



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LUIZ OTÁVIO PINTO LEITE

**“APRENDENDO COM A PRÁTICA,
EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UM APRENDIZADO.”**

RIO DE JANEIRO

2017

LUIZ OTÁVIO PINTO LEITE

**“APRENDENDO COM A PRÁTICA,
EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UM APRENDIZADO.”**

Monografia apresentada à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia sob orientação da Prof^a Etiene Abreu.

RIO DE JANEIRO

2017

Monografia apresentada à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia.

LUIZ OTÁVIO PINTO LEITE

Monografia apresentada em / /

Banca examinadora

Professora Orientadora

Prof^a. Ms. Etiene da Silva Abreu

Prof^a.Dr^a Mônica Dias Peregrino

RIO DE JANEIRO

2017

Dedico este trabalho à memória da Prof^a. Tânia Mara Tavares, com quem tive não só a oportunidade e a honra de ser monitor na disciplina de Pensamento Educacional Brasileiro, como também, o de travar calorosos debates onde o “escutar o outro” era regra número um, e ainda, de dividirmos nossa paixão sobre o tênis.

Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelarão o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência, algo que resiste a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso [...] teus educadores não podem ser outra coisa, senão teus libertadores. (NIETZSCHE – 2009, Pag.165)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores da UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, com quem tive oportunidade de conviver ao longo destes anos. Um percurso com percalços, porém intenso de trocas, de grande aprendizado e principalmente de instigantes reflexões. Agradeço ao tratamento respeitoso e carinhoso e principalmente a paciência que sempre me dedicaram.

Agradeço a Prof^a. Etiene Abreu pela disponibilidade e apoio na elaboração deste trabalho. Agradeço a Prof^a. Mônica Peregrino por se dispor a ser leitora/avaliadora.

Agradeço as Prof^{as}. Tatiana Aragão e Cristiane Gugel, pelo espaço e oportunidade de vivenciar intensa e participativamente das turmas de EJA.

RESUMO

Tendo como base a experiência vivida, ao longo dos dois semestres de 2016, em classes de Educação de Adultos, o presente trabalho visa apresentar algumas reflexões acerca desta modalidade bem como relatar aprendizados obtidos a partir desta prática. Inicialmente são apresentados alguns posicionamentos em relação a educação, a modalidade EJA e sobre o curso de formação de professores (pedagogia).

Palavras Chave: Educação de Adultos , Prática; Conhecimento; Aprendizagem;

ABSTRACT

Based on a lived experience, throughout the two semesters of 2016, in adult education classes, this paper aims to present some reflections about this education mode, as well as, report the learnings obtained from the practice. Initially we presented some positions about education, EJA mode and the teacher training course (pedagogy).

Keywords: Adults Education; Practice; Knowledge; Learning

SUMÁRIO

| | | |
|--|-----------|-----------|
| APRESENTAÇÃO..... | 1 | |
| INTRODUÇÃO | 3 | |
| CAPITULO I – SOBRE A EDUCAÇÃO E SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS | | |
| 1.1 – Sobre a Educação | 5 | |
| 1.2 – Sobre a Educação de Adultos..... | 8 | |
| 1.3 – Sobre a Universidade..... | 12 | |
| 1.4 – Sobre os Estágios | 13 | |
| CAPITULO II – EJA: UM ESTÁGIO | | 16 |
| 2.1 – A Turma de Alfabetização..... | 18 | |
| 2.2 – A Classe de 4ª e 5ª Série..... | 21 | |
| 2.3 – Dificuldades de Aprendizagem | 24 | |
| 2.4 – Aprendendo com os alunos | 27 | |
| 2.5 – Formulando Hipóteses..... | 29 | |
| 2.6 – O Desafio Final | 30 | |
| CONCLUSÕES | 33 | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 36 | |

APRESENTAÇÃO

Nunca sonhei estar aqui...

Ao decidir, quase 40 anos depois, retornar a Universidade, o que buscava primordialmente era o reencontro prazeroso com as leituras, com o conhecimento e com o ambiente universitário.

A escolha pelo curso de licenciatura em Pedagogia não foi ao acaso, foi o resultado de um amadurecimento construído não só no acompanhamento do processo de escolarização de meus filhos (associação de pais, reuniões pedagógicas, aulas-passeio, etc.), mas também em ações educacionais voluntárias (grupos pastorais).

Aqui cheguei sem um objetivo pré-determinado, sem conceitos dogmáticos, sem visões doutrinárias. Observar, experimentar, aprender.

Desde cedo, a Educação, mostrou-se um campo extremamente fértil, abrangente e apaixonante, mesmo que, no meu entender, ainda excessivamente norteado por uma retórica utilitarista.

Sem pretensões carreiristas, minha grande preocupação ao longo do curso foi a de localizar um espaço que, como resultante de meus esforços e de meus estudos me abrisse a oportunidade para que pudesse devolver de forma contributiva tudo aquilo que me foi possibilitado.

E este espaço, já praticamente no final do curso, surgiu por ocasião do meu contato, através da disciplina de estágio, com uma turma de adultos da EJA – Educação de Jovens e Adultos. E foi neste caminho, o da experiência sensível, que encontrei o que é para mim o verdadeiro significado da docência.

Desta forma, ao apresentar este trabalho de conclusão de curso, não poderia trilhar por outro caminho senão o da reflexão sobre a experiência que me foi mais intensa e significativa. Tal como o pensamento atribuído a Heidegger¹, “a reflexão sobre a experiência, de forma que seja ela própria, enquanto reflexão, uma experiência.”

Motivado por esta vivência, apresento o presente trabalho, elaborado nos caminhos das chamadas *abordagens qualitativas* (LUDKE & ANDRÉ, 1986; BOGDAN & BIKLEN 1994), na forma de um relato reflexivo, tendo como principal

¹ **Martin Heidegger** (26 de setembro de 1889 – 26 de maio de 1976) filósofo, escritor, professor universitário e reitor alemão.

estratégia a *observação participante*, sendo, portanto, desenvolvido a partir de anotações, observações, interações, iterações e intervenções realizadas por ocasião do estágio.

... qualquer um que tenha vivido as longas horas de vagabundagem entre os livros, quando cada fragmento, cada código, cada inicial com a qual se depara parece abrir um novo caminho, que se perde de repente atrás de um novo encontro, [...], sabe que o estudo não pode ter propriamente um fim, senão que, tampouco, deseja tê-lo. (AGAMBEN, op, cit, p.46)²

² Nota de rodapé n.º6 extraída da pg. 251 de *Pedagogia Profana* – LAROSSA, Jorge – 1998, Contrabando

INTRODUÇÃO

“Há pequenos episódios que pode mudar a vida de uma pessoa e, por meio dela, a vida de muitas outras. Podem ser situações aparentemente banais, coloquiais e sem maior transcendência que, em qualquer outro momento passaria despercebidos, mas que, em determinadas circunstâncias da vida de uma pessoa, nesse momento kairós em que se apresentam, ocasionam um terremoto, fazem com que tudo mude de lugar, de posição de estado.”

(KOHAN, 2013 – pg.29).

Este pequeno trecho introdutório, extraído do capítulo 0 – “A História de Thomaz”, do livro “O Mestre Inventor: relatos um viajante educador”, traduz de maneira bastante clara o que mais me significou neste percurso pela licenciatura em pedagogia.

Foi exatamente este sentimento que me invadiu quando por força do estágio curricular obrigatório em Educação de Jovens e Adultos (EJA) – realizado no primeiro semestre de 2016 - tive oportunidade de acompanhar uma turma de alfabetização deste segmento. A experiência foi tão marcante e envolvente que acabou por determinar a continuidade durante o segundo semestre de 2016, agora pela disciplina de estágio curricular obrigatório em Ensino Fundamental (anos iniciais), sendo desta vez em uma turma de 4^a e 5^a série.

Importante, faz-se ressaltar, que as referidas classes eram compostas exclusivamente por adultos (maiores de 30 anos), sendo assim, embora se encontre inserida na modalidade denominada EJA, o presente trabalho tem seu recorte no ambiente da Educação de Adultos.

Não tenho aqui, qualquer pretensão de estabelecer uma proposta pedagógica, metodológica ou curricular estruturante para esta modalidade. O presente trabalho se propõe além do relato acerca da experiência vivida durante estes dois semestres, sustentar a importância dos estágios curriculares para um curso de formação de professores.

Não trabalho em busca do reforço de nenhuma teoria conceitual específica, mas sim através de uma interpretação livre, ilustrada por todas as discussões e leituras e avaliações que pude realizar ao longo do curso. Desta forma, teoria e prática são relatadas a partir de seus pontos de convergência e divergência.

Sob esta perspectiva, este trabalho deverá, propositalmente, não se definir pelo rigor das formas e fôrmas do tecnicismo acadêmico.

