

RAQUEL DURO DA SILVA

A PERMANÊNCIA PROLONGADA DAS TOTALIDADES INICIAIS E A AQUISIÇÃO
DA LÍNGUA ESCRITA: **UM OLHAR PARA A EJA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Marília Costa Morosini

Porto Alegre

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586p Silva, Raquel Duro

A permanência prolongada das totalidades iniciais e a aquisição da língua escrita: um olhar para a EJA. / Raquel Duro Silva; orientadora Dr^a. Marília Costa Morosini. – Porto Alegre: PUCRS, 2009.

86 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCRS, Programa de Pós Graduação em Educação.

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Aprendizagem do Adulto. 4. Dificuldades de Aprendizagem. 5. Permanência prolongada. I. Título.

CDD 374

Bibliotecária Responsável: Claudia Petinelli Souza CRB10/1647

RAQUEL DURO DA SILVA

A PERMANÊNCIA PROLONGADA DAS TOTALIDADES INICIAIS E A AQUISIÇÃO
DA LÍNGUA ESCRITA: **UM OLHAR PARA A EJA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS.

Aprovada em _____ de _____ de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Marília Costa Morosini

Vida

Já perdoei erros quase imperdoáveis,
tentei substituir pessoas insubstituíveis
e esquecer pessoas inesquecíveis.

Já fiz coisas por impulso,
já me decepcionei com pessoas quando nunca pensei me decepcionar, mas
também decepcionei alguém.

Já abracei pra proteger,
já dei risada quando não podia,
fiz amigos eternos,
amei e fui amado,
mas também já fui rejeitado,
fui amado e não amei.

Já gritei e pulei de tanta felicidade,
já vivi de amor e fiz juras eternas,
“quebrei a cara muitas vezes”!

Já chorei ouvindo música e vendo fotos,
já liguei só para escutar uma voz,
me apaixonei por um sorriso,
já pensei que fosse morrer de tanta saudade
e tive medo de perder alguém especial (e acabei perdendo).

Mas vivi, e ainda vivo!
Não passo pela vida...
E você também não deveria passar!

Viva!

Bom mesmo é ir à luta com determinação,
abraçar a vida com paixão,
perder com classe
e vencer com ousadia,
porque o mundo pertence a quem se atreve
e a vida é “muito” pra ser insignificante.

Charles Chaplin

A Pedro e Wanda
com imensurável saudade.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma forma de superar nossas limitações. É transcender a essência. É reconhecer a importância do outro na obra solitária. Teria inúmeras pessoas a quem agradecer e que compartilharam minha vida, caminhando ao meu lado durante este percurso. Algumas eram amigas de longa data. Outras passaram a ser ou tornaram-se apenas conhecidas, como companheiros de caminhada. Mas preciso destacar aquelas que marcaram o percurso. Entre essas destaco, com muito orgulho a minha família que esteve presente em todos os momentos deste trabalho desde sua idealização até sua concepção.

Mas necessito, neste momento, dedicar um especial agradecimento:

Aos meus filhos Felipe, Matheus e Maria Victória por terem em inúmeros momentos aceitado a minha ausência e compreendido o quanto este trabalho é importante para mim.

A Mariluce Lima da Silva, meu “anjo bom”, e a Hellen pelas gracinhas que me fizeram rir.

As minhas tias Gleny Guimarães e Elda Duro pela força, estímulo, carinho e colo que sempre me deram.

A minha irmã Marina Gonçalves, presença sempre firme na minha vida e seu esposo Dr. Humberto Guaíta, exemplo de dedicação e estudo em todos os momentos.

A Jane D. Santos Vargas, minha irmã do coração, por sempre acreditar em mim e nas minhas loucuras, estando sempre presente, apesar da distância, em meu coração.

Ao meu irmão, Fernando Duro da Silva, pessoa que, apesar da pouca convivência, amo e admiro muito.

A Clarice Toniazzi, Anízia, Clary e Julianna pelo “apoio logístico” sem o qual muito desse estudo não seria possível.

A Dra. Gleny Duro Guimarães, que inegavelmente foi meu braço direito quando as dúvidas surgiam. Ela é um exemplo de amiga e profissional a ser seguido.

Aos professores e funcionários desta muito digna Instituição, em especial aos do Programa de Pós-graduação em Educação e a Prof^a Dr^a Maria Inês Victória, da FACED, PUCRS, que sempre escutou atentamente minhas idéias (ou loucuras) e dedicou palavras de entusiasmo e afeto.

A minha amada orientadora, Dra. Maria Emília Engers, pessoa indescritível, que esteve comigo, passo a passo desta caminhada, incansavelmente, dedicando-se com extremo carinho, zelo e esmero, buscando sempre o meu sonho e sonhando comigo.

Dedico um agradecimento muito especial, pelas aprendizagens e vivências que tem me possibilitado, ao Dr. Marcelo Penna de Moraes, e pelas palavras de afeto e incentivo. Sua presença foi fundamental no transcorrer do processo de análise e suas contribuições, sempre perspicazes e inteligentes, enriqueceram esta dissertação.

Aos meus amigos que muito contribuíram para este trabalho: Hilton Besnos, Adriane Feijó Rodolpho, Rudi Schorrenbeger, Ana Lucia Ochoa, Jaqueline Haupt de Castro, Izabel Abianna, Cristiane Granville, Giane Ferreira, Thaíse, Clarita Varella. Meu respeito e admiração a todos, grandes educadores, de inegável competência, que acompanham minha trajetória.

As Drs. Anézia Vieiro, Roselaine Aquino e Vanda Spickler pelas contribuições teóricas inegavelmente pontuais para realização deste trabalho.

A direção e docentes da EMEF na qual este estudo foi realizado, que abriram espaço para análise do seu cotidiano.

Aos alunos que participaram do estudo e que não imaginam o quanto contribuíram para que a EJA cresça cada vez mais e conquiste seu espaço dentro da educação.

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido numa Escola da rede Municipal de Porto Alegre, durante o período compreendido entre os anos de 2007 e 2008. Sua base está alicerçada na busca de uma resposta para a seguinte questão:

Como professores, especialistas e alunos do EJA concebem a alfabetização e percebem os fatores influentes na aquisição da língua escrita, responsáveis pela permanência prolongada dos alunos nas Totalidades Iniciais e que tipo de atividades os profissionais da educação desenvolvem em sala de aula para minimizar esses problemas?

Para atingir o resultado esperado foi escolhida uma metodologia qualitativa, apoiada nos pressupostos que orientam e caracterizam o estudo de caso, amparada num paradigma construtivista e teve como questões norteadoras:

- Como os coordenadores pedagógicos percebem os fatores influentes da permanência prolongada destes alunos na EJA?
- Como os professores percebem os fatores influentes da permanência prolongada destes alunos na EJA?
- Como os alunos descrevem as suas dificuldades de aprendizagem que os impedem de avançar para a Totalidade seguinte.
- Que providencias tem sido realizadas pelo coordenador pedagógico para mediar à aprendizagem desses alunos?
- Que metodologias desenvolvem no trabalho com os educadores?
- Como os alunos percebem o trabalho desenvolvido pelos professores e coordenadores pedagógicos para propiciar seu avanço?

Os dados, aqui apresentados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas, observações e anotações do diário de pesquisa, realizadas com o especialista, com docentes e discentes atuantes na Instituição. Das entrevistas emergiram as categorias Vivências e Formação; Relações Interpessoais e Aprendizagem. Essas categorias estão detalhadas em análise que tem como suporte teórico Piaget e Vygotski, no que se refere aos processos de aprendizagem, as análises de Ferreiro e Teberoski do processo de aquisição da língua escrita, Soares nas questões do letramento. Também foram utilizados autores que referendam questões importantes para a análise das categorias tais como: Smith e

Strick, Paín, Pozo, Vasconcelos e Freire, este último servindo como base para compreensão da EJA, seus aprendizes e formadores.

Os resultados obtidos deixam claro que é preciso uma maior participação dos gestores na formação e acompanhamento dos educadores e educandos, um resgate e resignificação dos saberes acadêmicos bem como da estima e capacidade do aprendiz. Outro aspecto que fica evidenciado é a tentativa de utilização de atividades adequadas aos alunos do diurno, demonstrando a inexistência de uma metodologia específica para o trabalho com adultos, quer seja por desconhecimento ou pela existência de crenças que a aprendizagem ocorre de maneira idêntica entre os indivíduos, independente de sua faixa etária ou história de vida. As Totalidades do Conhecimento ainda são pouco compreendidas e estudadas pelos envolvidos no processo e com isto os discentes acabam tomando para si a exclusão do mundo letrado como um sinônimo de fracasso ou impossibilidade pessoal.

Palavras-chave: Educação; Educação de Jovens e Adultos; Aprendizagem do Adulto; Dificuldades de Aprendizagem; Permanência Prolongada.

ABSTRACT

This study was based at one of the Porto Alegre's public schools during the implied period of the years 2007 and 2008. Its bases is in the seeking for a response to the following problem:

How do the teachers, experts and EJA (Young and Adults Education in Portuguese) students, wich are the responsible for the lingering stay os the students on the Initial Totality, conceive the education and notice the influential factors in the written language acquirement? And What kind of activities do the education professionals perform in class to minimize these problems?

In order to obtain answers to this questioning it was chose the qualitative search methodology supported by a constructivist paradigm and the presupposition that guide and define this case study. The main questions of this study turn to understand how the pedagogic coordinators notice the influential factors of the lingering stay of these students at EJA; how the students describe their learning difficulties that stop the from advancing to the next Totality; what kind of measures haw been carried out by the pedagogic coordinatiior to mediate the learning of these students; what kind of methodologies are developed by the teachers and pedagogic coordinators to appease their advancing.

The data were collected by semi-structured interviews and notes from the research diary. These were carried out with the expert, educators and students from the institution.

