando Lato Sensu em PROEJA e graduado Tecnólogo em Automação Industrial, ambos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Câmpus São Paulo (IFSP). < rodrigo_f_rocha@hotmail.com >.

Lato Sensu em Educação Profissional de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Para isto, o projeto do curso de especialização em PROEJA no IFSP foi utilizado como um dos guias para elaborar o questionário utilizado na pesquisa com os estudantes, conjuntos de perguntas sob a ótica de temas pertencentes aos componentes curriculares do programa deste curso de especialização.

No decorrer deste trabalho, também foi analisada a fundamentação teórica sobre a formação intelectual do educador, com base especialmente em pesquisas e relatos de experiências de sucesso na educação de jovens e adultos, que permitem uma melhor avaliação do contexto atual da educação em nossa sociedade e a melhor forma de aplicá-las para evolução dos cursos de formação de educadores de jovens e adultos.

O presente artigo presta o serviço de desvendar quem são os estudantes deste curso, no intuito de contribuir com o crescimento e desenvolvimento destes futuros especialistas em educação, além de ajudar a aperfeiçoar a formação de educadores de jovens e adultos nesta instituição.

2 CONSIDERAÇÕES DO PROJETO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PROEJA NO IFSP

O presente artigo tem por base o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em nível de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Câmpus São Paulo – IFSP.

O IFSP está vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, criado e regido sob a Lei nº 11.892 de 29/12/2008, que estabelece as normas de estrutura da organização.

De acordo com a redação do projeto do curso em questão, datado de setembro de 2010, registrado junto ao Ministério da Educação (MEC), a missão do IFSP é consolidar uma práxis educativa que contribua para a inserção social, à formação integradora e à produção do conhecimento.

Basicamente, o objetivo geral do curso é a formação de especialistas para atuar na elaboração de novas atividades para o aprendizado e desenvolvimento da educação de jovens e adultos.

Especificamente, visa a especialização de educadores através da práxis pertinente à atividade da docência e contribuir com o desenvolvimento das pesquisas referentes à educação de jovens e adultos, sempre com foco na produção de novas técnicas e conhecimentos.

O público alvo do curso são os cidadãos graduados por instituições autorizadas pelo Ministério da Educação e os candidatos são selecionados de acordo com edital específico, cujo critério é a busca de pessoas aptas a se tornarem profissionais especialistas na educação com estímulo à pesquisa, o docente-pesquisador.

A organização curricular foi formada com base em uma visão global de cultura e educação, sua estrutura possui oito componentes curriculares com suas respectivas características:

- 1) Cidade, Modernidade e Identidade: Proposta de discussão das mudanças nas relações sociais provocadas pelo surgimento das grandes cidades modernas.
- 2) Escola, Espaços e Territórios: Análise histórica das ideias que constroem quadros do nascimento da sociedade e da educação brasileira até os dias do mundo contemporâneo, com foco na urbanização, escolarização de massa e as relações de cidadania (quadro de exclusão/inclusão social) no Brasil.
- 3) Concepções e História do Ensino Técnico do Brasil: Análise histórica do Ensino Técnico no Brasil, partindo das Escolas de Aprendizes e Artífices até chegar ao modelo atual.
- 4) Metodologia da Pesquisa Científica: Apresentar os principais tipos de pesquisa, pressupostos e referências para a elaboração do trabalho de conclusão de curso que reconhece o conhecimento científico.
- 5) Trabalho e Exclusão Social: Compreender as circunstâncias que favorecem ou obstaculizam a integração ao mercado de trabalho e a escolarização, entender as relações sociais, políticas e os processos econômicos que condicionam a exclusão social.
- 6) Didática do Ensino Básico integrado ao PROEJA 1: Compreender a relação entre ensino e aprendizagem através dos elementos fundamentais da didática: os objetivos sócio-pedagógicos, os conteúdos escolares, os princípios didáticos, os métodos de ensino aprendizagem.
- 7) Dinâmica Social e Racial no Brasil: Análise sobre as desigualdades sociais relacionadas à identidade étnica e política na história brasileira.
- 8) Didática do Ensino Básico integrado ao PROEJA 2: Estudar as transformações ocorridas no processo educativo recente e a importância do processo de socialização na formação do educador, a função social por meio da relação professor-aluno.

A elaboração do trabalho de conclusão de curso é obrigatória a todos os estudantes para a obtenção do certificado de conclusão. A escolha do tema é livre, contudo deve pertencer ao programa dos componentes curriculares.

A certificação é realizada após o aluno concluir todas as etapas do curso, quando lhe será conferido o título de Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO EDUCADOR

O professor brasileiro possui um papel fundamental na educação da sociedade como um todo, que vai além de sua função de simplesmente transmitir conhecimento, como ensinar a ler, escrever, fazer operações matemáticas. Suas atribuições ultrapassam as paredes da sala de aula e os muros da escola devido à carência e desigualdade presentes em nossa sociedade, que fazem com que muitos alunos sejam privados

de necessidades fundamentais para o aprendizado, independentemente da idade, local de residência ou sexo.

Muitas vezes, as necessidades básicas que os educandos possuem não são supridas pelo governo nem pela família, e assim os alunos carregam estas carências para dentro da escola esperando que sejam sanadas.

Desta forma, é muito comum, na prática, o professor desempenhar um papel muito maior do que o que inicialmente pensou em exercer ao optar por esta carreira e assumir seu posto de acordo com sua formação acadêmica.

Neste contexto social, o professor tem uma importância que vai além da meramente pedagógica, e passa a exercer uma função educativa. Logo, todo professor é também um educador.

O ato de educar não se limita ao ensinamento da matéria do curso ou da grade curricular, mas propicia a criação e transferência de conhecimento entre as partes, na qual o professor utiliza-se de suas próprias referências para auxiliar os alunos, uma vez que o educador sempre vai passar o que ele é no ato de educar.

De outra forma, todo mundo que educa o faz a alguém e também recebe de volta o aprendizado, pois se trata de uma relação de mão dupla, em que são trocadas não apenas informações técnicas e teóricas, mas opiniões pessoais e experiências de vida extraclasse. Como reflete Valdo Barcelos,

“a educação pode contribuir e muito para este processo (de inclusão) se a tomarmos como algo que busca parcerias, diálogos e alianças entre educadores(as) e educandos(as) e entre conhecimentos científicos e saberes das comunidades e/ou das pessoas” (BARCELOS, 2007: p. 25-26).

Tal situação fática torna-se ainda mais presente na experiência do professor/educador de Jovens e Adultos, pois este trabalha justamente com o perfil de aluno mais carente e excluído do sistema educacional, e assim assume o compromisso de tentar reduzir as desigualdades e inserir tais estudantes em um novo patamar de cidadania e senso crítico.

Para desempenhar este papel fundamental para o crescimento e bem estar da sociedade, deve haver uma formação adequada para que este professor desempenhe sua função de forma satisfatória. Contudo, ninguém nasce sabendo, pronto ou apto a desempenhar qualquer função, então a formação deste profissional deve ser compatível com aquilo que irá encontrar na sala de aula, de forma a estar preparado para exercer o seu papel como professor. Neste sentido, diz José E. Romão:

“Não gosto das expressões ‘profissionais da educação’ ou ‘profissionais do ensino’, porque nelas perdemos a dimensão mais importante do nosso perfil sócio – histórico. (...) penso que devemos resgatar a dimensão educativa do nosso trabalho, pois, também entendemos que o ser educador não nasce ontologicamente com a pessoa nem depende de um despertar mágico ou de uma iluminação súbita da consciência para um compromisso até então ausente de um projeto de vida” (ROMÃO, 2007: p. 63).

Os desafios enfrentados por nossa sociedade na área da educação passam, portanto, pela necessidade de localizar e capacitar os futuros educadores, os quais precisam ter perfil para superar os diversos obstáculos na busca pela educação de qualidade para todos.

A combinação entre dois fatores permite ao docente se aproximar do ponto ideal desejado a um bom educador, aquele que contribui para a formação de cidadãos e a produção de conhecimento.

O primeiro importante fator é a formação acadêmica, a posse de conhecimento teórico e experiências práticas, como participações em congressos, reuniões pedagógicas, feiras, cursos, e outras formas constantes de atualização. Em outras palavras, investimento na formação intelectual do professor.

Certamente, só esta formação acadêmica não basta. O segundo fator é igualmente importante para capacitação do profissional, qual seja, a experiência de vida, o aprendizado na prática do que é ser professor, no exercício de sua função e na troca com seus alunos, e o desejo de contribuição social que deve existir no verdadeiro educador.

Contudo, sem a formação acadêmica e intelectual prévia, este chegará muito despreparado e pode haver um choque irreversível tanto para o professor como para o aluno com relação às dificuldades no aprendizado. Tal situação deve ser evitada ao máximo através do investimento em capacitação do profissional de educação.

Segundo Maria Lucia Ferreira de Figueiredo Barbosa, em seu artigo denominado *A construção da identidade de alfabetizadoras em formação, as experiências de vida do professor contribuem para a evolução da qualidade e do movimento de formação do educador*. Para ela

“(...) as experiências das professoras, tanto as pessoais como as socioculturais – estas últimas não se relacionam apenas ao saber acadêmico, mas também as diferentes práticas discursivas com as quais as docentes se relacionaram e se relacionam em sua via –, emergem no processo formativo e permitem ao formador tecer uma ponte entre a prática de ensino dos professores e a formação pedagógica.” (ALBUQUERQUE; LEAL, 2006: p. 67).

Assim, o papel do professor se transforma para ser o instigador da curiosidade dos seus educandos, do questionamento da realidade e do *status quo*, da reflexão e da discussão dos processos educacionais, para que atinja a questão fundamental de conhecer de perto os seus alunos, suas expectativas e habilidades, para um desenvolvimento cada vez melhor de suas funções e de seu trabalho no dia-a-dia.

Aqui temos a principal questão para quem está envolvido neste processo de ensino e aprendizagem, que é qual a melhor forma de estimular e atingir o desenvolvimento pleno do aluno. Para isto, em primeiro lugar, deve-se conhecer de modo muito próximo o perfil de cada aluno e sua fase de desenvolvimento, e assim, através de uma atuação positiva, realizar a intervenção pedagógica para impulsionar o avanço do conhecimento.

De acordo com Maria Kohl de Oliveira (2010), o processo de aprendizado deve provocar no aluno o adiantamento do seu desenvolvimento, porém não de uma forma passiva ou impositiva de ensino, mas sim com uma abordagem que consiga estimular o aluno a produzir seu próprio conhecimento, tanto através da imitação e da demonstração do professor, quanto com a interação com os colegas.

Ainda, importante fator neste contexto é a ação do meio cultural e das relações sociais em que o aluno está inserido, pois o relacionamento com outros sujeitos e com o ambiente faz com que receba uma carga de informações que influencia na reconstrução de seus conceitos anteriores, em seu aprendizado e na elaboração de novos conhecimentos.

Ao se referir a este tema, Kohl afirma:

“Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie” (OLIVEIRA, 2010: p. 58).

Cabe ao professor entender este processo e, especialmente na educação de jovens e adultos, ter a sensibilidade de identificar o estágio de desenvolvimento do aluno e ajudá-lo no caminho da recriação do aprendizado, para que este consiga reinterpretar o que já sabe de uma maneira eficiente, despertando o desejo de descobrir o novo e, por meio desta mudança, gerar o conhecimento que o aluno irá utilizar depois nas suas relações sociais.

Desta feita, o equilíbrio entre os fatores teórico e prático é essencial para se alcançar a meta de se tornar um bom professor-educador, ambos se complementando dialeticamente. No decorrer dos anos, a experiência de campo aliada ao enriquecimento intelectual adquirido em especializações, torna o professor mais preparado para enfrentar as adversidades no seu trabalho de desenvolvimento da educação.

A formação deste novo educador deve ser necessariamente plural e emancipadora, de acordo com a dinâmica da sociedade moderna. As escolas de formação de educadores devem estar preparadas para incentivar e aflorar este perfil múltiplo em seu corpo discente, estimulando o engajamento social e a busca frequente por capacitação e auto-avaliação.

Segundo documento realizado pela UNESCO, MEC e parcerias, em material chamado *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*:

“O processo de formação ganhou contornos mais preciosos e passou a ser entendido como uma situação de aprendizagem, cujo motor é a reflexão sobre a própria ação e busca de conhecimentos e informação para descrever, tomar consciência e justificar as estratégias de sucesso que se empreendem. Além disso, deve servir a superação dos problemas enfrentados no fazer pedagógico” (VÓVIO e BICAS, 2005: p. 205).

Existem poucos locais que oferecem uma formação específica na área de educação de jovens e adultos, que sempre foi tratada de forma marginalizada e em segundo plano em relação ao ensino tradicional, o que é um grande equívoco em um país com desigualdades históricas como o Brasil.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) é um dos pioneiros no desenvolvimento deste tipo de formação específica, ainda incipiente quando comparada a outros cursos do mercado, principalmente por não haver interesse econômico em sua expansão, diminuindo o interesse em investimento por parte da maioria das universidades privadas.

Exatamente por isso, o IFSP já configura um ambiente diferenciado, de luta contra o analfabetismo de fato, e por mudanças efetivas e mais justiça na sociedade brasileira.

Os profissionais que trabalham com educação de jovens e adultos têm que ser capacitados para lidar com um corpo discente muito específico, que chega até ele pelos mais diversos caminhos, a grande maioria marcada por muitas dificuldades e deficiências, e as mais diversas histórias e experiências de vida, mais ricas e complexas, muitas vezes, que a do próprio professor.

O ofício deste professor tem que ser maior do que apenas passar o conhecimento em sala de aula, é imprescindível trabalhar este conhecimento para que o aluno possa analisá-lo e questioná-lo, e não somente absorver informações prontas, como um receptor passivo. Nas palavras de Paulo Freire:

“Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados a realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvela-la e, assim, criticamente conhece-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2005: p. 64).

Quando se trata de educação de jovens e adultos, o educador deve ser capaz de levar em conta a bagagem e a experiência que os alunos já possuem e transformá-las em conhecimento útil, pois uma educação que contribua realmente para a melhora de vida como cidadão e com aplicações práticas em seu trabalho e para sua inserção profissional é essencial na educação de jovens e adultos e no desenvolvimento humano de seus integrantes.

Para uma abordagem mais eficiente, portanto, é necessário identificar os momentos e os espaços nos quais a formação de educadores de jovens e adultos está sendo realizada, como as instituições que estão assumindo este compromisso com a sociedade, como o IFSP. Também há que se levar em consideração as expectativas, exigências e os interesses envolvidos, tanto dos alunos de EJA, quanto dos formadores e formados nesta especialização.

Logo, para a melhor formação e especialização destes profissionais em educação de jovens e adultos, é fundamental a ampliação dos estudos e pesquisas nesta área para conhecer melhor e saber quem são estes professores-educadores.

4 MATERIAIS E METODOS

O método científico utilizado foi constituído de maneira organizada e sistemática para a obtenção do conhecimento. O experimento envolve a coleta de dados numéricos para levantamento estatístico de caracterização de um grupo de alunos como amostragem, obtendo uma conclusão satisfatória baseada na análise quantitativa e sincrônica dos dados coletados mediante pesquisa, orientado pelos objetivos traçados.

Os participantes da pesquisa são alunos voluntários matriculados no curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Para a coleta de dados de fundamentação da pesquisa, foi elaborado um questionário de avaliação baseado em 30 (trinta) questões. Esta técnica de investigação propiciou a aquisição do embasamento necessário para avaliar quem são os alunos que compõem o corpo discente do curso de especialização em PROEJA.

A preparação do questionário priorizou os aspectos de interesse para a pesquisa, de forma ordenada e objetiva. As perguntas estão divididas em abertas e fechadas, o questionário inicia-se com perguntas que abordam itens sociodemográficos, em seguida itens socioeconômicos, logo depois itens de avaliação do curso e, por último, itens de expectativa de carreira acadêmica.

O questionário foi aplicado em sala de aula, durante o mês de setembro de 2014, com a autorização da coordenação do curso, além do consentimento do próprio professor em horário de aula, que cedeu espaço para sua aplicação, tudo dentro do Câmpus de São Paulo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

No total, foram entrevistados 53 (cinquenta e três) voluntários que receberam o questionário de avaliação acompanhado da autorização e do respectivo termo de consentimento livre e esclarecido. A garantia do sigilo das informações da pesquisa e a possibilidade de desistência e/ou de não participar foram asseguradas aos participantes.

Certamente, para resguardar a veracidade e autenticidade das respostas, o questionário foi aplicado individualmente e simultaneamente aos alunos, devolvido de imediato para evitar ao máximo a contaminação dos dados.

O artigo científico possui a concepção de um projeto de pesquisa desenvolvido sob temas pertinentes aos componentes curriculares do curso, a verificar no capítulo análise dos dados.

Um dos assuntos trabalhado em sala de aula foi o de Trabalho e Exclusão Social, matéria que aborda os processos de discriminação de classe, de raça e de sexo, além de estudar as circunstâncias que favorecem e/ou impedem o ingresso no mercado de trabalho. Percebe-se a presença marcante das mulheres como estudantes de pós-graduação e futuras especialistas, contribuindo cada vez mais para a eliminação de qualquer discriminação por sexo.

Em seguida, vem a pergunta que trata da cor ou raça dos alunos, tema trabalhado no curso nas aulas de "Dinâmica Social e Racial no Brasil", com discussões enriquecedoras e quebra de tabus no intuito de promover maior entendimento e sistematização dos pontos

que caracterizam as desigualdades sociais no Brasil e a compreensão da relação entre as classes sociais e a discriminação racial.

Trata-se de um tema importante para os educadores, haja vista os muitos confrontos ideológicos existentes no mundo e em nossa sociedade relativos a isto, como, por exemplo, as cotas nas universidades públicas do país. Esta é a primeira pergunta do questionário em que constam as opções de resposta aberta, fechada e especificamente de abster-se. A mesma foi separada entre cores, para não haver qualquer menção que pudesse levar a algum mal-entendido.

A seguir, pergunta-se qual o local de residência dos participantes, devido à grande importância da questão da mobilidade na cidade de São Paulo, onde o Instituto está localizado. Assim, é importante saber de onde os alunos se deslocam para ir estudar. Este assunto foi abordado nas aulas de Escola, Espaços e Territórios, que procura desenvolver um quadro da educação brasileira atual, através da análise histórica, tendo como objeto a urbanização, a escolarização de massa e a exclusão/inclusão social.

Por conseguinte, questionou o que os alunos costumam fazer em seu tempo livre, em seus dias de folga. O intuito é descobrir o que fazem para se distrair quando não estudam e/ou trabalham. A maioria possui o hábito da leitura e, como mais um indício da necessidade de inclusão digital, muitos apontaram o uso do computador.

O questionário entrou na casa dos estudantes, na questão da responsabilidade de prover o sustento de uma família. Item relevante para saber qual o status social em que, estatisticamente, os alunos estão enquadrados. A renda total familiar baseada no salário mínimo desvende em qual setor social e econômico eles se encontram.

Além de conhecer e tornar perceptível e mensurável a auto avaliação do curso, o que os alunos estão pensando sobre o mesmo e quais são as características que mais lhes agradam e desagradam, fortalecendo o que esta bom e entender o que se pode melhorar. Inclusive uma autocrítica entre os próprios alunos, no que diz respeito a seu próprio comportamento para o desenvolvimento estudantil.

A perspectiva dos alunos após a conclusão deste curso de especialização foi abordada em algumas perguntas do questionário, interessante conhecer quais são os planos e projetos pós formação, as características e interesses de diferentes pessoas.

Segue-se a análise quantitativa dos dados obtidos pela pesquisa aplicada junto aos alunos voluntários do curso, cujos questionamentos tiveram por base os temas previstos nos componentes curriculares. Espera-se que os resultados apresentados possam ser úteis para o aperfeiçoamento da formação dos futuros educadores de jovens e adultos.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa apresenta dados enriquecedores para o curso de especialização em educação profissional de jovens e adultos, os quais serão apresentados neste artigo científico. Muitas informações foram levantadas para a melhor compreensão de quem são os alunos do curso, como formações anteriores, faixa etária, renda, local de residência, satisfação com o curso, pretensões

acadêmicas, entre outras, no intuito de pintar um quadro completo do perfil do corpo discente.

A primeira questão refere-se ao sexo dos alunos e levanta a quantidade de homens e mulheres participantes deste curso. O maior número constatado foi de mulheres.

Foi observado, dentre todos os voluntários, 62% de mulheres e 38% de homens.

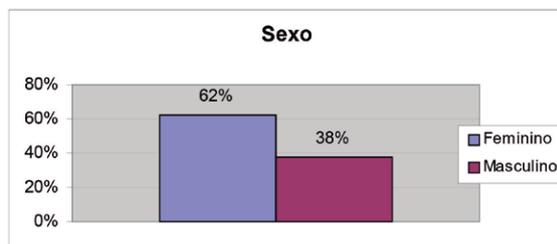


Gráfico 01 - Sexo

A pergunta seguinte diz respeito ao estado civil dos estudantes, dividida entre as opções: solteiro; união estável/casado; desquitado, separado ou divorciado; e viúvo. Engloba-se, assim, a maioria das condições que possam existir, unificando algumas relações semelhantes para simplificar a pesquisa.

Percebeu-se um equilíbrio entre duas opções, solteiro e união estável/casado. Porém, há percentual relevante de pessoas que já foram casadas, porém, atualmente, não estão mais, o que demonstra um fenômeno cada vez mais comum da sociedade moderna.

Observado entre todos os voluntários: 40% de solteiros, 42% de pessoas em união estável/casado, 19% de desquitado, separado ou divorciado e nenhum viúvo.

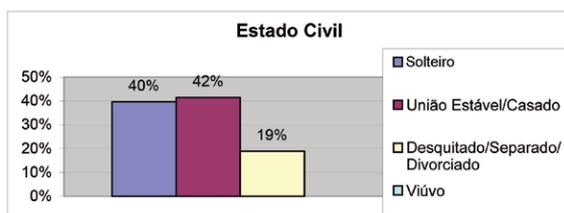


Gráfico 02 - Estado civil

Na abordagem da faixa etária, as alternativas foram: menores de 20 anos; de 20 a 24; 25 a 29; 30 a 34; 35 a 39; 40 a 44; 45 a 49; 50 a 59; 60 a 69; e maiores de 70 anos.

Constatou-se uma harmonia entre as faixas de idade, isto é notório nos números obtidos. Percebe-se que o maior índice é de pessoas entre 45 e 49 anos, e que não há uma concentração de pessoas mais jovens ou mais velhas nas salas de aula.

Observado que, dentre todos os voluntários, não há estudantes com menos de 20 anos, há 2% entre 20 e 24 anos; 17% entre 25 e 29 anos; 17% entre 30 e 34 anos; 15% entre 35 e 39 anos; 11% entre 40 e 44 anos; 21% entre 45 e 49 anos; 15% entre 50 e 59 anos; 2% entre 60 e 69 anos; e ninguém acima de 70 anos.

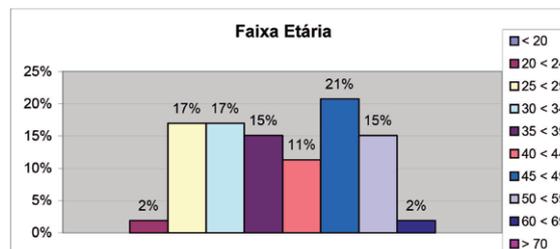


Gráfico 03 - Faixa etária

Logo, a pergunta que trata da cor ou raça, constatado: 26% de pretos; 6% de amarelos; 51% de brancos; 15% de outros; 2% de abstenção e nenhum vermelho.

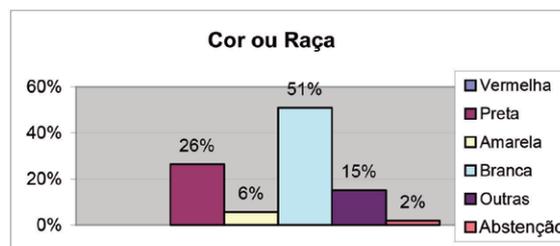


Gráfico 04 - Cor ou raça

A seguir, foi perguntado qual o local de residência dos participantes, com possibilidade de escolha entre as seguintes opções: zona sul da capital de São Paulo, zona leste da capital de São Paulo, zona norte da capital de São Paulo, zona oeste da capital de São Paulo, centro da capital de São Paulo, Grande São Paulo e outros.

Entre os participantes foi observado que 15% residem na zona sul, 21% na zona leste, 9% na zona norte, 15% na zona oeste, 6% no centro, 23% na grande São Paulo, 2% no interior de São Paulo e 9% em outros lugares. Muitos alunos especificaram na resposta aberta como oriundos da região do ABCD.

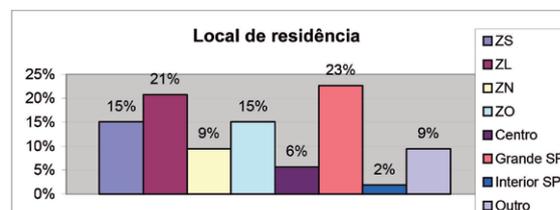


Gráfico 05 - Local de residência

A partir da sexta questão, inicia-se outra fase do questionário, passando a abordar hábitos e atividades. Nesta, especificamente, indaga-se como os alunos fazem para se manter atualizados, dadas as seguintes escolhas: Internet, Jornal, TV e outros, inclusive com a oportunidade de assinalar mais de uma resposta.

A grande maioria optou por internet, quase 100%. Isso demonstra como os estudantes estão inseridos no mundo virtual, e como é inevitável a conciliação entre o computador e as tarefas do dia-a-dia

atualmente, inclusive os estudos, independentemente da função ou profissão que se exerça.

Dentre os participantes: 94% optaram por internet; 40% optaram por jornal; 42% optaram por TV e 17% optaram por outros.

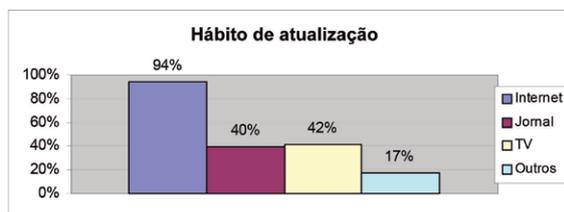


Gráfico 06 - Hábito de atualização

Em seguida, questionou-se o que os alunos costumam fazer em seu tempo livre, sendo observado que 36% indicaram televisão, 77% indicaram a leitura, 23% indicaram esporte, 26% indicaram viagem, 60% indicaram computador e 26% indicaram outros.