Os textos que seguem aspiram a ser indisciplinados, inseguros e impróprios porque pretendem situar-se à margem da arrogância e da impessoalidade da pedagogia técnico-científica dominante, fora dos tópicos morais em uso com os quais se configura a boa consciência, e fora também do controle que as regras do discurso pedagógico instituído exercem sobre o que se pode e não se pode dizer no campo. Distanciados de qualquer pretensão de objetividade, de universalidade ou de sistematicidade, e inclusive de qualquer pretensão de verdade, nem por isso renunciam a produzir efeitos de sentido. (LARROSSA, 1998, pg.7)

CAPITULO I – SOBRE A EDUCAÇÃO E SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

1.1 SOBRE A EDUCAÇÃO

Para Libâneo (1998, pg.74), “as definições de educação são tão variadas quantas são as correntes e autores que se dedicaram ao seu estudo”. Porém, parece haver uma certa unanimidade quanto ao fato de ser parte integrante, essencial, e até mesmo natural, da vida do homem e da sociedade.

Sem ela não seria possível aquisição e transmissão da cultura, já que é pela educação, em sua mais ampla conceituação, que a cultura, que a “vida”, se propaga. Devendo, então, ser esta uma das suas funções essenciais.

Hoje, quando pensamos ou falamos sobre educação, frequentemente fazemos uma vinculação com a chamada “educação formal”³ e, portanto, com a instituição escola.

Desta forma, preliminarmente a educação é entendida como uma ação intencional e sistemática sobre o ser “juvenil”, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Ou seja, uma ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre suas novas gerações, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva.

*A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine. (DURKHEIM, 1978, pg.41)*⁴

Esta, nos parecer ser, a mais clássica e ainda resistente visão acerca da educação, onde

escola e família foram as duas instituições encarregadas, na modernidade, de levar a cabo a tarefa de moldar o futuro representado pelos mais novos, valendo-se, para tanto, da disseminação da crença de que era preciso submetê-los a um longo périplo formativo, a título de sua preparação para o ingresso na vida adulta. (GROPPA, 2011, pg.116).

³ Adotamos para este trabalho a conceituação apresentada por Maria da Glória GOHN, apresentada em seu livro Educação formal e Educação Social – Cortez - 2010

⁴ David Émile DURKHEIM (1858-1917), sociólogo, antropólogo, cientista político e filósofo francês, criou a disciplina acadêmica da sociologia, considerado juntamente com Karl Marx e Max Weber um dos pais da sociologia. Fonte: Wikipédia

Portanto, é natural que o curso de licenciatura em Pedagogia direcione prioritariamente seu olhar e suas teorias para o ser “criança” e seu desenvolvimento. Entretanto, olhar a educação e o papel do social da escola unicamente por este viés, é optar por manter-se cego ao quadro das graves e históricas desigualdades sociais existentes no processo de desenvolvimento do Brasil.

A ideia de educação é tão vasta e tão abrangente que, não deveria ser exemplificada unicamente por meio da escolarização. Nenhuma forma de escola, por “melhor” que seja, é suficiente para exprimir a ideia de educação em sua integralidade. Isto porque a verdadeira educação transpassa os muros da escola, ela encontra-se imbricada e interagindo em mão dupla em todos os modelos das relações sociais. Faz-se, no entanto, primeiramente necessário que se entenda que a universalização não é nem pode ser sinônimo de uniformização, que a educação não acontece sem a legitimação das singularidades, sem que ela contemple a diversidade das identidades ligadas a gênero, raça, meio ambiente, concepções espirituais, posicionamentos políticos, etc. “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2008, pg.316).

Buscar entender as subjetividades, reconhecer e valorizar os conhecimentos enraizados, as dificuldades de cada um, são fundamentais para a proposição de uma educação que não se limite apenas a escolarização. Promover uma escola que não se reduza ao ato obrigatório de “ler e somar”, mas uma educação que desperte a consciência para o reconhecimento de si mesmo como partícipe crítico das relações que os cerca, como cidadão vivo e incluso na sociedade, pela reinvenção de sua própria história.

Considerando que a sociedade a que a educação em seu discurso se refere, não, com efeito, seja em suas relações algo estático, definitivamente constituída, mas em continuado processo de mudança e desenvolvimento, verificamos que a chamada “educação formal”, mesmo que esta possa ser considerada como elemento essencial e permanente da vida individual e social, nem sempre tem sido conduzida em consonância com as reais necessidades e aspirações de seus partícipes e de nossa época. Mas sim, conduzida por uma excessiva politização discursiva, notadamente direcionada para a provisão de interesses mais imediatistas de seus controladores. É comum, portanto, assistirmos assim, a programas e sistemas educacionais forjados por pressões da mídia, de agências nacionais e

internacionais e, da própria sociedade civil e suas organizações, seja da ordem do público ou do privado, que abdicam de qualquer consciência ou preocupação social, ansiosos apenas, por verem reduzidos os índices de analfabetismo ou elevadas taxas de escolarização. Uma educação essencialmente construída e orientada, por frias taxas e indicadores econômicos.

Faz-se necessário esclarecer, que não se procura aqui estabelecer ou determinar qualquer tipo de comparação qualitativa acerca da orientação e desenvolvimento do modelo educacional brasileiro, muito menos de responsabilizar este ou aquele governo. Ao longo de toda sua história, a educação brasileira tem alternado entre momentos de grandes avanços e de grandes retrocessos.

Temos de reconhecer que nosso sistema educacional ainda é bastante marcado por uma série de iniciativas isoladas e pontuais, principalmente caracterizadas por ações individuais de gestores. Iniciativas estas, que mesmo quando bem sucedidas se encontram sujeitas a descontinuidade.

Os arranjos de governança para sistemas de educação e formação em todo o mundo têm sido geralmente baseados numa abordagem compartimentada para servir a diferentes propósitos e diferentes grupos-alvo. Caracterizam-se por processos de regulamentação caóticos, de cima para baixo, que tentam construir uma ponte entre a realidade de base e os canais e procedimentos formais. Essa tensão é particularmente evidente na educação de adultos, porque a diversidade local é muito característica. (UNESCO, 2010, p.41)⁵

No campo da educação, o Brasil tem se mostrado pródigo na produção de leis, na afirmação de direitos, apoio a tratados, na produção de estudos, porém, infelizmente ainda se encontra distante de poder cumprir com qualidade estes compromissos.

Segundo dados do IBGE (PNAD – 2014), a taxa de analfabetismo, apesar da redução nos últimos dez anos, continua elevada. Cerca de 8,5% da população com 15 (quinze) anos ou mais, o que representa aproximadamente 13 (treze) milhões de pessoas se declaram analfabetas e 27% da população de adultos são classificadas como analfabetas funcionais.

Muito embora não compactuemos com a visão de uma educação redentora/missionária, observamos que é nesse espaço, o de tentar minimizar estas

⁵ Fonte: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>.

desigualdades, que se inscreve, se fundamenta e, portanto, se torna de extrema importância a atenção e valorização da **Educação de Jovens e Adultos**. Entendemos que o analfabetismo e/ou a baixa instrução não são a exteriorização única deste perverso quadro, porém um dos fatores, senão o principal fator, que mais impossibilite o processo de inclusão e dignificação social.

1.2 SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

“A educação de adultos, é mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.”

(Declaração de Hamburgo - V CONFITEA)⁶

Como observamos, não faltam à Educação e as suas modalidades, conceitos amplos e visionários. Mas, infelizmente, hoje representados, contidos e convertidos em uma educação excessivamente retórica.

Regulamentada pelo artigo 37, da lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender a um público ao qual foi “negado” o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

⁶ Citação extraída da Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. – Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf> (última visita em 05/072017)

A modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) é, portanto, por definição, destinado às pessoas que não seguiram o ensino regular na “idade adequada”, podendo ser oferecida nos espaços escolares (formal), nos ambientes de trabalho, espaços associativos e nos movimentos sociais (não formal).

Rivero (2000, p 202) assinala que a EJA é uma modalidade educativa que deve expressar de forma clara sua opção por setores vulneráveis em condições de marginalidade socioeconômica e de desigualdade de oportunidade educativa.

É uma modalidade de ensino ofertado tanto pela rede pública, como pela rede privada (principalmente pelas instituições de orientação profissional), tendo esta segunda, ainda que uma filosófica fundamentação de caráter social, como principal fato motivador as vantagens e os benefícios fiscais oriundos da filantropia.

A batalha para aumentar a escolaridade é bastante antiga. Ao longo da História do Brasil, reconhecendo-se a negação do Direito Social à educação, sobretudo aos jovens e adultos oriundos das camadas populares, surgiram diversas medidas em prol de uma pretensa “democratização” do ensino. Marcada por várias ações (planos e programas) sem continuidade e sujeitas as mais diversas interferências políticas variadas, o direcionamento da EJA foi sempre oscilante.