From analyzes of interviews and notes contentes, it emerged the following categories: Life Experience and Education; Interpersonal Relations and Learning. These categories are detailed in analyzes, wich has Piaget and Vygotski as theorist support when referring to learning processes, the Ferreiro and Teberoski's theorist propositions when referring to the written language acquirement and Soares' when regarding to writing system. It was also used other authors which sanction important matters analyzes of the categories, such as: Smith and Strick, Paín, Pozzo, Vasconcelos and Freire. The last one was used as base to the EJA understanding, is apprentices and educators.

The results make it clear that, it's necessary a bigger participation of the managers to the developing and monitoring of educators and students, the rescue and resignification of the academic knowledge, as well as the self esteem and

the methodology when working with adults, be it due to the lack of knowledge or due to a creed that the learning occurs identically among the individuals, apart of their age or life story. The set of knowledge acquired still are not much understood and studied by the people involved in the process and due to that, the students are taking responsibility for the exclusion of writing world as a synonym of failure or personal impossibility.

Key Words: Teachers education; Young and Adult Education; Adult's learning; Learning difficulties; Lingerin stay.

LISTA DE SIGLAS:

ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em educação do Município de Porto Alegre

CNE – Conselho Nacional de Educação

CME – Conselho Municipal de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IES – Instituições de Ensino Superior

LA – Laboratório de Aprendizagem

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SIR – Sala de Integração e Recurso

Ts - Totalidades Iniciais da Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

1	Introduzindo a Temática e o Percorso Investigativo	14
2	Referencial Teórico.....	19
2.1	As questões legais da EJA e sua trajetória:.....	19
2.1.1	O sistema organizacional da EJA	20
2.1.2	Caracterização dos participantes da EJA	22
2.1.3	A escola	23
2.2	O desenvolvimento adulto e as questões de aprendizagem da lecto-escrita .	24
3	RESULTADOS	37
3.1	Vivência e Formação	37
3.2	Relações Interpessoais	46
3.3	Aprendizagem: a escola e seus atores na EJA	48
4	Considerações finais:	67
	Referências	76
	Anexos	79
	Apêndices.....	84

1 INTRODUZINDO A TEMÁTICA E O PERCURSO INVESTIGATIVO

A prática docente encanta, apaixona e é capaz de despertar inquietações e questionamentos. Minha trajetória enquanto educadora foi repleta de experiências significativas no exercício de inúmeros papéis dentro da escola. Iniciei minhas atividades junto a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ano 2000, como educadora de totalidade três (T3). Atuei em várias totalidades até que no ano de 2006, assumi a coordenação pedagógica. A paixão por esta modalidade de ensino é algo inexplicável. O adulto trabalhador desafia cotidianamente seu educador. Inúmeras foram às vezes em que foi necessário replanejar ou reprogramar uma atividade em virtude de questões físicas ou ambientais de meus alunos.

Ao assumir como coordenadora pedagógica, muitas dúvidas, inquietações e questionamentos tornaram-se evidentes, pois a violência urbana passou a ser parte integrante do cotidiano escolar. Não muito raramente docentes saem da escola em caravana, sob os olhares atentos dos aprendizes, que temem pela sua segurança e a dos docentes.

Em virtude desta realidade, escolhi realizar o trabalho de campo, deste estudo, junto aos educadores e suas respectivas turmas de Totalidades Iniciais, localizadas na "X", na cidade de Porto Alegre.

Esta opção é uma forma de resgate dos princípios e crenças sobre as potencialidades e necessidades dos cidadãos, moradores desta comunidade, que muito contribuíram para minha formação docente.

Senti a necessidade de procurar traduzir, de forma sistemática e acadêmica, as minhas vivências, enquanto educadora. Nesse sentido o fazer cotidiano de coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), complexo e povoado de inúmeras situações a serem superadas, me convenceu a analisar de que forma a escola, seus docentes e discentes percebiam a permanência prolongada nas Totalidades Iniciais.

O coordenador pedagógico da educação de Jovens e Adultos é duplamente desafiado: seu trabalho busca qualificar a educação daqueles que foram excluídos dela, quer seja por questões econômicas ou disciplinares e, ainda, trabalhar com aquilo que nossa sociedade quer esquecer é, no mínimo, extenuante.

A finalidade deste estudo foi investigar, na prática pedagógica, os fundamentos que permeiam a percepção e a ação do professor e do especialista em

educação, no município de Porto Alegre, visando contribuir para ampliação da discussão e qualificação da EJA.

Frente às considerações e reflexões aqui expostas surgiu o seguinte problema de pesquisa:

Como professores, especialistas e alunos do EJA concebem a alfabetização e percebem os fatores influentes na aquisição da língua escrita, responsáveis pela permanência prolongada dos alunos nas Totalidades Iniciais e que tipo de atividades os profissionais da educação desenvolvem em sala de aula para minimizar esses problemas?

Com base nesse problema o estudo teve por objetivos: conhecer e a concepção de alfabetização presente no cotidiano escolar entre os envolvidos no processo, tanto o corpo docente como o aprendente; identificar as percepções dos professores, especialistas e alunos sobre a permanência prolongada de alunos nas Totalidades Iniciais; verificar a autonomia do docente no espaço escolar, do sistema público municipal de educação, da cidade de Porto Alegre; compreender os fatores que dificultam o processo de aquisição da língua escrita nos alunos de EJA.

É importante ter clareza de que a EJA é um nível de ensino que está em constante movimento, não só de acesso como de abandono por parte de seus educandos. Além disso, de que vêm sendo desenvolvido estudos sobre EJA, para melhor atender e adequar as políticas públicas de nosso país, adotadas antes, durante e após a realização deste trabalho.

Em nenhum momento do estudo esteve presente a pretensão de estabelecer critérios de julgamento, mas apontar, após observação e estudo da realidade analisada, as possíveis alternativas de superação do problema proposto, possibilitando avanço nas práticas realizadas pelos educadores.

Para tanto, escolhi para realização dessa investigação uma metodologia qualitativa, apoiando-me nos pressupostos que orientam e caracterizam o estudo de caso, amparado num paradigma construtivista (Lincoln e Guba, 1985).

Esta abordagem foi escolhida, entre outros motivos, devido ao tipo de questão de pesquisa proposto, pois concordando com Robert K. Yin (2001, p. 27) inúmero são as possibilidades de uso de instrumentos nos estudos de caso. Essa abordagem clama por diversificação de instrumentos. Segundo este autor os investigadores podem utilizar a observação direta e diferentes tipos de entrevistas. Para ele [...]...”o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar

com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” .

O estudo é de abrangência restrita, sem preocupação com generalizações analíticas e estatísticas, mas que procura considerar o que emerge do cotidiano escolar, a forma como os educadores e educandos pensam e agem no cotidiano escolar.

Partindo de uma escuta sensível e criteriosa para, então proceder a posterior a análise, embasada em um Referencial Teórico, bem como imbricadas às inúmeras inquietações e anotações realizadas durante o percurso investigativo, acredito que o presente estudo poderá contribuir para a compreensão dos fatores que influem nesta permanência prolongada no município de Porto Alegre.

Segundo André (1995), o estudo de caso é uma abordagem que vem sendo muito usada nas diferentes áreas específicas de conhecimento e em Educação, aparecendo nos livros de pesquisa educacional, como forma de estudo descritivo e localizado. Esse pode ser voltado para uma escola, uma sala de aula, um grupo de pessoas ou até uma pessoa que visa aprofundar conhecimento sobre uma temática específica.

Neste sentido, André salienta, ainda, que: o caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira, o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular (1995, p. 31).

O objetivo do estudo de caso, enquanto categoria de pesquisa, é o de analisar com profundidade o objeto de estudo. Nas palavras de Lüdke e André:

...estudo de caso não é um nome de um pacote metodológico padronizado, isto é, não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. As técnicas de coleta de dados utilizadas no estudo de caso se identificam com as técnicas do trabalho de campo da sociologia e da antropologia (...). Porém, a metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, gravações documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo (1984, p. 52).

Portanto, na investigação proposta encontrei uma situação tecnicamente única com muitas variáveis, o que levou a uma abordagem de pesquisa abrangente, o que justificou a escolha.

Os participantes entrevistados e observados nesta pesquisa foram 4 professores, 1 Especialista e 5 alunos do EJA de Ts Iniciais, na Escola Municipal de Ensino Fundamental X, no município de Porto Alegre..

O estudo teve como participantes educadores e educandos oriundos da rede municipal de Porto Alegre, atuantes na EJA. A caracterização dos sujeitos foi a adotada pela Secretaria Municipal de Porto Alegre (SMED) e editada no em vários documentos produzidos pelo coletivo de educadores ou mantenedora, que serão esclarecidos mais adiante neste texto.

Durante o processo de investigação do problema, utilizei como questões norteadoras:

- Como os coordenadores pedagógicos percebem os fatores influentes da permanência prolongada destes alunos na EJA?
- Como os professores percebem os fatores influentes da permanência prolongada destes alunos na EJA?
- Como os alunos descrevem as suas dificuldades de aprendizagem que os impedem de avançar para a Totalidade seguinte.
- Que providencias tem sido realizadas pelo coordenador pedagógico para mediar à aprendizagem desses alunos?
- Que metodologias desenvolvem no trabalho com os educadores?
- Como os alunos percebem o trabalho desenvolvido pelos professores e coordenadores pedagógicos para propiciar seu avanço?

Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com o especialista, com docentes e discentes. As entrevistas, semi-estruturadas, foram formatadas para que atendessem as questões propostas, gravadas, transcritas, e passaram pelo processo de negociação com os entrevistados antes da análise (Lincoln e Guba, 1985)

Para realização das entrevistas foi assinado o termo de Consentimento Informado por parte dos entrevistados, atendendo as questões éticas de um trabalho de cunho científico.

Outro instrumento que utilizei para a coleta dos foram às observações. Estas foram realizadas como objetivos de conhecer a práxis cotidiana dos sujeitos envolvidos e servindo para elucidar e melhor contextualizar o estudo. Esta atividade envolveu anotações no Diário de Campo.

Ainda foi feita a análise de documentos/registros realizados pelos participantes da pesquisa.