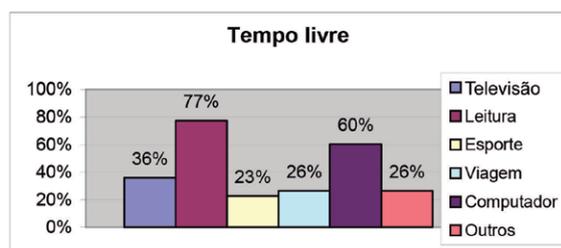


Gráfico 07 - Tempo livre

Na fase seguinte, iniciam-se as perguntas referentes à formação acadêmica, primeiro avaliando em que tipo de instituição educacional concluíram a graduação, com tais opções: ensino público estadual, federal, privado, no exterior e outros.

Esta informação tem relevância, pois foca o local onde foi realizada a formação dos alunos antes de entrarem no IFSP, o que contribui para investigação de seu perfil. A grande maioria formou-se em instituições privadas.

O resultado observado dentre todos os voluntários foi o que segue: 15% dos alunos formaram-se no ensino público estadual, 20% no ensino público federal e 65% no ensino privado.

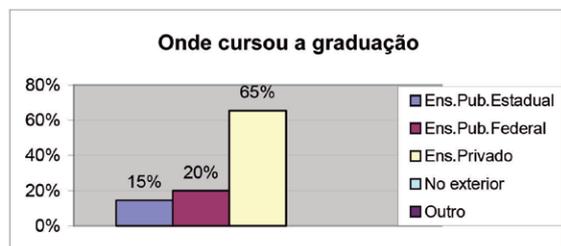


Gráfico 08 - Onde cursou a graduação

A próxima pergunta trata do grau de escolaridade dos alunos, observado que 11% indicaram

formação tecnológica, 19% indicaram bacharelado, 60% indicaram licenciatura, 38% indicaram especialização, 6% indicaram mestrado e ninguém indicou doutorado.

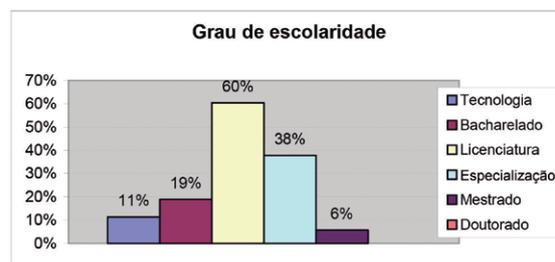


Gráfico 09 - Grau de escolaridade

Neste mesmo sentido, indagou-se qual a área de formação predominante entre o corpo discente, dividida entre as três grandes áreas: humanas, exatas e biológicas. A vantagem da área de humanas foi notável. Dentre todos os voluntários, 79% são da área de humanas, 15% da área de exatas e 6% da área de biológicas.

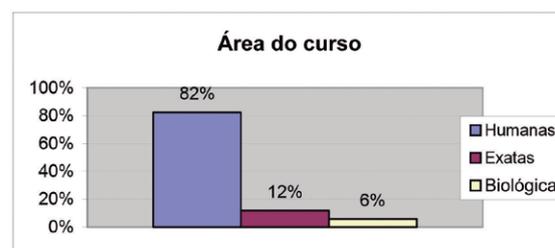


Gráfico 10 - Área do curso

Em seguida, especificou-se ainda mais esta formação, precisamente qual o curso de graduação dos participantes, o que reflete a grande diversidade das pessoas que optam por frequentar o curso de especialização em educação de jovens e adultos, conseqüentemente a grande riqueza cultural do corpo discente. São muitas formações diferentes, nos mais variados cursos, apesar da concentração na área de humanas.

Evidente que alguns cursos se sobressaíram, como o curso de Pedagogia, o mais assinalado entre as alternativas. Ademais, verifica-se que há grande quantidade de pessoas com formação fora da área da educação, as quais demonstram, ao ingressar nesta especialização, que se interessam pela evolução do ensino e da sociedade e querem fazer parte disto.

Os cursos encontrados foram: 28% em Pedagogia, 9% em Letras, 4% em Psicologia, 9% em Geografia, 13% em História, 2% em Turismo, 4% em Filosofia, 2% em Artes, 2% em Tecnologia em Sistemas Elétricos, 2% em Nutrição, 2% em Ciências Biológicas, 2% em Educação Física, 4% em Engenharia Civil, 4% em Ciências Sociais, 4% em Matemática, 2% em Sociologia, 4% em Tecnologia em Automação Industrial, 2% em Comunicação Social e 2% em Tecnologia em processos de mecânica.

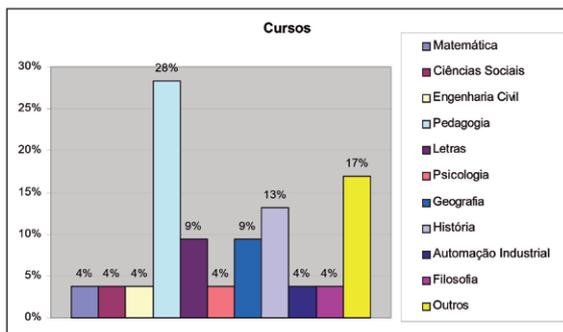


Gráfico 11 - Cursos

Alterado o foco, as próximas questões passam a tratar do perfil socioeconômico dos alunos.

Com base neste tema, a pergunta seguinte aborda o exercício de uma atividade remunerada, em uma pergunta fechada, com o objetivo de verificar a existência de alunos que, além de estudar, trabalham. A grande maioria dos alunos exerce algum trabalho remunerado configurando 94%, e somente 6% não exercem.

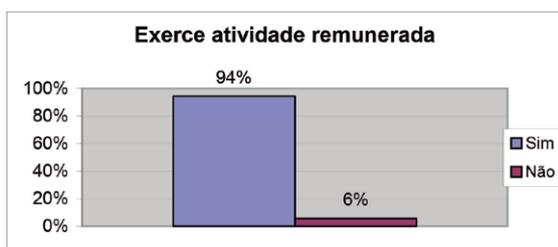


Gráfico 12 - Exerce atividade remunerada

Continuando nesta linha de raciocínio, especificou-se que tipo de empresa ou vínculo empregatício o aluno trabalhador possui. Isso diz muito acerca de quem são os participantes, qual a realidade que enfrentam diariamente para seu desempenho profissional e seu nicho de mercado.

Muitos trabalham em até duas esferas diferentes, como no setor privado e no serviço público estadual, e/ou municipal, variando bastante. Assim, 38% trabalham como funcionário público municipal, 38% como funcionário público estadual, 4% são funcionários públicos federais, 9% em empresa de economia mista, 25% em empresa privada e 6% como autônomo; ou seja, a maioria são funcionários públicos, especialmente das esferas estaduais e municipais.

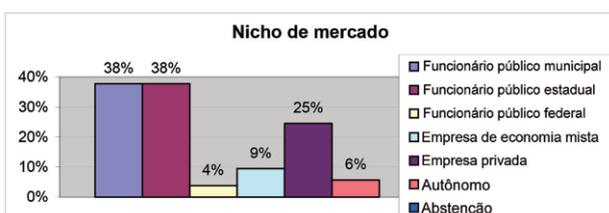


Gráfico 13 - Nicho de mercado

A seguir, foi questionada a renda familiar dos estudantes, concluindo-se que, entre os voluntários, 19% possui renda familiar de 0 a 3 salários mínimos, 26%

entre 3 e 6 salários mínimos, 32% entre 6 e 10 salários mínimos, 13% entre 10 e 15 salários mínimos e apenas 6% entre mais que 15 salários mínimos e 4% dos alunos se abstiveram de responder.

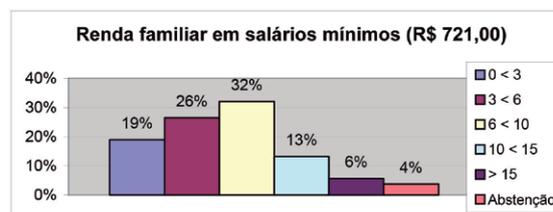


Gráfico 14 - Renda familiar em salários mínimos

A próxima pergunta abordou o número de familiares em casa que são sustentados por esta renda. Foi observado que 13% vivem sozinhos (uma), 28% vivem em 2 (duas) pessoas, 25% têm 3 (três) familiares em casa, 28% possuem 4 pessoas ou mais em casa que sobrevivem desta renda familiar e 6% se abstiveram de responder.

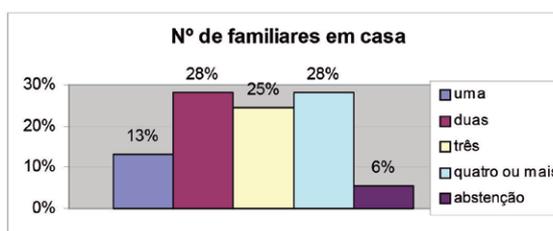


Gráfico 15 - Número de familiares em casa

Finalizando a avaliação socioeconômica, a terceira pergunta questiona quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda familiar, quantos chefes de família existem, ou, pelo menos, qual a porcentagem de contribuição para a subsistência da casa. Verificado que em 30% dos casos uma pessoa contribui, em 43% dos casos são duas pessoas, 15% com três pessoas, 8% com quatro ou mais e 4% de abstenção.

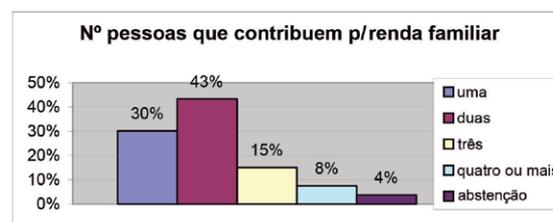


Gráfico 16 - Número de pessoas que contribuem para a renda familiar

Seguindo para o âmbito do profissional em educação, questionou-se se o aluno trabalha como professor. Sendo um curso que visa o aperfeiçoamento de educadores, a maioria dos participantes respondeu que sim, entretanto, existe uma quantidade marcante de alunos do curso que não atuam como professores. Entre todos os voluntários, 75% trabalham como professor e 25% não trabalham.

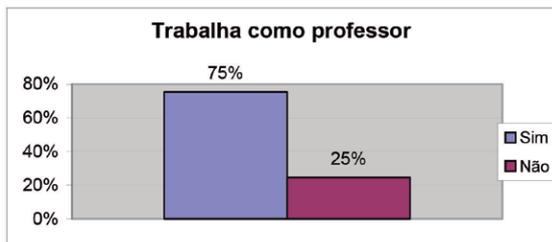


Gráfico 17 - Trabalha como professor.

Ato contínuo, aprofundou-se ainda mais a questão da atuação dos alunos como professores, haja vista o curso ser específico em educação de jovens e adultos e, normalmente, esperar-se que os profissionais desta área estejam se aperfeiçoando com a especialização.

Perguntou-se se o voluntário trabalha com educação de jovens e adultos. O resultado foi muito equilibrado e demonstra a diversidade dos alunos deste curso e ajuda a desvendar porque optaram por estudar este tema.

Ao responder esta questão, os participantes indicaram que 49% trabalham com educação de jovens e adultos, 49% não trabalham com educação de jovens e adultos e 2% de abstenção.

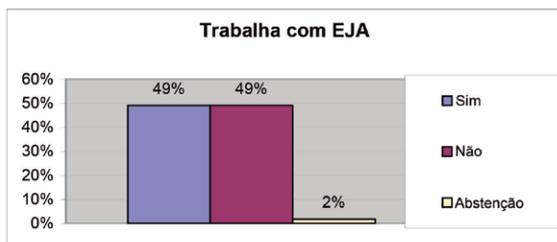


Gráfico 18 - Trabalha como professor de EJA

A questão seguinte teve o objetivo de determinar o principal motivo para ingressar no curso de especialização em educação profissional em EJA no Instituto Federal de São Paulo.

A ideia inicial era obter uma única resposta de cada participante, sem a opção de escolher mais de uma. A intenção era criar um dilema na cabeça do aluno, tanto que muitos inadvertidamente assinalaram duas e até três respostas diferentes.

As opções eram crescimento profissional, aperfeiçoamento pessoal, título acadêmico, contribuir com a educação e outros.

As alternativas mais votadas comprovam a necessidade de acompanhar o competitivo mercado de trabalho da sociedade atual. O resultado encontrado na pesquisa foi: 47% buscam crescimento profissional, 47% aperfeiçoamento pessoal, 21% pelo título acadêmico, 21% por contribuir com a educação e 4% outros.

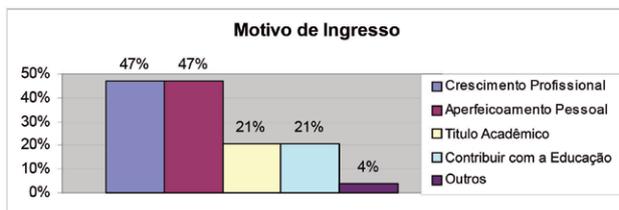


Gráfico 19 - Motivo de ingresso

Entende-se que o acesso à informação acerca da existência do curso é fundamental para a sobrevivência do mesmo, ampliando a possibilidade de fomentar mais alunos e de desenvolver a carreira de especialista em educação de jovens e adultos. Por isso, abordou-se como os participantes souberam do curso oferecido pelo IFSP. Respostas: 15% souberam por ex-alunos do curso; 22% por colegas do trabalho; 31% souberam por TV, rádio ou internet; 20% por amigos pessoais; e 13% souberam por outros meios.

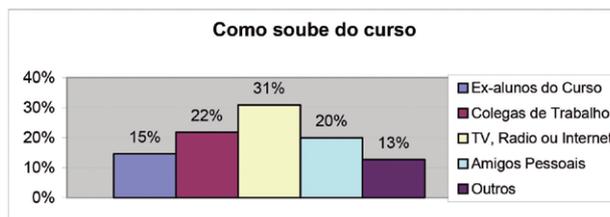


Gráfico 20 - Como soube do curso

Houve 5 perguntas elaboradas para mensurar o grau de satisfação dos alunos com diversos fatores do curso, que determinam a qualidade do mesmo como um todo. As respostas foram organizadas em 6 opções, todas fechadas: péssimo, ruim, regular, bom, ótimo e abstenção.

A primeira pergunta trabalha com o grau de satisfação com relação à infraestrutura do curso, com a estrutura física e a prestação de serviços aos alunos: acessibilidade, salas de aula, laboratórios, auditórios, lanchonete, papelaria, banheiros, área de lazer e biblioteca. Observado que 4% avaliaram como péssimo, 8% como ruim, 53% como regular, 30% como bom e 6% como ótimo. A infraestrutura foi avaliada como regular com alguns pontos de insatisfação, mas com tendência para a melhora.

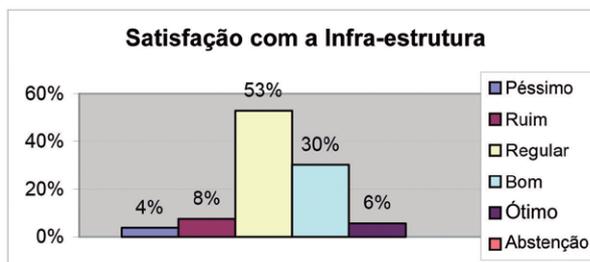


Gráfico 21 - Satisfação com a infra-estrutura

A pergunta seguinte mede a satisfação com a secretaria do curso. Os alunos deram a seguinte avaliação: 2% péssimo, 2% ruim, 19% regular, 55% bom, 17% ótimo e 2% se abstiveram de responder. Desta forma, a secretaria obteve melhor avaliação que a infraestrutura da instituição.

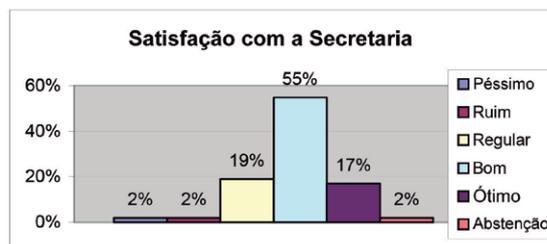


Gráfico 22 - Satisfação com a secretaria

A terceira questão sobre o tema foi a melhor avaliada, e avança o resultado quanto à satisfação do curso e indica o seu melhor aspecto. Esta questão afere o grau de satisfação dos alunos com os professores do curso.

Foi observado entre os estudantes entrevistados que 26% classificaram como bom, e a maioria, com 74%, como ótimo. Desta forma, os professores do curso foram avaliados como ótimos pela prevalência dos votos, e a ausência das demais opções no resultado demonstra unanimidade quanto à qualidade do corpo docente da pós-graduação.



Gráfico 23 - Satisfação com os professores

O questionamento seguinte trata da satisfação dos alunos com os próprios colegas. A qualidade das aulas depende necessariamente não só de bons professores, mas também de bons estudantes que a enriquecem com boas argumentações e permitem que a mesma flua por um bom caminho. Observado que 4% dos alunos avaliaram como regular, 46% como bom e 50% como ótimo. Nesta pergunta, portanto, houve boa avaliação entre bom e ótimo.

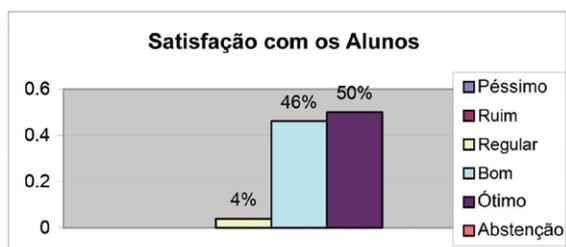


Gráfico 24 - Satisfação com os alunos

A última pergunta sobre o tema "satisfação dos alunos com o curso" questiona diretamente a sua qualidade, levando em consideração todas as variáveis anteriores e outras que influenciam e agregam valor ao curso.

A maioria dos participantes avaliou o curso de especialização em educação de jovens e adultos como Ótimo. Certamente existem pontos que podem ser melhorados, contudo, veja o resultado da pesquisa: 2% consideram como ruim, 2% como regular, 42% como bom, e a maioria, com 53%, como ótimo.

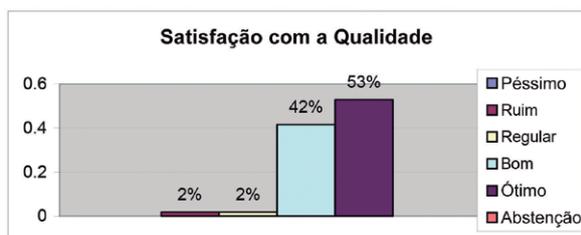


Gráfico 25 - Satisfação com a qualidade do curso

Aproximado o final do questionário, as perguntas partem para um último tema: a pretensão dos alunos para depois da formatura, haja vista a importância em saber para onde vão ou pretendem ir após a conclusão do curso.

Desta maneira, a primeira pergunta deste assunto diz respeito à pretensão dos alunos em seguirem com a carreira acadêmica e, sem maiores surpresas, 96% responderam que sim e apenas 4% que não.

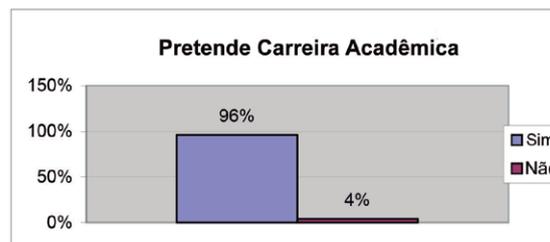


Gráfico 26 - Pretende carreira acadêmica

Aborda-se, assim, que tipo de curso o aluno pretende fazer depois de formado: 4% pretende fazer um curso técnico, 8% novo curso de graduação, 6% novo curso de especialização, 75% pretendem fazer mestrado, 6% desejam doutorado e 2% outros tipos de curso.

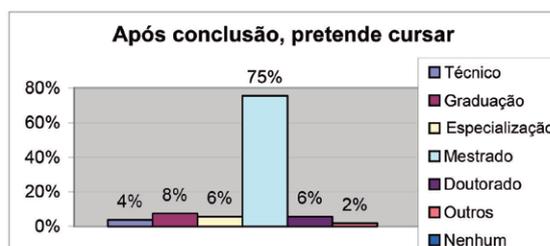


Gráfico 27 - Após conclusão, pretende cursar

E seguida, questiona-se a área em que os voluntários pretendem retornar aos estudos após a formação no curso de especialização. A resposta mais encontrada foi na área de humanas com 88%, pela área de exatas optaram 8% e 4% preferem a área de biológicas.

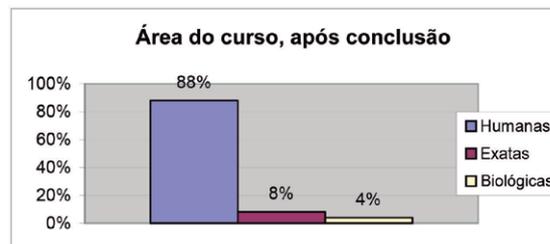


Gráfico 28 - Área do curso, após conclusão

Por fim, pergunta-se em que tipo de instituição o aluno pretende realizar um eventual próximo curso.

Foi observado entre os alunos que 28% pretendem realizar o curso no ensino público estadual, a maioria pretende realizar o curso no ensino público federal com 54% dos votos, 2% no ensino público

municipal, 9% no ensino privado, 2% no exterior e 6% em outras.

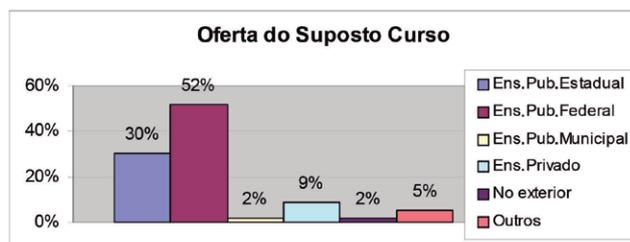


Gráfico 29 - Oferta do suposto curso

A última pergunta é aberta e interroga qual o curso que pretendem realizar após a formação deste curso de especialização. Contudo, as respostas foram muito diversas, impossibilitando a reunião das informações e organizá-las estatisticamente.

Grande parte dos alunos respondeu que pretende fazer um curso de mestrado na área de educação, esta foi a principal resposta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada entre os alunos do curso de especialização em educação profissional de jovens e adultos revelou um perfil condizente ao procurado pelo projeto do curso.

Durante o processo de investigação, foram encontrados alunos de ambos os sexos com predominância de mulheres (62% e 38%). Observou-se que a maioria são estudantes mais maduros, com faixa etária bem distribuída entre 20 e 59 anos [(20 < 24 = 2%); (25 < 29 = 17%); (30 < 34 = 17%); (35 < 39 = 15%); (40 < 44 = 11%); (45 < 49 = 21%); (50 < 59 = 15%); (60 < 69 = 2%)]. Em relação ao estado civil, estão divididos de forma semelhante entre solteiros (40%), casados (42%) e divorciados (19%).

As principais representações raciais foram de brancos (51%) e pretos (26%), seguidos de amarelos (6%) e outros (15%), além das abstenções (2%). A maior parte reside na capital paulista, dividindo-se entre zona sul (15%), zona leste (21%), zona norte (9%), zona oeste (15%) e centro (6%), seguido da grande São Paulo (23%) com muitas referências à região do ABCD, além do interior (2%) e outros (9%).

Como forma de atualização, a maioria dos estudantes utiliza a internet (94%), também a TV (42%), jornal (40%) e outros (17%). No tempo livre, os alunos costumam ler (77%), utilizam o computador (60%), assistem televisão (36%), viajam (26%), praticam esportes (23%), entre outros (26%). Observa-se que boa parte dos alunos está incluída no mundo digital e faz uso do computador tanto para estudo e atualização, quanto para lazer e distração.

Verificou-se que os alunos possuem formações bem diversificadas, com prevalência na área de humanas (79%), seguida de exatas (15%) e biológicas (6%). Formados principalmente no ensino superior privado (65%), o restante no ensino público federal (20%) e estadual (15%). O grau de escolaridade dos alunos esta dividido como segue: 11% formação tecnológica,

19% bacharelado, 60% licenciatura, 38% especialização, 6% mestrado e ninguém indicou doutorado. Importante salientar que foram encontrados cursos de todas as grandes áreas, o que contribui para o enriquecimento do curso, principalmente se observado os cursos de formação em questão: Pedagogia (28%); História (13%); Geografia e Letras (9% cada); Matemática, Ciências Sociais, Engenharia Civil, Psicologia, Automação Industrial e Filosofia (4% cada); entre outros (17%).

A análise socioeconômica dos estudantes demonstrou que quase a totalidade exerce atividade remunerada (94%). Dentre estes, a maioria são funcionários públicos, distribuídos entre municipal (38%), estadual (38%) e federal (4%), além de profissionais de empresas privadas (25%) e de economia mista (9%), por fim profissionais autônomos (6%). O levantamento da renda familiar dos alunos em salários mínimos indicou equilíbrio entre as faixas de renda [(0 < 3 = 19%); (3 < 6 = 26%); (6 < 10 = 32%); (10 < 15 = 13%); (> 15 = 6%); (abstenção = 4%)]. A renda familiar encontrada sustenta estatisticamente duas pessoas (28%), quatro ou mais pessoas (28%), três pessoas (25%), uma pessoa (13%) e abstenção (6%). Dentre estes familiares, contribuem para a renda obtida: duas pessoas (43%), uma pessoa (30%), três pessoas (15%), quatro ou mais pessoas (8%) e abstenção (4%).

Identificou-se que grande parte dos participantes trabalha como professor (75%), e destes, praticamente divididos pela metade, 49% trabalham diretamente com EJA e 49% não trabalham com EJA, sendo 2% de abstenção.

Os motivos para ingressar no curso de especialização foram o crescimento profissional (47%), aperfeiçoamento pessoal (47%), título acadêmico (21%), contribuição com a educação (21%), entre outros (4%). Muita variedade na escolha entre as opções de como tomaram conhecimento do curso: TV, rádio e internet (31%); colegas de trabalho (22%); amigos pessoais (20%); ex-alunos do curso (15%); entre outros (13%).

A maior parte do corpo discente avaliou o curso como bom (42%) e ótimo (53%), com alguns votos para regular (2%) e ruim (2%). O destaque está para a qualidade dos professores que compõe o corpo docente do curso, com satisfação apontada como ótimo (74%) e bom (26%). Houve boa avaliação dos próprios alunos entre si, dividido entre ótimo (50%), bom (46%) e regular (4%). A secretaria também teve um bom aproveitamento, com pontos a melhorar, avaliada entre ótimo (17%), bom (55%), regular (19%), ruim (2%) e péssimo (2%). Já a infraestrutura obteve nota principalmente regular (53%), além de ótimo (6%), bom (30%), ruim (8%) e péssimo (4%).