Mesmo que ao longo de sua história, a EJA tenha sido desenvolvida e impulsionada a partir grandes lutas e com positivas conquistas, parece que ainda não conseguimos, principalmente no tocante aos “adultos”, superar a visão de uma educação compensatória, “de favor”, construída a partir de um sentimento de “mea culpa”.

No início do século passado, a pressão para acabar com o analfabetismo vinha primordialmente da indústria, carente de mão-de-obra especializada. Entretanto, prevalecia uma visão ainda simploriamente alfabetizadora.

O alfabetizado é aquele que foi ensinado e convencido pelo processo escolar de alfabetização que, para ler, basta seguir com os olhos, linha por linha o texto escrito, tentando transformar cada letra, sílaba e palavra numa oralidade de que, o mais das vezes soa estranho.
(BARBOSA, 1994 p.20)

Em 1942, com o surgimento do SENAI, e mais tarde o SENAC, nota-se uma orientação destes atores para uma educação voltada para uma formação profissional específica, através da formulação de cursos rápidos. Ainda neste

período podemos citar como fatos relevantes para a EJA, o plano internacional da UNESCO e a criação da SEA (Secretaria de Educação de Adultos).

Somente no final da década de 50 e início da década de 60 é que vamos realmente encontrar alguns efetivos avanços na Educação de Jovens e Adultos, e aqui foram preponderantes os chamados Movimentos de Educação Popular.⁷ Buscava-se principalmente uma proposta que fosse capaz de romper com a clássica e discriminatória visão de um modelo educacional que estabelecia uma educação propedêutica para as classes mais favorecidas e a formação profissional para a classe popular.

Evidenciada pela Segunda Conferência Internacional de Adultos (Montreal, 1963), a EJA passa a ser vista como continuação da educação formal de caráter permanente. Porém, com o golpe militar ocorrido em março de 1964 há um grande retrocesso.

A década de 70 no Brasil, marcada por um dos períodos mais duros da ditadura militar, teve, no campo da educação de adultos, o lugar central de disputa por visões ideológicas diversas sobre o papel da educação. A educação realizada pela ditadura foi pensada como instrumento fundamental de colaboração com os mecanismos de desenvolvimento econômicos, a educação estava acima de tudo objetivada para a preparação de mão-de-obra e o aumento da produtividade.

Com o fim da ditadura, retoma-se no Brasil, a discussão sobre uma EJA mais próxima daquela idealizada pelos Movimentos Sociais. A Constituição Federal de 1988 ao estabelecer que: “a educação é um direito de todos e dever do estado e da família: e ainda, ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que não tiveram acesso na idade própria”, reforçada pela LDB, reconhece a importância dessa Educação de Jovens e Adultos como um direito essencial, como a possibilidade de acesso a vários conhecimentos importantes para que esses homens e mulheres interpretem o mundo em que vivem e para possam agir sobre ele criticamente.

Entretanto, não é bem isso que acontece na realidade.

Não é de hoje, que os Governos em todas as suas esferas (Federal, Estadual e Municipal), mesmo que alguns possam apresentar casos de sucesso,

⁷ Estes movimentos (surgidos no início dos anos 60) agrupavam intelectuais, professores e estudantes que lutavam principalmente pela erradicação do analfabetismo. Dentre eles podemos citar: M.C.P. – Movimento de Culturas Populares (Recife); Campanha de pé no chão também se aprende a ler (Natal); M.E.B. – Movimento de Educação de Base (Igreja Católica). Neste momento também se destaca a figura de Paulo Freire.

porém pontuais, encontram-se ainda na sua maioria teórica e praticamente despreparados para enfrentar o problema de oferecer uma educação de qualidade para todos os brasileiros. O avanço nos textos sobre educação como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e a nova LDB n.º 9.394/96, não significou que no Brasil se conseguisse honrar de maneira plena os compromissos em relação à tão importante e delicado problema.

Segundo declaração contida no Relatório-Síntese Regionais preparados para a CONFINTEA VI, na América Latina,

*a educação de adultos continua a ser relacionada essencialmente com a educação básica e compensatória, mais especificamente no que diz respeito à alfabetização de adultos e à integração profissional e social dos jovens fora da escola.*⁸

É notória, portanto, a constatação na história da EJA, assim como em outras modalidades, que esta foi quase sempre marcada por várias ações (planos e programas) sem continuidade e sujeitas a interferências políticas variadas, inclusive com a pouca atenção destinada à formação de professores.

A EJA se constitui, a meu ver, um modo de intervenção social, no sentido de articulá-la com um projeto de sociedade mais justo e igualitário, é desta forma, uma posição política, que não se revelou, ainda, como marco, como projeto realizado por parte de toda sociedade civil. Ao pensarmos na escola, observamos um lugar que pouco se aproxima das necessidades básicas e primordiais dos estudantes que frequentam as salas da EJA, pois ao realizarmos essa discussão, podemos denotar uma série de inadequações na prestação de serviços a esse público que procura a formação escolar. Parte de tais inadequações deriva-se da forma como se constituiu o campo educacional, no Brasil e no mundo: uma história permeada por interesses diversos, luta por parte de setores organizados da sociedade civil e iniciativas sociais diversas. (VICENTINI, 2012,pg.39)

Embora esteja definida e incluída como uma modalidade dentro da estrutura do ensino brasileiro, a EJA é contemplada apenas com uma disciplina e um período de estágio no programa do curso de Pedagogia.

⁸ Fonte: Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Brasília: UNESCO, 2010 – Pg.29
Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf> (acesso em 20/05/2017)

Este “desprestígio”, ainda que não intencional, pode ser verificado com a reduzida parcela de referências feitas pelas teorias abordadas na licenciatura, como se a educação para adultos só pudesse ser estudada e entendida em seu contexto de isolamento.

1.3 SOBRE A UNIVERSIDADE

Neste retorno a Universidade, agora na licenciatura em Pedagogia, uma das coisas, desde o início, que mais me chamou a atenção, foi à desvalorização do curso de graduação. No decorrer dos anos, foi aumentando a percepção de que a crescente e visível desvalorização do magistério, bem como a discutível qualidade dos ensinamentos fundamental e médio, não estão simples e unicamente ligadas às questões econômicas e financeiras.

Em que pese todo o discurso sobre a importância da formação de professores, bem como as constantes discussões sobre a qualidade da educação brasileira para os anos iniciais, é visível na Universidade a construção de um ambiente voltado para o direcionamento acadêmico. Pontuada por uma visão inclinadamente “academicista”, o curso de Pedagogia pode, no meu entender, acabar por reproduzir uma perversa perpetuação da elitização na educação, qual seja, através de uma proposta antagônica ao seu próprio discurso, no qual ao aumentar-se a base de acesso nos cursos superiores, precariza-se o mesmo em uma perspectiva generalista e reducionista em prol do gargalo de uma “indústria” de titulações de pós-graduações, mestrados, doutorados, etc.

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais efetivas. (VAZQUEZ, 1977, pg.207)

Não faço qualquer objeção à relevância e a necessidade do incentivo à pesquisa e de uma formação continuada e ampliada, porém entendo ser este

academicismo na graduação um fator contributivo não só para uma formação insuficiente, como também para a desvalorização da própria carreira do magistério voltada para os anos iniciais.

Analisando o momento atual da educação em nosso País, e sem qualquer demérito, entendo que precisamos mais de “doutores professores” do que de “professores doutores”.

Ainda há pouca valorização dos “professores-pesquisadores”, professores que tem na sua prática cotidiana a oportunidade de aliar sua atuação a uma formação continuada (não apenas como parte de um programa pontual, mas uma formação permanente, contígua ao seu papel em sala). O professor não tem que estudar para deixar a sala de aula. O professor tem que estudar em sala para a sala de aula.

Aliou-se, então, o pensamento acadêmico à prática popular, isto é, somou-se a técnica dos docentes diplomados à criatividade dos monitores, estes verdadeiros “doutores” em superar dificuldades sociais. (...) o conhecimento passou a ser construído como resultante de duas vertentes, a acadêmica e a popular, e cada nascente oferecia uma contribuição valiosa para o processo de educação. (CUNHA;GOES, 1977, pg.27)

1.4 SOBRE OS ESTÁGIOS

Existem certos espaços, certos locais, em que a teoria, por mais vasta e abrangente que ela possa ser, é por si só, incapaz de atender a imprevisibilidade da realidade cotidiana. A Educação é com certeza um destes.

A prática de ensino e o estágio supervisionado são essenciais na formação profissional. Ao apresentar problemas pedagógicos concretos, somos conduzidos à reflexão e busca de soluções interventoras no cotidiano do processo de ensino aprendido.

Para Vygotsky (2000), a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que os indivíduos se desenvolvam. Ele ainda esclarece que a educação exerce um papel de destaque no desenvolvimento dos indivíduos reforçando o caráter interativo do sujeito no processo educativo. A apropriação da

experiência humana depende da atividade do próprio sujeito., sendo esta a base do processo da educação, visto que essa apropriação ocorre por meio de sua atividade.