Após a coleta, os dados foram estudados por meio de análise de conteúdo ou textual (ENGERS, 1987), que se configura por meio das seguintes etapas:

- Impregnação do texto, uma leitura exaustiva e flutuante no qual o pesquisador vai interagindo com a fala do entrevistado a fim de compreender suas manifestações. Esta fase está vinculada com a percepção do entrevistador e daquele(s) que faz (em) a análise, razão pela qual esta pessoa, sempre que possível, é um elemento importante na leitura e correção da transcrição da entrevista, bem como da análise.

- A análise vertical estuda as manifestações expressas na entrevista de cada respondente e aquelas que estão implícitas, isto é, busca extrair os significados;

- A análise horizontal estuda cada questão de entrevista, considerando todos os entrevistados naquilo que já foi evidenciado na análise vertical;

- A síntese busca identificar as diferentes manifestações dos entrevistados, agrupando-as, quando possível, para finalmente buscar sintetizá-las;

- A Categorização, que traduz as evidências que emergem do estudo das questões que nortearam a investigação.

Até aqui apresentei a problemática e o percurso da investigação enquanto problema do estudo e o paradigma e a abordagem que lhe deram base. Também foram relatados os objetivos do estudo e os procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados. A seguir passo a analisar o referencial teórico, que sustenta o estudo, refletindo conceitos, definições e teorias pertinentes ao estudo realizado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 As questões legais da EJA e sua trajetória:

O advento da globalização trouxe reflexos incontestáveis à educação. A adequação as regras econômicas visando maiores investimentos tornou-se uma prática em voga no nosso sistema educacional. Em virtude disto, a educação de jovens e adultos atravessou um período de readequação.

Após o Parecer 11/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo relator foi o conselheiro Professor Doutor Jamil Cury, a Educação de Jovens e Adultos entra no patamar da discussão da legalidade: é enquadrada como modalidade do Ensino Fundamental (embora para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE - não seja vista desta forma e, portanto não tenha para seus educandos livros didáticos a serem distribuídos) devendo cumprir o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº9394/96: de 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas anuais. O pano de fundo desta discussão passa por uma adequação ao FUNDEF, isto é, por uma questão de verba aplicada à educação.

A política direcionada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa ser tema de discussões em seminários em todo país. Torna-se um negócio lucrativo e que atrai muitos municípios.

Nesse espaço, a EJA surgiu como modalidade emergente. Muitos são os adultos analfabetos ou com o Ensino Fundamental incompleto que procuram à escola no intuito de melhores condições e remunerações no mercado de trabalho. Esta expansão da EJA faz com que o número de docentes nesta modalidade aumente. Contudo muitos deles, muitas vezes sem, preparo adequado para função repetem práticas pedagógicas infantis junto aos jovens e adultos.

O parecer 20/2005, do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi aprovado na concepção da Lei Positiva da Constituição Federal de 1988 e expressa que a educação do Ensino Fundamental é direito, sem discriminação. A partir desse princípio constitucional a Educação de Jovens e Adultos ganha força como uma ação reparadora, incluída como direito público subjetivo. Isto, no entanto, não deve

ser entendido como assistência, ou compensação. Desta forma, qualificar a EJA e seus educadores, pesquisar sobre o tema passa a ser de grande relevância na atualidade.

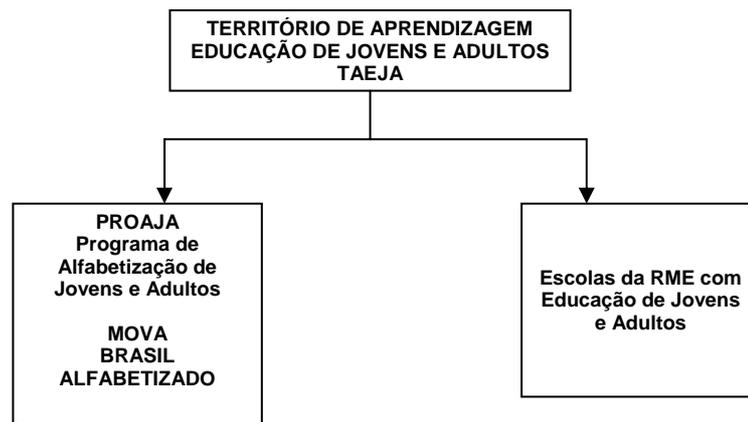
No município de Porto Alegre a EJA é uma preocupação relativamente antiga. Ela surge como política educacional como SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos) que funcionava inicialmente nos altos do Mercado Público, no final da década de 80, passando depois para as escolas municipais no seu terceiro turno.

Mais de dezesseis anos se passaram desde a implantação do SEJA que atualmente perdeu o caráter de serviço e passa a chamar-se EJA (Educação de Jovens e Adultos) com uma coordenação geral específica dentro da rede municipal de Porto Alegre.

Muitos são os estudos realizados sobre a atuação docente e a aprendizagem dos educandos na EJA, mas poucos são os estudos sobre o coordenador pedagógico nesta modalidade de ensino.

2.1.1 O sistema organizacional da EJA

Com relação ao sistema organizacional da EJA, este apresenta 6 Totalidades do Conhecimento: as Totalidades Iniciais (T1, T2 e T3) visam à construção e à apropriação dos códigos alfabéticos / numéricos sendo que a complementação deste processo se dá nas Totalidades Finais (T4, T5 e T6), proporcionando uma formação intelectual integral nas diferentes áreas, possibilitando aos alunos a construção do conhecimento através da formulação de hipóteses e da solução de problemas. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) está organizada em Territórios de aprendizagem sendo esse atendido pelo EJA, escolas em que se situam e pelos Programas Educação Não Formal, obedecendo a seguinte organização:



FONTE: Página da Prefeitura Municipal de POA/SMED/TAEJA

O Território de Aprendizagem Educação de Jovens e Adultos (TAEJA), conforme informações, de domínio público, descritas na Home Page da mantenedora, em 2007, têm por concepção criar situações pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos porto-alegrenses. Isso ocorre, na perspectiva de garantir o acesso a novas formas de trabalho e cultura, inseri-los nos espaços da estética e nos canais de participação da cidade. Conforme o mesmo documento, a proposta pedagógica da EJA, no Município de Porto Alegre é aqui descrita na íntegra:

“Na tentativa de responder a questões fundamentais da educação dos jovens e adultos trabalhadores, propomos uma estrutura curricular fundada sobre três concepções básicas: a) interdisciplinaridade; b) Formação do ensino crítico e c) O aluno como ser presente.

a) Interdisciplinaridade - Fundada sobre a especialização e a especificidade de cada disciplina e não sobre frágeis - e falsos - ecletismos, a interdisciplinaridade não pode ser fruto da ausência do especialista; ao contrário, ela só poderá efetivamente verificar-se, quando especialistas, de posse dos métodos, teorias e instrumentos conceituais de sua disciplina, partindo de uma concepção epistemológica comum, predispuham-se a abordar conjunta e articuladamente um conceito, objeto por meio, precisamente de seus diversos e específicos métodos, instrumentos e teorias.

Dessa forma, busca-se romper com a “divisão de tarefas”, típica dos objetivos curriculares tradicionais, expressos em fórmulas - tão absurdas do ponto de vista cognitivo quanto não funcionais pedagogicamente do tipo: aprende-se a pensar logicamente em Matemática, escrever corretamente em Língua Portuguesa, a avaliar criticamente a realidade em Estudos Sociais, a desenvolver o potencial criativo em Educação Artística, a conhecer o próprio corpo e o mundo físico em Ciências, etc. Tais objetivos ou são perseguidos conjuntamente por cada disciplina em particular e por todas em seu conjunto, ou dificilmente sairão do papel para sala de aula.

b) Formação do senso crítico - Entendido como capacidade de criação, de critério e de prazer e desenvolvido a partir de oportunidades - problemas propostos pelo professor. “Criação” e “Critério” entendidos como formulações próprias de hipóteses por parte do aluno, as quais

necessariamente encontram-se fundadas em dois pólos dinâmicos, sempre presentes e muitas vezes contraditórios/tensos: o universo de informações, teorias e interrelações de conceitos que compõem a visão-de-mundo particular do aluno, de um lado, e, de outro, a visão-mundo universalizada no âmbito da disciplina científica de que se trate> “Prazer” entendido não como uma redução ao lúdico, simplesmente, mas como satisfação pessoal específica do ato de aprender-conhecer-ensinar, o qual não exclui o esforço e a disciplina em alunos e professores; ao contrário, as pressupõe, com instrumentos assumidos e desejados.

c) Aluno ser-presente - Apontamos nesse ponto, para a superação de certas concepções acerca de pretensas “realidades” do aluno, reduzidas à generalizações abstratas, do tipo: “alunos de classes populares”, “aluno adulto”, “aluno trabalhador”, “aluno carente”, etc, as quais tendem a gerar atitudes preconceituosas, embora cheias das melhores intenções. O que quer que se entenda por “realidade” do aluno deve ser evidenciado concretamente em aula, com sua irredutível complexidade, riqueza e particularidade, e que apenas ocorre a partir do choque da individualidade com o grupo (o que de resto, não é uma prerrogativa de “aula”, mas no mundo) e de todas as possibilidades de conflito e consenso que, desse choque, advêm.

Com base nessas concepções fundamentais, as estruturas específicas de cada disciplina - todas com carga horária idêntica, servindo à perspectiva de ruptura com a fragmentação e as hierarquizações arbitrárias que geralmente aparecem cristalizadas no currículo tradicional, localizam-se e articulam-se no âmbito de três eixos definidos e a partir das seguintes referências gerais a que chamamos de totalidade: a cidade, o país e o mundo.” (Proposta na Integra)

2.1.2 Caracterização dos participantes da EJA

O estudo teve como participantes educadores e educandos oriundos da rede municipal de Porto Alegre, atuantes na EJA. A caracterização dos alunos foi a adotada pela Secretaria Municipal de Porto Alegre (SMED) e editada no em vários documentos produzidos pelo coletivo de educadores ou mantenedora. Os aprendentes podem ser descritos conforme o documento sistematizado pelo SMED e ATEMPA no I Seminário Metropolitano de Educação de Jovens e Adultos, realizado nesta capital nos dia 07, 09 E 10 de novembro de 2007, organizado pelos educadores da rede municipal e Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA).