A expectativa dos alunos após a formação do curso é de continuar a estudar e se aperfeiçoar. A maioria pretende fazer carreira acadêmica (96%). Como próximo passo, a maioria quer realizar um curso de mestrado (75%), e também há intenção de realização de curso técnico (4%), graduação (8%), especialização (6%), doutorado (6%), entre outros (2%). A área de maior interesse para continuação dos estudos permanece a humanas (88%), seguido da de exatas (8%) e biológicas (4%).

Tais resultados apontam o desejo da maioria dos alunos na continuação de sua formação acadêmica

e indica um caminho a ser pensado pela instituição no intuito de criação de curso de mestrado na área de humanas, para que os alunos possam continuar se aperfeiçoando e contribuindo com a educação da nossa sociedade.

Encontrou-se um perfil de aluno dentro do esperado do curso, com boas surpresas. A principal delas: o que mais enriquece este curso são as pessoas. Principalmente os alunos que, com a sua diversidade, protagonizam literalmente o ensino-aprendizado, sendo que o curso aprimora e prepara este aluno para o exercício da exigente função de professor-educador de jovens e adultos.

As relações sociais entre os alunos e professores são fundamentais para o ensino aprendido neste curso, este desenvolvimento está interligado ao ambiente compartilhado e ao convívio sociocultural que contribui para o aperfeiçoamento de todos os envolvidos. O crescimento do indivíduo é influenciado positivamente pela interferência do colega e pela intervenção do professor, como em debates e seminários realizados no decorrer do curso.

O presente artigo presta o serviço de desvendar quem são os estudantes deste curso, no intuito de contribuir com o crescimento e desenvolvimento destes futuros especialistas em educação, além de ajudar a aperfeiçoar a formação de educadores de jovens e adultos nesta instituição.

REFERENCIAS

ABNT. **NBR 6022**: informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003. 5 p.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte. Autentica, 2006.

ALVES, Maria Bernadete Martins; ARRUDA, Susana Margaret de. **Como elaborar um artigo**.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 2. ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMAO, José Eustáquio (orgs). **Educação de jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. 9. ed. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007. – (Guia da escola cidadã; v. 5).

MEC; IFSP. **Projeto do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em nível de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Setembro, 2010.

UNESCO; MEC; RAAAB. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Coleção educação para todos. Brasília, 2005.

OLIVEIRA; Maria Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. São Paulo. Scipione, 2010.

A LUTA POR RECONHECIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE STRUGGLE FOR THE RECOGNITION OF DISABLED PEOPLE AND THE RIGHT TO INCLUSIVE EDUCATION

Data de entrega dos originais à redação em: 15/12/2014
e recebido para diagramação em: 11/02/2015.

Maria de Lourdes Lacerda Oliveira ¹

Esse artigo objetiva contribuir com reflexões sobre a luta pelo reconhecimento das pessoas com deficiência e a educação inclusiva, apontando importantes marcos legais como a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Declarações, Leis e Decretos, que vêm orientando a sociedade brasileira. Nesse contexto, salientamos a importância da tríade formada pelo amor, direito e solidariedade como elementos primordiais no fortalecimento psicológico do sujeito e na conquista do reconhecimento. Diferentes autores contribuíram para o embasamento filosófico, político e pedagógico para entendermos a importância da educação inclusiva enquanto direito humano e como as possibilidades vêm ao encontro na luta por reconhecimento.

Palavras chave: Deficiência. Educação Inclusiva. Marcos Legais. Direitos. Amor. Solidariedade. Reconhecimento.

This article aims to contribute with reflections on the struggle for the recognition of disabled people and inclusive education, focusing on important legal documents such as the Federal Constitution, Law of Directives and Bases of National Education, National Education Plan, Declaration, Acts and Decrees, which guide the Brazilian society. In this context, we will point out the importance of the triad formed by love, law and solidarity as elements for strengthening the psychological mind of the subjects in gaining recognition. Different authors contributed to the philosophical political and educational foundation of this research in order for us to understand the importance of inclusive education as a human right and how the possibilities enable people to fight for recognition.

Keywords: Disabilities. Inclusive Education. Legal Frameworks. Law. Love. Solidarity. Recognition.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo trazer a reflexão filosófica e social crítica do Filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth, professor da Universidade de Frankfurt e diretor do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt desde 2001, que pesquisou a sociedade, a vulnerabilidade dos sujeitos em condição de opressão e os movimentos de luta pelo reconhecimento. Com os estudos de Honneth explícitos no livro **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais** é possível se apropriar de embasamento teórico e estabelecer relações com a realidade em que vivem as pessoas com deficiência e a importância da educação inclusiva considerando o seu papel de contribuir com o desenvolvimento educacional e social de seus educandos/as. Honneth estabelece um diálogo entre o sujeito, o amor, direito e solidariedade e como a possibilidade de articulá-las fortalece os sujeitos levando-os a conquistar a dignidade humana, a autonomia e o autoconhecimento.

Alguns documentos possibilitam maior entendimento junto ao contexto histórico e político da educação inclusiva como a Constituição Federal, Declarações, Convenções e legislações internacionais

e nacionais que dão legalidade e sustentabilidade a educação inclusiva no Brasil. No sentido de enriquecer o embasamento teórico a contribuição de diferentes autores como Honneth, Freire, Arelaro, Sasaki, Frigotto, Carvalho, Bonfim, Mantoan permite estabelecer uma reflexão sobre a concepção da luta por reconhecimento, no sentido de superar o déficit sociológico, entender os princípios da educação inclusiva e da deficiência apontados em seus estudos, pesquisas e tecer contribuições que possibilitam a reflexão, acréscimo de entendimento que resultarão em avanços quanto ao reconhecimento social, dos/as direitos das pessoas com deficiência e consequentemente maiores: acesso, permanência e qualidade na educação inclusiva.

2 A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA CRÍTICA NA LUTA POR RECONHECIMENTO

A teoria crítica surgiu em Frankfurt, na Alemanha, com Horkheimer, Adorno, Habermas e posteriormente com o filósofo e sociólogo Axel Honneth, que buscou na Filosofia, Sociologia e Psicologia o entendimento dos conflitos sociais existentes na sociedade e a compreensão dos processos de transformações sociais e a luta pela possibilidade de reconhecimento.

¹ Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica pela UMESP- Educação Especial com Ênfase Em Deficiência Intelectual pela Faculdade São Luis – Graduada em Pedagogia pela FAFIL - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santo André - Coordenadora de Projetos no Centro de Educação Estudos e Pesquisas São Bernardo do Campo - SP. < mlourdeslacerda@uol.com.br >.

A teoria crítica de Honneth foi desenvolvida em duas etapas: na primeira ele concorda em parte, mas mostra um contraponto com relação à teoria de Jürgen Habermas (filósofo, sociólogo e professor da Universidade de Frankfurt, estudioso da teoria social crítica, ex-professor de Axel Honneth), afirmando que essa apresenta insuficiência quanto à versão da teoria crítica por ele desenvolvida, haja vista que sustenta que a teoria habermasiana de sociedade, precisa ser criticada no tocante a dimensão da intersubjetividade social na qual as instituições estão inseridas. Na segunda, Honneth desenvolve a sua própria teoria a partir do conceito hegeliano de luta por reconhecimento. Ele procura evidenciar que uma teoria crítica de sociedade deveria estar preocupada em interpretá-la a partir de uma categoria voltada para o reconhecimento. Em sua abordagem procura superar o “déficit sociológico” da teoria crítica afirmando que Habermas “limitou-se a alargar o conceito de racionalidade e de ação social, acrescentando à dimensão sistêmica, uma outra, ambas operando segundo princípios de integração social opostos”. (HONNETH, 2003, p. 15).

...O que há de comum entre a abordagem da teoria da ação comunicativa e a Dialética do esclarecimento é justamente o problema que tinha de ser enfrentado e que Habermas não enfrentou por inteiro: desde o trabalho inaugural de Horkheimer, “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, vigora nessa vertente intelectual uma concepção da sociedade que tem dois pólos e nada a mediar entre eles, uma concepção de sociedade posta entre estruturas econômicas determinantes e imperativas e a socialização do indivíduo, sem tomar em conta a ação social como necessário mediador. (HONNETH, 2003 p. 15 e 16).

O conflito social deve ser o ponto principal de reflexões e a base da interação da teoria crítica e a luta pelo reconhecimento e mudança social é o centro da sua teoria crítica, articulando conceitos com identidade individual e coletiva. Para ele a luta pelo reconhecimento é uma força moral que gera o desenvolvimento social; quando esse não ocorre há o desrespeito social, que interfere na auto relação positiva do sujeito com ele mesmo gerando obstáculo individual e coletivo. (HONNETH, 2003, p. 15). Afirma ainda que o sentimento de injustiça somado entre várias pessoas gera conflitos sociais, o que fortalece as lutas pelos reconhecimentos sociais e conseqüentemente o processo de transformação ocorre na sociedade por meio de relações intersubjetivas de reconhecimento. (HONNETH, 2003, p. 18).

Segundo o filósofo e sociólogo alemão Honneth o princípio da moral segue um processo evolucionista e afirma que existem três esferas que emanam o social: o amor, o direito e a solidariedade que se relacionam em diferentes dimensões de auto realização. A esfera amor é embasada no reconhecimento diretamente ligada ao carencial e afetivo dos sujeitos (ao serem concebidos os seres humanos teriam o reconhecimento e o amor fundamental dos pais). Ao relacionar-se com o outro é que se desenvolve a confiança que resulta na autoconfiança. (HONNETH, 2003, p.159).

Honneth concorda com o psicanalista britânico Donald Woods Winnicott quando esse diz que “O poder estar só, comunicativamente protegido é a matéria de que é feita a amizade” (HONNETH, 2003 p. 174).

Toda ligação emotiva forte entre seres humanos possibilita o relacionar-se consigo mesmo descontraidamente. Essa relação é observada na fase infantil na ação bem sucedida entre mãe e filho ou filha como padrão interativo e na fase adulta a indicação é o êxito nas ligações afetivas com outras pessoas, o que salienta Honneth:

...a conseqüência da estrutura comunicativa que faz do amor uma relação particular de reconhecimento recíproco e de segurança emotiva nas experiências e nas manifestações de carências e sentimentos sendo intersubjetiva pelo amor, o que é pressuposto psíquico do desenvolvimento de atitudes de auto-respeito. (HONNETH, 2003 p.177).

O desrespeito estaria ligado aos maus tratos e a violação neste caso a integridade física é ameaçada conforme o modelo de Hegel. Honneth afirma que o amor por si próprio não leva a conflitos.

Quanto à coletividade humana os seres humanos são iguais perante os direitos fundamentais de viverem em sociedade e de participarem democraticamente da vida política de sua comunidade, do seu país. (UNESCO, 1948).

A esfera do direito e da autoestima social representa um panorama moral dos conflitos. No que se refere a direito, o reconhecimento seria a igualdade, garantida pelas leis e a moral dos sujeitos. Assim o reconhecimento se dá pelo respeito cognitivo e pelos direitos garantidos. O conflito se dá pela privação de direitos e pela exclusão que pode ameaçar a integridade social dos sujeitos. Na esfera da solidariedade, o reconhecimento se dá pelas contribuições sociais oriundas da comunidade de valores que fundamentam a sociedade. O reconhecimento acontece pela estima social e o conflito se dá pela degradação e ofensa pessoal que ameaçariam a dignidade e a honra dos sujeitos. (HONNETH, 2003, p.196-198).

Com seu estudo Honneth intenciona descobrir quais os princípios e regras em que a sociedade se desenvolveu ao longo dos anos. Para ele os sujeitos só serão reconhecidos se formarem suas identidades e essas serem reconhecidas nas relações entre outras pessoas, nas relações sociais e comunidade. Na luta por reconhecimento o filósofo Honneth preocupou-se em aprofundar seus estudos principalmente no como oferecer o reconhecimento de direitos aos oprimidos e vulneráveis dentro da modernização capitalista.

...Nas sociedades modernas as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos sociais procuram elevar com os meios da força simbólica e em referência as finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida. O que decide sobre o desfecho dessas lutas, estabelecida apenas temporariamente, não apenas o poder e dispor dos meios da força simbólica, específicas de determinados grupos,

mas também o clima dificilmente influenciável das atenções públicas: quanto mais os movimentos sociais conseguirem chamar a atenção da esfera pública pela negligência mais se eleva o valor social. Neste contexto que se explica a solidariedade. (HONNETH, 2003, p. 207).

Segundo o autor na linguagem cotidiana é evidente a integridade do ser humano e isso se deve a maneira subterrânea a padrões de assentamento ou reconhecimento. "O saber na linguagem cotidiana é evidente, mas a integridade depende de padrões escondidos". (HONNETH, 2003, p. 213).

Ele se interessou em investigar a forma como se expressa aquele que foi maltratado por outrem. A ofensa e o rebaixamento seriam oriundos de um reconhecimento recusado. O desrespeito e o rebaixamento existem socialmente, o diferencial está na movimentação e mobilização interna que eles podem gerar na sociedade. Carvalho compactua com a mesma linha de pensamento de Honneth quando esse menciona o direito como uma das esferas na qual a luta por reconhecimento se desenvolve e a sua forma correspondente de desrespeito se torna a privação de direitos ou exclusão. (CARVALHO, 2011, p. 23).

Reconhecer as pessoas com deficiência como integrantes de uma parcela da sociedade que sempre se manteve numa condição de inferioridade quanto à dignidade humana já é uma condição para que ocorra a não aceitação do que está velado há anos e conseqüentemente a articulação na "luta" pela igualdade de direitos considerados básicos a todos os/as cidadãos e quando se menciona o reconhecimento esse traz consigo toda a dimensão que o/a leva a auto realização através da relação amor, direito, solidariedade. O reconhecimento só é possível diante do amor que desenvolve a autoconfiança; do direito que propicia o auto-respeito e a solidariedade que fortalece a autoestima e gera a autonomia. No viver essas etapas, no cotidiano, que se chega à autoconsciência pessoal e o reconhecimento dos seus direitos, do poder de participação na sociedade. (HONNETH, 2003, p.119-122).

Na luta pelo reconhecimento o autor defende os sujeitos de ações nas quais ocorre a presença da injustiça, humilhação e sofrimento, que são geradores de maus tratos, violação corporal que afeta a integridade moral dos que estão a mercê dessa situação, alienando o próprio corpo causando a morte psicológica que alimenta a autoconfiança, insegurança na relação social com as pessoas. (HONNETH, 2003, p. 214-215).

A negação do direito determina a sensação de rebaixamento moral e redução do auto-respeito que provoca a morte social, por não ter lhe assegurado o direito a participação. O desrespeito, a degradação e a ofensa relacionada à depreciação, fazem com que o sujeito seja valorizado ou não pela sua vida individual ou grupal (HONNETH, 2003, p. 218). No caso das pessoas com deficiência está presente a desvalorização do status o que rebaixa a "auto estima" social ficando o sujeito a mercê da ofensa e desprezo social.

3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação inclusiva está embasada numa política nacional que valoriza os direitos humanos e

sociais que são essenciais para todos/as os/as seres humanos. Os direitos humanos foram instituídos pela ONU (Organização das Nações Unidas) que proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser seguido por todos os povos e todas as nações cuja meta é propiciar que cada sujeito e ou segmento da sociedade se esforce para garantir a educação para todos/as, o respeito a esses direitos e a liberdade, adotando medidas progressivas de caráter nacional e internacional, para assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados membros signatários e ou entre os povos dos territórios sob suas jurisdições. (UNESCO, 1948).

No Brasil o movimento pela educação inclusiva vem sendo trabalhado através de uma concepção voltada para uma ação de cunho político, cultural envolvendo o social e o pedagógico considerando o direito essencial aos seres humanos e a possibilidade de todos/as de estarem juntos nos mesmos lugares desenvolvendo as suas possibilidades de aprendizagem conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2007). Essa concepção tem como objetivo a construção de uma escola que possa oportunizar o atendimento junto à diversidade humana acolhendo o jovem e adulto deficiente, moradores de rua, de diferentes etnias e outros em situação de desvantagem ou marginalizados pela sociedade. A educação inclusiva é um modelo educacional fundamentado nos direitos humanos, no qual igualdade e diferença são valores indissociáveis que buscam a equidade.

Falar de escola inclusiva implica refletir sobre a inclusão social que demanda por parte da sociedade acolhimento e o convívio com a diversidade, criando mecanismos democráticos de participação e convivência entre todos/as. (POÉTICAS DA DIFERENÇA, 2006, p. 8).

A escola é um espaço de acolhimento, convivência e de aprendizagem da diversidade humana. Através da convivência dialética e troca com as diferenças é possível vislumbrar a construção de uma sociedade mais democrática com possibilidade de participação de todos/as. (POÉTICAS DA DIFERENÇA, 2006, p. 8-10).

Neste sentido a teoria de Honneth se relaciona com esse contexto inclusivo porque permite a reflexão quanto à importância do amor, o direito, e solidariedade estarem presentes nas vivências cotidianas dos/as educandos/as, pois se essas experiências são positivas podem vir a contribuir na luta pelo reconhecimento. (HONNETH, 2003, p.119-122).

Na Educação de Jovens e Adultos, por ser uma modalidade de ensino com um perfil de educando muito diverso, que inclui as pessoas com deficiência é muito comum o relato dos educandos sobre histórias de preconceito e discriminação que ocorreram nas suas histórias de vida. Possivelmente essas experiências contribuíram com a desmotivação desses sujeitos em continuarem os seus estudos, a oportunidade de desenvolverem suas habilidades elevando a autoconfiança e a busca pela concretização de seus sonhos na esperança de um futuro melhor. Muitos educandos procuram na Educação de Jovens e Adultos

além da possibilidade da aprendizagem, um convívio social coletivo que possibilita a troca, a solidariedade, valorização humana e o desenvolvimento intelectual e social.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros, os educandos possuem direitos, sendo necessário ouvi-los dando voz aos que estão em situação de opressão. Suas falas revelam angústias, medos e discriminação, o desrespeito que ofendem a substancialidade humana e nega a democracia. (FREIRE, 1996).

...A inclusão possibilita a sociedade se estruturar, organizar, adaptar para receber as pessoas com deficiência, devem ser eliminadas todas as barreiras que discriminam os sujeitos da sociedade, sejam elas arquitetônicas, metodológicas, instrumentais, atitudinais. (SASSAKI, 2005, p. 21).

A inclusão das pessoas deficientes é um grande desafio, mas que muito encanta e impulsiona educadores, família e pessoas que participam desse processo, a buscar novos conhecimentos, leis e a parceria com as famílias e equipes gestoras na tentativa de encontrar subsídios para executar o trabalho e envolver a todos/as no processo de inclusão. Na educação inclusiva:

...ensinar a turma toda reafirma a necessidade de promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimentos, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente em sala de aula. (MANTOAN, 2006, p. 52).

4 O CONTEXTO BRASILEIRO E OS MARCOS LEGAIS

No final dos anos setenta, em pleno governo militar, o Brasil estava vivendo o início de um movimento de abertura política, o qual deveria levar futuramente o país a um governo civil. Nos anos 1983-84 a sociedade brasileira clamava por "Diretas Já" um movimento organizado por pessoas de diferentes camadas da sociedade, com a participação de intelectuais, artistas, pessoas ligadas a movimentos religiosos, partidos políticos cuja "luta" era pelo processo de redemocratização do Brasil, o que possibilitaria a participação da sociedade civil na escolha de seus governantes. (SOTO, 2011, p. 37).

Com o fracasso do movimento se tornou presidente do Brasil Tancredo Neves e com sua morte tomou posse o vice José Sarney. Neste período ocorreu um momento muito difícil para o país com a presença de organismos internacionais (Banco Mundial, UNICEF e UNESCO) pressionando quanto o compromisso de melhorias do desempenho educacional adotado no lema "Educação Para Todos" como critério para o recebimento de empréstimos internacionais. (SOTO, 2011, p. 37-38)

Todos esses movimentos sob influências da Declaração dos Direitos Humanos e organismos internacionais o Congresso Nacional, através de seus membros, redigiu uma nova Constituição Federal que retrata na sua plenitude o compromisso com o regime democrático no país e com a sociedade brasileira.

Em Outubro de 1988 a Constituição Federal foi promulgada por Ulisses Guimarães que trouxe um avanço com relação à legislação anterior assegurando o compromisso do Estado quanto à garantia de direitos sociais e à educação foi atribuída o papel de propiciar o desenvolvimento da cidadania.

Art. 6º da Constituição Federal, 1988 está estabelecido que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010).

Art. 205. "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Art. 206. "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais";

Art. 208 "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009);

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; **II** - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". (BRASIL, 1988)".

A Constituição Federal Brasileira, 1988, está estabelecida sob alguns princípios: como o da dignidade humana, todos podem conviver em sociedade sendo respeitados mutuamente; da igualdade de direitos, todos podem conviver com a diversidade respeitando as especificidades do outro; do reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; da laicidade do Estado; da democratização na educação; da transversalidade, vivência e globalidade e da sustentabilidade ambiental que visam à apreensão de

conhecimentos historicamente construídos pela sociedade sobre os direitos humanos, a formação da consciência cidadã objetivando a formação para a humanização, a vida, o desenvolvimento e a convivência em sociedade.

No sentido de contribuir com a política educacional e a efetivação de uma sociedade mais inclusiva em 1990, na cidade de Jomtien na Tailândia, a UNESCO realizou a “Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos,” um marco histórico no qual ocorreu a participação de 155 governos de diferentes países que assumiram o compromisso de impulsionar políticas educativas articuladas junto ao Fórum Consultivo Internacional para a “Educação Para Todos” sob o princípio de que a educação possa suprir as necessidades básicas das crianças, jovens e adultos.

Na Declaração de Jomtien, em seu preâmbulo, já está inserido o princípio filosófico da educação como um direito fundamental de todos, homens e mulheres, de todas as idades, no mundo inteiro. Salientam também que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que visa contribuir para a conquista de um mundo mais seguro, sadio, próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. (UNESCO, 1990).

Sendo o Brasil um dos países participantes a assinar o documento produzido nesta conferência assume perante a comunidade internacional o compromisso de erradicar o analfabetismo e a universalizar o Ensino Fundamental no país priorizando a melhoria no desempenho educacional que se constituía em critério prioritário para o recebimento de empréstimos internacionais (ARELARO, 2003, p.16).

No Brasil iniciavam as discussões acerca do impeachment do Presidente da República vindo a presidir o país o vice-presidente que incorporou gradativamente “a discussão social como critério para a negociação política. Houve na época o apoio e adesão oficial em defesa das minorias educacionais dos portadores de deficiência” (ARELARO, 2003, p. 18-19).

Nesse momento, a educação inclusiva foi sendo incorporada a política pública nacional de acordo com instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais que deram apoio a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas esferas públicas de nível municipal, estadual e federal, ainda neste contexto, o princípio da inclusão no cenário mundial. Segundo Mendes é defendida a proposta de construção bilateral na qual as pessoas excluídas e a sociedade buscariam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades em busca da cidadania, se respeitando mutuamente havendo assim o reconhecimento político das diferenças. (MENDES, 2006, p. 395).

Devido aos compromissos assumidos pelo governo federal quanto à educação inclusiva foi elaborado o Plano Decenal de Educação Para Todos. Esse plano foi concebido para recuperar a educação básica e firmar junto aos órgãos internacionais a sua implantação. Neste Plano estabelecia a implantação de estratégias de ensino para atender as necessidades do/a educando/a especial. (BRASIL, 1993, p. 32).

...“Ao abordar a melhoria do acesso e da permanência escolar, tinha como proposta que os planos, métodos e instrumentos visassem à integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado”. (BRASIL, 1993, p. 41).

Em 1994 o Brasil assumiu outro compromisso internacional a partir da “Declaração de Salamanca”, realizada na cidade de Salamanca na Espanha, e reafirma o compromisso com a Educação Para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência em prover a educação para todas as crianças; jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, dentro do sistema regular de ensino. Nesta declaração reconhece-se que “a reforma das instituições sociais não só é uma tarefa técnica, mas também depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade”. (UNESCO, 1994, p. 23).

Ressaltamos que nesta Declaração foi reafirmado o direito fundamental à educação básica, e aos educandos deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; com essa declaração surge o termo NEE – Necessidades Educativas Especiais o que veio substituir o termo criança especial. NEE é um termo amplo porque engloba todas as pessoas que precisam de necessidades educacionais especiais. Esse serviço deveria ser ofertado pelo poder público bem como o acesso às escolas regulares que possuíam tal orientação inclusiva que constituía os meios mais eficazes de combate a atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas deveriam prover uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoraria a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Na metade dos anos 90 tivemos a posse de um novo presidente da república que dedicou seu governo a modificações significativas na concepção de democracia, o papel da sociedade no mundo globalizado e reformas de racionalização e modernização do Estado brasileiro o que implicou em privatizações e a desregulamentação administrativa federal e pública. (SOTO, 2011, p. 39-40).

No que tange a educação houve alterações na organização escolar com a redefinição dos currículos, gestão e financiamento deixando clara a desobrigação do Estado assistencialista que garantia padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos.

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi à grande marca da reforma neste governo o que resultou em repasse de responsabilidades locais por meio de transferência. A desobrigação do Estado ampliou a face que constituía como garantia o Capital.

Em meio a esse cenário em 1996 foi aprovada a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que estabelece no capítulo III, art 4º o dever do Estado à efetivação da educação escolar pública e o atendimento educacional especializado gratuito aos deficientes na rede regular. No capítulo V art. 58,

confere a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos deficientes. Inciso I Se necessário com apoio para atender às necessidades peculiares individuais do deficiente. No inciso II O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. No artigo 59, os sistemas de ensino assegurarão: currículos, métodos, recursos educacionais e organizações específicas, para atender as suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 44).

Em 1999 ocorreu a Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência realizada na Guatemala. O Brasil foi signatário desse documento, que foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República. No Brasil, esse Decreto tem o valor comparado ao de uma lei ordinária, pois se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana.

Nesta Convenção o termo deficiência foi conceituado como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

...Art. 1, "a" o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. Portanto fica claro a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência e o reconhecimento dos direitos humanos e liberdades fundamentais. (MEC. 2001).

...Art. 2, "b" Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna prevê a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação. (MEC. 2001).

Em 2006 ocorreu a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência aprovada pela ONU a qual o Brasil é signatário. Ratificados pelo Congresso Nacional em 09/07/2008 pelo decreto legislativo nº 186/2008 e todos os seus artigos são de aplicação imediata. "estabelece que os Estados signatários devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que: a) "as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do Ensino Fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência". b) "As pessoas com deficiência possam ter acesso ao Ensino Fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (MEC, Art. 24).