A relação entre a teoria e a prática é o pressuposto básico para o campo da formação do professor reflexivo, assume-se que o professor é também produtor de conhecimentos, na medida em que elabora um saber a partir de sua experiência no enfrentamento da prática do cotidiano. Já em 1969, Paulo Freire alertava-nos para a relação dialética entre teoria e prática e para a importância da reflexão sobre a ação diante dessa dialeticidade. Apenas esse processo reflexivo poderá revelar os vínculos entre a ação e a teoria.

E se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira. A prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente. (FREIRE, 1980, Pg.40).

Muito em função da maneira pela qual são conduzidos no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO, os estágios curriculares obrigatórios tem sido objetos de constantes reclamações por parte dos discentes, principalmente o do curso noturno.

Sendo o curso noturno, por definição, criado e direcionado prioritariamente para alunos trabalhadores, realmente não há como negar a existência de uma zona de não convergência, de dificuldades, já que a destinação profissional principal dos futuros licenciados será o trabalho com os anos iniciais da Educação Básica e, portanto, com crianças. E definitivamente, crianças não estudam a noite.

Entretanto, mesmo as tendo vivenciado, o que pode ser comprovado pelo número de períodos que me foi demandando para a conclusão do curso, estas dificuldades são sabidas, ou pelo menos deveriam ser à priori, e não podem, portanto, servirem como pretexto para uma precarização do processo formativo.

Deixo como registro, a minha visão de que os estágios, quando se quer propor um curso de qualidade para a formação de professores, são simplesmente fundamentais, e, portanto, devem ser priorizados e estimulados. Uma Escola de Educação sem uma Escola de Aplicação é como uma Escola de Medicina sem hospital. Talvez seja esta a maior lição!

É óbvio, que esta posição se direciona principalmente àqueles que tal como eu, nunca atuaram como profissionais da educação. É preciso reconhecer a

multiplicidade das bagagens que os alunos trazem consigo (alguns já atuam como professores há vários anos), o que reforça nossa posição sobre a inadequação de um modelo curricular hermético em ambientes formativos. A Universidade deve estar suficientemente atenta e preparada para atender qualitativamente as diferentes demandas, sob o risco de proporcionar obrigatoriamente vazias de significado.

CAPITULO II - EJA: Um Estágio

“Um primeiro ponto a ser mencionado aqui é a adequação da escola para um grupo que não é o “alvo original” da instituição.”
(OLIVEIRA, 2005, Pg. 62)

Conforme exposto na introdução, o objetivo maior deste trabalho é o de compartilhar a experiência vivida durante ao ano de 2016, quando tive a oportunidade de estagiar durante os dois semestres em turmas de EJA, sendo o primeiro semestre em uma classe multisseriada de alfabetização (1ª a 3ª Série), e o segundo semestre em uma classe também multisseriada (4ª e 5ª Série) em uma escola particular de orientação católica na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

Minha experiência em escolas limitava-se, até então, aos também estágios curriculares obrigatórios em Educação Infantil e em Ensino Médio. Nestes, ainda que bastante proveitosos, face às características e horários o espaço de atuação se apresentou bastante restrito, sendo basicamente determinado por uma postura e participação mais observadora e pontualmente interventora.

Na verdade, por uma característica que considero ser decorrente do modelo de estágio que tive a oportunidade de cursar, o distanciamento entre a Universidade e as Escolas estabelece uma insegurança inicial que parece se agravar, uma vez que os papéis não são bem definidos na escola que nos recebe. Entretanto, o que aparentemente pode gerar para alguns um relativo desconforto, acaba sendo um grande primeiro momento de aprendizado. A autonomia não é, definitivamente, algo que possa lhe ser dado, mas sim conquistado.

Ao ingressar na escola para iniciar o estágio em EJA, a expectativa era grande, porém, não tinha a menor ideia com que tipo de ambiente iria me deparar, com que grupo de pessoas iria lidar. Os dados até então obtidos, resumiam-se a uma breve entrevista com a coordenadora do colégio.

Diante destas circunstâncias, decidi que além do auxílio que me fosse demandado pela professora regente no apoio didático, faria um levantamento do perfil desta classe. Minha questão principal era a de localizar as razões pelas quais este grupo não havia frequentado e/ou havia abandonado à escola antes de completar a alfabetização.

A escolha desta estratégia não se deu por acaso, nem por um simples “insight”, mas sim em consonância com as teorias e estudos realizados durante todo o curso. Se considerarmos que esta aproximação com as subjetividades é de extrema relevância para as “classes regulares” de qualquer segmento, para um curso de EJA ela mostrou-se simplesmente imprescindível.

Como encontramos em D’Ambrósio(1998, pg.17), respeitar o passado cultural do aluno não só contribui para o estabelecimento de uma confiança em seu próprio conhecimento e de sua capacidade de aprender como também lhe confere “uma certa dignidade cultural ao ver suas origens culturais sendo aceitas por seu mestre e desse modo saber que esse respeito se estende também a sua família e à suas culturas”.

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, 1997 p.26)

O primeiro grande estranhamento foi ocasionado pela constatação de que se tratava de uma turma exclusivamente de adultos. Até então, a maioria das leituras indicavam que nos dias de hoje, a grande demanda desta modalidade se dava por jovens (14 a 18 anos) que por motivos diversos haviam abandonado a escola.

Em conversa com a coordenadora, esta argumentou que a opção por estruturar uma turma apenas com adultos, buscava principalmente a organização de um grupo mais homogêneo de forma a facilitar o trabalho pedagógico. Entretanto, foi possível perceber que a escola já havia passado por experiências com grupos mistos e que problemas comportamentais haviam sido uma determinante.

Muito embora seja possível apresentar aspectos sociais positivos neste relacionamento entre gerações, com o decorrer do estágio, apesar de não ter podido vivenciar esta experiência com grupos mistos, fui levado a considerar como uma decisão acertada. Como observa e muito bem declara a autora Martha Kohl (2005) sobre grupos de EJA: “São “não-crianças”: “Estas “não-crianças”, jovens e adultos, hoje são grupos completamente distintos, e, portanto, a questão da escolarização deve ser tratada de maneira distinta.”

Se formos levar em consideração o avanço sistemático das tecnologias, principalmente o da informática e seus acessórios, e também das apropriações linguísticas das faixas etárias, as diferenças tendem a se tornar abissais.

Face ao relato que se segue, passo a defender uma “EJA sem J”, porém, não propondo nenhum movimento excludente, mas sim um desmembramento em Educação de Adultos (EA) e Educação de Jovens (EJ). Apenas observo a cristalinidade da diferença dos objetivos da escolarização para estes dois grupos, que já possuem também dentro de si grandes diferenças. Diferença esta, que nenhuma diretriz ou parâmetro, cada vez mais reducionista, parece ser ainda capaz de perceber e contemplar, o que nos leva a discordar de que a escola para justiça social seria pensada como a que provê “uma escolarização igual para sujeitos diferentes, por meio de um currículo comum” (Sacristán, 1999 apud LIBÂNEO, 2000 p.34).

A escolarização por si só não pode ser considerada como porta de acesso ao mercado de trabalho. O aprendizado de uma nova área, as habilidades e competências ali aprendidas talvez sim, possam contribuir para este acesso.

Não nos parece, por exemplo, razoável acreditar que um adulto de 50 anos ou mais, cursando uma classe de alfabetização ou mesmo de séries iniciais, tenha como único objetivo a inserção e/ou progressão no mercado de trabalho, embora isto possa ocorrer, este aspecto é bem mais significativo para um adulto entre 21 e 50.

Também não podemos afirmar que os jovens ali estejam por deliberação espontânea e não compulsória. Inclusive, a obrigatoriedade de frequência à escola tem sido muitas vezes utilizada como pena alternativa. A escola muitas vezes é vista como um “castigo”.

Enfim, há uma diversidade tão grande de atores e situações, que certamente não será um currículo comum que irá dar conta.

2.1. A TURMA DE ALFABETIZAÇÃO

A classe era composta por 23 alunos (85% mulheres e 15% homens) e formadas exclusivamente por adultos com idade superior a 35 anos, sendo em sua maioria (aproximadamente 90%) oriundos de cidades do interior do Norte/Nordeste do Brasil.

Grande parte estava empregada e exercia principalmente trabalhos domésticos e residiam no local de trabalho (passavam a semana na casa de patrões/edifícios em que trabalhavam). Curioso notar, que as profissões não domésticas (mecânico de automóveis, cabeleireira e empreiteiro) foram relatadas pelos nascidos no Sul/Sudeste. Outra curiosidade surgida foi o expressivo número de mulheres que trabalhavam como “cuidadora de idosos”, o que demonstra a grande capacidade de adaptação aos movimentos da “cidade grande” (todas haviam anteriormente trabalhado como empregada doméstica).