Conforme o documento são as seguintes características dos alunos freqüentadores da EJA:

“Que características têm dos alunos da EJA?

* Procedem da região onde a escola está situada, com exceção do CMET.

- * A grande maioria dos alunos se encontra em trabalhos temporários, por empreitada, bicos e viagens que dificultam muitas vezes a continuidade dos estudos.
- * Quando há evasão ou afastamento dos alunos adultos, o motivo é doença (principalmente os mais velhos) ou falta de passagens (desemprego) ou trocas de horário de trabalho.
- * Falta-lhes opção de lazer e possibilidade de conhecer novas culturas.
- * Têm disponibilidade para estudos só na escola e dificuldades específicas em algumas áreas do conhecimento,
- * Há um predomínio em aprofundar estudos na área de informática, com a frequência irregular, por fatores circunstanciais muitas vezes fora do controle da escola e dos próprios alunos.
- * Os alunos adolescentes podem ser moradores próximos e distantes da escola e vindos de outras redes.
- * Há alunos de diferentes etnias, orientação sexual, religião.
- * Os alunos que freqüentam a escola são da classe trabalhadora, e muitos adolescentes vindos do interior têm a preocupação de concluir seus estudos, visando ao mercado de trabalho.
- * Destaca-se o número de adolescentes-mulheres que retornam ao estudo à noite a fim de completar sua escolarização.
- * Muitos jovens foram excluídos na escola regular e/ou provêm da grande demanda de alunos dos Ciclos para a noite, com uma cultura anti-escolar, rejeitando a escola e com dificuldades de darem-se conta dessas necessidades.
- * Os jovens de 15 a 25 anos estão praticamente sem uma atividade profissional, não inserido no mercado de trabalho, e quem trabalha está no mundo do trabalho informal.
- * Os jovens têm a identidade de jovem de periferia, sem grandes perspectivas de vida.”

2.1.3 A escola

A escola X situa-se num dos cinturões de pobreza de nossa cidade. Iniciou em um prédio temporário, cedido pela Escola Infantil Valneri Antunes e no ano de 2000 mudou-se para seu prédio definitivo. Apresenta três blocos distintos. No primeiro temos salas de aula, direção, secretaria, Serviço de Orientação pedagógica (SOP), Laboratório de aprendizagem (LA), Sala de Integração e Recursos (SIR), biblioteca, Sala de Artes e Laboratório de Informática (Bloco A). No segundo bloco (B) temos coordenação de turno, sala de vídeo e salas de aula distribuídas em três andares. No terceiro bloco (C) temos refeitório, Laboratório de Ciências e salas pequenas onde funcionam os Projetos: Cidade Escola e Escola Aberta.

Como pode ser observado pela descrição é uma escola grande por onde circulam por volta de 1.700 alunos e quase cem docentes, considerada pela Mantenedora (SMED) como uma escola de porte grande.

2.2 O desenvolvimento adulto e as questões de aprendizagem da lecto-escrita

A atividade docente vem se diversificando com o passar dos anos. Desde o início do século até os dias atuais passando por diferentes paradigmas, teorias e concepções que nortearam a educação. Como não poderia ser diferente o a educação brasileira segue a tendência internacional, mas com enormes dificuldades pelas suas limitações como país em desenvolvimento. Para minimizar essas dificuldades o Ministério de Educação (MEC) tem desenvolvido programas, entre os quais está o programa de Educação de Jovens e Adultos que é ainda recente, pois emergiu como tal na LDEBEM (1996).

As questões políticas mundiais, o avanço tecnológico e os pesados investimentos necessários à educação no Brasil têm dificultado o ingresso no mercado globalizado de moda igualitário aos demais. Estes fatos, sem dúvida, impedem que os países em desenvolvimento e, em especial, o caso brasileiro, tenham acesso às inúmeras vantagens que privilegiam os países desenvolvidos. Todos estes fatores impulsionaram um movimento de alfabetização e a escolarização de crianças, jovens e adultos. A América Latina ingressa neste cenário econômico-educacional buscando melhores posições de competitividade mundial.

No Brasil, a partir da metade do século passado, Paulo Freire passou a ter destaque por suas idéias inovadoras para época e assume papel de referência com sua concepção de educação popular. Jiménez, citado por Soether, no seu pronunciamento diz:

é dentro deste ideal Francês, de universalidade, gratuidade e obrigatoriedade que a idéia de educação popular chega ao continente latino-americano". No Brasil este fenômeno tem início com os trabalhos de Paulo Freire, na área da alfabetização. Entretanto Paulo Freire inaugura um novo período quando não reduz a alfabetização à universalidade, gratuidade e obrigatoriedade, mas como processo de construção de um homem e de uma mulher novos, capazes de construir as suas próprias histórias e participantes da história de seu país. (2004,49-50)

O desenvolvimento humano pode ser analisado como um sistema complexo, envolvendo questões qualitativas e diretamente relacionado à aprendizagem. Vygotsky (1984) acreditava que o desenvolvimento é produto da interação entre as características do indivíduo e das oportunidades oferecidas e vivenciadas. Ele aborda a dimensão social de desenvolvimento, que ocorre quando os indivíduos internalizam as formas de organizações sociais que são estabelecidas pelo mundo real. Portanto, o desenvolvimento ocorre posterior à aprendizagem, sendo oportuno afirmar que se ocorre um aprendizado significativo resultará no desenvolvimento das funções ditas culturalmente organizadas e de especificidade humana.

O desenvolvimento adulto está pautado pela entrada no mundo do trabalho, pela autonomia adquirida. O indivíduo adulto está inserido dentro de um contexto social e necessita compreender esta realidade. Além de compreender a realidade o indivíduo necessita adaptar-se a ela, a montar estratégias para resolução de seus conflitos. É na mediação que o indivíduo adulto interage com o mundo real.

Segundo Aquino (2002), Vygotsky aborda a questão da interação entre o sujeito e o conhecimento numa perspectiva sócio - interacionista. Existe, na perspectiva de Vygotsky, uma distância a percorrer (em um tempo pedagógico específico de cada sujeito em particular). Isto quer dizer, entre aquilo que o sujeito já conhece e pode fazer sozinho, ou seja, seu nível de desenvolvimento atual e aquilo que o sujeito só pode fazer com a ajuda dos outros, o que constitui o nível de desenvolvimento potencial. Esta distância é conceituada por Vygotsky como “zona proximal”. O professor intervém na travessia desta distância. Mas, não é só o professor que ensina. Neste processo, o sujeito aprende com os colegas e, especialmente, aprende na relação eu e o mundo. A aprendizagem socializada gera, portanto, desenvolvimento e se dá na interiorização dos discursos que ocorrem nas trocas sociais.

Na percepção de Vale, a interatividade do sujeito com o social, na teoria de Vygotsky, explicita o conhecimento: “Esse social é internalizado, não de uma forma passiva, mas através de uma reconstituição interna do social. Há, portanto, uma relação de simultaneidade entre o sujeito e o social, na medida em que ele individualiza-se, ao mesmo tempo em que se socializa” (1999 p. 16).

Já Ferreiro e Teberosky (1986) tratam do processo da aquisição da leitura e da escrita, numa abordagem construtivista, como seguidoras de Piaget. As autoras realizaram estudos e pesquisas sobre o processo do conhecimento da escrita e da leitura em crianças e em adultos não escolarizados.

Dentre as pesquisas por elas realizadas os achados trouxeram, primeiramente, uma grande contribuição para se compreender o caminho que as crianças percorrem para construir o conhecimento da escrita e da leitura e, posteriormente, foram ampliadas para o caso de adultos analfabetos. Estas pesquisas demonstram que, para chegar a este conhecimento, o aluno organiza uma lógica, uma seqüência no pensamento, iniciando tal lógica no como deve se escrever e o que deve ser usado para se chegar à escrita e à leitura de palavras, frases e textos. Os questionamentos e suposições apresentados pelos alunos são chamados de hipóteses cognitivas. Quando o alfabetizando, em um determinado momento, acredita, supõe que uma palavra, frase ou texto se escreve ou se lê, de uma determinada forma, ele estará colocando em prática, pela escrita ou pela leitura uma proposição que pode ser confirmada ou não. Quando uma hipótese não é confirmada, o alfabetizando passa a elaborar outra hipótese, desenvolvendo um processo de construção para si mesmo do sistema de escrita.

Quando o alfabetizando está escrevendo uma letra, palavra, frase ou um texto e fica, em dúvida, problematiza, desafia-se ou é desafiado, questionado sobre como se lê ou se escreve tal letra ou palavra, é considerado um momento de conflito, chamado de conflito cognitivo. Sendo, assim, há necessidade permanente de desequilibrar as hipóteses cognitivas dos educandos, seja da leitura e da escrita da palavra, seja da leitura do mundo, para equilibrá-las em níveis mais qualitativos. Neste sentido, a escrita da palavra e a compreensão do mundo seguem uma linha de evolução surpreendente.

O modo pelo qual o sujeito se apropria da escrita é resultado de um processo de construção cognitiva, como salientam Ferreiro e Teberosky

algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget ajudou a descobrir. O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo coloca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através das suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói as suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza o mundo. (1986, p. 26)

Os estudos de Ferreiro (1986) e colaboradores apontam para a Psicogênese da Língua Escrita quando o alfabetizando percorre vários níveis para chegar à

construção da escrita. A passagem de um nível para o outro é permeada de conflitos cognitivos. É o momento da gênese, da origem de um novo conhecimento, é a inauguração de uma nova etapa na compreensão do que é e do como escrever. É um estudo de marcante contribuição para a constituição de uma nova concepção de alfabetização e para seu processo. Este processo respeita os tempos individuais, considerando as heterogeneidades. Muitos estudiosos, mestrandos, doutorandos têm analisado os achados destas autoras à luz de seus resultados investigativos, pela relevância para a educação e em, especial para a alfabetização. Entre estes se referencia Aquino, 2002; Cavalcante (2004), entre outros.