No ano de 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação reafirmado pela agenda social, tendo como eixo a formação de educadores para o exercício na Educação Especial. A implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo BPC - (Benefício da Prestação Continuada). Para a implementação do PDE foi publicado o Decreto 6094/2007 que estabeleceu em suas diretrizes metas e o compromisso "Todos pela Educação" garantindo o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais dos alunos/as. (MEC/SE ESP, 2007, p. 4).

No ano de 2008 foi publicado o Decreto 6571 que incorpora o atendimento educacional especializado aos recursos do FUNDEB – Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e a valorização dos profissionais da educação.

Em 2011 ocorreu reestruturação do SECAD com o intuito de articular a educação inclusiva aos sistemas de ensino e sociedade passando a chamar SECADI - (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) conforme o Decreto 7480, com o propósito de:

...contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado para a valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio ambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (BRASIL, 2011).

Posteriormente foi realizado o lançamento do Plano Viver Sem Limites pelo (Decreto 7.612/11), ainda em vigor. A presidente da república no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição. Art. 1º. Fica instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional

Sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo 186, de nove de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009. Parágrafo único. O Plano Viver Sem Limite será executado pela União em colaboração com Estados, Distrito Federal, Municípios, e com a sociedade. Viver Sem Limite é um conjunto de políticas públicas pensadas em quatro eixos: o de acesso à educação; a inclusão social; a atenção à saúde e a acessibilidade. Esses eixos são interdependentes e se articula com os demais construindo redes de serviços e políticas públicas capazes de assegurar a garantia dos direitos para as pessoas com deficiência, considerando as suas necessidades em diferentes momentos de suas vidas. Ao lançar esse programa o governo federal idealizou uma sociedade mais justa e plural para todos/as brasileiros/as.

Em 2014 mais um passo significativo para a educação nacional. A aprovação do Plano Nacional de Educação 2014/2024 sancionado através da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 que intenciona o cumprimento do art. 214 da Constituição Federal (que visa articular o sistema de ensino a diferentes culturas). Dentre as metas estabelecidas a meta quatro é destinada a nortear a educação básica e inclusiva às pessoas com deficiência. Nesta meta está explícito a universalização para as pessoas com deficiência da educação básica e o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais e outros pertinentes a inclusão das pessoas com deficiência. (MEC, 2014).

A política nacional de educação, numa perspectiva inclusiva, está pautada em um paradigma fundamentado na concepção de direitos que comunga igualdade e diferença como valores indissociáveis ofertada em todas as instâncias, respeitando as especificidades individuais na qual a equidade é indispensável. O direito a educação para todos/as passou por muitas reflexões, com o intuito de constituir uma escola inclusiva cuja prática pedagógica acolha todas as necessidades dos/as educandos/as.

5 CONCLUSÃO

Considera-se que nas últimas décadas muito se fez pelas pessoas com deficiência, sobretudo no que se refere a leis e declarações.

Vários documentos corroboraram através dos seus princípios filosóficos, políticos e pedagógicos (currículo, implantação de salas de recurso, o atendimento educacional especializado ministrado no contra turno) com discussões acerca de diferentes segmentos da sociedade visando sempre enfrentar os desafios apresentados pela educação inclusiva. Ao inserir a discussão da luta por reconhecimento, intenciona-se ampliar a reflexão e buscar na condição humana o que de concreto o tira da zona de conforto e o faz acreditar que é preciso e possível mudar o olhar da sociedade no sentido de superar as mazelas, a opressão e o abandono de muitos seres humanos que experimentam a vulnerabilidade nos seus cotidianos.

Mas, para que ocorra essa mudança é preciso evidenciar primeiramente o amor como uma dimensão elementar na vida dos seres humanos, capaz de fortalecer a identidade e a autoconfiança, posteriormente o direito porque esse nos leva ao auto respeito e a inclusão, solidariedade no reconhecimento da aceitação recíproca e reconhecidas a partir das qualidades individuais e do grupo, ocorrendo assim a celebração da evolução social e dignidade humana.

... Com a forma de organização moderna de sociedade a estima social está sujeita a uma luta permanente na qual os diversos grupos sociais procuram elevar, por meios da força simbólica e em referência as finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida. (HONNETH, 2003, p. 207).

Reconhecer as pessoas com deficiência, como um grupo social que sempre se colocou a margem de inferioridade é motivo de mobilização para efetivar o direito que até então lhe foi negado. Amor, direito, solidariedade se relacionam em diferentes dimensões da auto realização.

Pensar na inclusão é antes de tudo refletir em como ela se constituiu ao longo da história da humanidade e acreditar utopicamente que ela é possível e se fortalece dia-a-dia num movimento de quebra de preconceitos e dominações e que diante da sua complexidade existe a beleza da possibilidade, o acreditar nos seres humanos e na coragem de enfrentar o desafio e a opressão através de práticas exitosas, de uma didática que concretiza um bom planejamento, projetos, práticas solidárias e coletivas que possam contemplar todos/as, o envolvimento e a contribuição de toda equipe pedagógica, recursos tecnológicos condizentes com as necessidades dos/as educandos/as, o envolvimento com a família, o acesso e a equidade.

Praticar a inclusão é se perguntar diariamente qual é a escola inclusiva que queremos? Que sociedade almejamos? Se desejamos uma escola inclusiva para todos/as, onde os direitos são respeitados, que possibilita o desenvolvimento da consciência e a aprendizagem seja observada durante o processo é preciso refletir acerca dessa inclusão, lutar para que ela seja de qualidade e esse direito de fato reconhecido visando a transformação social através do reconhecimento.

Os seres humanos, enquanto sujeitos iguais e livres, possuem direitos fundamentais de vivenciarem uma coletividade política e como membro desse grupo deve ter garantido o direito igual de participação no processo democrático, da sua comunidade, de acordo com sua vontade, com garantias dos direitos sociais básicos e do bem estar social, da eticidade e dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Direitos sociais e política educacional**: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.) **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado das letras, 2003.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Trinta e quatro, 2003.

PARADIGMA, Instituto. **Poéticas da Diferença**: A inclusão educacional do aluno com deficiência mental ou intelectual. São Paulo: 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Edler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **Revista brasileira de educação** v. 11 nº 33 set./dez. 2006.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão: o paradigma do século 21**. Inclusão: revista de educação especial. V.1, n.1 out. 2005. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

BONFIM, Symone Maria Machado. **A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência**: aspectos teóricos, históricos e legislativos. Rio de Janeiro, 2009. 214 f. Dissertação de Mestrado em (Ciência Política). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.

CARVALHO, Camila Magalhães. **Por uma perspectiva crítica de direitos humanos**: o caso das cotas para a população negra no acesso ao ensino superior público. São Paulo, 2011. 178 f. Dissertação de Mestrado em (Direitos humanos). Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Moraes. **Programa Educação inclusiva**: direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana – BA. São Paulo, 2011. 153 f. Dissertação de Mestrado em (Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

IBGE-Censo demográfico de pessoas com deficiência. Disponível em: < http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_pdf.shtm >. Acesso em: nov. 2013.

MEC, **Plano nacional de educação- 2014-2024. junho de 2014**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 15 ago. 2014.

MEC/SEESP, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 09 out. 2007.

MEC, **Declaração de salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 07 a 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2014.

MEC, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2014.

MEC, **Convenção da organização dos estados americanos**. 08 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2014.

Planalto, **Constituição da republica federativa brasileira**. 08 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 abr. 2014.

Planalto, **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 25 de agosto de 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/.../d6949.htm >. Acesso em: 06 mar. 2014.

SNPD, Secretaria Nacional das Pessoas com Deficiência. **Viver sem limite**: Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência. 17 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite-0>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

UNESCO, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

UNESCO, **Educação Para Todos**: O compromisso de Dakar. 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2014.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 05 a 09 de março de 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

ÁLVARO VIEIRA PINTO E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

ALVARO PINTO VIEIRA AND THE ADULT EDUCATION

Data de entrega dos originais à redação em: 11/03/2015
e recebido para diagramação em: 10/05/2015.

Cristiane Rodrigues de Viveiros Silva ¹

Este trabalho tem por objetivo principal conhecer um pouco da trajetória do autor Álvaro Borges Vieira Pinto e suas obras e, em específico, examinar o texto Sete lições sobre educação de adultos, tomando inicialmente como base a compreensão de sua biografia e uma parcela de seu pensamento, ambientado entre os anos de 1950 até os últimos anos de sua vida, nos idos de 1980. Parte-se inicialmente de alguns estudos já realizados a seu respeito e verifica-se como o pensador brasileiro expôs aquilo que considerava essencial no ato educacional destinado ao público adulto, capaz de produzir concomitantemente formação humana crítica e desenvolvimento socioeconômico nacional.

Palavras-chave: Educação de Adultos. Desenvolvimento Nacional. Álvaro Vieira Pinto.

This paper aims to know the trajectory of the author Alvaro Vieira Pinto Borges and his work. Specifically, we examine the text "Seven lessons about adult education", initially based on the understanding of his biography and a portion of his thought, between the years of 1950 and the last years of his life, in 1980. We started from some previous studies about him and then we investigated how the Brazilian thinker exposes what he considered essential in the education aimed at adults, able to concurrently produce the critical human development and the national socioeconomic development.

Keywords: Adult Education. National Development. Álvaro Vieira Pinto.

1 INTRODUÇÃO

Diante do tema educação de adultos no Brasil, é possível deparar-se com o médico, professor e filósofo Álvaro Borges Vieira Pinto, autor do livro *Sete lições sobre educação de adultos*, e observar certa sintonia em relação às análises e teorias de Paulo Freire, contemporâneo e amigo do autor. Ambos se encontram inseridos em um momento histórico brasileiro de intensas buscas pedagógicas destinadas a esse público e tendo todos eles, entretanto, sofrido um duro golpe com o regime militar a partir de 1964.

A obra em referência e o pensamento do autor se ambientam a partir do final dos anos de 1950, início de 1960, quando um clima político populista em busca de desenvolvimento e progresso tomava corpo no Brasil. Nesse período, surgiram diversos movimentos de base, paralelos às ações de governo, voltados à alfabetização de adultos, indicando que a sociedade, ou parte dela, estava tomando posse de sua realidade e da importância que possuía enquanto sujeito social. Contudo, tratava-se de um tema pouco explorado e que muito havia a ser feito, pois, historicamente, essa modalidade se manteve à margem das ações governamentais, embora registre-se as primeiras iniciativas já no período colonial, quando, a partir da ação dos jesuítas, catequese, educação e colonização operaram como sinônimos.

Em 1759, com a expulsão da Companhia de Jesus por meio das reformas do ministro português Marquês de Pombal, tentaram repassar o processo educacional brasileiro ao Estado, laicizando o ensino e

o Governo assumindo o posto até então ocupado pela Igreja. Entretanto, o ensino elementar e secundário foram alvos de raras e dispersas iniciativas sem concretude, ocorrendo o mesmo nos anos seguintes, edificando-se, então, um sistema de instrução dualista, excludente que, por um lado, de maneira reduzida, estabelecia-se de cima para baixo, priorizando a criação de cursos superiores destinados às elites e de outro, uma população composta por indígenas, negros libertos e cativos sem acesso à educação. Tornou-se, portanto, um país politicamente independente com um imenso e inculto império a sanar. (RIBEIRO, 2003; TOBIAS, 1986).

Em outros termos, havia uma enorme parcela populacional analfabeta, fruto dos 322 anos de regime colonial cujo acesso à educação simbolizava um dos critérios de permanência e ascensão social, política e econômica de determinadas classes privilegiadas e atividade quase que privativa delas.

E, nesse contexto, especialmente a partir da segunda metade do período imperial, os debates sobre as reformas educacionais se avolumaram, incluindo-se com maior veemência temas como ensino popular, público, gratuito, profissional e a inclusão de cursos noturnos para adultos, em atendimento às necessidades advindas das transformações socioeconômicas por que o país passava como o aumento da produção cafeeira, a gradativa libertação de escravos, os processos imigratórios e a consequente ampliação de homens livres e pobres.

Além deste processo econômico e social vivido em nosso País, outro fator suscita a discussão sobre

¹ Bacharel em Comunicação Social pela Universidade São Judas Tadeu – USJT.

educação: o primeiro recenseamento brasileiro realizado durante o Império constatou que “82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas”, sendo que “essa mesma proporção [...] foi encontrada pelo censo realizado em 1890”, conforme Unesco (2008, p. 24). Deste modo, o regime republicano surgiu com o Estado sendo chamado, mais uma vez, a assumir a instrução de seu povo e viabilizar um sistema nacional de educação capaz de solucionar as principais questões sociais que eram vistas como impeditivas de o País se desenvolver diante de um ambiente cada vez mais complexo. Segundo Saviani (2011), as dificuldades para essa realização se manifestaram tanto no plano das condições materiais quanto no âmbito da mentalidade pedagógica e no tempo em que os demais países do Ocidente universalizava o ensino fundamental, erradicando o analfabetismo, o Brasil traçava rotas distintas que podem ser refletidas ainda nos dias atuais.

E, de fato, embora se constate diversos debates políticos e intelectuais propondo reformas de ensino com a inclusão de jovens e adultos ao sistema de instrução, legislações como o Decreto n.º 19.513, de 1945, criador do Fundo Nacional de Ensino Primário, e campanhas de alfabetização como as de cunho federal, realizadas a partir de 1947, o Brasil chegou aos anos de 1950 com mais da metade de sua população maior de quatorze anos analfabeta, excluída da vida escolar e política, uma vez que quem não sabia ler e escrever e não possuía renda econômica era proibido de votar. (CUNHA et al., 2011). O que confirma, portanto, a continuidade daquele ensino dual, originário no Brasil Colônia, cujas oportunidades escolares eram quase que exclusivas a uma minoria da população, apta a comandar o País, enquanto o restante, a sua maioria, entregue à própria sorte, cerceada por sua condição e alvo de preconceitos diversos.

Estas campanhas, iniciadas em 1947, eram provenientes de recomendações de organismos internacionais, como a Unesco, vinculada a ONU, após a Segunda Guerra Mundial, em prol da alfabetização dos povos dos países periféricos. Contudo, não apresentaram muitos frutos significativos, sendo alvo de numerosas críticas devido ao seu caráter superficial de aprendizado, aos métodos e conteúdos inadequados e a desconsideração das especificidades dos educandos e das diversidades regionais. No entanto, Romanelli (2012) destaca que as estatísticas do período em que foram implantadas apontam, sim, resultados positivos quanto ao crescimento das taxas de alfabetização¹, mesmo que distante das exigências de um efetivo desenvolvimento. Nesse sentido, é possível verificar um fator relevante - o crescimento da demanda social de educação e o esforço maior por parte da sociedade pela extensão da escolarização, que se vinha concretizando ao longo dos tempos por diversas formas e manifestações, tanto em relação à inclusão escolar de adultos analfabetos ou de baixa instrução, quanto à reforma de todo o ensino brasileiro.

Assim, mesmo que essas campanhas tenham ou não causado resultados significativos, certamente, seus desdobramentos contribuíram para trazer

1 Entre 1920 e 1940, a taxa de alfabetização era de 0,4% ao ano, entre 1940 e 1950, 0,5% ao ano, de 1950 e 1960, de 1,2%, e 1960 a 1970, 0,6% (Fontes: LOURENÇO FILHO, *Evolução da taxa de analfabetismo de 1960 a 1960*, RBEP, n.100; Fundação IBGE Brasil: *Série Estatísticas Retrospectivas*, 1970), citado por Romanelli (2012).

mais fortemente o tema ao público e ao campo político e intelectual. Em cenários estes nos quais se insere o autor Vieira Pinto, um representante deste mundo contemporâneo, marcado por intensas e rápidas transformações, desigualdades, contradições e ambiguidades. Seguramente, um pensador relevante aos debates atuais sobre educação de adultos, entre outros temas, se levado em consideração o fato de, mesmo passado mais de meio século de seu tempo, suas observações ainda se inserem na conjuntura atual, embora muito do que produziu não tenha vindo ao público por consequência dos acontecimentos que se sucederam em sua trajetória de vida, como se pode observar a seguir.

2 VIDA E OBRA DE VIEIRA PINTO

Vieira Pinto nasceu em 1909, em Campos, no Rio de Janeiro e morreu em 1987. Foi aluno do Colégio Santo Inácio, jesuíta, também na cidade carioca, cujas avaliações eram aplicadas no Colégio Pedro II. Ainda muito jovem, terminou o estudo secundário e, sem poder ingressar ao curso superior, dedicou-se por um ano aos estudos literários e filosóficos, período em que morou em São Paulo com a família. Aos 14 anos, retornou ao Rio de Janeiro e realizou os exames de ingresso à Faculdade Nacional de Medicina, passando em penúltimo lugar, tornando-se depois um dos primeiros alunos da turma. De origem classe média pobre, precisou trabalhar ainda muito jovem para auxiliar a família, enfrentando várias dificuldades no curso de medicina em consequência da perda do pai e, logo em seguida, da mãe, ficando ele e os irmãos órfãos e com problemas financeiros. Nesse complicado período, concomitantemente ao ensino superior, ministrou aulas de filosofia e física para o curso primário em um colégio de freiras.

Ao se formar, em 1932, foi em busca da carreira médica tentando clinicar por meio de um consultório instalado num quarto de hotel na cidade de Aparecida, interior de São Paulo. Não obteve êxito e retornou ao Rio de Janeiro, passando a trabalhar com o médico e cientista brasileiro Álvaro Osório de Almeida em estudos e pesquisas laboratoriais destinados à cura do câncer. Como complemento às atividades de pesquisa que passara a desenvolver, estudou Matemática e Física na Universidade do Distrito Federal.

Em 1934, ingressou na Ação Integralista Brasileira – AIB, de inspiração fascista, liderada por Plínio Salgado; em 1941, tornou-se colaborador da *Revista cultural política*, a qual reunia diversos intelectuais da época, aproximando-se da questão social sob o impacto do tema “identidade nacional”. O que, para Freitas (1998), a ligação com o pensamento católico e o integralismo, ao ser membro da Associação Universal Católica e Integralista, e manter um bom convívio com pessoas proeminentes desse grupo, como Alceu Amoroso de Lima e Leonel de França, ofereceu a Vieira Pinto qualificativos que lhe permitiram o ingresso ao espaço acadêmico.

Amoroso de Lima o recomendou à Faculdade de Filosofia, fundada no Distrito Federal, fechada pouco tempo depois com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia - FNF, na qual Vieira Pinto passou a ser professor adjunto. Em 1950, obteve licença especial

para ir estudar em Sorbonne, na França, onde adquiriu conhecimentos para a defesa da tese sobre a *Cosmologia de Platão*, defendida após o seu retorno ao Brasil, em 1951. Essa aprovação conferiu-lhe a nomeação efetiva a professor catedrático de História da Filosofia da FNFi, período em que pouco tempo depois deixou as pesquisas laboratoriais na área médica por discordar da transformação do laboratório de biologia que trabalhava em instituição privada.

Em 1955, passou a ministrar aulas de filosofia no Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB² a convite de um de seus fundadores, Roland Corbisier. Foi um período de extrema importância ao pensador brasileiro, pois, de um professor de História de Filosofia, de orientação pragmática, seguidor de manuais de filosofia comum, num processo de repetição, Vieira Pinto (2003) relata que, aos poucos, no ISEB, foi se modificando e adquirindo uma orientação mais objetivista, menos idealista, deixando a forma clássica de ensinar para inicialmente expor aquilo que o autor em estudo proferia e, em seguida, apresentar uma crítica ao que relatara, permitindo-lhe, então, expandir seu pensamento e passar por uma notável transição tanto política quanto teórica.

Em 1961, nomeado a diretor do ISEB pelo Ministério da Educação, assumiu a tarefa em meio a um grande desafio, visto que o governo federal havia retirado o Instituto do orçamento público, levando-o de imediato a reduzir as atividades e buscar outros recursos. E foi isso que originou a publicação de 28 volumes dos *Cadernos do povo brasileiro* a partir da ligação entre o ISEB, a Editora Civilização Brasileira e o Centro Popular de Cultura da UNE. Essa união possibilitou a divulgação maciça das publicações aos movimentos sociais, sindicatos do campo e da cidade, partidos políticos e movimentos estudantis, secundário e universitário, cujo nacionalismo-reformista foi palco daquela coleção. (LOVATTO, 2010, p. 90-1).

No final de 1963, envolveu-se com a criação do comando de trabalhadores intelectuais cujas assembleias de organização e formação aconteceram no prédio do ISEB, no início de 1964. Esta foi a última ação exterior do Instituto na qual Vieira Pinto teve destaque, tornando-se um dos expoentes entre os intelectuais brasileiros que defendiam uma revolução transformadora para o Brasil, lidando, nesta mesma época, com uma forte campanha difamatória aos isebianos, movida pela imprensa conservadora da época. Em seguida, sofreu forte repressão policial por conta do conteúdo publicado no livro *UNE instrumento de subversão*, de Sonia Segnanfreddo, utilizado também nos inquéritos militares que o acusavam de crimes contra o Estado e a ordem política e social brasileira.

Ainda em 1964, após a destruição do ISEB graças a repressão política-militar, Vieira Pinto e sua esposa partiram para o exílio, primeiramente à Iugoslávia, onde permaneceu

2 O ISEB teve origem, em 1952, quando os intelectuais do Parque Nacional Itatiaia se reuniram para estudos sobre os problemas nacionais fundando o IBESP – Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política. Entre 1953 e 1956 produziram cinco volumes dos *Cadernos do Nosso Tempo*, compostos por pensamentos pragmáticos sobre a realidade brasileira daqueles anos. Em 1955, na busca de financiamentos mais seguros, recebem aprovação da Capes/Ministério da Educação e o IBESP torna-se ISEB. Embora tenha surgido por um ideal homogêneo, em toda a sua existência foi uma instituição composta por intelectuais de apreciações, hipóteses e militâncias díspares, cuja atuação de Vieira Pinto não foi diferente. Em abril de 1964, foi extinto, sua sede, depredada, e seus arquivos foram destruídos devido ao regime militar.

por um ano sem nenhuma atividade profissional e, em seguida, ao Chile, onde entrou oficialmente como pesquisador do Centro Latino-Americano e Caribenho de Demografia – CELADE, permanecendo por três anos. A pedido do Ministério da Educação do Chile, ministrou aulas conferências sobre educação em companhia de Paulo Freire, que deram origem ao livro *Sete lições sobre a educação de adultos* e, no CELADE, foi recomendado escrever sobre demografia, assunto que até então não dominava, levando-o a estudar diversos temas desde economia, história e estatística a muitas publicações sobre crescimento demográfico, elaborando em oito meses o livro *El pensamiento crítico em demografia*, difundido por toda a América, exceto no Brasil. Posteriormente, recebeu uma nova encomenda que originou *Ciência e existência*, o qual acabou publicando já no seu país de origem, após o seu regresso.

Às vésperas do Ato Institucional n.º 5, ainda sob o regime político-militar, Vieira Pinto voltou ao Brasil e, por isso, manteve suas atividades intelectuais numa espécie de autoexílio em seu apartamento, no qual permaneceu até os últimos dias de sua vida. Uma fase que, decerto, reviu os seus pensamentos, deu cabo a alguns, modificou outros e, sobretudo, teve intensa produção, visto que, em entrevista a Demerval Saviani, em 1982³, afirmara ter muita coisa a ser publicada, livros sobre Tecnologia, Filosofia, Educação, Ética, Desenvolvimento. Um conjunto de textos, muitos manuscritos e outros datilografados, que nem tudo acabou sendo publicado⁴, tendo alguns se perdido após o seu falecimento, tornando-se objeto de busca e pesquisa de determinados estudiosos brasileiros. Foi o que aconteceu, em 2005, com a publicação de *A sociologia dos países subdesenvolvidos*, de José Ernesto de Fávéri, quando da pesquisa para sua tese de doutoramento e em conjunto com parentes mais próximos do filósofo brasileiro, trabalhou na sua transcrição e publicação, após incessante busca sobre a localização de tais manuscritos.

Vieira Pinto era autodidata e possuía inclinação natural pelas línguas, como ele mesmo afirmava, tornando-se um expressivo poliglota. Nesse contexto, sua trajetória de vida foi voltada aos estudos e reflexões sobre o mundo e o País a que pertencia, dedicando-se a construção de diversos pensamentos relacionados às questões que envolviam a realidade nacional brasileira de sua época. Um autor aflito com o contexto social, político e econômico de países como aquele que se via inserido, de forma que “todo o seu esforço intelectual visava compreender os vários modos de percepção sobre a realidade nacional e as suas respectivas formas de agir, de viver e de ser”. (CÔRTEZ, 1999, p. 130).

3 Entrevista concedida ao professor Demerval Saviani, transcrita no livro *Sete lições sobre educação de adultos*.

4 Entre os diversos textos que produziu, o pensamento do professor Vieira Pinto pode ser investigado nas seguintes obras: *Ideologia e desenvolvimento nacional (1956)* e *Consciência e realidade nacional, 2 volumes, (1959)* editados pelo ISEB; *A questão da universidade (1962)* pela UNE; *Por que os ricos não fazem greve?(1962)*, Editora Civilização Brasileira; *Ciência e existência (1969)*, Editora Paz & Terra; *El pensamiento crítico em demografia (1973)*, pela ONU; *O conceito de tecnologia, 2 volumes (2005)* e *A sociologia dos países subdesenvolvidos (2008)*, editados pela Editora Contraponto; *Indicações metodológicas para a definição do subdesenvolvimento (1963)*, pela Revista Brasileira de Ciências Sociais; E de maneira especial para este estudo: *Sete lições sobre a educação de adultos (1982)*, Editora Cortez, a origem de anotações de aulas que Vieira Pinto ministrou no Chile, em 1966.

Assim, conclui-se que Vieira Pinto deve ser compreendido como expressão de sua totalidade, do seu tempo, sua realidade, suas experiências profissionais e de vida, os quais lhe permitiram transitar por temas variados, construir, desconstruir e reconstruir pensamentos e teorias ao longo de seus anos de estudo, trabalhos, escrituras, que tanto em sua época quanto nos dias atuais foram e são objetos de críticas e elogios, vaias e aplausos.

Entretanto, como descreve Freitas (1998), daquele passado integralista, do início de suas atividades profissionais, Vieira Pinto reteve a ideia de *massa* e a questão de dependência nacional, mas isso não representa sua marca principal, pois os caminhos trilhados pelo filósofo brasileiro levaram-no, a partir do ISEB, a desvios, sobretudo quando teve sua carreira abruptamente interrompida no seu próprio País. E, mesmo assim, deu continuidade ao seu trabalho intelectual, solitariamente, até os dias de sua morte, dedicando-se a produções que se, hoje, não é possível tê-las todas à mão, as que existem merecem apreço e avaliação.