O fato de todos serem adultos facilitou muito o desenvolvimento da minha estratégia de abordagem, busquei através de conversas informais com todo o grupo escolar (alunos, professores, coordenadora, assistente social), uma aproximação com as histórias pessoais.

Na escola frequentada, a coordenadora era a responsável por ministrar aulas para a classe de alfabetização (1^a, 2^a e 3^a série), e uma segunda professora na classe de 4^a e 5^a série. A assistente social era responsável pela ordenação do cumprimento dos aspectos legais relativos a filantropia, bem como pela promoção das atividades extra-classe tais como: visitas ao museu, teatro, cinema, passeios e viagens.

Atuando desta maneira, juntamente com o apoio individual nos conteúdos, pude tomar contato com o conjunto de valores e crenças que estão na origem deste grupo. É notável e não surpreendente, verificar o grau de satisfação que estes alunos sentem ao compartilhar suas histórias de vida. Além de sentirem-se valorizados como pessoas, tornam-se mais receptivos ao aprendizado.

Quando questionados sobre as razões pelas quais não haviam cursado a escola regular, apesar de algumas poucas peculiaridades (abaixo) encontradas, porém não distantes dos conceitos culturais, a necessidade do trabalho na roça, para a ajuda no sustento e na alimentação da família são centrais na baixa ou não escolarização.

- *“Meu pai não deixava eu ir a escola porque não queria que eu tivesse contato com os meninos.”*

- *“Eu tinha vergonha de ir à escola porque era gaga.”*

- *“Eu parei de ir à escola quando uma professora que eu achava bonita saiu da escola.”*

- “Na minha cidade, só ia para a escola quem era “amigo” do “delegado”, como ninguém da minha família era, nunca fui.”

Com relação aos motivos que determinaram a busca pelo curso de EJA, as respostas mais frequentes foram a de que consideravam o “estudo” como algo muito importante. Motivos simples, tais como aprender a escrever o nome para poder assinar documentos, ler receitas e recados também foram bastante mencionados.

A partir desta segunda questão, aparentemente simples, as respostas mais imediatas apenas mascaravam uma verdade que se desnudava quando do aprofundamento nas histórias pessoais, qual seja, a grande razão pela qual a maioria está ou procurou a escola é o “envergonhamento” perante a família, principalmente dos filhos, muitos dos quais estudam ou já concluíram cursos universitários.

Alfabetização tem a ver com aquisição e uso da leitura, escrita e habilidades matemáticas, mas deve se orientar principalmente para a promoção e o desenvolvimento de uma cidadania ativa.

O uso da expressão “importância do estudo” também é bastante significativo, pois se coloca mais na área do discurso absorvido do que propriamente a uma atitude pró-ativa frente ao conhecimento.

Certa vez ao questionar um aluno sobre o porquê dele não estar fazendo uma determinada tarefa (leitura), recebi como resposta:

- “Não quero ser “doutor”, estou aqui apenas para aprender a escrever meu nome”.

A fala acima, além dos possíveis e naturais efeitos e consequências que um processo de educação tardia contempla, reflete uma das mais comuns e principais características a ser combatida: “a insegurança na própria capacidade de aprender.” (OLIVEIRA, 2005, pg.64).⁹

Romper a barreira do conhecimento meramente objetivado, que o educando adulto naturalmente estabelece para si, impõe que o professor assuma um papel não só de orientador, mas, o de grande motivador. O trabalho motivacional deve portanto permear toda ação didática. Os objetivos, não devem, nem podem de

⁹ Oliveira, Marta Kohl - Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22a Reunião Anual da ANPEd – 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu. Publicado em Educação como exercício de diversidade. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

maneira alguma ser desprezados, pelo contrário, devem ser o principal ponto de partida.

O professor tem de estar consciente de que não basta uma boa proposta pedagógica. Deve estar atento aos valores que passa aos alunos, permeado por suas relações e atitudes, pois elas são assimiladas facilmente e têm uma força muito grande na formação do educando e no sucesso da aprendizagem. Deve ter consciência dos fatores de ordem pessoal que atuam como forças desencadeadoras do processo de ensinar e aprender, permeados pelas interações afetivas e cognitivas nas relações professor-aluno, exigindo que ele se assuma como principal responsável pelo sucesso desse processo. (PINTO, p. 03, 2008)

A objetividade da resposta do aluno mostra o tamanho da responsabilidade de toda a estrutura educacional e particularmente do papel do professor. É preciso estar permanentemente atento se aquilo que a escola pretende ensinar traz significação, é motivador. Este talvez seja um dos maiores desafios quando se lida com a escolarização de um grupo de adultos.

2.2. A CLASSE DE 4ª E 5ª SÉRIE

A possibilidade de estender o estágio em classes de EJA, porém, agora em uma classe mais avançada, foi fundamental para completar meu percurso. Não só proporcionando uma extrema significação acerca das entrelinhas da proposta educacional, mas principalmente para uma desenvoltura prática.

O entrosamento com a instituição, docentes e discentes, a confiança conquistada, permitiu e facilitou sobremaneira o desenvolvimento de uma proposta de atuação mais direcionada. Sustenta-se desta forma, a necessidade de uma revisão (aparentemente já contemplada pela legislação) urgente na formatação e pertinência dos estágios curriculares dentro dos cursos de licenciatura. Obviamente, não sem choro e ranger de dentes.

As características desta turma eram bastante semelhantes às da classe de alfabetização, seja em quantidade, faixa etária, distribuição por gênero, origem geográfica e ocupação profissional.

As mesmas duas questões formuladas aos alunos da classe de alfabetização (motivo da não escolarização/motivo pela busca da escolarização). As respostas não apresentaram nenhuma grande diferença das já encontradas naquele primeiro grupo. Embora tenha sido notada a ausência dos objetivos mais imediatos,

(possivelmente por serem considerados como já atingidos), a valorização do termo “importância do estudo” é recorrente.

Se de certa maneira, surpreende a distância entre a vinculação destes com o desenvolvimento profissional, pouquíssimos relatam pretensões de ascensão/mudança – o que em parte se contrapõe ao discurso daqueles que defendem uma posição tecnicista da educação - não surpreende a questão da dignificação pessoal.

Tal observação, entendo, reforça a disparidade de objetivos entre aqueles que podemos denominar de jovens daqueles que podemos denominar de adultos, e que, portanto, traduz a inadequação de um sistema único para estes atores.

- “Quando eu era criança e vivia na roça com meus pais e meus irmãos, trabalhávamos muito para sobreviver, pois a vida no campo é muito difícil. Conclui-se que com o estudo e a educação podemos melhorar de vida, pois é uma das coisas mais importantes na vida de um ser humano: como saber se expressar”.

- “Eu tenho um sonho que está sendo realizado, aprender a ler e escrever. Quando menino, não tinha sonhos, porque eu tinha que trabalhar. Hoje estou podendo realizar este sonho”.

- “Eu recebi apoio do meu filho e da minha esposa. Hoje eu consegui outro sonho, formar dois filhos. Eu sempre pedia a Deus muita saúde para ver meus filhos formados”.

- “Sonho em me dedicar aos estudos, prestar muita atenção, aprender para que eu possa me sair bem quando vierem as provas. Outro sonho que para mim é muito importante, é poder ver a formatura das minhas filhas. Acredito. Nunca é tarde para sonhar, nunca pensei que poderia estar aqui hoje no colégio. Estou muito feliz”.

- “Eu, desde criança, queria estudar, mas antes o meu tio falou que eu não poderia ir à escola, que eu tinha que trabalhar para ajudar na alimentação da família. Na casa que eu nasci, tinha mais duas crianças, mas elas foram à escola e aprenderam a ler e escrever. O tempo foi passando e eu fiquei sem estudar, mas agora Deus me mostrou esta escola para eu estudar e agradeço as professoras que estão me ajudando”.

- “Meu sonho era estudar para ser melhor, para falar melhor com as pessoas, ser gentil, entender mais e compreender as pessoas. Hoje estou realizando meu desejo, estou realizando meu sonho”.