Entre as hipóteses iniciais e as escritas “corretas” há um longo processo de evolução, no qual o alfabetizando constrói suas hipóteses a respeito das mesmas, dedicando grande esforço intelectual. Neste caminho, o alfabetizando vai resolvendo problemas e criando novos, tornando a aquisição da escrita uma conquista, em que alguns levam pouco e outros, muito tempo, pois o tempo para se alfabetizar não pode ser previsto, anteriormente, cada indivíduo percorre o seu caminho, no seu tempo.

A alfabetização vista por este ângulo, considera que os alfabetizandos realizam avanços conceituais acerca do sistema de representação da escrita, portanto, devem ser desafiados.

De acordo com Aquino (2002) o papel do professor não é o de fornecer respostas prontas e imediatas, pois o saber tem que ser reestruturado pelo sujeito que aprende. Assim, acontece uma apropriação de conhecimento, em que os processos de construção da língua escrita seguem caminhos diferentes. Esta compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita remete-nos a repensar e, conseqüentemente, redefinir o que a escola considera como erro na alfabetização e nas aprendizagens, em geral: o erro passa a ser olhado como construtivo, ou melhor, como hipóteses necessárias à construção da conceitualização da escrita.

Os estudos de Ferreiro, Teberosky (1986), apontam também que o alfabetizando percorre várias fases para chegar à construção da escrita: Nível Pré-Silábico; Nível Silábico; Nível Silábico-Alfabético e Nível Alfabético.

O primeiro nível denomina-se Pré-Silábico. Esta é a fase na qual a escrita reproduz letras e traços conhecidos, geralmente, a letra inicial de nomes significativos. É comum que o alfabetizando, ao escrever, utilize letras do seu próprio nome em todas as palavras e/ou as vogais mais conhecidas. Uma mesma escrita

pode servir para diferentes palavras e, também, misturadas com rabiscos, desenhos e números. No momento de ler, o aluno expressa aquilo que desejaria ter escrito. Neste nível, o alfabetizando tem uma hipótese: “uma palavra para ser lida deve ter um número mínimo de letras, com menos de 3 letras não dá para ler” (p. 41), pensa o alfabetizando e diz: “não posso repetir letras quando vou escrever e nem devem aparecer letras seguidas” (p. 43).

Aos poucos, o alfabetizando começa a desestruturar as hipóteses anteriormente construídas. É importante ressaltar que Ferreiro constatou nas suas pesquisas que o adulto se encontra num nível superior, dentro do pré-silábico, pois para que algo possa ser lido, para um adulto, há necessidade de ter letras. A própria vivência no mundo do trabalho e o fato de que alguns adultos já passaram pela escola contribui para que estabeleçam relações entre a escrita e a necessidade de letras.

No nível Silábico acontece a descoberta da relação som-grafia. A palavra toda tem valor sonoro não é apenas a letra inicial. O educando aprendeu que a escrita representa a fala e, na tentativa de atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita, o alfabetizando passa por um período de grande importância evolutiva.

Nesse sentido, cada vez que se abre a boca para pronunciar as palavras, corresponde a um sinal gráfico, ou seja, cada sílaba oral é escrita com uma letra.

O sujeito não se preocupa com a palavra como um todo, mas se atém às partes. Agora ele constrói a palavra toda e, ao mesmo tempo, faz análise das suas partes: cada som tem um sinal gráfico. Ele pode escrever com valor sonoro ou sem valor sonoro.

Para Ferreiro e Teberosky (1986), a hipótese silábica é uma construção original do alfabetizando. Constitui um importante avanço, dentro da hipótese silábica, quando o alfabetizando utiliza as letras correspondentes ao som. O aluno passa a usar valores sonoros estáveis, sistematicamente, e convencionais.

O nível Silábico-Alfabético é caracterizado pela necessidade que a pessoa tem de acrescentar mais letras a cada sílaba oral. O alfabetizando começa a perceber que é necessário escrever mais de uma letra para formar uma sílaba e presta atenção ao som das letras.

“O aluno come letras”, dizem os professores. Na verdade, o aluno põe mais letras do que punha quando escrevia de forma silábica. Isto é um avanço em relação

à escrita anterior, pois ele está introduzindo mais letras do que as necessárias em sua análise anterior.

No nível Alfabético, acontece a descoberta da fonetização da sílaba. O aluno começa a perceber que para cada letra há um som correspondente e para cada grafia há um fonema. O aluno compreende que a sílaba pode ter uma, duas, três, quatro, cinco letras.

O reconhecimento do som das letras da sílaba completa as características do nível. O alfabetizando escreve como se fala, aos poucos, a escrita vai ficando mais estável e ele vai resolvendo as dúvidas ortográficas.

Enfim, o alfabetizando, no processo de alfabetização, reconstrói a língua escrita, vai se apropriando deste objeto de conhecimento, por meio da construção de hipóteses, cada vez mais complexas. Vai aprendendo a língua escrita mediante conflitos que se estabelecem em relação a ela. O nível destes conflitos e o tempo no qual ocorrem estão vinculados às exigências e possibilidades do contexto em que o aluno se insere.

Atualmente, o conceito de alfabetização vem mudando radicalmente. Até pouco tempo, uma pessoa era considerada alfabetizada se sabia ler e escrever um simples bilhete e realizar as quatro operações. Esta concepção levou ao fracasso muitas propostas de alfabetização de Jovens e Adultos e produziu nos alunos mais uma experiência negativa, pois, em pouco tempo, eles tinham “esquecido” as letras. Hoje, os educadores trabalham com uma concepção mais abrangente, para alguns, é tratado como alfabetismo e, para outros, chama-se letramento.

Numa visão mais recente sobre a alfabetização Soares esclarece o significado de letramento, considerando a sua visão lingüística. Ela aborda o seguinte aspecto: “na medida que lê o sujeito se identifica, se representa e se constitui” (1988 p. 27).

É importante trazer aqui a discussão sobre letramento, bem como é proposital acrescentar a esta questão, do acesso e do domínio da leitura e da escrita, os conceitos trabalhados por Soares. Para a autora o “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita” (1998, p. 19).

Continuando esta explicitação Soares diz:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um

indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (...) não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.. (1998, p. 20)

A pesquisa “Alfabetismo e Atitudes: Pesquisa Junto a Jovens e Adultos Paulistanos”, de Ribeiro (1998), trabalhou com uma amostra representativa da população de 15 a 54 anos. Foi aplicado um teste de leitura e um questionário. Esta pesquisa procurou analisar o analfabetismo funcional na América Latina.

Para Ribeiro:

Essas pessoas que encontraram dificuldades para realizar as tarefas mais básicas contidas no teste são majoritariamente aquelas que não completaram as oito séries do ensino fundamental, pertencem às classes D e E, estão inseridas nos postos de trabalho que exigem pouca ou nenhuma qualificação, recebendo os mais baixos salários. No contexto do trabalho, têm oportunidades restritas de ler, escrever ou processar informações numéricas escritas. Também fora do ambiente de trabalho suas práticas de alfabetismo são escassas. (1988, p. 1)

As considerações feitas sobre os estudiosos como Vygotsky, Ferreiro e Teberosky e Soares revelam que o sujeito constrói seu saber e precisa de praticá-lo a fim de aprimorá-lo. Foi possível verificar que há diferenças nas conotações dadas pelos autores, nesta forma de construção do conhecimento, ora centralizado no desenvolvimento pessoal, ora na relação sujeito – sociedade e no uso da leitura e da escrita. De um lado, o processo denota as individualidades, de outro, as relações sociais e, por último, a vivência. Parece importante considerar as heterogeneidades, as diferenças do grupo, uma vez que aprender a ler e escrever é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, pois cada um constrói o caminho da aprendizagem de forma pessoal e única, mas o seu fazer é coletivo.

Os alfabetizandos ao iniciarem seu processo de alfabetização encontram-se num nível de conhecimento da língua escrita e ao interagirem com seus pares, junto com a intervenção construtiva do professor, realizam as trocas cognitivas, avançando na elaboração da escrita e da leitura.

A concepção de alfabetização de Freire e as contribuições do construtivismo e do interacionismo no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, assim como, os estudos sobre letramento são os referenciais que poderão ajudar a compreender os significados atribuídos pelos educadores sobre a alfabetização.

Nas Totalidades Iniciais da EJA observei um fator de destaque ao longo dos anos: a permanência prolongada. Esta se refere aos alunos que uma vez matriculados, permanecem por um período superior a dois anos em uma Totalidade. É muito usual observar em Conselhos de Classe, da EJA, a fala de educadores sobre o motivo de estas ocorrerem com muita frequência: Na sua grande maioria é observado que estas são atribuídas á "problemas de aprendizagem". Segundo Corine Smith e Lisa Strick as "dificuldades de aprendizagem são problemas neurológicos, que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações" (2001 p. 14).

O termo dificuldade de Aprendizagem, de acordo com essas autoras, refere-se não a um único distúrbio, mas a uma vasta gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico, com causas variáveis tais como problemas psicológicos ou orgânicos, podendo ser divididas em tipos gerais mas ocorrendo com frequência em combinações em indivíduos com inteligência na faixa de média a superior.

As autoras destacam que são observados em pessoas jovens com dificuldades de aprendizagem os seguintes comportamentos problemáticos:

- a. Fraco alcance da atenção;
- b. Dificuldade para seguir instruções;
- c. Imaturidade social;
- d. Dificuldade com a conversação;
- e. Inflexibilidade;
- f. Fraco planejamento e habilidades organizacionais;
- g. Distração;
- h. Falta de destreza; e,
- i. Falta de controle dos impulsos.