3 ALGUMAS REFLEXÕES DO FILÓSOFO BRASILEIRO

Embora não houvesse homogeneidade entre os intelectuais do ISEB, um tema mantinha-se em evidência: a cultura brasileira, em razão da “densidade histórica contida nos debates por meio dos quais Vieira Pinto e os isebianos retomavam a questão”. (LEITE, 1992, *apud* FREITAS, 1998, p. 42). Uma cultura, que vinha recebendo rigorosas críticas pelo seu atraso e um país carente por transformações.

Nesse contexto, entre as décadas de 1930 e 1940, economistas, como o brasileiro Celso Furtado e o argentino Raúl Prebisch, teóricos da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe – CEPAL buscavam as causas do atraso dos países latino-americanos e se posicionavam a favor de uma regulamentação, por parte do Estado, das forças do mercado e a implementação de uma política de desenvolvimento industrial associada às reformas de base, trazendo para o meio intelectual dois conceitos fundamentais: o de subdesenvolvimento e de desenvolvimento. Daí o projeto desenvolvimentista, no qual o Governo deveria agir como planejador para o progresso técnico e restauração da cultura, aquela cujos intelectuais inclusive, Vieira Pinto, estavam empenhados em discutir e encontrar saídas. (ARANHA, 2006; FREITAS, 1998).

Convicto de que os problemas internos de atraso eram oriundos das causas externas relacionadas ao Imperialismo, o qual gerava a alienação cultural do povo, Vieira Pinto posicionou-se contra aos efeitos do capitalismo internacional, a dependência dos países de Terceiro Mundo e a tudo que era estrangeiro que se consumia porque internamente não se produzia. Dessa forma, assim como os cepalinos, depositou sua crença na indústria e, de maneira particular, na força e capacidade das massas populares e do trabalho. “[...] se a teoria cepalina se projeta a partir dos conceitos ‘centro e periferia’, a plataforma conceptual de Vieira Pinto projetou-se com as respostas que ofereceu para a seguinte questão: o que é trabalhar na periferia sob a dominação econômica e cultural do centro? ”, diz Freitas (2006, p. 83).

Assim, se havia diferenças entre as nações, cabia à indústria, por meio da produção interna, combater

tais desníveis. Entretanto, para Vieira Pinto, um projeto nacional de desenvolvimento só se efetivaria se antes fosse elaborada previamente uma ideologia de desenvolvimento nacional, autêntica, extraída justamente das massas trabalhadoras, pois eram elas quem manuseavam o mundo com as próprias mãos. Mas, para isso, era necessário que tivessem acesso à sua realidade, à própria história, se constituíssem de consciência crítica e as condições materiais distintas fossem levadas em consideração. Acreditava, portanto, que somente pela desalienação e descolonização dos países subdesenvolvidos, por meio de mudanças materiais e históricas advindas do trabalho cada vez mais elaborado e por uma alteração da consciência nacional que aquele projeto de desenvolvimento se concretizaria. (DIAS, 2004; FREITAS, 1998, 2006).

Desse modo, no momento em que circulava o idioma cepalino, Vieira Pinto interveio com o propósito de explicitar os efeitos do ingresso ao desenvolvimento no mundo do trabalho e a empreendeu com o conceito de amannualidade, o qual teve acesso nas filosofias existencialistas europeias e o submeteu àquilo que entendia por realidade nacional. (FREITAS, 1998, 2006, 2011). Fez uma reflexão sobre a relação histórica do homem com o que o diferencia dos demais animais, por sua própria constituição:

[...] como ente racional, por sua consciência, tem a capacidade de fazer algo a mais, ou seja, de *trabalhar*. “[...] modifica a si mesmo (faz de si homem), cria objetos artificiais e estabelece relações com seus semelhantes em um plano historicamente (evolutivamente) novo. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 70, grifo do autor).

Nesta relação entre o ser humano, o mundo e o trabalho, Vieira Pinto conceituou amannualidade ao afirmar que em um problema, como, por exemplo, saciar a sede, o homem pode resolvê-lo de três maneiras distintas: juntando as mãos fazendo uma espécie de cuia para conter a água e bebê-la; por uma verdadeira cuia de argila ou uma caneca de porcelana, rica em detalhes. Nos três relatos a questão “beber a água” é resolvida e as três formas distintas se dão por consequência do grau de manuseio, de amannualidade, ou seja, de criação humana cada vez mais elaborada cujos objetos se distanciam materialmente em seu tempo e em virtude da forma em que são trabalhados.

[...] a mesma matéria, mas três graus diferentes de manuseio, representados por três modalidades de ser, com tudo quanto há de significado particular para cada um, e o que determina a diferenciação entre estes três modos é a operação do trabalhador. [...] é o trabalho que eleva a realidade a um outro grau de *amanualidade*. E com essa elevação surgem concomitantemente novas características do objeto. (VIEIRA PINTO, 1960, *apud* FREITAS, 1998, p. 89).⁵

Conclui-se, então, que o homem tem o mundo ao seu redor para manuseá-lo e transformá-lo. Em cada realidade existe um grau diferente de amannualidade, um

5 In Consciência e realidade nacional, Rio de Janeiro, ISEB, 1960, 2v.

grau de manuseio, que se realiza de acordo com aquilo que se tem à mão, ou seja, os recursos que podem ser escassos ou abundantes. E, assim, com esse conceito, o autor pôde acreditar que o desenvolvimento viria a partir das transformações das condições materiais e históricas dos países menos desenvolvidos quando começassem a manusear a realidade a que estavam inseridos de forma cada vez mais elaborada por meio do trabalho e da indústria, pois o subdesenvolvimento não era natural e nem muito menos imutável. Cabia àqueles que manuseavam o mundo compreenderem que o estado a que se encontravam se dava justamente pelo trabalho, a produção que realizavam naquele período e havia possibilidades de alteração.

O conceito amaturalidade permitiu-lhe refletir sobre os temas técnica, tecnologia e educação. À teoria desenvolvimentista acrescentou a categoria história como forma de se compreender o passado, ter acesso às técnicas e ao trabalho social humano acumulado. Pois, para o autor, a história dos homens era composta a partir da história do trabalho que realizavam e a proposição geral do desenvolvimento era a de que o “trabalho que transforma o trabalho”, criando novas formas de trabalho. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 70). Assim, conceituou a técnica como primeiramente, “fazer novo” e não “fazer bem”; e depois, “fazer o novo” a partir do antigo, gerando desenvolvimento. Conceitos que posteriormente utilizou em suas reflexões sobre a educação. (FREITAS, 1998, 2006).

Nesse conjunto interpretativo, ao defender o trabalho como indutor à tomada de consciência da realidade, capaz de ao mesmo tempo revelar e sintetizar a história dos homens, construída por meio do trabalho individual acrescido do trabalho historicamente acumulado, o autor embasou-se naquilo que havia externado sobre consciência e suas duas vertentes antagônicas: a consciência crítica e a consciência ingênua, vistas uma como antítese da outra, uma constantemente contendo a outra, presentes em conjunto e em graus distintos tanto nas sociedades desenvolvidas quanto nas subdesenvolvidas. Ele depositou na consciência crítica o papel mestre, capaz de viabilizar o tal projeto nacional-desenvolvimentista, numa relação direta em que aquela, aumentando, consequentemente este se concretizaria também.

Para Vieira Pinto, a consciência ingênua não inclui em sua representação da realidade exterior e de si mesma a compreensão das condições e determinantes que a fazem refletir, acreditando que suas ideias partem de si mesma e não têm origem em ideias anteriores, podendo pensar sobre si, mas sem chegar a autoconsciência. Já a consciência crítica, antítese da ingênua, ao refletir sobre si, torna-se verdadeiramente autoconsciente, não pelo fato de chegar a ser objeto para si, mas por perceber seu conteúdo acompanhado de determinantes objetivos, pertencentes ao mundo real, material, histórico, social, nacional, no qual se encontra. (VIEIRA PINTO 2003, p. 60).

No entanto, o maior problema estava na coabitação de ambas cuja solução era o aumento da consciência crítica em extermínio da ingênua. Relacionou este raciocínio tanto para o campo do desenvolvimento social quanto para o desenvolvimento individual, em que o tipo de consciência praticado

era uma questão de atualização histórica. Assim explicou que:

O trabalho que as massas executam funda sua visão de mundo. Nas formas inferiores, exploradas, humildes, o trabalhador não chega a ter senão uma noção sensível da realidade e, ainda que deseje modificá-la, não alcança compreender como isso seria possível. (*Consciência ingênua*). Ao progredir nas formas de produção, se criam formas superiores de trabalho, realizado por um volume cada vez maior de pessoas, as quais pela necessidade de fazê-lo bem, têm que possuir conhecimentos amplos. Precisam de instrução técnica e uma formação cultural que tende sempre a crescer sem possibilidades de que interesses na execução do trabalho possam fixar-lhe um limite. A consciência (*crítica*) do trabalhador, uma vez que despertada, se descobre como um processo individual sempre mais independente. Com isso, sua percepção da realidade se engrandece e aprofunda o conhecimento das causas de sua situação; e assim o indivíduo é levado a uma interpretação de si mesmo de seu papel no mundo e na sociedade. (VIEIRA PINTO, 1973, *apud* FREITAS, 2006, p. 89, grifo meu).⁶

Desta forma, Vieira Pinto acreditava que as massas trabalhadoras eram compostas de sujeitos apropriados a adquirir consciência crítica e transformar a realidade cultural e econômica da sociedade a que pertenciam, especialmente os jovens ingressantes no mundo do trabalho. Em sua lógica interpretativa, é possível observar que o pensador ofereceu a esses indivíduos uma posição privilegiada, comparada àquilo que muitos insistiam em lhes conferir, cujos trabalhos pouco elaborados e a simplicidade do homem rústico eram sinônimos de ausência de cultura. Essa posição fica mais clara nas discussões que fez sobre a educação quando desconsidera a existência de pessoas e sociedades sem cultura, mas pessoas pré-cultas e o desenvolvimento material a possibilidade de se apropriar de um acervo cultural que já se tinha posse, porém, em escala zero. Isso porque admitia a simultaneidade de tempos históricos distintos convivendo numa mesma sociedade, num mesmo momento histórico. (FREITAS, 1998, 2006).

Assim, como no Brasil, cuja intelectualidade, na qual se incluía Vieira Pinto, interpretava a Nação em que tudo estava a ser feito, que possuía tempos históricos distintos em seu território geográfico total, ou seja, realidades diferentes, atrasos e avanços; subordinada ao imperialismo estrangeiro, às regras do capitalismo internacional; composta por uma sociedade altamente desigual e em sua maior parte, analfabeta; dependente economicamente da importação de bens de consumo e politicamente de ideologias construídas para realidades distantes das suas; fatos estes que o isebiano Roland Corbisier traduziu afirmando que: “exportávamos o ser” e “importávamos o não ser”. (CORBUSIER, 1976 *apud* FREITAS, 1998, p. 63).

Coube, portanto, a Vieira Pinto refletir como transformar aquela realidade a que se incluía o Brasil e como “ideólogo do desenvolvimento”, ao longo dos

⁶ IN *El pensamiento crítico em demografía*.

seus estudos, chegou a afirmação de que somente seria possível a partir do trabalho mais elaborado e da consciência crítica de seus trabalhadores. Considerava indispensável aos homens de “boa vontade”, os pensadores, homens cultos, a tarefa revolucionária capaz de superar o caráter ingênuo do pensamento do povo, imóvel por explicações religiosas, trazendo-lhes à luz das razões de suas opressões. Pois dizia que era ingênuo acreditar que as massas possuíam uma consciente intenção revolucionária, esta, a bem da verdade, só surgiria após um longo período de politização prática e demorado processo evolutivo das bases materiais. (FÁVERI; NOSELLA, 2007; FREITAS, 1998). Em outras palavras, era imprescindível um trabalho de conscientização crítica do povo, no qual a educação assumia um importantíssimo papel.

Vieira Pinto passou, então, a difundir o desenvolvimento nacional como uma questão de ordem pública, na qual escolas, instituições de pesquisas, universidades, deveriam ser deliberadas e administradas pelo Estado, indo de encontro aos defensores de instituições privadas. Tudo que analisou - trabalho, técnica, tecnologia, desenvolvimento e revolução nacional, ciência, educação, ensino de adultos, consciência, ética, entre outros - tinha relação a uma cultura popular, aspecto que o fez criticar os modelos educacionais elitistas, até então existentes, e se aproximar dos movimentos sociais populares que se afluíram nos anos que antecederam o regime militar de 1964.

Em suas formulações sobre a educação, é possível compreender com maior precisão como seria a atuação das massas trabalhadoras neste projeto nacional-desenvolvimentista e, sobretudo, como se daria a aquisição da consciência crítica por parte delas por meio do acesso à educação. Pois, dos caminhos trilhados por esse eclético pensador brasileiro, como descreve Freitas (1998), extraem-se dois dos seus maiores complexos simbólicos: a cultura e a educação, das quais a consciência crítica derivava. A cultura, porque tratava da memória social do trabalho; e a educação, do acesso à possibilidade de se trabalhar de forma cada vez mais elaborada. E assim, um país portador cada vez mais de indivíduos aptos a manusearem a realidade material de maneira consciente e mais elaborada poderia chegar ao desenvolvimento econômico, sociocultural e abandonar o seu passado cuja educação havia sido privilégio de poucos e a sua ausência a grande parte da população era vista como uma das principais causas de seu atraso.

Todo o empenho de uma sociedade subdesenvolvida num esforço de crescimento, como a nossa, deve consistir em desenvolver seus fundamentos materiais para que sobre estes se possa edificar uma educação mais adiantada, que reverterá em maior desenvolvimento destes mesmos fundamentos. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 36).

4 SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

No debate que desenvolve no livro *Sete lições sobre educação de adultos*, o autor diz que a “tese fundamental da teoria pedagógica crítica” consiste que na educação “não há uma desigualdade essencial

entre dois seres, mas um encontro *amistoso* pelo qual um e outro se educam reciprocamente”. (VIEIRA PINTO, p. 118, grifo do autor). E se houver diferenças entre esses dois sujeitos, elas se devem apenas aos níveis distintos de consciência e saberes que necessitam ser compartilhados. Mas, como demonstrar que não há distinção entre professor e aluno, principalmente sendo este adulto, em meio a uma sociedade subdesenvolvida, altamente desigual, na qual indivíduos iletrados, ou de pouca instrução, são comumente alvos de uma série de preconceitos e falta de oportunidades?

Para que o leitor possa compreender essa possibilidade, o autor utiliza-se do conceito de consciência e suas duas vertentes do mesmo modo que fez nos demais temas que debateu em todo o seu pensamento. E por diversos momentos, contrapõe os fatos que considera genuínos de uma e de outra, sendo possível notar a consciência ingênua ligada à estagnação, ao atraso, e a consciência crítica ao ponto de partida para instauração de um sistema educacional viável a uma nação em desenvolvimento. Pois, para o autor, no ato de aprendizagem é indispensável o caráter de encontro de consciências, uma vez que se trata da transmissão de uma consciência a outra. Entretanto, destaca que não se resume em uma entrega de um embrulho pronto, mas um ato possível de transformação entre educando e educador. Para Vieira Pinto (2003, p. 23), o educador “ao ensinar ele aprende”.

Assim, no transcorrer de seu pensamento, analisa algumas características teóricas do conceito de educação⁷ e, em sua totalidade, é possível observar a relação que faz entre o tema educação, especialmente para adultos, e os conceitos por ele debatidos em outras situações, como o papel das massas, o trabalho e o desenvolvimento nacional. Num segundo momento, destacam-se as reflexões sobre os três componentes, ora agentes, ora pacientes, do processo educativo: o educando, o educador e a sociedade, sobre os quais faz uma série de apontamentos e recomendações a fim de que a alienação educacional seja superada e um processo educativo mais adiantado possa ser aplicado, sobretudo a educandos adultos em países subdesenvolvidos.

Refere-se à alienação educacional como uma característica desses países, na qual se buscam resolver os problemas sociais, em especial os educacionais, com critérios e métodos recebidos de fora, e por diversas vezes enaltecidos justamente por essa origem. Nesses casos, afirma que:

[...] o homem perde sua dignidade de ser livre, a sociedade perde suas características de autonomia, de capacidade criadora de si, material e culturalmente. A essência que exibem não é sua, é emprestada, quase sempre *imposta* a eles por outro indivíduo ou sociedade mais forte. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 52, grifo do autor).

Nesse sentido, o transplante cultural, a imitação e a valorização extrema de ideais, pensamentos, modos

7 Em sete capítulos ou lições, discursa sobre: o conceito de educação; a forma e o conteúdo; as concepções ingênuas e crítica; educação infantil e de adultos; em particular, a educação de adultos; o problema da alfabetização, e por fim, a formação do educador.

de vida, vindos de fora, os estrangeirismos, os quais diversos estudos sobre a educação e a cultura do Brasil denunciam nos hábitos brasileiros e no seu sistema de instrução até o século XX, foram avaliados pelo autor como fenômenos de alienação educacional das áreas atrasadas, nas quais afirma que os pedagogos e intelectuais em geral julgam-se inconscientemente como incapazes de produzir o saber, a arte, o estilo, a existência, cabendo-lhes a imitação. Entretanto, isso não significa que a produção cultural estrangeira não possa ser absorvida, porém, antes de tudo, é necessário passá-la pelo crivo da consciência crítica, de maneira que aquilo que for viável, útil à realidade da sociedade recebedora possa ser implantado. Pois, o autor compreende que a educação é uma prática *social* e por isso intransferível de uma sociedade a outra no que se tem de essencial. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 55).

Deste modo, defende o combate a todo e qualquer tipo de alienação cultural e apresenta a consciência crítica como chave-mestra para isso, visto que somente uma educação autêntica, desalienada, é capaz de colaborar para o desenvolvimento nacional. De acordo com esse pensamento, o processo educativo é a transmissão de conhecimentos e técnicas elaborados e acumulados por meio do trabalho, individual e coletivo, que foi possível realizar em cada fase histórica. O aproveitamento da capacidade geral do trabalho, uma atividade que antropológicamente diferencia os homens dos demais animais e transformada em questão de sobrevivência pessoal, na qual “quem não trabalha (isto é, quem não se educa) não existe”, segundo Vieira Pinto (2003, p. 73-4, grifo do autor).

E é nesse contexto que as nações subdesenvolvidas deveriam se pautar, ofertando um tipo de educação popular, em que pensadores, legisladores, educadores dotados de consciência desalienada pudessem implantar um sistema pedagógico adequado às populações de destino, por meio de um esforço coletivo de ascensão histórica. Pois, segundo o autor, o atraso dos países se dá devido ao modo de vida de suas massas e não de suas elites. E certamente por isso depositou sua crença na transformação da existência do povo para a mudança prevista em seu projeto nacional-desenvolvimentista.

Para o autor, o critério autêntico de ensino desalienado é de interesse popular, mas devido à impossibilidade de se alterar a existência do homem do povo sem modificar os fundamentos de sua existência, é necessário atuar sobre as condições econômicas do país e do trabalho e assim, a educação se torna aos poucos desalienada, autêntica, popular, assegurando o bem do homem. Devem-se, portanto, fomentar uma educação popular e de possibilidades iguais a todos em qualidade e quantidade, cuja alfabetização é apenas o seu início e não o seu fim, visto que o processo educativo é infinito.

Sobre isso, Vieira Pinto (2003) observa que, embora não declare, a consciência ingênua não deseja que todos sejam instruídos. Já a consciência crítica compreende que todos precisam ser; porém, é ciente de que sua realização só é possível de forma graduada, a partir da educação fracionada do povo que aos poucos vai se instruindo. Assim, em relação a esses dois tipos de consciência atuando na área na educação, descreve

a ingênua como sempre nociva ao produzir ideias equivocadas que não coincidem com o processo real, enquanto a crítica, a única dotada de funcionalidade e utilidade capaz de conduzir o homem e sua realidade a mudanças e oferecer subsídios eficazes para a instrução escolar de todos os níveis e modalidades.

Nesse conjunto, cabe ao leitor analisar tudo aquilo que o autor apresenta em defesa de que os sujeitos envolvidos no processo educativo ajam sob o ponto de vista crítico, autêntico, a começar por aquilo que ele conceitua como educação. A princípio, descreve os seus dois significados: o de sentido restrito, no qual se obtém conhecimentos e experiências dentro dos ambientes institucionalizados, escolares, e o de sentido amplo cujas vivências se dão nos demais setores que englobam a vida do indivíduo em todos os seus demais aspectos.

Assim, a educação é um fato histórico em sentido duplo, no qual são abarcadas por um lado, as vivências individuais e, por outro, as coletivas. Em sua totalidade, concebe o processo de formação no qual o “homem se faz homem”, apossando-se de sua essência real, social, metafísica, tornando-se um transformador de si e do mundo que o cerca, ou seja, um ato existencial. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 30). Depois, relata que a sociedade, como agente-paciente, “forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” por carecer de progresso e de indivíduos capacitados para incluí-los ao sistema produtivo social. E dessa forma, a educação possui sempre um destino, um fim e por isso é teleológica, ou seja, não existe sem que antes haja uma ideia, um *a priori*, de que tipo de educação aplicar, da mesma forma que, no contexto social, não há como se formar um indivíduo sem antes haver uma prévia definição de que tipo de homem se deseja desenvolver. Eis, portanto, em ambas situações um caráter ideológico, implícito ou explícito, advindo da consciência de alguém ou de um grupo de educadores, legisladores, a estabelecer os critérios educacionais, os conteúdos, os métodos, a quem ensinar, quando, como e por que meios e fins. Um ponto de chegada que no caso da sociedade consiste em aproveitar a força de trabalho de cada um de seus membros, suas fontes criadoras para fins coletivos, atuando no “sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos”. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 30-31).

Contudo, Vieira Pinto (2003) destaca que não se trata de um processo uniforme, uma vez que as necessidades sociais tornam-se cada vez mais diversificadas e, no caso de sociedades altamente desenvolvidas, por exemplo, a partir de uma estratificação social desigual, a distribuição educacional acaba por ser também heterogênea, em que um grupo passa a ter o direito de saber, legislar e institucionalizar um tipo de conhecimento, colocando à margem as demais figuras culturais, o saber iletrado, como formas de incultura, de ausência de educação. Enfim, indicadores que uma sociedade desenvolvida, democrática, igualitária não deve possuir.

Entretanto, Vieira Pinto (2003) diz que essa diversificação e a conseqüente ampliação educacional são necessárias, tomando como base o desenvolvimento histórico-antropológico da humanidade e o faz

demonstrando a sua importância tanto para a formação individual quanto coletiva. E, certamente, por isso defende uma educação de caráter popular e a coloca como fator fundamental para o desenvolvimento nacional, visto que somente por meio de seu acesso, as massas trabalhadoras poderiam compreender criticamente a sua realidade, a importância de seu trabalho. Na concepção do autor, o processo educativo leva o indivíduo a sua formação e o direciona ao futuro, ao encontro com o novo da cultura, da autoconsciência. E depois, a sociedade como agente-paciente, ao definir o tipo de educação ofertar e o tipo de homem formar, reproduz a si mesma já que o indivíduo, ao ser educado, a modifica por meio da própria ação educacional recebida a partir dela. O que se resume em progresso social, em auto geração de cultura, quando o presente, o atual, se transforma gerando o novo, o futuro. Assim: “quando se verifica a simultaneidade consciente de incorporação e progresso, tem-se a educação de forma integrada, isto é, a plena realização da natureza humana”. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 31).

Mas, para que isso possa ocorrer de forma eficiente, Vieira Pinto (2003) prioriza o combate às imposições da consciência ingênua e todos os possíveis conceitos enraizados no sistema educacional de países subdesenvolvidos, julgamentos e atitudes que perpassam as mentes de educandos, educadores e até daqueles que ditam as regras da educação e estão no comando político e jurídico da sociedade. Pois, se até aquele momento a educação de adultos ainda não havia sido efetivamente viabilizada e grande parte da população brasileira se mantinha fadada à baixa instrução ou isenta dela, havia ao menos duas razões: a consciência ingênua mantendo essa parcela excluída do ambiente escolar e a posição social a que pertenciam esses indivíduos que, de acordo com o autor, influenciam diretamente nas probabilidades de se receber educação diferenciada. Para que as oportunidades fossem maiores, o autor defende uma modificação nos tipos de qualificações que são dadas ao homem e ao seu trabalho, afirmando que: “quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos”. (PINTO, 2003, p. 37). E neste sentido, visualiza a importância dos movimentos sociais de educação, alegando que a reivindicação de muitos educandos se torna exigência de mais e melhor educação.

Vieira Pinto (2003) diz, ainda, que o processo educativo é também um fenômeno cultural em que os saberes e métodos educacionais partem do fundo cultural da sociedade. E, portanto, a educação concomitantemente transmite e produz cultura e, por isso, trata-se de um ato inconcluso, inacabado em que a “[...] a cultura simultaneamente como é feita (porém não como acabada) no educador que a transmite, e como fazendo-se no educando, que a recebe (refazendo-a), por conseguinte, capacitando-se a se tornar agente da ampliação dela”. (VIEIRA PINTO, p. 36, grifo do autor). Eis aqui, portanto, nessa troca incessante de saberes, um indicativo da igualdade entre educador e educando a que o autor expõe.

A partir dessa abordagem, apresenta dois aspectos relevantes em seu pensamento. O de que em sociedades letradas, mesmo não havendo conservação gráfica dos saberes, há educação entre os seus membros, uma vez que há transmissão de cultura e saberes adquiridos pela prática social. E de que, em sociedade letradas, um analfabeto não deve ser visto como um “inculto”, ignorante, mas um portador de formas pré-letradas de cultura, as quais, muitas vezes, coexistem com uma nascente consciência crítica de seu estado, de seu papel social, de seu trabalho, haja vista os conhecimentos de sentido amplo adquiridos ao longo da vida, obtidos em outra escola “geral”, transmitidos e apreendidos socialmente por outras formas de comunicação, menos as graficamente letradas. Assim, recomenda um maior debate sobre o tema “cultura”, afirmando ser necessário um “olhar humanístico” sobre os adultos analfabetos ou de pouca instrução escolar, para que não sejam tratados sob a ótica ingênua, equivocada, que não reconhece a dignidade do sujeito educando, transformando-o em objeto. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 59-60).