- *“O meu sonho é de ser uma pessoa bem resolvida na minha vida profissional e pessoal. Como profissional, tenho que terminar de estudar até o final para me formar em uma faculdade, só assim eu poderei ter uma formação na qual eu vou poder estar exercendo com prazer e também assim realizando um sonho de menina. Agora estou tentando realizar este sonho com muita coragem e fé, mesmo sabendo das minhas limitações de aprendizado como falta de atenção e outras dificuldades mentais. Eu tenho que me capacitar mesmo com toda essa luta que a vida me oferece. Com muita fé e apoio das minhas filhas, amigas e meu namorado, eu estou de volta a escola e estou retomando a realização do meu sonho de menina, que agora é um sonho de mulher”.*

- *“Eu não tenho mais sonhos, vivo o hoje”.*

- *“O meu sonho foi voltar a estudar, porque foi preciso eu aprender a ler e escrever, porque é muito importante na minha vida e agora que eu voltei, vou até o fim. Quando eu terminar eu vou buscar minha felicidade. Eu sou feliz porque estou nesse colégio”.*

- *“Eu sonho saber ler as palavras”.*

- *“Eu tenho um sonho, ter minha casa própria. Há muito tempo que eu tenho esse sonho de realizar, mas eu não fui chamada para a reunião da “minha casa, minha vida”. Eu espero que um dia eu receba essa graça de Deus para mim. Se eu receber essa graça de Deus, eu vou ficar muito feliz, vou agradecer o Senhor de joelhos”.*

- *“O meu sonho é ter minha casa e outros mais... Está difícil, mas não é impossível, um dia eu consigo, eu tenho que guardar dinheiro”.*

- *“O meu sonho é comprar um apartamento de 2 quartos para minha família, todo juntos ficarão muito felizes”.*

- *“Meu sonho é ver minha família, todos nas suas casas, bem casados, sucedidos na vida, realizando seus desejos. Eu não desejaria ser avó muito velha. A avó tem que ter estrutura para curtir os netos”.*

Na metade do segundo semestre, a surpreendente notícia de que a escola encerraria suas atividades ao final do ano letivo, gerou uma grande inquietação e uma grande preocupação entre os alunos. Um ambiente de desânimo se abateu sobre todos. A continuidade dos estudos foi encarada em segundo plano, ficando

evidenciada de forma bem clara, a importância das relações e laços afetivos ali construídos.

Em analogia a conceituação de Vygotsky (1998) pôde-se observar o deslocamento das emoções de um plano individual para um plano de função superior e simbólico, de significações e sentidos, constituídos no/pelo grupo. Nesse processo internalizam-se os significados e sentidos, atribuídos pela escola e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, sendo crucial o papel do outro, como agente mediador entre o sujeito e o conhecimento.

2.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Um dos maiores desafios, quando observamos a Educação de Adultos encontra-se no desenvolvimento da aprendizagem. Se a classe de alfabetização apresenta dificuldades inerentes à sua condição de algo da ordem do novo, do desconhecido, a consolidação do conhecimento pelas classes subsequentes é uma tarefa ainda mais complexa.

Dificuldade de aprendizagem é uma condição bastante abrangente, que comumente tende a ser definida, sobretudo, pela avaliação do baixo rendimento escolar. Entretanto, esta é uma visão que nos parece bastante limitada do que se costuma entender sobre a finalidade da escola, e particularmente de uma escola para adultos. Uma visão de escola certificadora e/ou exclusivamente orientada para a formação de mão de obra.

Muitas podem ser as causas para o aparecimento das dificuldades de aprendizagem e outras tantas são as formas como se manifestam. Quando um adulto demonstra dificuldades no aprendizado, temos que considerar uma multiplicidade de fatores e suas combinações e, na maioria das vezes, fica difícil se isolar um único fator como o responsável.

Se formos olhar este adulto exclusivamente pelo seu rendimento escolar, apenas reforçaremos visões sobre o “fracasso” escolar, que infelizmente ainda persistem na fala discriminatória sobre o jovem ou adulto destas classes. Como resultante, em grande parte dos casos, estes jovens e adultos acabam por desenvolver uma autoestima negativa, o que lhes agrava a situação, encaminhando-lhes para a evasão.

De acordo com Collares e Moysés (1993), o uso da expressão distúrbio de aprendizagem tem se expandido de maneira assustadora – **principalmente na escola regular** - muito embora dificilmente se consiga explicar claramente o significado dessa expressão ou os critérios em que se baseiam para utilizá-la no contexto escolar. Na opinião das autoras, a utilização desmedida da expressão distúrbio de aprendizagem no cotidiano escolar seria mais um reflexo do processo de patologização da aprendizagem ou da biologização das questões sociais.

Os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem as causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que contemple os fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade. (SCOZ, 1994, Pg.22)

Ao estarmos com alunos adultos da EJA, não podemos nunca nos afastar do conhecimento de que estamos lidando com pessoas com uma faixa etária alta, baixo nível de renda, que com a labuta do dia-a-dia, não dispõem de tempo, local e recursos adequados para se aprofundarem em seus estudos. Portanto, ao educador ou educadora cabe a tarefa de não desconsiderar a vida cotidiana destes atores. São pessoas com histórias de vida diversificadas, que já tiveram, ou não, outras passagens pela escola, mas não com muito “sucesso”.

Por estas razões, encontramos na conceituação de “educação não-formal” (GOHN, 2010) como uma grande contribuição para o desenvolvimento de uma classe de adultos, principalmente quando a autora não se coloca em contraposição a educação escolar (formal) e sim, “a escola não é território proibido às práticas educativas não formais, ao contrário, deveria incorporá-las.”(p. 23) e ainda “para nós, a educação não formal tem campo próprio, tem intencionalidade, seu eixo deve ser o de formar para a cidadania e a emancipação social dos indivíduos.”(p. 33)

Neste particular, ressaltamos a importância e ao mesmo tempo a dificuldade, no cuidado que se deve observar quando da escolha das estratégias e conteúdos do ensino. É imperioso que estes possam ter sua relevância reconhecida de forma a permitir que se estabeleçam vínculos positivos no processo de ensino/aprendizagem.

Outra questão ser observada, porém muitas vezes desprezada, é a de se verificar se os jovens e adultos encontram na escola condições necessárias para iniciarem e prosseguirem em seus estudos. A Lei de Diretrizes e Bases em seu 2º parágrafo diz que: “o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.” O art. 4, VII da LDB impõe que a oferta de ensino regular noturno seja adequado às condições do educando, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Aqui, faço uma breve digressão para ampliação e extensão da interpretação destes artigos da LDB para o seu alcance e direcionamento à todas as modalidades de oferta de ensino noturno, a qual, entretanto, não pode apenas se restringir à uma responsabilidade daquilo que reducionalmente costumamos denominar de poder público (governo). A sociedade, em todos os seus níveis, tem à obrigação de atuar de maneira responsável, comprometida, cooperativa e colaborativa.

Isso nos leva a considerar como determinante que se verifique e se proponha uma objetiva diferenciação da EJA em relação às classes ditas regulares, não só em termos de currículos, mas também e principalmente em seus aspectos avaliativos e sistemas de progressão. “*ser possível a construção e o desenvolvimento de currículos de forma autônoma, coletiva e criativa*” (MOREIRA/CANDAU)¹⁰

¹⁰ Extraído do texto Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos - Antonio Flavio Barbosa MOREIRA; Vera Maria CANDAU publicado na Revista Brasileira de Educação no.23 Rio de Janeiro Mai/Ago 2003 – Print version ISSN 1413-2478 on-line version ISSN 1809-449x <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>

2.4 . APRENDENDO COM OS ALUNOS

Aqui, a base do aprendizado é estar preparado para errar, ter disposição para o fracasso e habilidade para o redirecionamento na esperança de ser capaz de elaborar ou oferecer um caminho que tornará as coisas mais claras.

A possibilidade de enfrentar os desafios, que somente se apresentam no cotidiano, seria suficiente para justificar os estágios curriculares como um caminho indispensável a ser percorrido pelos futuros profissionais de educação, seja em classes regulares ou de EJA, para que possam não só refletir sobre sua prática, mas, principalmente, que a partir da vivência concreta possam através de significativas reflexões criarem estratégias para modificar qualquer prática descontextualizada, visando assim produzir ambientes estimuladores do processo de aprendizado.

A partir de situações vividas ao longo destes dois semestres, apresento abaixo alguns relatos e considerações, não que sejam inéditos ou possam ser considerados como surpreendentes, mas que a partir da reflexão sobre os mesmos produziram novos significados.

A teoria na prática

JC era trabalhador braçal de uma loja de produtos hortifrutigranjeiros e durante nossa conversa havia relatado o “envergonhamento” que sentia quando da necessidade de repor estoques em bancadas vazias, apenas com placas, não sabia onde descarregar o produto. A partir dos dados obtidos, e, inspirado na teoria “freireana”, me pareceu natural que buscasse produzir materiais que estivessem relacionados com o seu cotidiano.

Além da desvantagem que a inserção em uma classe multisseriada por vezes ocasiona, pois JC, em seu “orgulho” sentindo-se visivelmente desprestigiado ao receber uma atenção individual direcionava sua atenção para tentar acompanhar as atividades do restante da classe, não demonstrando nenhum interesse especial, pelo contrário, demonstrando um certo enfado.

A mesma situação aconteceu com uma aula dada por um grupo de estagiários de outra Universidade. Talvez considerando que a maioria da turma era formada por empregadas domésticas, direcionou a aula propondo atividades, ainda

que sob um viés lúdico e pretensamente poético, que se baseavam na elaboração de uma receita. Apesar da participação da turma, durante as entrevistas a maioria considerou o trabalho tolo e monótono.