Esses comportamentos surgem a partir das mesmas condições neurológicas que causam problemas de aprendizagem. Infelizmente quando eles não são compreendidos como tais, só ajudam a convencer pais e professores de que a criança não está fazendo um esforço para cooperar ou não estão prestando a devida atenção (2001, p. 16)

A dificuldade de aprendizagem tem, supostamente, uma base biológica. Porém, com frequência é o ambiente que cerca o indivíduo que determina a gravidade do impacto da dificuldade.

Em continuidade, Smith e Strick elencam os fatores biológicos que possivelmente contribuem para dificuldade de aprendizagem podem ser divididos em quatro categorias gerais:

1. Lesão cerebral;
2. Erros no desenvolvimento cerebral;
3. Desequilíbrios neuro-químicos; e,
4. Hereditariedade.

Uma vez que não existem testes neurológicos definitivos para as dificuldades de aprendizagem a causa do problema (ou possível causa) é, amplamente, uma questão de trabalho de “adivinhação” informada. Com o avanço crescente nas pesquisas referentes a esta área e o avanço meteórico da tecnologia médica é possível vislumbrar, num futuro próximo, novas maneiras de avaliar essas deficiências e de localizar a fonte dos problemas individuais de aprendizagem.

É possível afirmar que, embora as dificuldades de aprendizagem sejam causadas por problemas fisiológicos, as condições ambientais podem fazer a diferença entre uma leve deficiência a um problema verdadeiramente incapacitante.

Para Sara Paín (2006) o processo de aprendizagem envolve quatro dimensões:

1) Dimensão biológica: por este prisma, dentro do marco da epistemologia genética, ocorre uma aprendizagem em sentido amplo.

A autora, caracterizando aprendizagem em sentido amplo, define que:

a qual se consistiria no desdobramento funcional de uma atividade estruturante, que resultaria na construção das estruturas operatórias esboçadas em tal atividade. Por outro lado, haveria uma aprendizagem em sentido mais estrito que permite o conhecimento das propriedades e das leis dos objetos particulares, sempre por assimilação a essas estruturas que permite uma organização inteligível do real (2006 p. 16).

Destaca ainda as demais dimensões:

- 2) Dimensão cognitiva;
- 3) Dimensão social; e,
- 4) O processo de aprendizagem como função do eu (yo).

À medida que o indivíduo age sobre o mundo, constrói, apesar das transformações, objetos permanentes e entidades diferentes dele. É possível então, falar de condições externas e internas de aprendizagem.

Uma parcela significativa do contingente de alunos que chega a escola dela pouco tem se beneficiado. Os saberes e as competências transmitidos pela escola não têm sido trabalhados entre o universo de aprendizes de modo que, parte destes, historicamente, tem sido marginalizada na produção, na distribuição e no consumo dos bens culturais produzidos pela sociedade. Nos estudos realizados por diferentes autores sobre o fracasso escolar, fica evidente, inicialmente, que ele decorria das dificuldades de aprendizagem presentes no próprio aluno como, por exemplo, a não existência de “dom” para aprender. Com o avanço tecnológico e pedagógico esta premissa torna-se insuficiente e a evidencia que as diferenças de aproveitamento escolar ocorriam mais entre grupos sócio-economicamente diferentes do que entre indivíduos pertencentes ao mesmo grupo. Isto leva a uma nova explicação: as dificuldades de aprendizagem derivavam da deficiência da cultura onde os alunos estavam submersos.

Esta explicação foi contestada pela evidência sócio-antropológica de que não existe cultura deficitária. Passou a ser aceito o postulado que a escola trabalhava em seus conteúdos os conhecimentos de interesse das classes dominantes e não contemplava os conhecimentos dos alunos das classes subalternas, ela era indiferente às diferenças dos alunos. Mais recentemente a pesquisa educacional inclui outras variáveis presentes na determinação da aprendizagem como a “cultura da aprendizagem” (POZO, 2002) no contexto de uma sociedade da informação.

As dificuldades de aprendizagem que vão constituir o fracasso escolar que se evidencia na reprovação, na evasão escolar e no encaminhamento para classe e/ou escolas especiais, se torna um grande problema social após a Segunda Guerra Mundial. O término da guerra provoca um rápido crescimento da indústria que requer mão-de-obra qualificada. A escola passa a organizar-se de forma a atender todos os alunos, oportunizando acesso a um número cada vez maior de indivíduos aos bancos escolares. Com isto, abriga uma população mais heterogênea e diversa e com isto experimenta uma maior e crescente diferenciação entre os desempenhos acadêmicos dos seus alunos. A essas diferenças se atribuem causas, conforme a compreensão e a ideologia dominante naquele momento.

Uma primeira explicação para o baixo aproveitamento de muitos alunos resultou de pesquisas, sobretudo no âmbito da Psicologia, mais especificamente nos ramos da Psicometria e da Psicologia Diferencial. As pesquisas nestas áreas, através do uso maciço de testes psicológicos, indicaram que o baixo aproveitamento

vinculava-se aos atrasos no desenvolvimento psicomotor, perceptivo, lingüístico, cognitivo, afetivo. O baixo aproveitamento escolar sugere ser uma decorrência do déficit evolutivo gerado pela cultura. Os indivíduos com essas defasagens evolutivas eram encontrados em famílias pobres cujo ambiente não era estimulador do desenvolvimento das características cognitivas, afetivas e psicomotora. Em função das características dos aprendizes, consideradas aquém do necessário, a escola se eximia da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem que eles apresentavam, pois seu papel fundamental era o de ajustar o aluno à sociedade e nada podia fazer por aqueles que não apresentassem a prontidão necessária para a sua adaptação.

Em contraponto a esta explicação surge a idéia que atribui as dificuldades de aprendizagem à diferença cultural dos alunos. Esta premissa traz consigo a idéia de que a escola privilegia os valores e os conhecimentos da classe dominante, não contemplando os valores e conhecimentos adquiridos pelos alunos provenientes das classes populares. O aluno considerado pobre do ponto de vista econômico não é carente, é diferente. Ele não apresenta uma deficiência, mas usa linguagem, resolve problemas e tem experiências diferentes dos alunos das classes ditas dominantes. E apesar disto, a escola é que não considera a diversidade cultural ao implementar suas ações pedagógicas.

Outra explicação aceita para definir e contextualizar, nos meios acadêmicos, a dificuldade de aprendizagem dos alunos, refere-se às próprias práticas educacionais. Considera estas como partícipes no processo de produção do fracasso e da exclusão dos alunos pobres, deficientes, diferentes do padrão da normalidade hegemônica. As causas das dificuldades de aprendizagem destes alunos passam a ser atribuída a um conjunto de condições sociais adversas às culturas dominadas.

Pozo (2002) refere à existência de uma crença bastante comum nos meios educacionais segundo a qual os alunos aprendem cada vez menos. Este autor observa que para compreender as dificuldades implicadas nas atividades de aprendizagem é necessário situar estas atividades no contexto social onde são geradas, porque é o contexto social quem vai determinar as demandas de conhecimentos e habilidades que cada cidadão deverá dominar.

A sociedade atual solicita novas aprendizagens e requer uma integração de conhecimentos, resposta e atitudes, que extrapola a simples reprodução dos

mesmos. Surge um descompasso entre quais conteúdos, qual a quantidade destes e as formas de apreendê-los.

A aprendizagem tem como uma de suas principais funções a internalização de cultura. Ao incorporá-la, além do indivíduo tornar-se parte dela, incorpora também novas formas de aprendizagem. Conforme Vygotsky (1988), as funções psicológicas superiores são geradas na cultura e cada cultura produz suas formas peculiares de aprendizagem, isto é sua própria cultura de aprendizagem. As atividades de aprendizagem devem, portanto serem compreendidas no contexto das demandas sociais que as geram. Os diferentes conteúdos presentes no cotidiano escolar devem contemplar variadas formas culturais. Deste modo, as relações entre o aprendiz e os objetos da aprendizagem são mediadas por processos específicos de aprendizagem, derivados da organização social dessas atividades e das metas estabelecidas pela cultura. Portanto é possível afirmar que muda o que se aprende e a forma como se aprende.

Conforme Pozo: Se o que temos de aprender evolui, e ninguém duvida de que evolui e cada vez mais rapidamente, a forma como tem de se aprender e ensinar também deveria evoluir – e isso talvez não seja de costume se aceitar com a mesma facilidade... (2002, p. 26)

Segundo o autor, conhecer as demandas sociais além de nos habilitar a compreendê-las e também nos posicionarmos criticamente em relação a elas de tal modo que seja possível uma seletividade dos objetos de aprendizagem.

A mudança das concepções tradicionais de aprendizagem se amplia na medida em que evidencia um desajuste entre as maneiras de realizar a aprendizagem e o que a sociedade espera de seus cidadãos.

Ainda conforme o autor a nova cultura da aprendizagem requer uma "... educação generalizada e uma formação permanente e massiva, por uma saturação informativa produzida pelos novos sistemas de produção, comunicação e conservação da informação, e por um conhecimento descentralizado e diversificado" (2002, p. 30). A sociedade de aprendizagem permanente, caracterizada pela diversidade e densidade informativa e pela efemeridade do conhecimento, estabelece novas metas de aprendizagem, que exigem novas formas de mediação. Essas novas demandas ultrapassam as "... capacidade e os recursos da maior parte dos aprendizes, produzindo um efeito paradoxal de deterioração da aprendizagem". (Pozo, 2002, p. 30)

Esta nuance da aprendizagem sugere ao aprendiz que aprendemos menos enquanto são exigidas, novas e complexas aprendizagens.

Completando a idéia é preciso destacar que na sociedade da informação, a escola não é a principal fonte de conhecimento para os alunos. Há uma multiplicidade de fontes informativas, tecnologias educacionais e mudanças culturais profundas que caracterizam, uma “sociedade de conhecimento múltiplo e descentralizado” (2002, p. 45). Todos, na sociedade da informação, prescindimos de informação para sobreviver, como necessitamos de alimento, calor ou contato social.