Em seu entendimento, o analfabetismo é de fato uma deficiência culturalmente grave, mas nada de sociologicamente anormal. Desconhecer a cultura letrada não significa que a pessoa, desde o seu nascimento, não venha recebendo e compartilhando conhecimentos, mas o faz de uma forma distinta da graficamente letrada. O que torna, por exemplo, sem sentido descrever uma criança ou um adulto indígena como analfabeto ou sem cultura por pertencer a uma tribo onde não há nenhuma espécie de trabalho que exija o conhecimento técnico das letras. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 93).

Ao desconsiderar a existência de homens “incultos”, Vieira Pinto (2003) descreve que não existe o analfabetismo, mas graus distintos de alfabetismo, pois parte do princípio de que aquele cuja sociedade considera sem cultura, analfabeto, não é um indivíduo que não sabe ler e escrever, mas não carece de ler e escrever, pois suas condições materiais lhe permitiram, até aquele momento, manter-se um desconhecedor das técnicas de escrita e se desconhece é porque não teve necessidade de aprender. Além de que todo indivíduo, normal, é sempre capaz de expressar seu pensamento por meio da oralidade mesmo que desconheça as técnicas de leitura e escrita.

[...] passar da palavra falada à palavra escrita, [...] decorre sempre de suas necessidades materiais. [...] se torna analfabeto porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma com um mínimo de conhecimentos, o mínimo de aprendizagem oral, que se identifica com a própria convivência social. Daí que não há para ele a necessidade de escola. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 102, grifo do autor).

Esse pensamento, acrescido ao fato de que a educação se desenvolve a partir do fundamento econômico e do desenvolvimento material e cultural da sociedade, pois são eles quem definem os meios materiais, os conteúdos, as possibilidades, a distribuição e os fins gerais de acordo com o que espera de

cada um de seus membros em termos de produção econômica, fazem o autor expressar uma lei geral do desenvolvimento na qual diz que a sociedade nunca desperdiça os seus recursos educacionais, econômicos e pessoais, apenas proporciona educação nos restritos limites de suas necessidades objetivas e, por isso, “não educa ninguém que não precise educar”. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 103).

O que o faz afirmar que aqueles movimentos que se intensificavam nos países desenvolvidos de incluir os adultos aos seus respectivos sistemas nacionais de instrução era, na verdade, de ordem social, uma exigência econômica, e nada tinha a ver com um dever moral, nem com obras de caridades as quais muitos insistiam em definir quando se falava da necessidade, por exemplo, de oferecer educação aos analfabetos adultos ou de pouca instrução. Eis, aqui, uma crítica àquelas campanhas de 1947, as quais educadores, políticos, legisladores brasileiros difundiam-na como um dever moral da sociedade, uma missão, que, no ponto de vista do autor, eram envolvidas em uma série de ideologias ingênuas.

Para o autor, toda campanha de educação de adultos tem de partir das possíveis mudanças de condições materiais de existência, de modo que os não letrados, ou os de pouca instrução, sintam-se estimulados a irem ao encontro da instrução escolar a partir de uma reflexão sobre os benefícios que terão a partir daquela ação. E com isso, todo o esforço da sociedade em instruí-los possa ser recompensando em benefício dela mesma, pela aplicação social que os recém-educados farão com os saberes adquiridos. Pois, “a transformação da existência do povo é o que constitui a substância da mudança na realidade da nação”. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 49). Comprovando, portanto, que o filósofo brasileiro, em suas reflexões, acreditava na capacidade das massas populares para a mudança.

Depois, comparando a educação escolar da criança e do adulto, considerando os seus diversos problemas pedagógicos, Vieira Pinto (2003) diz que não são os conteúdos, os métodos, as técnicas de instruir que as distinguem, embora cada uma tenham, sim, suas especificidades, mas o que as diferenciam são as razões e os interesses nos quais a sociedade, como agente-paciente, baseia-se para distribuir as oportunidades escolares e as possibilidades de trabalho. Assim para uma criança ir à escola, contrariamente ao que muitos acreditam ser um dever, o autor diz que é poder, visto que diante das condições existenciais reais de seus familiares, eventualmente, convém deixá-la do lado de fora dos muros escolares. E, portanto, é preciso que as condições materiais sejam criadas a fim de permiti-la ir à escola e por isso não se trata de um dever, mas, sim, um poder.

Nesse sentido, o adulto analfabeto ou de baixa escolaridade foi uma criança ou adolescente que, em tempo regular, teve o seu direito de poder ir à escola vetado e não deve ser avaliado por meio de concepções ingênuas como aquelas que o consideram uma criança que parou de se desenvolver culturalmente, indicando-lhe os mesmos métodos, materiais e conteúdos utilizados na instrução infantil, supondo que o acesso à educação é a “retomada do crescimento” mental do ser humano

que, culturalmente, manteve-se estacionado. Ou, ainda, aquelas que consideram a criança um ser incompleto a qual se concluirá quando adulto e não percebem que tanto a criança quanto o adulto, apesar de apresentarem questões pedagógicas específicas, são indivíduos que estão passando por fases particulares de seu processo vital. Esse tipo de visão, para Vieira Pinto (2003), é inadequado, pois desconsidera o adulto analfabeto um sabedor e ignora que o desenvolvimento fundamental humano é de natureza social, que se faz pelo trabalho e não por conhecer ou não a técnica da leitura e da escrita. Um tipo de atitude que não reconhece o adulto iletrado atuante e pensante em sua comunidade, na qual, por certas vezes, pode até desenvolver uma personalidade de vanguarda.

Assim, já no ambiente escolar, segundo o filósofo brasileiro, o ponto de partida tanto para crianças quanto para adultos deve ser aquilo que eles sabem, que trazem consigo aos bancos escolares e não aquilo que ignoram. E nesse quesito, obviamente, os adultos trazem um maior acervo cultural, maiores experiências acumuladas e justamente por isso requerem atenção em relação ao conteúdo e aos métodos aplicados. Contudo, de forma alguma, podem ser tratados sob a ótica de uma consciência ingênuas, seja por parte dos governantes, legisladores e, sobretudo educadores. O método educacional, em particular, o de alfabetização, tem de ser definido como dependência de seu conteúdo social, ou seja, o elemento humano ao qual vai ser aplicado, por quem, como e por quais meios, caso contrário, é “apenas obra imaginativa”, cartilhas da alfabetização, pensamento em abstrato.

Desta maneira, o procedimento adequado ao autor, cujas características demonstram similaridades ao pensamento freireano, é o método crítico, aquele capaz de despertar no adulto a consciência de sua realidade existencial, da importância de se instruir e se alfabetizar e passar, então, a se ver como sujeito no mundo em que vive, com deveres e direitos enquanto cidadão, chegando à autoconsciência. Para isso, tecnicamente, deve-se, então, partir das vivências dos educandos, do acervo cultural que trazem consigo quando chegam à escola, de maneira que as técnicas de leitura e escrita sejam adquiridas a partir de elementos extraídos dessas experiências, ou seja, de palavras motivadoras dotadas de conteúdo semântico imediatamente percebido pelo educando. Uma tarefa um tanto quanto mais complexa quando se trata de público adulto por serem indivíduos já dotados de uma consciência formada, ainda que quase sempre ingênuas, com hábitos enraizados, mas nada que, de acordo com Vieira Pinto (2003), os educadores portadores de consciência crítica não possam e consigam realizar.

No caso da alfabetização, esse método ocorre a partir da associação da imagem da palavra a uma situação concreta e, posteriormente, decompõem-se os seus elementos fonéticos e os recompõem em outras palavras, sendo, portanto, um ato de criação intelectual do próprio educando e não uma sugestão imposta externamente pelo professor ou materiais didáticos previamente elaborados e distantes do contexto social e material vivido pelo educando. Assim, para Vieira Pinto (2003) o fundamento humanista e dialético

deste método crítico está relacionado ao fato de que a simbolização do pensamento é uma atividade natural do homem e não precisa ser aprendido. Afinal, em todas as fases de seu desenvolvimento cultural, o homem tem simbolizado o seu pensamento. Nesse sentido, o método crítico é construído durante o processo educacional no qual educador e educando são mantidos em um ato contínuo de trocas de saberes, experiências e consciências, num convívio mútuo. E por isso:

“[...] não deve ser imposto e sim proposto pelo professor como adequado às etapas do processo de autoconsciência crescente do aluno, e justificado como o saber corrente (nos diversos ramos das ciências) pelas possibilidades que oferece de domínio da natureza, de contribuição para melhorar as condições de vida do homem”. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 87).

Nesse sentido, o educando é o sujeito de sua própria transformação pessoal e não objeto do educador, o sujeito da alfabetização é o próprio analfabeto. De acordo com o autor, é importante compreender que o adulto analfabeto que vive em uma sociedade letrada possui exigências culturais implícitas de linguagem alfabética pertencentes ao seu meio e o que se faz necessário é retirá-lo das condições inferiores de existência e fazê-lo compreender sua realidade para que imediatamente incorpore o saber letrado como elemento natural da consciência crítica que passa a produzir para si. Como se trata de um processo interno, endógeno, é um fenômeno de conversão de uma realidade que lhe permanecia oculta ou porque, até aquele dado momento, não havia se atentado para ela, cabendo ao educador, portanto, o papel de incentivador, estimulador de uma reação que se passa no íntimo da consciência do educando.

Ao educador cabe, ainda, uma série de ações para que a educação de adultos vislumbrada por Vieira Pinto (2003) seja concretizada como um encontro amistoso entre dois sujeitos e o desenvolvimento nacional viabilizado. A começar pelo afastamento de todos os resquícios de uma consciência pedagógica ingênua, a qual além de nociva, impossibilita a reflexão sobre a educação destinada a esse público, por tratá-los como ignorantes e não os reconhecer como sujeitos que só podem receber instrução por meio de um longo e esclarecedor diálogo e jamais por imposições e tentativas de domínio de suas consciências. Além de converter o ensino, especialmente a alfabetização, em caráter terapêutico por considerar o analfabetismo uma chaga social, esquecendo-se que sua origem se dá devido às condições existenciais cuja sociedade oferece a tais indivíduos e, mesmo assim, analfabetos ou com baixa instrução escolar, não deixam de ser colaboradores do progresso social coletivo, uma vez que como membro da sociedade habitualmente cabe ao adulto a seguintes tarefas: a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie.

Em seguida, Vieira Pinto (2003) diz que é necessário ao educador ingressar em uma condição crítica na qual reflita sobre a sua Nação, o seu povo, a sua própria realidade enquanto educador, sua tarefa eminentemente social e influenciadora do meio em

que estão ambientados ele e o educando; que se liberte da alienação educacional, podendo até valer-se de experiências alheias, mas sempre a partir de uma visão crítica. Só assim, estará apto a tratar os educandos como sujeitos e não objetos, a vê-los como indivíduos normais, seres pensantes, úteis à sociedade, portadores de uma base cultural que lhes permitiu chegar até ali e que se ignoram técnicas e saberes, isso se dá justamente devido às suas próprias condições existenciais, à própria sociedade que até então não havia lhes permitido poder ir à escola. E, sobretudo, que não devem tratar os analfabetos como marginalizados e o analfabetismo como anomalia social, mas, na realidade, produtos de uma sociedade que ainda não conseguiu superar a desigualdade e ofertar oportunidades escolares iguais em qualidade e quantidade a todos os seus membros. Realidade esta em que ambos, educador e educando, fazem parte, mas que não se trata de algo imutável e para suas devidas mudanças exige esforços de todos os agentes sociais.

Num contexto mais amplo, partindo do princípio de que a educação é exponencial, infinita, deve-se voltar-se também à formação do educando, cuja fonte de sua aprendizagem, de sua constituição se dá, assim como a do aluno que ele educa, pela sociedade, e que esta atua em dois sentidos, transferindo-lhes os conhecimentos que lhe convém e também a consciência, em geral, tida como natural e humana. Afinal:

“[...] é sempre a sociedade que dita a concepção que cada educador tem do seu papel, do modo de executá-lo, das finalidades de sua ação, tudo isso de acordo com a posição que o próprio educador ocupa na sociedade. [...] não só os fundamentos materiais da realidade social do educador, mas igualmente o conjunto de suas ideias em todos os terrenos e muito particularmente no da própria educação. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 108-9).

Assim, considerando que a sociedade define quem educar, quem educa, com que fins e com que meios em função de suas necessidades, cujas oportunidades escolares relacionam-se a um jogo político e a influências sociais que por diversas vezes fazem uns mais afortunados do que outros, observa-se nas colocações do filósofo brasileiro a defesa pelo cuidado com as finalidades da educação que, no seu entendimento, devem ser nacional, visar à transformação do País, e especialmente ser popular e igual para todos, atendendo os interesses da sociedade. Se democrática, tais interesses devem ser primordialmente do povo, das grandes massas e não de uma elite letrada e afortunada. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 44).

Entretanto, para que o poder ir à escola seja estendido a todos, Vieira Pinto (2003) se fez convicto de que esse tipo de educação voltada às massas populares se concretizaria somente a partir do extermínio da consciência ingênua, inicialmente dos legisladores, educadores e por extensão dos educandos, afirmando que enquanto houver educadores adeptos a uma consciência ingênua de si mesmos, dos processos educativos e da realidade nacional a que pertencem, poderão, estes homens, ser respeitados e dotados de

consideráveis conhecimentos, mas jamais estarão à altura de seu papel social, aquele que se esforça em produzir um salto histórico em direção ao progresso. Pois, para o autor, o nível médio de formação do professorado representa o nível médio do desenvolvimento social e, por isso, sua formação deve ser aquela que os converta em forças atuantes do desenvolvimento econômico e cultural da sociedade. Que contribuam, obviamente, para que os educandos adultos aprendam os elementos básicos do saber, a leitura e a escrita, e demais conhecimentos fundamentais, porém, nunca se esqueçam que tudo isso é apenas o início do processo, pois se a sociedade deseja, verdadeiramente, o desenvolvimento, cabe a ela preparar aos educandos adultos, após alfabetizados, as “oportunidades de saber”, visto que a simples alfabetização sem esse cuidado torna-se um jogo sem finalidade, um luxo social que não recompensa a comunidade dos elevados custos que apresenta. (VIEIRA PINTO, 2003, p. 85).

Em outros termos, ao abrir as portas aos educandos adultos, ao lhes permitir poder ir à escola, torna-se fundamental mantê-las assim, abertas para todo o sempre, de forma que as exigências educacionais futuras desses educandos sejam cumpridas e o progresso nacional concretizado, dada a dinâmica infinita do conhecimento, dos saberes, das técnicas. Caso contrário, possivelmente todo o esforço se resumirá na formação nos anos seguintes de analfabetos funcionais ou nos termos de Vieira Pinto, alfabetizados em escalas mínimas, fadados às imposições da consciência ingênua, inviabilizando o projeto nacional desenvolvimentista vislumbrado por pensadores como Vieira Pinto e ainda tão necessário nos dias atuais.

5 CONCLUSÕES

Diante do exposto, considera-se que Álvaro Vieira Pinto, em suas reflexões sobre a construção de uma ideologia prévia do desenvolvimento, parte de uma observação geral das sociedades submetidas às imposições do então imperialismo e consumo de produtos externos que não eram produzidos internamente e, acompanhando as discussões e tendências desenvolvimentistas de sua época, fez parte daqueles que visualizavam a indústria como a solução para o progresso. Em seu pensamento enaltece as massas trabalhadoras e a necessidade de se combater todo tipo de consciência ingênua que, em seu entendimento, contribuíam para o atraso e submissão dos países subdesenvolvidos.

Ao deparar-se com a população em sua maior parte analfabeta, reconhece que tal condição não se dava voluntariamente como muitos pesquisadores chegavam a externar e a culpá-la por sua própria condição de baixa instrução, mas por obra da sociedade, mediante as suas condições materiais, históricas. E assim, compreende que a instrução de adultos, em especial, a alfabetização não é parte complementar, extraordinária de um esforço social em promover educação e a coloca distante de um esforço residual, marginal.

Assim apresenta a educação de adultos como uma essencial tarefa para o progresso das nações e sugere um método adequado para isso, capaz de atender às especificidades desse público, diferente de

tudo que se vinha praticando, como por exemplo, o uso de materiais e conteúdos semelhantes ao utilizados na educação infantil e, principalmente, que pudesse desenvolver a consciência crítica em todos os agentes envolvidos, educadores, educandos, legisladores, ou seja, a sociedade como um todo. Para tanto, faz uma série de recomendações elencando aquilo que considera fundamental para que o adulto não só adquira cultura letrada e a capacidade de trabalhar de forma mais elaborada, mas também se torne sujeito consciente de sua posição no mundo, de sua função enquanto sujeito social, partindo de uma observação consciente de sua realidade até se tornar um participante crítico dela. Afinal, defende que somente a partir de uma educação não alienada, construída por pensamentos não ingênuos, o homem pode vir a se transformar e ver o mundo por outro prisma, modificando a si mesmo e tornando-se um manuseador do mundo que tem em suas mãos.

Enfim, no ápice das discussões desenvolvimentistas e cercado por restrições políticas devido ao regime ditatorial, os apontamentos elaborados pelo filósofo brasileiro podem ser avaliados como atuais se levado em consideração que as formas, os métodos, os conteúdos aplicados aos educandos adultos são ainda bastante debatidos e apresentados por diversos especialistas, educadores, políticos e legisladores como um dos fundamentos primordiais para o crescimento socioeconômico das nações em desenvolvimento.

Vieira Pinto analisou como o País encarava a educação das classes populares nos anos de 1950 e denunciou uma postura equivocada em relação aos indivíduos das classes menos privilegiadas, o que podemos considerar que tais atitudes, a da consciência ingênua, ainda, hoje, colocam em risco não somente o tipo de educação ofertado, mas também todo um modelo político democrático, uma vez que elas não garantem a participação efetiva e consciente de grande parcela populacional e inviabilizam políticas públicas que preconizam um tipo de educação progressista, semelhante à vislumbrada pelo filósofo brasileiro, cujos educadores e educandos podem participar de uma proveitosa relação de trocas de saberes, experiências, conhecimentos e consciências, em que todos, inclusive, a sociedade, evoluem.

REREFÊNCIAS

ARANHA, M. L. DE A. **História da Educação e da Pedagogia:** Geral e Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna. 2006. 384 p.

BRASIL. **Decreto n.º 19.513 de 25 de agosto de 1945.** Brasília, DF: 1945.

_____. **Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968.** Brasília, DF: 1968.

CUNHA, A. C. **A educação de Jovens Adultos e o Movimento Brasileiro de Alfabetização.** Rio de Janeiro: Universidade Católica de Petrópolis – UCP. 2011. Disponível em: <<http://monografias.brasile scola.com>>. Acesso em: 7 dez. 2014.

CÔRTEZ, N. **Consciência e Realidade Nacional: Notas sobre a ontologia da nacionalidade de Álvaro Vieira Pinto (1909-1987).**

In **Revista Acervo**, Rio de Janeiro, v. 12, jan./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.revistaacervo.an.gov.br/seer/index.php/info/article/view/268>>. Acesso em: 7 dez. 2014.

DIAS, S.S. Fundamentos da Teoria Educacional em Vieira Pinto. In Revista **HISTEDBR**, *On-line*, v.15. Campinas - UNICAMP-SP, 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art16_15.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

FÁVERI, J. E; NOSELLA, P. A Sociologia dos Países Subdesenvolvidos como configuração do vale de lágrimas: do manuscrito de Álvaro Vieira Pinto. **Série-Estudos – Periódico em Mestrado da UCDB**. Campo Grande, MS. n. 24, p.169-186, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br>>. Acesso em: 07 dez. 2014.

FREITAS, M. C. **Álvaro Vieira Pinto**: a personagem histórica e sua trama. São Paulo: Cortez, 1998. 240 p.

_____. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. In **Revista Brasileira de Educação**. v. 11. n. 31. São Paulo – PUC-SP, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a07v11n31.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Álvaro Vieira Pinto**. Coleção Grandes Educadores [DVD]. São Paulo: Paulus. 2011. 47min.

LOVATTO, A. Ênio Silveira e os Cadernos do Povo brasileiro: nacionalismo e imperialismo nos anos 1960. In **Simpósio**

Lutas Sociais na América Latina, 2010. Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt8/10_angelicalovatto.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2014.

PINTO, A. B. V. **Sete lições sobre a educação de adultos/Álvaro Vieira Pinto**: Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003. 118p.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: A organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção memória da educação). 207p.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 37 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012. 274p.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2011. (Coleção memória da educação).

TOBIAS, J. A. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: IBRASA, 1986.

UNESCO. A alfabetização de jovens e adultos na legislação e na política educacional brasileiras. In **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO PROMOTORAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL. BREVE OLHAR PARA O CONTEXTO PAULISTANO

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY TO PROMOTE LITERACY AND DIGITAL LITERACY: A BRIEF LOOK AT THE CONTEXT IN SAO PAULO

Data de entrega dos originais à redação em: 29/05/2015
e recebido para diagramação em: 07/07/2015.

Viviane Rodrigues Fernandez ¹

Este artigo pretende propor uma breve discussão a respeito do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta para a promoção do letramento digital no contexto do município de São Paulo. Para tal compreensão, utilizou-se a pesquisa documental envolvendo a temática, sobretudo dos documentos oficiais construídos internamente no município e que tratam especificamente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo eles: Portaria 900 de 24 de janeiro de 2014 que dispõe sobre os laboratórios de informática nas Unidades Educacionais e as Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagem para o EJA. Utilizaram-se também estudos já realizados na área como os de Vóvio, Kleiman e Curto, bem como obras de importantes autores como, Freire, Santos, Haddad e Soares. As análises dos referidos documentos apontam que existe, por parte do município, a preocupação de que as TIC sejam utilizadas como ferramenta para a alfabetização e letramento digital, e, além disso, apresenta-se o uso dessas tecnologias como ferramentas de inclusão digital e de constituição do pensar crítico.

Palavras-chave: TIC. Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Letramento Digital.

This article intends to propose a brief discussion about the use of Information and Communication Technologies as a tool to promote digital literacy in the context of Sao Paulo. To this understanding, we conducted a documentary research, especially the use of official documents addressed to the Youth and Adult Education (EJA – abbreviation in Portuguese), which are: Decree 900 of 24 January 2014 which establishes the mandatory use of computer labs at Educational Units and Curriculum Guidelines Learning Expectations for the EJA. We also used previous studies in the area such as the ones by Vóvio, Kleiman and Short, as well as the important authors Freire, Santos, Haddad and Soares. The analysis of these documents shows that the municipality is concern that Information and Communication Technologies are used as a tool for literacy and digital literacy and, moreover, believes in the use of these technologies as digital inclusion tools to create critical thinking.

Keywords: ICT. Youth and Adult Education. Literacy. Digital Literacy.

1 INTRODUÇÃO

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil esteve envolta em distintas concepções. A mais marcante dessas concepções colabora para a ideia de EJA enquanto “suplência”. Nesse contexto, essa modalidade de ensino confunde-se com a mera alfabetização do grande contingente de analfabetos existentes no país, adota-se portanto, uma concepção de que a EJA emprega-se unicamente com o objetivo de “recuperar o tempo escolar perdido” pelos sujeitos que, por motivos diversos, não puderam dar continuidade aos seus estudos na idade escolar. Partindo dessa concepção, acredita-se que a EJA deve seguir os mesmos protocolos do ensino regular, assumindo suas perspectivas curriculares, práticas pedagógicas e modelos avaliativos.

Durante as décadas de 60 e 70, a EJA foi nomeada como Educação Popular, por meio de manifestações

ocorridas, sendo essa, uma das principais ações educativas mobilizadas pela sociedade civil no regime militar. Durante o período militar foi criada uma legislação para implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Ensino Supletivo. Porém, neste período histórico particular, os interesses populares não tinham representação nas ações políticas (HADDAD, 1992, p. 10).

Segundo Sérgio Haddad (2007), a implantação da Educação de Jovens e Adultos posteriormente teve forte presença e inspiração do professor Paulo Freire, principalmente no período em que ocupou o cargo de Secretário da Educação no Município de São Paulo em 1990. Foi neste momento que houve grande desenvolvimento e aplicação de programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, incluindo participação de movimentos sociais.

Projetos como MOVA (Movimento de Alfabetização), modelo de programa implantado

¹ Aluna do curso de Especialização em Educação Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu. Professora Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Paulo. Licenciatura em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Salles (FICS). Pós-Graduação em Psicopedagogia na Modalidade de Ensino a Distância pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI EAD).

por Paulo Freire, teve ampla aplicação pelo país, sendo o Partido dos Trabalhadores (PT) um dos principais partidos políticos que gestava o modelo, ainda envolvendo entidades e movimentos sociais, para o fortalecimento no âmbito da sociedade civil, e para atender a demanda de jovens e adultos não alfabetizados no país, dentro de novas experiências educacionais nessa área (HADDAD, 2007).

As imposições legais criadas a partir da pressão social garantem o atendimento escolar a esta parte da população marginalizada das possibilidades educacionais.

Os dispositivos legais sinalizam a importância de ter um ensino destinado a jovens e adultos que já estão inseridos muitas vezes no mercado de trabalho formal ou informal. Nesse sentido, segundo a Constituição Brasileira de 1988, a principal tarefa da Educação de Jovens e Adultos é fazer valer o previsto no artigo 208 inciso I: "garantir o acesso e a permanência ao ensino fundamental a todos", e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional nº 9394/96 e respectivas leis complementares) cria e nomeia uma modalidade de ensino dentro da Educação Básica, denominada Educação de Jovens e Adultos. Para, além disso, a LDB garante no Art. 37, que a Educação de Jovens e Adultos "...será destinada àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria".

O reconhecimento legal da EJA enquanto modalidade de ensino representou um importante avanço, ademais, o documento busca assegurar que nesse tipo de educação sejam oferecidas oportunidades gratuitas e apropriadas considerando as características desse público, bem como seus interesses, condições de trabalho e vida.

Ao legitimar a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino, observa-se um processo de amadurecimento acompanhado de discussões realizadas por estudiosos. Tais discussões revelam a distinção existente entre essa modalidade de educação e o ensino regular, em virtude do público diferenciado que ambos atendem (FREIRE, 1988; HADDAD, 2002; FONSECA, 2005; ARROYO, 2007).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas voltadas a esse público necessitam considerar as especificidades da população atendida, que geralmente, trata-se de adultos trabalhadores que retomam seus estudos na perspectiva de conquistar ascensão profissional e melhores salários. No entanto, evadem constantemente pela fadiga e cansaço causados pela rotina de trabalho diário (HADDAD, 2002; CURTO, 2011).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) apresentam-se nesse contexto, como ferramentas para a aprendizagem, podendo assim contribuir para a alfabetização e letramento dos educandos, bem como para a inclusão digital. Para Paulo Freire:

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e

da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 2001a, p. 98).