O segredo em consolidar determinadas teorias está no processo de generalização. Não é suficiente apenas roteirizar como agir em determinada situação, devemos saber também como generalizar, para que ela se aplique em outras situações e não cairmos em simplificações exageradas de eventos quase sempre muito mais complexos.

A bagagem cultural e a barreira do formal

Diante de um exercício de leitura, várias palavras eram acompanhadas do respectivo desenho. Para a palavra escrita “ave”, obteve-se com resposta: passarinho, sabiá, canário. Quando o desenho não era reconhecido, a grande maioria mostrava dificuldade em ler, pois os alunos se preocupavam mais em interpretar o desenho. Quando a mesma palavra era mostrada sem o desenho, a grande maioria a lia.

A presença da figura parecia lhes inibir à atenção ao código formal, talvez por considerarem uma maior possibilidade de acerto. As classes adultas igualmente as classes infantis não são isentas de um ambiente de disputa.

É certo que a maneira que os alfabetizandos, em qualquer classe, desenvolvem a aquisição da base alfabética não é unificada, ou seja, cada um lê e escreve de acordo com sua evolução cognitiva, e, principalmente a partir de suas interações com seu universo social.

O “hiper-realismo”

Durante uma aula de matemática, foi solicitado aos alunos que representassem graficamente (através de cédulas e moedas do sistema monetário), o troco referente ao pagamento de uma determinada quantia. Nenhum aluno foi capaz de desenhar moedas de R\$ 0,01 (um centavo). A justificativa dada pelos alunos para tal ausência era afirmação de que estas não existem.

Podemos assim verificar a força com que os conhecimentos adquiridos pela experiência prática exercem na constituição do processo de organização do

pensamento nestes adultos. Estes elementos são tão fortes que chegam a impor barreiras em seu processo de aprendizado.

Abstração, percepção e raciocínio lógico

Desafiados a reconstruírem uma história em quadrinhos com pequenos diálogos, pouquíssimos conseguiram produzir uma sequência intermediária minimamente lógica. Quanto às marcas fortes, o quadrinho inicial com título e o quadrinho final com a legenda de “Fim”, o primeiro foi fielmente observado, porém o segundo foi majoritariamente desprezado.

Em exercícios de montagem de sequências matemáticas simples, também foi observada um elevado grau de dificuldade de compreensão.

Na leitura e interpretação de um poema, nenhum aluno conseguiu decifrar o verso “de mar é feito a terra”.

Um fato que não pode ser desprezado, quando lidamos com alunos adultos do EJA, é que estes são pessoas fortemente constituídas pelas suas experiências cotidianas. Os limites dos conhecimentos abstratos de determinadas áreas, o raciocínio puramente lógico são para eles, uma barreira de complexa transposição.

2.5 . FORMULANDO HIPÓTESES

Determinado aluno apresentava grande dificuldade em identificar as letras do alfabeto. Na verdade, ele só conseguia identificar as letras “A”, “B”, “C” e “D”, quando estas eram apresentadas em sua organização sequencial. Não era capaz de sem dificuldades localizá-las quando misturadas. Quando ao organizar a sequência, uma destas letras era substituída por qualquer outra, ele a lia como “A”, “B”, “C” ou “D”, de acordo com sua posição.

Ciente de seu interesse por computadores, propositalmente apresentei para ele as fotos de quatro componentes de uma placa, sendo dois componentes muito parecidos, e perguntei se ele sabia do que se tratava. Ele respondeu negativamente.

Expliquei que uma era de um capacitor e a outro de um resistor. Expliquei a função de cada um.

Logo em seguida, apresentei mais três fotos: uma com a letra “G”, outra com a letra “H”, e mais uma com a letra “P”. Trabalhamos exaustivamente palavras com estas letras (inclusive com imagens). Passado algum tempo, solicitei que fizesse a associação entre uma das três letras trabalhadas a uma figura, após alguns momentos de hesitação ele escolheu a letra “G” com a figura “P”. A seguir, pedi que ele associasse a figura do resistor à sua inicial correspondente, o que rapidamente foi atendido.

Aparentemente, pode parecer uma exemplificação simplória e pouco relevante, porém quando usada intencionalmente pode revelar/confirmar algumas hipóteses importantes.

A primeira delas está relacionada com a conceituação sobre o valor e/ou oportunidade de se trabalhar com a palavra ou tema gerador. Esta não necessariamente se encontra diretamente vinculada aos aspectos mais visíveis dos alunos, o que torna extremamente complexo a escolha adequada tendo em vista a diversidade que encontramos em uma turma.

A segunda é quanto à barreira, a insegurança que o próprio aluno impõem para si quando reconhece no objeto o elemento do formal, e portanto a obrigatoriedade do aprender. Talvez, muito desta resistência se dê ainda em função da visão que se tem sobre a escola e suas formalidades avaliativas.

Considero estes breves momentos vivenciados, estes pequenos e simples exemplos extraídos do cotidiano, estas “pequenas verdades” escancaradas nas realidades individuais, como uma experiência insubstituível.

2.6 . O DESAFIO FINAL

O que a princípio se apresentou como um grande problema, acabou por determinar uma grande oportunidade.

A professora regente face ao desânimo acometido pela turma, ocasionado pela notícia de fechamento da escola, acertadamente abrindo mão da rigidez de conteúdos, abriu espaço para o desenvolvimento de um trabalho orientado para oralidade explorando as diversas possibilidades do uso da linguagem.

Segundo ela, apesar de ser uma turma que tecnicamente já deveria dominar a leitura em seu código, e muitos já o dominavam, havia uma grande dificuldade de absorção e interpretação dos textos.

O trabalho deveria ser inicialmente justificado com uma explanação sobre o conceito de analfabetismo funcional. Era desejado que todos preliminarmente entendessem que a leitura do código alfabético por si só é vazio de significado.

O objetivo era que os alunos não apenas reproduzissem automaticamente leituras, mas que também as significassem, que refletissem, que formulassem hipóteses. Era o de despertar o interesse, o conhecimento, o reconhecimento e a significação do valor da leitura/escrita na prática social. Tentar mostrar a língua, em todas as suas possibilidades, como algo capaz de representar fatos, ideias, pensamentos, sentimentos e como um poderoso meio de expressão/comunicação de sua própria realidade concreta.

A confirmação desta dificuldade interpretativa evidenciou-se logo após a primeira atividade. No debate realizado após assistirem um musical no teatro, os alunos não conseguiram ter a percepção do enredo. Todas as referências eram diretas a vestuário, músicas ou características individuais dos personagens, ainda que não se lembrassem do nome dos mesmos.

Encontrar um material que “atenda” a todos é uma tarefa extremamente complexa. O material didático produzido para este segmento enseja uma ainda forte tendência à “infantilização”, que mais do que apenas demonstrar o grande distanciamento que há entre aqueles que “produzem” daqueles que “consomem”, traz consigo uma grande subestimação da capacidade cognitiva ao aluno do EJA, o que torna bastante problemática a escolha de temas. E muitas vezes, reforça o que foi dito sobre não se considerar a separação entre “J’s” e “A’s”.

Instigado pelas observações feitas e analisando os resultados até então obtidos, procurei um texto que me abrisse oportunidades para em uma aula, não apenas explorar algumas destas dificuldades, mas também de consolidar algumas hipóteses, e principalmente com a de poder romper com esta visão estigmatizadora.

Após extensa pesquisa, encontrei no texto a “História de Thomas”, capítulo do livro “O Mestre Inventor” de Walter Omar Kohan todas estas possibilidades.

O texto, de maneira bem resumida, conta a história de um professor e filósofo venezuelano – Simon Rodriguez – que em uma rotineira brincadeira com seus alunos, ao enfrentar uma situação extraordinária é surpreendido pela solução dada

por um menino – Thomas - que não era aluno da escola, mas que sempre assistia calado e ao longe às brincadeiras do grupo.

Apesar de relativamente longo, o texto lido pausadamente, acompanhado de ilustrações, foi muito bem recebido.

Com as ilustrações, como por exemplo, de um mapa do globo terrestre, os alunos puderam entender a metáfora “de mar é feito a terra”, bem como noções de proporcionalidade. Com fotos da Grécia, os alunos fizeram as vinculações com as recentes Olimpíadas. Com a explicação sobre o significado da palavra filosofia e a singeleza do texto, os alunos sentiram-se valorizados por trabalharem um conteúdo “universitário”.

Durante a leitura do texto, várias interrupções foram feitas pelos alunos traçando paralelos com suas próprias vivências. Considero o ponto alto quando ao final da leitura, durante os debates, um aluno colocou a seguinte questão: “ **E se o professor não tivesse dado atenção ao Thomas?**”.

É certo que as experiências do cotidiano, estas conexões pessoais, devem ser aproveitadas e valorizadas, desde que se tome o necessário cuidado para que não sejam conduzidas de forma aleatória e desconectadas do propósito maior da educação, que deve ser o da promoção de um ambiente voltado para a ampliação reflexiva sobre o significado da própria existência e não tão somente de aprendizado de conteúdos formais.