Convém lembrar que o ensino, como um caminho possível de superação do fracasso, é uma proposta pautada em todos os tempos não sendo, portanto, uma novidade. Nela está contida a idéia de oferecer a cada aluno situações de aprendizagem adequadas as suas possibilidades. Também é importante destacar que a aprendizagem continua além da escola, no cotidiano do indivíduo, nas suas ações e seus modos de agir.

Ainda segundo Pozo (2002) a aprendizagem e a motivação estão intimamente relacionadas: a motivação pode ser considerada como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem (2002, p. 46). As pessoas só aprendem se estiverem motivadas. Essa motivação pode estar relacionada com o assunto, com algum interesse posterior ou até mesmo por curiosidade.

Todo o aprendizado está ligado ao interesse da pessoa, e esse interesse conseqüentemente está ligado à motivação de querer aprender mais sobre um determinado assunto. Assim essa motivação pode vir tanto por parte do aprendente, como por parte do docente. O educando está tão interessado sobre um determinado assunto, tem tanta curiosidade em querer aprender, que este acaba incentivando o educador. Por outro lado, quando o mestre está motivado e gosta do que faz, conseqüentemente ele motiva seus aprendizes.

Muitos educadores gostariam que existisse uma estratégia ou fórmula mágica a ser seguida para motivar seus alunos e, com isto, garantir sua aprendizagem. Na realidade, o educador deve proporcionar ao seu aprendiz espaço para pesquisar, pensar, interagir.

A partir dessa base teórica inicio a análise dos resultados encontrados no estudo.

3 RESULTADOS

Da análise de dados emergiram categorias que foram determinadas como: Vivências e Formação; Relações Interpessoais e Aprendizagem. Essas categorias serão detalhadas em análise a seguir.

3.1 Vivência e Formação

A questão educacional no Brasil é complexa e abrangente. Existem muitas realidades em nosso país, de dimensões continentais. Nosso estado pode ser considerado um dos pólos de desenvolvimento frente às questões educacionais. A grande maioria dos educadores possui como formação inicial o magistério, o que significa a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho por volta dos dezoito anos. É importante destacar que, boa parte dos educadores do estado, não param a sua formação nesta etapa inicial, pois tem concluído licenciatura plena e, alguns, têm desenvolvido sua formação em cursos de pós-graduação.

Quanto à formação inicial magistério e de licenciatura plena foi à realidade encontrada entre os participantes dessa investigação. Destes um apresenta especialização em Educação Infantil e atuação em gestão escolar e outro em Auxiliar de Terapia Ocupacional, iniciando sua atuação com crianças excepcionais e com Yoga. Esta diversidade traz consigo a possibilidade de enriquecer o currículo dos aprendentes, proporcionando a aquisição de experiências enriquecedoras no sentido pedagógico. O educador que já atuou em outro espaço escolar, fora da sala de aula (coordenador pedagógico, orientador ou assessor) apresenta uma visão mais abrangente das possibilidades de atendimento, tanto dos educadores quanto dos educandos, em função de seu acesso as informações sobre os desdobramentos da rede de atendimento.

A premissa afirmada anteriormente vai ao encontro da fala do educador com relação a sua possibilidade de intervenção. Ele disse que: “Se o aluno apresentar dificuldade de aprendizagem é preciso buscar de diferentes formas de trabalho em sala de aula, leituras, cursos e trocas com colegas que possibilitem o aumento de conhecimento e realizar encaminhamento a atendimentos especializados, se for o

caso. Destaco a extrema dificuldade que há nestes casos devido a falta de locais para este tipo de atendimento para os alunos da EJA.” Esse argumento não é explicitado nos demais entrevistados.

Por outro lado a simples idéia da possibilidade de uma transposição didática pode implicar em riscos de não atender ao público a ela destinado, pois a formação acadêmica dos educadores não garante a clareza de expressão em nível do público alvo. Na verdade, nenhum deles apresenta formação específica para atuação na EJA.

Este fato é explicitado pelo educador 3, que traz em sua fala, com relação a fatores que mais o incomodam, enquanto educador de Ts Iniciais:

- Desconhecimento da história e proposta do Serviço de Educação de Jovens e Adultos.
- Falta de assessoria aos professores.
- Desconhecimento das especificidades e dificuldades cognitivas no processo de aprendizagem dos alunos e a falta de iniciativa para superação.

A formação específica do educador, contudo não é a única responsável pela permanência dos alunos ou a evasão escolar presente em determinadas épocas do ano, no noturno. Entretanto este fator é passível de análise.

A docência, por si só, não garante uma atuação qualificada. É preciso que ocorram fóruns de discussão, de trocas de experiências, de estudo e formação continuada para que a intervenção educativa seja qualificada.

No caso da EJA é necessário que estes espaços tratem sobre as questões específicas, voltadas para o grupo de jovens e adultos. Isto porque é crucial ter presente que há especificidades entre os alunos desta faixa etária. Neste particular, o professor de jovens e adultos necessita compreender que seus alunos são indivíduos trabalhadores, com vivências sociais e que se relacionam, na sua maioria, precariamente com o mercado de trabalho. Isto quer dizer que suas atividades de trabalho, muitas vezes, não têm o mínimo significado para o modelo de produção capitalista vigente.

A realidade faz com que, o aluno de EJA seja definido, segundo OLIVEIRA (1999, p. 12) como “ [...] geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não

qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se.[...]

Destaque deve ser feito na necessidade do reconhecimento, por parte do professor, dos saberes construídos socialmente pelos alunos, mesmo que estes não sejam eruditos ou saberes escolares. Pinto (2005,p???) denomina de encontro de consciências, ao afirmar que “é indispensável o caráter do encontro de consciências no ato de aprendizagem, porque a educação é uma transmissão de uma consciência a outra, de alguma coisa que um já possui e o outro ainda não”.

A especificidade vai tornando-se cada vez mais clara quando refletimos sobre a tarefa de escolarizar jovens e adultos trabalhadores, independentemente da etapa em que o docente esteja atuando. É necessário a compreensão que esta não deverá reproduzir ou adaptar o ensino de crianças para adultos. Esta falsa obviedade não é uma tarefa simples para o docente, principalmente aquele cuja formação e experiência foram direcionadas ao ensino de crianças. Ele necessita estar preparado para desenvolver atividades pedagógicas com jovens e adultos e para isso é necessária formação específica para este exercício.

Conforme afirma Moura (2001) este não é um processo fácil e aleatório, nem um processo que deve ficar só no plano do discurso político. Alfabetizar hoje, mais do que nunca, significa ter como suporte uma análise político-crítico da realidade, mas também ter uma preocupação com a ressocialização do trabalhador.

Pesquisas (Barros, 2002; Moura, 1999; Kleiman, 2000; Soares, 2003) comprovam que não é comum encontrarmos professores preparados para desenvolver atividades pedagógicas coerentes com a realidade do trabalhador em salas de EJA.

Esta ausência de preparo para atuar na referida realidade permite encontrar comumente, professores que caracterizam o trabalho na EJA, no âmbito do senso comum. Entre esses estão: satisfação pessoal, vocação e outros adjetivos, sem aliar o estado de bem-estar proporcionado pelo ato de ensinar à especificidade e o significado da atividade desenvolvida com o aluno trabalhador, nem tão pouco refletir a questão da profissionalização docente. Exemplo disso está na fala dos educadores entrevistados quando afirmam que sua opção pelo EJA está relacionada a estes critérios: “ Inicialmente, escolhi a EJA por ser em horário noturno

e posteriormente, por gostar de trabalhar com jovens e adultos, normalmente mais interessados em aprender do que as crianças.” ou ainda: “Sempre quis voltar a trabalhar com adultos, como fazia no Instituto de Yoga, porque foi a melhor experiência profissional que tive, onde me senti bem, comigo mesma e à vontade com meus alunos.”

A SMED, no ano de 2006, esboçou uma tentativa de formação em serviço proporcionando aos educadores um curso que versava sobre educação especial na EJA. Este tipo de evento contribui para o debate sobre as questões que permeiam o universo adulto, embora tenha atendido um reduzido público, dentro do universo da rede municipal. O indivíduo adulto, assim como o bebê e a criança, apresenta especificidades que precisam ser discutidas, analisadas e que propiciam intervenções pedagógicas qualificadas. É comum observar que o aprendente adulto toma para si o fracasso escolar.

Com a fala dos participantes desse estudo, tais como: “Eu mesmo tenho que me ajudar, mas não tenho tempo. Acho que eu teria que ter uma pessoa, pra ficar comigo umas horinhas pra me ajudar” ou “achei que ainda dava tempo para aprender”. Eles carregam uma história de impossibilidade e punição. Na verdade a melhor qualificação do tempo de aprendizagem e a possibilidade de intervenções mais pontuais que desmistificariam esta questão. Neste sentido Gomes (2007) relata a percepção de alguns dos seus entrevistados analfabetos em relação as suas aprendizagens. Eles se dizem “burros”, “de pouco alcance”, ou não aprenderam por problemas de saúde: “eu fui fraquinha” quando criança.

Em nosso país, a partir da metade do século passado, Paulo Freire passa a ter destaque por suas idéias inovadoras para época e assume papel de referência com sua concepção de educação popular.

Segundo Soether, no pronunciamento de Jiménez, ele diz:

é dentro deste ideal Francês, de universalidade, gratuidade e obrigatoriedade que a idéia de educação popular chega ao continente latino-americano”. No Brasil este fenômeno tem início com os trabalhos de Paulo Freire, na área da alfabetização. Entretanto Paulo Freire inaugura um novo período quando não reduz a alfabetização à universalidade, gratuidade e obrigatoriedade, mas como processo de construção de um homem e de uma mulher novos, capazes de construir as suas próprias histórias e participantes da história de seu país. (2004, 49-50)

No que se refere à participação da comunidade no processo de construção do conhecimento é importante enfatizar a cultura do grupo e seu envolvimento no

processo de aprendizagem dos sujeitos, aqui entendidos como o grupo de professores e alunos. Desta forma, as vivências dos alunos, as suas concepções sobre o papel do conhecimento em sua vida tornam-se muito relevantes, como forma de resgate de sua condição de cidadão e de sua relação com o conhecimento. Para tanto é necessário que os educadores se engajem, no sentido de qualificar-se melhorando sua atuação e sua formação profissional.