Neste contexto é possível afirmar que as TICs são possíveis recursos para a formação dos sujeitos, capazes de possibilitar, de alguma maneira, o desenvolvimento de uma postura crítica dos educandos diante do que lhes é apresentado.

Embora haja o reconhecimento de que as práticas pedagógicas na EJA necessitam atender as especificidades do público que a frequenta, o que se observa são modelos adotados de outras modalidades de ensino, não havendo na maioria das vezes práticas que deem conta desse contexto. Isto é, não se adota uma perspectiva que privilegie práticas contextualizadas, considerando o arcabouço cultural dos educandos, nem que esteja pautado numa concepção mais ampla envolvendo a "alfabetização e o letramento" numa visão social da linguagem, na qual os variados usos da escrita e a participação em diversas práticas letradas devem ser considerados (VÓVIO; KLEIMAN, 2013).

Nesse sentido, o presente artigo propõe uma breve análise dos documentos oficiais (Orientações Curriculares e Portarias) do município de São Paulo, no contexto da EJA, a fim de perceber de que maneira as TICs são utilizadas nessa modalidade de ensino, e em que medida essas tecnologias dão subsídios para a alfabetização e o letramento digital. Tal análise será realizada com base em pesquisas já existentes sobre o letramento digital na EJA, tendo como fundamento, as diversas obras consagradas dos principais autores da educação como Paulo Freire, Milton Santos, Sérgio Haddad e Magda Soares.

2 LETRAMENTO DENTRO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Quando falamos sobre a Educação de Jovens e Adultos, devemos pensar nas camadas menos favorecidas, neste sentido são necessárias fazer referências ao professor Paulo Freire novamente, mais prioritariamente sobre educação popular. De acordo com as Orientações Didáticas – Alfabetização e Letramento do EJA e MOVA da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, a teoria de Freire afirma que o trabalho com as camadas populares é pautado no processo de emergir os saberes dos educandos, respeita-los e tê-los como indivíduos que têm conhecimento da vida e das coisas, onde a relação entre educador e educando é dialógica, sendo seres iguais pertencentes das mesmas condições e classes sociais, dentro de uma perspectiva de superação da situação de injustiça social, onde ambos se educam, aprendem no processo de construção das duas partes, uma relação ética. Neste contexto, a apropriação da leitura e escrita deve ocorrer concomitante com a leitura de mundo (conhecê-lo, compreendê-lo e agir nele), sendo a alfabetização um projeto maior de emancipação e superação da desigualdade, onde partimos da realidade do aluno para ultrapassá-la as dificuldades nela contida (SÃO PAULO, 2007).

Por muito tempo, estar alfabetizado era se apropriar do sistema de escrita por meio da memorização e a escrita atrelada unicamente a uma

representação da fala, ou seja, como a aquisição de códigos relacionando fonemas e grafemas. Nesse contexto, ler e escrever, tornam-se atos mecânicos de codificação e decodificação do sistema de escrita (CURTO, 2011; BARROS, 2011). Contudo, a sociedade foi tornando-se cada vez mais exigente, sendo assim, não bastava mais simplesmente saber escrever e ler, codificar e decodificar o código de escrita, era preciso fazer uso de determinadas habilidades e competências para assim poder compreender os diversos textos e usá-los no meio social (MAGDA SOARES, 1998).

Como descreve Madga Soraes (1998), o fato de as pessoas se alfabetizarem, aprendendo a ler e a escrever, não necessariamente significa que elas incorporam a prática social da leitura e da escrita. E assim, este processo não garante que esses educandos também adquiram as competências para usar “essa leitura e a escrita”, de modo a envolver-se com as práticas sociais que elas exigem, por exemplo: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldades para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, em um contrato de trabalho, em uma conta de luz, ou uma bula de remédio. Nesse contexto, as críticas às concepções tradicionais faz emergir um novo conceito de escrita, o *letramento*.

Magda Soares em seu artigo *Letramento e Escolarização* define *letramento*:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *letramento*, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor... (SOARES, 2003, p. 91-92)

Sendo assim, o *letramento*, o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (FREIRE, 1988; SOARES, 1998).

Nesse sentido, no *letramento*, a leitura e a escrita são vistas não apenas como a tecnologia para registrar a fala em escrita e decodificar a escrita em fala, mas sim enquanto práticas sociais que possibilitam uma melhor inserção social e cultural do indivíduo (SOARES, 1998; CURTO, 2011; BARROS, 2011).

No entender de Magda Soares (1998) tornar-se letrado significa que o sujeito passa a ter gradualmente conhecimentos de leitura e de escrita que o engaje nas atividades sociais das quais essas habilidades são necessárias, conquistando assim uma maior inserção social e cultural para viver em sociedade.

Segundo Angela B. Kleiman “podemos definir hoje o *letramento* como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 1995, p. 19)

Ao pensar nas definições dadas pelas duas autoras sobre *letramento*, podemos agora perguntar: o que seria o *letramento digital*?

Há diversos autores que definem o conceito de *letramento digital*, porém este artigo será pautado na definição utilizada pela autora Magda Soares no artigo “*Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura*”, publicado no ano de 2002 pela Revista *Educação & Sociedade de Campinas*.

No artigo mencionado, a autora afirma que *letramento digital* é:

No quadro desse conceito de *letramento*, o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e preciso. É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet. É, assim, um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o estado ou condição que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o *letramento na cibercultura*, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, 4 o *letramento na cultura do papel*. [...] (SOARES, 2002, p. 146)

O termo *letramento digital* é um conceito que resignifica o *letramento quirográfico e tipográfico*, transpondo a superfície do papel ao meio virtual, pois apresenta novos suportes/portadores de textos e novas habilidades e competências de leitura e escrita que percorrem o contexto hipertextual e a composição dos gêneros virtuais. Ainda possibilita o sujeito ler, interpretar, interagir e intervir, sendo uma nova etapa de uma sociedade nomeada sociedade da informação e comunicação, que se ampliam em alta velocidade acompanhada as múltiplas mídias existentes e a rápida expansão da Internet via banda larga.

A nova concepção do *letramento* está totalmente integrada à expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), por meio delas a disseminação de informação e comunicação está cada vez mais dinâmica e acessível à sociedade.

3 CONTEXTUALIZANDO AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TICS)

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) exercem um papel cada vez mais importante

na forma de nos comunicarmos, aprendermos e convivermos.

Acredita-se que tais tecnologias podem contribuir para a equidade na educação, qualidade no ensino e desenvolvimento pessoal dos educandos (CURTO, 2011). Nesse sentido, as TICs compõem fator preponderante para o desenvolvimento. No contexto do ensino, as Tecnologias têm possibilitado a utilização das ferramentas de comunicação no segmento educacional, permitindo o início e a ascensão da Educação a Distância (EAD) e subsidiando processos de aprendizagem presenciais (LOPES, 2009).

Hoje, há cada vez mais a preocupação de inserir as TICs nas diferentes modalidades de ensino, como forma de se potencializar a aprendizagem, inclusive na EJA. Como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EJA:

Na contemporaneidade não se pode descartar o ambiente virtual multimídia e o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) como recursos pedagógicos à ação do professor, pelo que têm possibilitado ao desenvolvimento de processos de aprendizado, ao acelerarem o ritmo e a quantidade de informações disponibilizadas, ao favorecerem o surgimento de novas linguagens e sintaxes, enfim, ao criarem novos ambientes de aprendizagem que podem ser postos a serviço da humanização e da educação de sujeitos. (BRASIL, 2009, p. 33-34)

Existe o reconhecimento das TICs como promotoras da aprendizagem, contudo o mesmo documento destaca que o nível de acesso a elas acontece em diferentes medidas a depender do contexto. Na EJA, por exemplo, há um nível de exclusão digital significativa, apontando a necessidade de aproximar os jovens e adultos de tais tecnologias, como forma de inclusão social.

3.1 TICs e EJA no contexto brasileiro: o que dizem as pesquisas?

Realizou-se uma revisão bibliográfica envolvendo o uso das TICs na EJA, envolvendo a busca em alguns dos mais importantes bancos de dados nacionais, a saber: banco de teses e dissertações da USP, banco de teses e dissertações da UNICAMP, e banco de teses da CAPES. O recorte temporal utilizado compreendeu entre os anos de 1996 a 2014. Foram utilizadas na pesquisa 5 palavras-chave: educação de jovens e adultos, letramento, uso das tecnologias na educação de jovens e adultos, TICs na EJA, alfabetização digital na EJA.

Foram encontrados 35 trabalhos. Obteve-se referência a apenas dois deles pela proximidade que apresentam com a temática em questão. Tratam-se de estudos empíricos que analisaram o uso das tecnologias na educação de Jovens e Adultos do ponto de vista das práticas escolares com uso dos computadores voltadas a alfabetização e letramento nessa modalidade de ensino. Tais pesquisas apontam que o uso das tecnologias no contexto da educação de jovens e adultos para além de colaborar com a alfabetização e letramento desses sujeitos, aproximam-nos do mundo digital, e promovem a inclusão (CURTO, 2011; BARROS, 2011).

A primeira pesquisa usada como base teórica para este artigo foi a dissertação de mestrado "O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos" defendido pela Viviane Gonçalves Curto na Universidade Estadual de Campinas dentro do Instituto de Estudos da Linguagem no ano 2011, procurou investigar o letramento digital dentro da abordagem na EJA. O trabalho de pesquisa está pautado nos documentos oficiais e estudos teóricos do campo pedagógico dos últimos anos com o propósito de lançar novas configurações de ensino para a modalidade.

Viviane G. Curto defende que a instituição escolar deve garantir o acesso aos bens materiais e sociais como o computador e seus recursos. Ela analisou as práticas de leitura e escrita realizadas por intermédio do computador, durante as aulas de informática ministradas a uma turma do 4º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental e de todas as etapas do segundo segmento desse mesmo nível de ensino da modalidade EJA no *Colégio Imaculada Conceição de Belo Horizonte*. Ela também discute os estudos referentes aos multiletramentos e aos letramentos digitais, buscando relacioná-los entre si e com o conceito de inclusão digital.

Curto (2011) realizou em sua dissertação de mestrado uma revisão e reflexão sobre as pesquisas que tratam da utilização das TICs na educação, principalmente na EJA. Os resultados da sua pesquisa mostraram que a escola parece ser o local onde o público dessa modalidade de ensino tem acesso ao computador e seus recursos, que a prática situada nesta tecnologia pode ser um instrumento eficaz para a aprendizagem, e os resultados revelaram que os jovens e adultos apresentam interações específicas com o uso do equipamento durante a abordagem dessa tecnologia.

A segunda pesquisa utilizada como base teórica também é uma dissertação de mestrado, "Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos", também da Universidade Estadual de Campinas dentro da Faculdade de Educação no ano 2011 de Flávia Regina de Barros, o qual teve como objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas de uma professora que leciona na EJA, com intuito de verificar seus impactos nas práticas de letramento dos seus alunos dentro da abordagem histórico-cultural. A pesquisa foi realizada com alunos da Educação de Jovens e Adultos do município de Amparo/SP. Pesquisa com metodologia qualitativa, com características etnográficas. Flávia teve como suporte a análise das respostas emitidas por meio de entrevistas dos participantes (professores e alunos). A pesquisa citada teve a finalidade de aprofundar a discussão dos contextos teóricos entorno da alfabetização e letramento no âmbito da modalidade de ensino em questão a explorar alternativas pedagógicas sobre os usos sociais da escrita.

Os dois trabalhos mencionados auxiliaram na coleta de informações contribuindo para reforçar as conclusões realizadas, além de dar suporte teórico para consolidar as ideias aqui propostas.

3.2 O uso das TICs na Educação de Jovens e Adultos: breve olhar para o contexto paulistano.

No contexto do município de São Paulo, a Portaria 900 de 24 de Janeiro de 2014 que dispõe sobre os

laboratórios de informática nas Unidades Educacionais traz as seguintes determinações no que diz respeito a sua utilização no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Art. 2º - O trabalho nos Laboratórios de Informática Educativa, por meio das práticas ali desenvolvidas, tem por objetivos:

[...]

II - possibilitar a criação de ambientes de aprendizagem inovadores, colaborativos, interativos e integradores;
 III - potencializar o uso crítico e criativo dos diferentes recursos tecnológicos, como forma de expressão oral, escrita, registro, socialização e produção de textos em diferentes contextos e linguagens;

IV - favorecer o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs na integração com o currículo nos Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral e nas Etapas da Educação de Jovens e Adultos-EJA;
 V - propiciar condições de acesso e uso das tecnologias voltadas para a pesquisa e produção do conhecimento para educandos e professores;

[...]

Art. 3º - O Laboratório de Informática Educativa, como espaço de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação- TIC, deverá:

III - promover a articulação do Plano de Ação da Informática Educativa com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional atendendo às necessidades da construção do currículo integrador na Educação Infantil e os dispositivos da Reorganização Curricular do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, na conformidade do disposto no "Programa Mais Educação São Paulo" (SÃO PAULO, 2014).

A determinação legal coloca a necessidade de que o uso das tecnologias no contexto da EJA privilegie a alfabetização e a articulação curricular entre as diferentes etapas do ensino, inclusive a Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se a necessidade de que as TICs possam fomentar as aprendizagens. Desta maneira, os alunos da EJA têm uma aula de Informática Educativa semanal no horário regular de aulas e contam com a regência de Professores Orientadores de Informática Educativa (POIE). O programa de Informática Educativa do município também prevê horários de pesquisa no laboratório de informática, fora do horário regular de aula.

O documento de Orientações Curriculares Municipal para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação apresenta como objetivos da informática educativa na rede municipal de São Paulo:

"[...] oficinas e projetos desenvolvidos em ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa, voltados para a comunicação, pesquisa e publicação na internet, autoria e protagonismo." (SÃO PAULO, 2009, p. 42)

Ainda as seguintes proposições:

- Inclusão Digital (A Familiarização com o Computador e a Internet);
- Alfabetização Digital (A Leitura e a Escrita nas Linguagens Digitais);
- Letramento Digital (A Busca da Informação, a Comunicação e a Disseminação de Informações na Era Digital);
- Competências do Século 21 (Visão Geral, com foco nas Competências de Informação e Comunicação e Suas Tecnologias) (SÃO PAULO, 2009, p.43).

Dito isto, nota-se que no município há uma preocupação com a alfabetização e letramento por meio do uso das TIC's também no contexto do EJA e, confirma uma preocupação com a inclusão digital dessa população, muitas vezes excluídas desses processos. Outro fator, é a urgência da constituição de sujeitos que interados das novas tecnologias e de posse de conhecimentos criticamente elaborados (FREIRE, 1984), possam fazer uma leitura mais profunda dos acontecimentos, adotando uma postura de criticidade:

O que é transmitido [pela mídia] à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. Isto é tanto mais grave porque, nas condições atuais da vida econômica e social, a informação constitui um dado essencial e imprescindível. Mas na medida em que o que chega às pessoas, como também às empresas e instituições hegemônicas, é, já, o resultado de uma manipulação, tal informação se apresenta como ideologia (SANTOS, 2003, p. 39).

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) propõe um caderno de atividades, a ser aplicado nos laboratórios de informática educativa das unidades escolares municipais, denominado de Caderno de Orientações Didáticas Ler e Escrever – Tecnologia na Educação, publicado no ano de 2012 com a parceria do Programa EducaRede da Fundação Telefônica, com o objetivo de dar continuidade as reflexões acerca do letramento digital e das TICs nos ambientes de aprendizagens, nos processos comunicativos e de produção de conhecimento inserido nas novas formas de circulação de textos verbais e não verbais. O caderno também menciona o grande interesse pela sociedade, pelo universo midiático (televisão, rádio, vídeo, mídia impressa, imagens, hipermídia e a Internet) onde percorre diferentes linguagens, sendo eles excelentes instrumentos pedagógicos para mobilizar novas formas de desenvolver as habilidades e competências leitoras e escritoras dentro da prática do protagonismo.

O documento enfatiza a importância real de projeto que valorize o protagonismo do educando dentro do ambiente escolar. Nele encontramos atividades que favorecem ações que articulem projetos curriculares e a aprendizagem de conteúdos vitais para a manipulação e utilização de ferramentas e recursos tecnológicos, com o objetivo de formar sujeitos competentes e autônomos. Trata-se de um referencial prático-metodológico para os planejamentos e elaboração de planos de aulas, registro do desenvolvimento da aprendizagem e avaliação, porém também destaca a relevante análise constante

por parte do educador para atender as propostas dos projetos existentes na rede.

Por fim, no que diz respeito ao uso das Tecnologias da Comunicação e Informação no município de São Paulo no contexto da EJA, nota-se que as TIC's assumem diferentes usos, sendo eles: ferramenta de aprendizagem tanto dos processos de Informação e Comunicação, como dos demais processos pedagógicos mediadores da relação pedagógica professor-aluno e aluno-aluno, e estruturadora de novos ambientes de aprendizagem que unem tanto o virtual e o presencial, como o formal e o informal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade em que vivemos está em progressiva transformação. Impulsionadas pelas novas tecnologias que possibilitam novas formas de produzir conhecimento, comunicar-se e informar-se, é impossível negar as modificações das formas tradicionais de circulação de textos verbais e não verbais, que envolvem questões sobre a utilização das linguagens midiáticas dentro e fora do universo escolar, impulsionadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação.

No presente artigo apresento o conceito de alfabetização e letramento, defendido por Magda Soares (2003), sendo alfabetização a habilidade ler e escrever (decodificar e codificar o código de escrita) e o letramento habilidades e competências com as práticas sociais do uso da leitura e escrita, (bom exemplo é saber para que serve uma receita culinária e sua aplicabilidade na vida social), processos diferentes, porém indissociáveis. Angela B. Kleiman (1995) descreve que ser letrado é estar apropriado dos conjuntos de práticas sociais no uso da escrita, considerando o sistema simbólico e tecnológico, dentro de contextos específicos com objetivos específicos. Conceito teórico que envolve projetos maiores de vida, de conhecimento de mundo como afirma o professor Paulo Freire, tão importante para todos os indivíduos, principalmente os que frequentam a EJA, por meio destas teorias podemos favorecer a modalidade aqui em questão a oportunidade de emancipação e equiparação social.

Conforme Magda Soares (2002) definiu em seus estudos, o letramento digital é a resignificação das práticas de escrita e leitura realizadas anteriormente no papel que recentemente foram transportadas para novas tecnologias de comunicação eletrônica. A autora usa como exemplo o computador e a rede web (Internet), sendo os principais instrumentos para nascimento das novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita para os ambientes virtuais. Tais mudanças envolvem telas e hipertextos com relevância social, inquestionáveis e diferentes das práticas de letramento no papel. Conceito que contribui para inclusão social de muitos dos indivíduos marginalizados e excluídos do sistema educacional, também sendo possível afirmar que o sujeito que não domina estas práticas, igualmente como ocorre no letramento tipográfico, sofre com desigualdade nas oportunidades e a falta de garantia dos seus direitos na sociedade, com dificuldade ao exercer a sua própria cidadania.

Conforme citado neste artigo, existem documentos municipais de grande relevância para

o ensino do letramento digital da EJA, como as Orientações Curriculares – Tecnologias de Informação e Comunicação (SÃO PAULO, 2010) e o Caderno de Orientações Didáticas Ler e Escrever – Tecnologias na Educação (SÃO PAULO, 2012), que enfatizam a necessidade de mobilizar a utilização destes recursos para desenvolver as competências leitoras e escritoras em prol da chamada inclusão digital, com intuito de oferecer aos jovens e adultos, oportunidades de inclusão reais em todos os âmbitos da sociedade. Também a Portaria 900 de 24 de Janeiro de 2014 que dispõe sobre a organização dos laboratórios de informática educativa nas Unidades Educacionais que definem determinações a respeito de sua utilização no contexto da Educação de Jovens e Adultos, e garantem o acesso dessa comunidade aos recursos tecnológicos.

A análise dos documentos oficiais que dizem respeito ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto do EJA aponta preocupação da Secretaria de Educação do Município de São Paulo para sua utilização, com objetivo da inclusão digital e a promoção de práticas de alfabetização e letramento digital. Além disso, pretende-se com o uso dessas tecnologias criarem condições para que nessa modalidade de ensino os educandos possam construir aprendizagens que lhes permitam assumir uma postura crítica diante dos fatos, saindo da neutralidade e aprendendo não somente ler palavras, como também ler o mundo (FREIRE, 1996; 2000).

Há reconhecimento sobre as limitações do presente artigo nos aspectos teóricos e documentais, pois há necessidade de estudos empíricos mais aprofundados de modo a investigar o alcance e a efetividade das proposições contidas nos documentos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Rosana S. de. Letramento digital: conceitos e pré-conceitos. ANAIS ELETRÔNICOS DO 2º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIA DA EDUCAÇÃO: MULTIMODALIDADE E ENSINO, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anaís/Rosana-Sarita-Araujo.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2015.

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens - Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.G.C.; GOMES, N.L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19 – 50.

BARROS, Flávia Regina. **Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos**. 2011, 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/teses_dissert_tcc/arquivos/flaviabarros_dissertacao.pdf>. Acesso em: 4 maio 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Versão consolidada). Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2015.

CURTO, Viviane. G. **O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos**. 2011, 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000803112>>. Acesso em: 7 maio 2015.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação** (diálogos) – Vol. II. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Em Aberto, Brasília, ano 11, n. 56, out/dez. 1992. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/828/742>>. Acesso em: 06 maio 2015.

_____. (coord). **Educação de jovens e adultos no Brasil** (1986-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LOPES, Maria do Céu. Redes, tecnologia e desenvolvimento territorial. In: ANAIS DO CONGRESSO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL DE CABO VERDE: REDES DE

DESENVOLVIMENTO REGIONAL. Cabo Verde: APDR, 2009. p. 995-1015.

SÃO PAULO (Município), Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos - EJA/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2009. Disponível em: <<http://arqs.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/exp/ejaemova.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2015.

_____, SME, Portaria 900 de 24 de janeiro de 2014. Dispõe sobre a organização dos Laboratórios de Informática Educativa nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/DOC_NOTICIAS/PORTARIA_900_POIE.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOARES, Magda. Letramento – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Revista Educação & Sociedade, Unicamp, Campinas, Vol. 3, n. 81, p. 143 – 160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, V.M. (org.) Letramento no Brasil, São Paulo: Global, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, n. 25, p. 5 – 17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Fabiana%20Giovani%20%28UNIPAMPA%29.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2015.

VÓVIO, Claudia L.; KLEIMAN, Angela B. Letramento e Alfabetização de pessoas Jovens e Adultos: um balanço da produção científica. Cad. Cedes, Campinas, Vol. 33, n. 90, p. 177-196, maio/ago./ 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n90/a02v3n90.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

As edições anteriores podem ser consultadas como ponto de partida para a sua pesquisa científica!

2000



Por que não baixar todas as edições da Sinergia em no máximo 2 cliques?
(V1 n1 ao V17 n1 = 210 MB = formato pdf reduzido): < <http://ojs.ifsp.edu.br> >. 

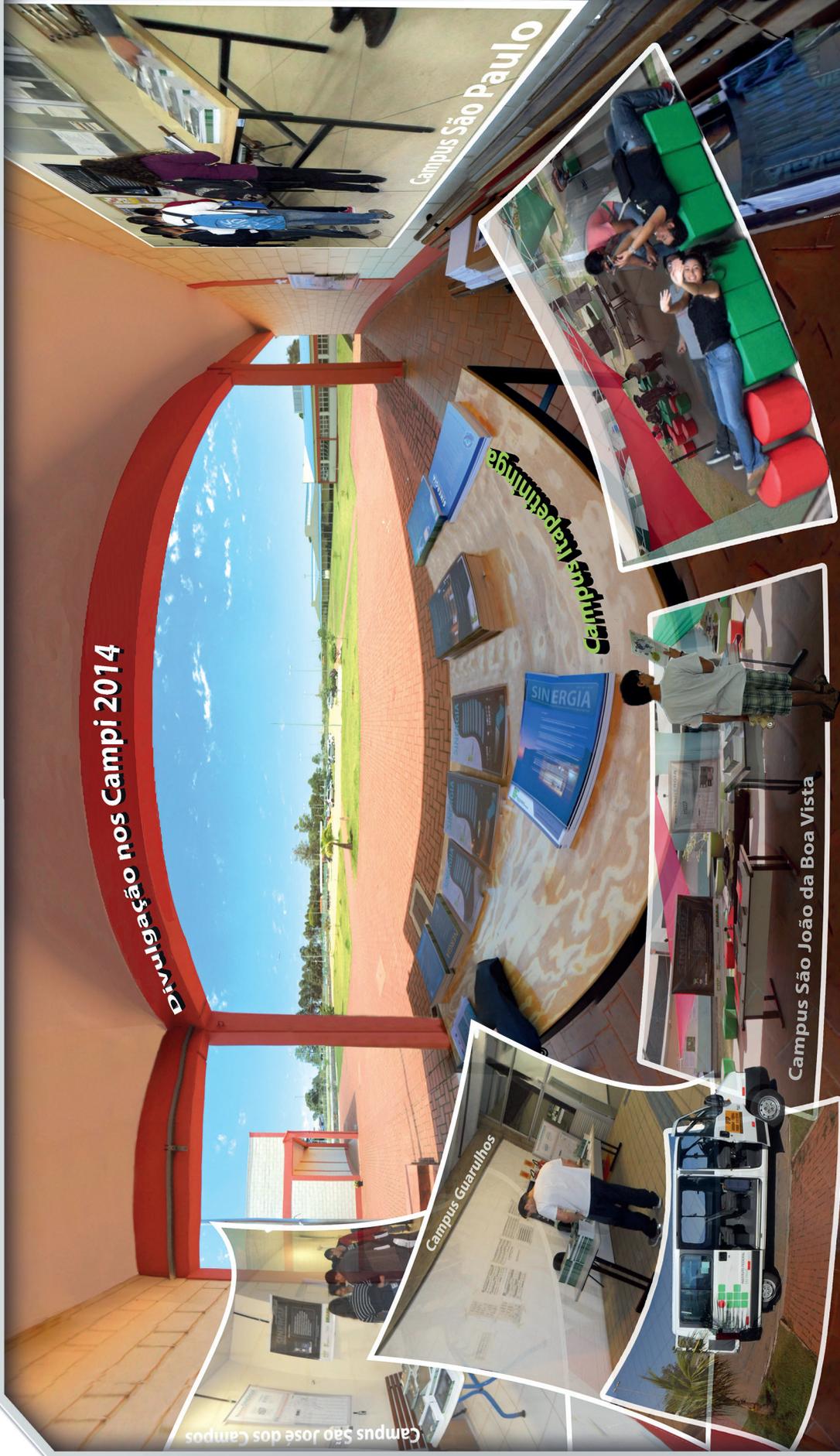
Caros pesquisadores,

Os artigos das revistas impressas do ano de 2000 e posteriores, sob o número de ISSN 1677-499X, estão disponíveis no *site* em formato eletrônico, com o número de ISSN 2177-451X.