CONCLUSÕES

Aqui a história se perpetua.

Os personagens encontrados são os mesmos que os descritos em todos os textos e estudos produzidos ao longo das décadas anteriores.

Sim. Eles são migrantes nordestinos, pessoas com uma faixa etária alta, baixo nível de renda, que com a labuta do dia-a-dia, deixaram de frequentar ou nem mesmo chegaram a frequentar a escola para poderem ajudar no sustento de sua família e cuidar da própria sobrevivência.

Pela história, e cuja visão parece permanecer resistente até os dias atuais, esta modalidade de ensino (EJA) não pode apenas ser olhada como um simples processo de escolarização para aqueles que não a cumpriram na chamada “idade certa”.

A educação de adultos não pode ficar circunscrita apenas a um declarado direito constitucional. A educação de adultos é um dever social, o dever de não se negar aquilo que já lhes foi uma vez negado.

Ações e projetos para a educação de adultos não devem vislumbrar o caminho único de uma pretensa inserção no mercado de trabalho. Mais do que garantir a aprendizagem de conteúdos formais, devemos trabalhar no sentido de possibilitar a estes indivíduos, o resgate e o fortalecimento da própria história.

O “alfabetismo funcional”, ao desvalorizar os valores e as crenças do grupo, além de dificultarem a inserção do aluno, funciona apenas como um instrumento de adaptação do sujeito à sociedade. Tal concepção, portanto, não visa à transformação das relações sociais, mas apenas o adestramento dos indivíduos para que possam corresponder às demandas do socioeconômicas, principalmente do sistema de produção.

Neste sentido, quando falamos em compreender, respeitar e expandir a diversidade dos sujeitos no campo da educação, a proposta por um modelo curricular único e padronizado, mostra-se no mínimo uma proposição contraditória.

Alunos do EJA, pobres, excluídos, marginalizados social e culturalmente, seriam, na lógica do dominante, considerados dotados de impossibilidade no processo cognitivo e na produção estética, sensível e autônoma.

Considero ser esta uma visão ultrapassada e desconectada da realidade. A educação de adultos não pode nem deve ser premida pelas pressões para a

abreviação do processo de escolarização. Não cabe aqui a máxima “os alunos não tem tempo a perder”. Se em algum lugar do passado possa ter sido uma verdade, hoje já não mais o pode ser.

Buscar formas de romper com o poder é buscar, através da educação, alternativas que questionem e que impulsionem à transformação, constituindo, assim, um movimento dialético. Mudar o quadro das desigualdades tem a ver com a construção de novos significados, de novos universos simbólicos que determinem outras perspectivas, bem como a transformação das já existentes.

Precisamos ultrapassar ao conceito da escola que se dirige a um sujeito passivo. A educação de adultos, em sua vinculação com a democracia, precisa habilitar ao exercício público da participação e da solidariedade. Não só a compreensão da língua nacional, o aprendizado da escrita, da leitura, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, mas, primordialmente o domínio dos códigos sociais, indispensáveis para o posicionamento do indivíduo face à sua realidade.

Reforçamos assim nosso ponto de vista de que uma educação realmente significativa fica impossível de acontecer em um ambiente onde não aconteça interação. Se não houver um conteúdo representativo, os jovens e adultos dificilmente serão estimulados a desconstruir suas próprias limitações, ocasionando desinteresse no aprendizado.

A educação de adultos de qualidade garante que as pedagogias partam do que os educandos já sabem, envolvendo-os plenamente na concepção dos processos de ensino e aprendizagem. As relações entre professores e educandos estão no centro dos processos educacionais. Professores e formadores precisam entender os contextos que os educandos vivem e qual o sentido de suas vidas. O que os educandos já sabem e valorizam deve ser o ponto de partida para programas de educação de adultos. Em particular os professores devem transmitir suas expectativas positivas do potencial dos educandos. Como o ensino e a aprendizagem são processos mútuos e recíprocos, os educandos também podem oferecer o que sabem para seus colegas e professores. Esta é a base do diálogo educacional.”(FREIRE, 2005) ¹¹

¹¹ Extraído da página 94 do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. – Brasília : UNESCO, 2010. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf> (05/06/2017)

Ainda existem muitos desafios por vencer, muito do que conscientizar-nos. E sem dúvida, somente através de uma reflexão profunda e sistemática sobre a educação, campo este que deve ser prioritário e fundamental na Pedagogia, que juntamente com todas as demais ciências humanas e sociais é que conseguiremos avançar no sentido de construirmos uma sociedade mais justa e igualitária, tendo como seu alicerce a educação.

Concluo, apontando a urgência e a importância dos cursos de licenciatura repensarem e reformularem suas estruturas curriculares, principalmente de seus estágios, de forma a privilegiarem e possibilitarem as verdadeiras experiências.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2001)¹²

¹² Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada em julho de 2001, Leituras SME.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. ...[et al.]. Família e educação: Quatro Olhares- Campinas, SP: Papyrus, 2011. Alfabetização e leitura - São Paulo: Cortez, 1998.

Outros autores: Rosely Sayão, Sérgio Rizzo, Yves de La Talle

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura - São Paulo: Cortez, 1998

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. O Golpe na Educação. 6.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989

COLL; SOLÉ. A interação professor/aluno no processo ensino e aprendizagem. 2008.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. Cadernos CEDES, n. 28, Campinas: Papyrus, 1993, p.31-48.

D` AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática, 5º ed., São Paulo: Ática, 1998.

DIAS, Rosa Maria – Nietzsche Educador – 3.ed – Scipione – 1991 (Coleção Pensamento e Ação no Magistério

DURKHEIM, Émile. Definição de educação. In : ----- . Educação e sociologia. Tradução de Lourenço Filho. Rio de Janeiro : Melhoramentos e Fundação Nacional de Material Escolar, 1978

ECO, Umberto. Como se faz uma tese; tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza - São Paulo: Perspectiva, 2014, 25.ed (Coleção Estudos;85 / dirigido por J.Guinsburg)

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre Alfabetização – São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1990.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua Escrita. Porto Alegre. Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Traduzido por Luiza Maria Silveira. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo. 41ª ed. Cortez. 2001.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? 5 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

GALLO, Silvio. Deleuze & a Educação. 3.ed – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2103 (Coleção Pensadores & Educação)

GOHN, M. G. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. G. Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais São Paulo: Cortez, 2010.

HALL, Stuart, (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação & Realidade, v. 22, nº 2, p. 15-46.

KOHAN, Walter Omar. O mestre Inventor, relatos de um viajante educador; tradução Hélia Freitas – 1.ed – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (Coleção Educação – Experiência e Sentido)

KRAMER, Sônia. Alfabetização: dilemas da prática. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1996.

KLEIMAN, Ângela B. Os significados do letramento – Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita – São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LAROSSA, Jorge – Nietzsche & a Educação ; traduzido por Semíramis Gorini da Veiga – 3.ed – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (Coleção Pensadores & Educação)

LAROSSA, Jorge – Pedagogia Profana; Alfredo Veiga-Neto – Porto Alegre: Contrabando, 1998

LEITE, S.A. da S. (Org.) (2006). Afetividade e Práticas Pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

LIBÂNEO, José Carlos, Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo, Cortez, 2008 – 10ª ed.

LIBÂNEO, José Carlos, Educação escolar: políticas, estrutura e organização / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi - 10ª ed. rev. e ampl. – São Paulo – Cortez, 2012. – (Coleção docência em formação; saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta)

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 11-45.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli, Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm – Escrito sobre Educação; tradução de Noeli Correia de Melo Sobrinho, 4.ed.rev e ampl – Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Editora Loyola, 2009

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e Aprendizagem - Educação como exercício de diversidade. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. p. – (Coleção educação para todos; 6).

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – Um Processo Sócio-Histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PERRENOUD, Philippe. 10 Novas Competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, C, B. Garcia. Formação Continuada de Professor e o sucesso do processo do ensino da aprendizagem. 2008

RANCIÈRE, Jacques – O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual; tradução de Lilian do Valle – 3.ed.3.reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (coleção Educação – Experiência e Sentido).

RIBEIRO, Vera Maria Masagão; JOIA, Orlando (coord.): Metodologia da Alfabetização: Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Papyrus, CEDI, 1992

RIVERO, J. H. Educação e Exclusão na América Latina: reformas em tempos de globalização. Brasília: Universa, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. 2008. A gramática do tempo: para uma nova cultura política – 2ª Edição. São Paulo :

SCOZ, B. Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org) Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p.

TFOUNI, L. V. Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: UNICAMP, tese de doutorado, 1986.

VAZQUEZ, Adolfo S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977

VICENTINI, A. A. F. Narrativas Autobiográficas de professores formadores na

Educação de Jovens e Adultos: lugares reinventados por comunhão. Campinas, UNICAMP, Tese de Doutorado, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.