Este formato vem da tecnologia de arquivo pdf pesquisável, o qual facilitará a localização pelos mecanismos de busca da Internet, a pesquisa do conteúdo dos trabalhos e as citações em novos artigos científicos.

e-mail para submissão de artigos, sugestões: sinergia@ifsp.edu.br

Divulgação nos Campi 2014



////////////////////
A Revista Sinergia visitou 5 campus em 2014 com a finalidade de ser conhecida pelos alunos dos diversos níveis de escolaridade e assim orientá-los para futuras publicações com base em pesquisa científica ou projeto de conclusão de curso. A divulgação também aproxima os docentes para futuros pareceres/avaliações em artigos enviados para publicação no periódico.
////////////////////

Qualis do trimestre julho/setembro de 2015

Revista Sinergia impressa - ISSN 1677-499X
 Revista Sinergia eletrônica - ISSN 2177-451X
 Revista Sinergia eletrônica-artigos em inglês - ISSN 2177-806X

SICAS
SISTEMA INTEGRADO CAPES

WEBQUALIS

Consultar | Contatar Coordenadores | Tela Inicial

Por ISSN do Periódico | Por Título do Periódico | Por Classificação / Área de Avaliação | Lista Completa

ISSN:

| ISSN | Título | Estrato | Área de Avaliação | Classificação |
|-----------|---------------------------------|---------|---|---------------|
| 1677-499X | Sinergia (CEFETSP) | B4 | INTERDISCIPLINAR | Atualizado |
| 1677-499X | Sinergia (CEFETSP) | B5 | ENGENHARIAS II | Atualizado |
| 1677-499X | Sinergia (CEFETSP) | B5 | MEDICINA VETERINÁRIA | Atualizado |
| 1677-499X | Sinergia (CEFETSP) | B5 | ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO | Atualizado |
| 1677-499X | Sinergia (CEFETSP) | C | CÊNCIA DE ALIMENTOS | Atualizado |
| 1677-499X | Sinergia (CEFETSP) | C | EDUCAÇÃO | Atualizado |
| 1677-499X | Sinergia (CEFETSP) | C | ASTRONOMIA / FÍSICA | Atualizado |
| 1677-499X | Sinergia (CEFETSP) | B5 | ENGENHARIAS IV | Atualizado |
| 1677-499X | Sinergia (CEFETSP) | B5 | ENSINO | Atualizado |
| 1677-499X | Sinergia (CEFETSP) | B5 | ENGENHARIAS III | Atualizado |
| 1677-499X | Sinergia (CEFETSP) | C | QUÍMICA | Atualizado |
| 2177-451X | Sinergia (FSP, Online) | C | CÊNCIA DA COMPUTAÇÃO | Atualizado |
| 2177-451X | Sinergia (FSP, Online) | B4 | ENGENHARIAS I | Atualizado |
| 2177-451X | Sinergia (FSP, Online) | B5 | ENGENHARIAS II | Atualizado |
| 2177-451X | Sinergia (FSP, Online) | B4 | INTERDISCIPLINAR | Atualizado |
| 2177-451X | Sinergia (FSP, Online) | B5 | ENGENHARIAS IV | Atualizado |
| 2177-451X | Sinergia (FSP, Online) | B5 | ENGENHARIAS III | Atualizado |
| 2177-451X | Sinergia (FSP, Online) | B5 | FILOSOFIA/TEOLOGIA: subcomissão FILOSOFIA | Atualizado |
| 2177-451X | Sinergia (FSP, Online) | C | LETRAS / LINGÜÍSTICA | Atualizado |
| 2177-451X | Sinergia (FSP, Online) | C | EDUCAÇÃO | Atualizado |
| 2177-451X | Sinergia (FSP, Online) | B4 | ENFERMAGEM | Atualizado |
| 2177-806X | Sinergia (FSP, English, Online) | B5 | ENGENHARIAS II | Atualizado |

Sector Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, CEP 70040-020 - Brasília, DF
 CNPJ 00889834/0001-08 - Copyright 2010 Capes. Todos os direitos reservados. Versão: 5.2.2

Áreas do Conhecimento (breve descrição)

- Administração, Ciências Contábeis e Turismo;
- Astronomia/Física;
- Ciência de Alimentos (Ciência e Tecnologia de Alimentos);
- Ciência da Computação;
- Educação;
- Enfermagem (Enfermagem Médico-Cirúrgica, Enfermagem Obstétrica, Enfermagem Pediátrica, Enfermagem Psiquiátrica, Enfermagem de Doenças Contagiosas, Enfermagem de Saúde Pública);
- Engenharia I (Engenharia Civil, Engenharia Sanitária e Engenharia de Transportes);
- Engenharia II (Engenharia de Minas, Engenharia de Materiais e Metalúrgica, Engenharia Química, Engenharia Nuclear);
- Engenharia III (Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia Naval e Oceânica, Engenharia Aeroespacial);
- Engenharia IV (Engenharia Elétrica e Engenharia Biomédica);
- Ensino (Ensino de Ciências e Matemática);
- Filosofia/Teologia: Subcomissão Filosofia;
- Interdisciplinar (Meio Ambiente e Agrárias, Sociais e Humanidades, Saúde e Biológicas, Engenharia/Tecnologia/Gestão);
- Letras/Linguística (Meio Ambiente e Agrárias, Sociais e Humanidades, Saúde e Biológicas, Engenharia/Tecnologia/Gestão);
- Química.

Disponível em:
 <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>>.
 Acesso em: 15 agosto de 2013.

Iniciativas para melhoria da Qualis em: <<http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia>>.

Sobre a Qualis:

Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção.

A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos.

A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C, com peso zero (o que pode significar pouca representatividade de artigos da área ou baixo impacto dos artigos).

Fonte: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis/>>.

NORMAS PARA SUBMISSÃO DE ARTIGOS Instruções para os autores (31/03/2015)

SINERGIA

"ações integradas para o importante papel social da pesquisa"

Nosso principal canal para envio de artigos está disponível em: < <http://ojs.ifsp.edu.br> >.

Neste portal, você também tem links para outras revistas do IFSP, que podem estar relacionados a área temática mais específica de sua linha de pesquisa. Conforme critérios de indexação da SciELO, as áreas são: Agrárias; Biológicas; Engenharias; Exatas e da Terra; Humanas; Linguística, Letras e Artes; Saúde e Sociais Aplicadas.

A **Revista Sinergia** é **Multidisciplinar**, e recebe artigos das diversas áreas do conhecimento.

Para auxílio na elaboração do artigo, temos o **Modelo de Elaboração de Artigo**, disponível em:

< <http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/submissao.htm> >

Para submeter um artigo:

O link completo é: < <http://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia> > ou abreviado: < <http://ojs.ifsp.edu.br/> >.

Neste portal, basta se cadastrar e seguir os cinco passos do processo de submissão:

- 1 - Início: para o preenchimento das condições de submissão;
- 2 - Transferência do Manuscrito: para transferir o artigo do seu computador para o sistema;
- 3 - Metadados: para futuro auxílio na indexação do seu artigo;
- 4 - Transferência de Documentos Suplementares: você pode aproveitar para enviar as figuras e o **Termo de Autorização e Responsabilidade**, disponível no portal.
- 5 - Confirmação: para concluir o envio do seu artigo.

Nosso segundo canal para envio de artigos (caso não tenha acesso ao sistema):

E-mail: < sinergia@ifsp.edu.br >, com os seguintes documentos a serem enviados:

• Artigo original (não publicado ou impresso em outro periódico), com até 14 páginas, em duas cópias, sendo uma não identificada e sem qualquer tipo de metadados ou informações pessoais para envio deste ao parecerista;

• Ilustrações ou figuras que não vierem junto ao texto;

• **Termo de Autorização e Responsabilidade**, disponível no site:

< http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/documentos/autorizacao_responsabilidade.pdf >.

Nosso terceiro canal para envio de artigos:

Em último caso, você também pode enviar seu Artigo, Ilustrações e Termo de Autorização e Responsabilidade via Correios: Rua Pedro Vicente, 625 - Canindé - São Paulo - SP - CEP 01109-010.

Podemos adiantar alguns pontos do **Modelo de Elaboração de Artigo**:

• As ilustrações escaneadas no tamanho original, devem ter 300 DPI, ou com melhor legibilidade possível, o tamanho mínimo 7,5x7,5cm e máximo de 15,5x15,5cm. Serão exigidas a indicação de fonte e a autorização para reprodução, quando se tratar de ilustrações já publicadas.

• Os originais devem ser precedidos de título, resumo e palavras-chaves em Português e Inglês. O Resumo, de 100 palavras (Norma da ABNT NBR 6028:2003). As palavras-chave devem ser antecedidas da expressão *Palavras-chave*, separadas entre elas por ponto e finalizadas também por ponto (Norma da ABNT NBR 6022:2003).

• Na Tabela 1, temos a orientação básica de formatação, já na tabela 2, as normas da ABNT adotadas pelo periódico.

• Em fechamento de edição, daremos preferência para artigos com as normas da ABNT NBR aplicadas.

A revista não se responsabiliza pelas opiniões, afirmações ou questões similares emitidas pelos autores.

Tabela 1 - Orientação básica para formatação

| Fonte Times New Roman com espaçamento de entrelinhas simples | | | |
|--|-----------|-------------------|--------------|
| Elementos: | Tamanho: | Aparência: | |
| Título | 13 pontos | Maiúscula/Negrito | Centralizado |
| Subtítulo | 12 pontos | Negrito | Centralizado |
| Autore(s) | 12 pontos | Normal | Centralizado |
| Breve currículo | 8 pontos | Normal | Centralizado |
| Resumo | 12 pontos | Itálico/Negrito | Justificado |
| Texto | 12 pontos | Normal | Justificado |
| Legendas | 8 pontos | Normal | Esquerda |
| Referências | 12 pontos | Normal | Vide-Normas |

Tabela 2 - Orientação básica para formatação

| Normas básicas aplicadas na Revista - para autores | |
|--|---|
| ABNT NBR 10520:2002 | Informação e documentação - Citações em documentos - Apresentação |
| ABNT NBR 6024:2003 | Informação e documentação - Numeração progressiva das seções de um documento escrito |
| ABNT NBR 6023:2002 | Informação e documentação - Referências |
| ABNT NBR 6028:2003 | Informação e documentação - Resumo |
| ABNT NBR 6022:2003 | Informação e documentação - Artigo em publicação periódica científica impressa |
| ABNT NBR 10719:1989 | Apresentação de relatórios técnico-científicos |
| ABNT NBR 12256:1992 | Apresentação de originais |
| ABNT NBR 6033:1989 | Ordem alfabética |
| IBGE | Normas de apresentação tabular. 3. ed. Rio de Janeiro, 1993. |
| Normas aplicadas na estrutura do periódico | |
| ABNT NBR 12225:2004 | Informação e documentação - Lombada - Apresentação |
| ABNT NBR 6021:2003 | Informação e documentação - Publicação periódica científica impressa - Apresentação |
| ABNT NBR 10525:2005 | Informação e documentação - Número Padrão Internacional para Publicação Seriada - ISSN |
| ABNT NBR 13031:1993 | Apresentação de publicações oficiais |
| ABNT NBR 6025:2002 | Informação e documentação - Revisão de originais e provas |
| ABNT NBR 6027:2003 | Informação e documentação - Sumário - Apresentação |
| ABNT NBR 12626:1992 | Métodos para análise de documentos - Determinação de seus assuntos e seleção de termos de indexação - Recomendável para as bibliotecas. |
| ABNT NBR 5892:1989 | Norma para datar |
| ABNT NBR 6032:1989 | Abreviação de títulos de periódicos e publicações seriadas |
| ABNT NBR 6034:2004 | Informação e documentação - Índice - Apresentação |

SINERGIA

"ações integradas para o importante papel social da pesquisa"

Critérios de Indexação (31/03/2015)

Desde 29/09/2002, a Revista Sinergia é indexada na base de dados Latindex e, indexar uma revista, significa, além de seguir critérios das principais bases de indexação, também cumprir padrões internacionais de publicação. A partir do ano de 2012, retomamos a reformulação constante do periódico, tomando como referência inicial, os critérios da SciELO, um documento de 2004 que recomendava a indicação das principais datas do processo de arbitragem - compreendendo as datas de recebimento e aprovação dos artigos - com o propósito de melhorar cada vez mais o trâmite editorial, tornando mais rápido o intervalo entre o recebimento e a publicação de artigos. O periódico seguiu também, constantes mudanças de periodicidade: semestral, quadrimestral e atualmente trimestral, para assim acolher mais artigos e começar a focar a em áreas com mais demandadas para publicação. A próxima mudança de periodicidade para bimestral, vai depender do volume de artigos submetidos ao periódico, bem como o desempenho do trâmite editorial.

Para a eficiência do trâmite editorial, bem como a transparência deste, adotamos com base nos novos critérios de indexação da SciELO de outubro de 2014, o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (OJS - < <http://ojs.ifsp.edu.br> >), para tornar transparente o processo editorial para os autores. Os novos critérios também orienta a adoção do título dos manuscritos/artigos em inglês, bem como outras adaptações que serão observadas nas próximas edições, com alterações contínuas.

Também, pelo segundo ano consecutivo, o periódico mantém contato com os principais Coordenadores de área da Capes/CNPq, para que possam acompanhar o impacto dos artigos publicados na Sinergia.

Quanto a qualidade dos artigos, contamos hoje com a colaboração de mais de 100 pareceristas das diversas áreas do conhecimento e titularidades, com avaliações de fundamental importância para a produção do conhecimento científico. Ao avaliar um artigo, além do conhecimento compartilhado e aperfeiçoado, é possível também fazer parte dos créditos do periódico e atualizar com estas informações, o Currículo Lattes para posteriormente acumular pontos para obtenção de mestrado/doutorado.

Tabela 3 - Contagem acumulada da produção editorial e número de artigos da Revista Sinergia - Terceiro Trimestre de 2015, conforme Áreas do Conhecimento do CNPq

| Área Temática | Número de artigos |
|-------------------|-------------------|
| Engenharias | 7 |
| Exatas e da Terra | 8 |
| Sociais Aplicadas | 3 |
| Humanas | 9 |
| Total: | 27 |

CONTATO: REVISTA SINERGIA

<http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia>
sinergia@ifsp.edu.br

Carlos Frajuca - tel.: (11) 3775-4570

Ademir Silva - tel.: (11) 3775-4570/2763-7679

Rua Pedro Vicente, 625 — Canindé

São Paulo — SP — CEP 01109-010

Tabela 4 - Fluxo de produção editorial e número de artigos mínimo e recomendado por ano e área temática - SciELO

| Área Temática | Periodicidade | | Número de artigos | |
|-----------------------------|---------------|-------------|-------------------|-------------|
| | Mínima | Recomendada | Mínimo | Recomendado |
| Agrárias | Trimestral | Bimestral | 60 | 75 |
| Biológicas | Trimestral | Bimestral | 65 | 85 |
| Engenharias | Trimestral | Bimestral | 48 | 60 |
| Exatas e da Terra | Trimestral | Bimestral | 45 | 55 |
| Humanas | Quadrimestral | Trimestral | 25 | 35 |
| Linguística, Letras e Artes | Quadrimestral | Trimestral | 20 | 25 |
| Saúde | Trimestral | Bimestral | 60 | 80 |
| Sociais Aplicadas | Quadrimestral | Trimestral | 25 | 35 |



Indexação desde 26/09/2002



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
REVISTA SINERGIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E RESPONSABILIDADE

Eu,,
natural de,
nacionalidade, profissão,
residente e domiciliado (a) na Rua,
..... n °, Bairro,
CEP, Cidade,
UF, RG nº:, SSP/....., e-mail:.....,
telefone: e CPF nº,
pelo presente instrumento particular, declaro que o trabalho intitulado ..

..... é de minha autoria juntamente com os (co) autores a seguir:
..... e com ciência
deles, autorizo a sua reprodução total, por meio eletrônico e impresso, a título gratuito,
inclusive de fotografias, ilustrações etc. que se refiram a pessoas ou instituições e que
estejam contidas no trabalho, para publicação na Revista *Sinergia*, um periódico científico-
tecnológico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, situado na
Rua Pedro Vicente, 625 – Canindé - São Paulo – SP – CEP 01109-010.

Caso o seu artigo tenha dados de pesquisa envolvendo seres humanos, recomendamos
que entre em contato (antes mesmo de enviar o seu artigo para a Revista Sinergia) com o
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): < <https://prp.ifsp.edu.br/pro-reitoria/comite-de-etica> >*.

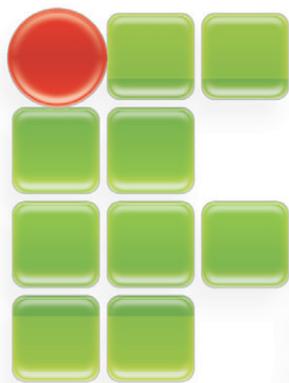
O artigo submetido à Revista Sinergia não pode ter sido publicado em outro periódico
e tampouco ter sido submetido simultaneamente a outro periódico.

Se comprovado plágio em qualquer trabalho publicado, a Revista *Sinergia* isenta-se de
qualquer responsabilidade, devendo seu(s) autor(es) arcar(em) com as penalidades previstas em lei.

A aceitação do artigo pelo Conselho Editorial implica automaticamente a cessão dos
direitos autorais relativos ao trabalho, cujo os direitos seguem os termos da Creative Commons:
<<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/br/>>

São Paulo, de de 20.....

.....
Autor responsável pela inscrição do trabalho



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SÃO PAULO**

HOMEM & TÉCNICA
A Experiência da Escola Técnica Federal
de São Paulo

O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP – é uma autarquia federal de ensino.

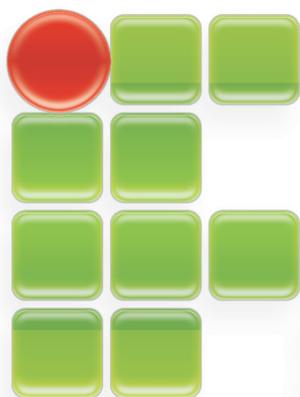
Fundada em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, é reconhecida pela sociedade paulista por sua excelência no ensino público gratuito de qualidade.

Durante seus anos de história, recebeu, também, os nomes de Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. Com a transformação em Instituto, em dezembro de 2008, passou a ter relevância de universidade, destacando-se pela autonomia.

Com a mudança, o Instituto Federal de São Paulo passou a destinar 50% das vagas para os cursos técnicos e, no mínimo, 20% das vagas para os cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de Ciências e da Matemática. Complementarmente, continuará oferecendo cursos de formação inicial e continuada, tecnologias, engenharias e pós-graduação.

Além dos cursos presenciais, o Instituto Federal de São Paulo oferece os cursos Técnicos em Administração e em Informática para Internet e, a partir de 2012, o superior de Formação de Professores na modalidade de Ensino a Distância (EaD).

O IFSP é organizado em estrutura multicampi e possui 33 campi e polos de educação a distância divididos pelo estado de São Paulo.



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SÃO PAULO**

HOMEM & TÉCNICA
A Experiência da

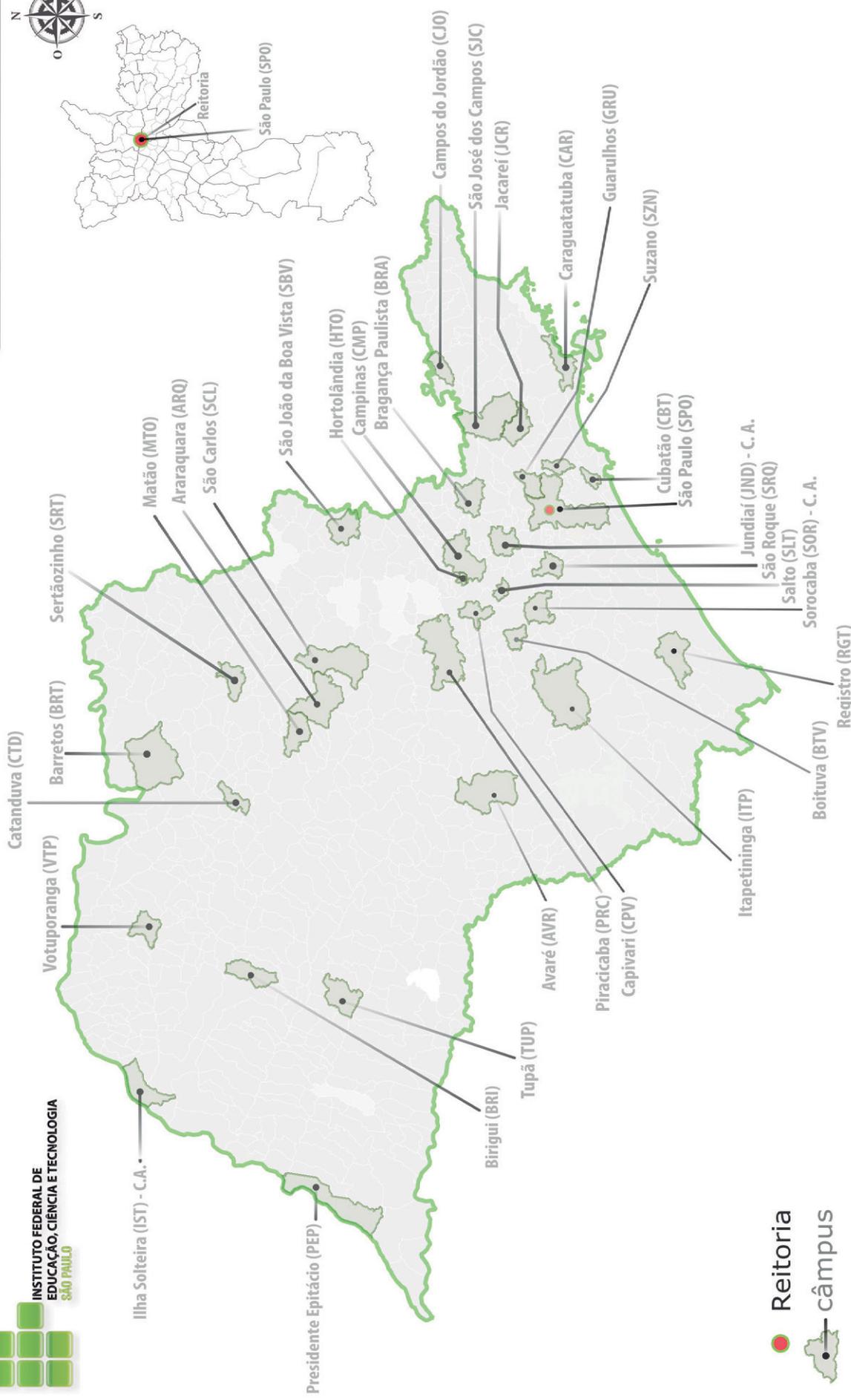
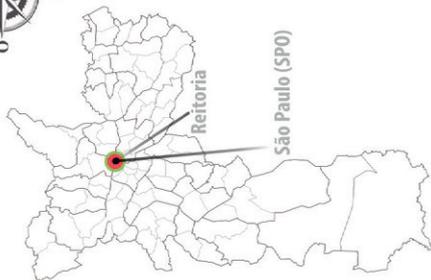
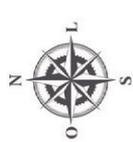
HOMEM & TÉCNICA
A Experiência da Escola Técnica
Federal de São Paulo

HOMEM & TÉCNICA
Escola Técnica Federal
de São Paulo



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SÃO PAULO

Mapa dos câmpus 2015



N.A. - Significa: Núcleo Avançado.

C.A. - Significa: Câmpus Avançado - extensão de um câmpus já existente, com possibilidade de oferecer os mesmos cursos ou cursos novos em uma nova região.

Escala - 1 : 2 500 000

Elaboração cartográfica: Leandro Henrique da Silva. Arte Final: Vitor Hugo de Rosa. Softwares: Philcarto/Inkspace. Mapa Vetorial: Wikimedia Commons.
Fonte: SIMEC/IBGE/PRE, 2015.



**MAIS DO QUE
CONHECIMENTO,
CONSTRUÍMOS
VALORES
PARA A VIDA.**

O **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo** oferece ensino profissionalizante gratuito, da educação básica à pós-graduação, para milhares de jovens e adultos.

Com 106 anos de história, o **IFSP** forma cidadãos capacitados nas áreas de Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Recursos Naturais, Produção Industrial e Hospitalidade e Lazer.

Você pode optar por mais de 80 cursos entre técnicos, superiores e pós-graduação, além de cursos a distância e de curta duração.

Instituto Federal de São Paulo. O futuro começa aqui.

CAMPI: ARARAQUARA • AVARÉ • BARRETOS • BIRIGUI • BOITUVA • BRAGANÇA PAULISTA • CAMPINAS • CAMPOS DO JORDÃO • CAPIVARI • CARAGUATATUBA • CATANDUVA • CUBATÃO • GUARULHOS • HORTOLÂNDIA • ITAPETININGA • JUNDIAÍ • MATÃO • PIRACICABA • PRESIDENTE EPITÁCIO • REGISTRO • SALTO • SÃO CARLOS • SÃO JOÃO DA BOA VISTA • SÃO JOSÉ DOS CAMPOS • SÃO PAULO • SÃO ROQUE • SERTÃOZINHO • SOROCABA • SUZANO • VOTUPORANGA
POLOS EAD: ARARAQUARA • ARARAS • BARRETOS • BOITUVA • CARAPICUÍBA • CAPIVARI • DIADEMA • FRANCA • GUAÍRA • GUARATINGUETÁ • GUARULHOS • ITAPETININGA ITAPEVI • PRESIDENTE EPITÁCIO • REGISTRO • SÃO JOÃO DA BOA VISTA • SÃO JOSÉ DO RIO PRETO • SÃO JOSÉ DOS CAMPOS • SÃO PAULO • SÃO ROQUE • SERRANA • TARUMÃ • VOTUPORANGA. PARA CONHECER MAIS SOBRE A FEDERAL, ACESSE WWW.IFSP.EDU.BR



**INSTITUTO FEDERAL
SÃO PAULO**