Esse posicionamento de atualização dos docentes os ajudará a ter um olhar diferenciado para com seus alunos auxiliando-os a integrarem-se ao ambiente de aprendizagem. É muito importante para esses discentes retomar em sala de aula o seu cotidiano, sua história de vida, os motivos que os levaram a abandonar a escola na época apropriada a sua faixa etária. Na sua grande maioria, é esse o motivo mais alegado na desistência escolar. Os motivos alegados se vinculam a sobrevivência. A vinda do interior para Porto Alegre, a necessidade de garantir o sustento da família, o casamento, os companheiros que julgavam a escola desnecessária, o nascimento dos filhos. Em quase todos os relatos as histórias se repetem. Algumas com detalhes mais cruéis de violência e pobreza, mas em todos fica claro o quanto a escola está longe de ser prioritária na vida destas pessoas e como aprender significa algo mágico.

Estudos comprovam que logo após a Primeira Guerra Mundial, começou a crescer nos Estados Unidos e na Europa um corpo de concepções diferenciadas sobre as características do aprendiz adulto. Após o intervalo de duas décadas, essas concepções se desenvolveram e assumiram o formato de teoria de aprendizagem, com o suporte das idéias de pensadores como Eduard C. Lindeman (USA). Ele foi um dos maiores contribuidores para pesquisa da educação de adultos, através do seu trabalho "The Meaning of Adult Education" publicado em 1926. Suas idéias eram fortemente influenciadas pela filosofia educacional de John Dewey:

... a educação de adulto será através de situações e não de disciplinas. Nosso sistema acadêmico cresce em ordem inversa: disciplinas e professores constituem o centro educacional. Na educação convencional é exigido do estudante ajustar-se ao currículo estabelecido; na educação de adulto o currículo é construído em função da necessidade do estudante. Todo adulto se vê envolvido com situações específicas de trabalho, de lazer, de família, da comunidade, etc. - situações essas que exigem ajustamentos. O adulto começa nesse ponto. As matérias (disciplinas) só devem ser introduzidas quando necessárias. Textos e professores têm um papel secundário nesse tipo de educação; eles devem dar a máxima importância ao aprendiz. (Lindman, 1926, pp. 8-9).

Também Carl Jung (1907), com sua visão holística, forneceu um grande suporte para a Andragogia, ao introduzir a noção da consciência humana possuir quatro funções, ou quatro maneiras de extrair informações das experiências para a internalização da compreensão: sensação, pensamento, emoção e intuição.

Abraham H. Maslow enfatizou o papel da segurança no processo de crescimento:

A pessoa sadia interage, espontaneamente, com o ambiente, através de pensamentos e interesses e se expressa independentemente do nível de conhecimento que possui. Isto acontece se ela não for mutilada pelo medo e na medida em que se sente segura o suficiente para a interação.(Maslow,1972, p. 50-51)

Outro autor que traz em sua teoria a discussão sobre a significação do aprender para o adulto é Rogers (1961). Ele é o psicoterapeuta mais específico na educação de adultos, afirma enfaticamente que em geral, terapia é um processo de aprendizagem. Ele desenvolveu dezenove proposições para a teoria da personalidade e comportamento, baseado nos estudos da terapia do adulto. Com este estudo foi possível realizar um paralelo entre ensino centrado no estudante e terapia centrada no cliente.

Para Rogers, não podemos ensinar diretamente outra pessoa, mas sim (podemos apenas,) facilitar sua aprendizagem (Rogers, 1951). Uma pessoa aprende, significativamente, somente aquelas coisas que percebe estarem ligadas com a manutenção, ou ampliação da estrutura do seu eu (Ibid, pp. 388-391). Sabemos que estes pesquisadores, dentre muitos outros, deram o suporte para o desenvolvimento da Andragogia como ciência da educação de adulto, a partir de 1949.

O termo Andragogia pode ser definido, segundo Malcon Knowles (1970) como a arte ou ciência de orientar adultos a aprender e nos remete a um conceito de educação voltada para o adulto, em contraposição à pedagogia que se refere à educação de crianças (do grego paidós, criança). Para educadores como Pierre Fourter (1973), a Andragogia é um conceito amplo de educação do ser humano, em qualquer idade. A UNESCO, por sua vez, já utilizou o termo para referir-se à educação continuada.

Entre os educadores pesquisados este conceito é destacado. Quando questionados sobre os fatores que influenciaram na escolha da EJA para atuação

encontramos a seguinte resposta: “Visão diferenciada do adulto e do jovem, desafio, perspectivas e experiências do aluno adulto trabalhador ou a procura de trabalho, suas expectativas, seus sonhos e anseios. Sua necessidade e motivos do retorno à escola. Seus desejos e objetivos diferenciados das crianças”.

Apesar desta constatação encontramos em sala de aula material utilizado no diurno, com crianças. Isto nos remete a importância da compreensão do desenvolvimento adulto, das suas características diferenciadas e da formação específica do educador de EJA.

Encontramos, também, entre as questões que mais incomodavam os docentes, na sua atuação em Ts iniciais “- Falta de planejamento adequado a idade e interesses dos jovens e adultos.” e “- Desconhecimento e desconsideração das fases de desenvolvimento bio-psico-social dos alunos adultos e adolescentes.”

Torna-se claro que apesar da importância do estudo da Andragogia este não é imprescindível para atuação dos educadores da rede municipal.

O ingresso na carreira do magistério municipal é feito mediante concurso público e prova de títulos, mas a distribuição de vagas, por parte do setor de recursos humanos, obedece ao critério de necessidade das escolas e disponibilidade de turnos por parte do professor. Estas características são destacadas pelos entrevistados quando afirmam que inicialmente “escolheram o trabalho na EJA por ser em horário noturno”.

Fica claro que a opção de atuação nesta modalidade tem a ver muito mais com o turno de trabalho e as configurações implícitas que este oferece bem como a estabilidade proporcionada pelo exercício da função pública. Considero aqui, como “configurações implícitas”:

a) “Público” atendido:

Com a opção, por parte da prefeitura de Porto Alegre, dos Ciclos de formação aliado ao estatuto da Criança e do Adolescente e as Políticas Públicas do Governo federal (Bolsa Escola, Bolsa Família, etc.), percebemos um número cada vez menor de evasão escolar e repetência.

A Evasão escolar diminuiu muito mais em função da perda dos benefícios governamentais, cujo controle é rigoroso e periódico, do que na adequação de propostas de atendimento integral à criança e o adolescente. Estar fisicamente na escola significa uma renda a mais para família. Isto traz como consequência um distanciamento ainda maior entre o aprendiz e a escola. A instituição escolar

passa a ter um significado não mais de espaço para desenvolver conhecimentos ou habilidades, mas sim uma forma de “trabalho”. Estar presente na escola significa dinheiro no final do mês.

Com relação aos ciclos de formação sua análise deve ser criteriosa. É perceptível na sua essência uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, levando em consideração, também, o seu desenvolvimento biológico:

“Nas Escolas Municipais de Porto Alegre, o Ensino Fundamental tem duração de nove anos, atendendo a alunos de 06 a 14 anos de idade. Os nove anos estão organizados em três Ciclos de três anos cada. O I Ciclo corresponde à infância, o II Ciclo corresponde à pré-adolescência e, o III, à adolescência. A organização dos Ciclos é feita pelas fases da vida, ou seja, pelo tempo de existência do indivíduo e não necessariamente dividindo o tempo por anos.

I Ciclo

Composto por três anos, atende a crianças dos seis aos oito anos e tem carga horária semanal regular de 20 horas. Neste Ciclo, os alunos têm um professor referência que ministra as aulas de Língua Portuguesa, Ciências, Sócio-históricas e Matemática e um professor itinerante (volante), a cada três turmas, que auxilia alunos com dificuldades nestes conteúdos. A Educação Física e as Artes são aulas dadas por professores especializados.

A escolha dessas disciplinas não acontece por acaso; ela está vinculada às características da etapa de desenvolvimento do ser humano. É nessa fase que aparecem mudanças significativas nas relações sociais, especialmente para aqueles que nunca freqüentaram a escola, configurando-se, assim, um importante passo para que a criança sinta-se à vontade na escola e não adquira nenhuma rejeição ao novo espaço.

II Ciclo

O II Ciclo recebe alunos dos 09 aos 11 anos de idade. As bases do currículo são as grandes áreas do conhecimento. Através da Matemática, da História, das Ciências, das noções de Economia e de diferentes formas de expressão, os alunos aprendem a interpretar o mundo que os cerca e seu papel na sociedade e na História. Nesses três anos, é, pouco a pouco, intensificado o ensino de línguas e cultura estrangeiras, bem como o estudo da Geografia e das questões sociais de ordem municipal, estadual, nacional e internacional. A equipe de professores deste Ciclo é composta por dois professores generalistas por turma, um professor itinerante (volante) a cada quatro turmas, um professor de Língua Estrangeira, um de Educação Física e um de Arte-Educação. A informática é utilizada como apoio à aprendizagem.

Essa é a fase onde surgem os sonhos ambiciosos, a identificação com certos personagens fictícios ou não e a expansão do raciocínio crítico. As crianças e pré-adolescentes, neste período, apresentam uma maior resistência às opiniões dos adultos e aumenta a identificação emocional com os amigos, principalmente com os do mesmo sexo, formam-se as “turminhas” e o sentimento de competição.

III Ciclo

Este Ciclo atende a alunos dos 12 aos 14 anos. É a etapa de culminância

do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que é passagem para o Ensino Médio. Assim como nos Ciclos anteriores, desenvolve-se e aprofunda-se os conceitos e, nas diferentes áreas, são estudadas as dimensões históricas e as manifestações na sociedade tecnológica moderna. A informática passa a ser um conteúdo sistemático e não só de apoio a outras disciplinas, proporcionando maior compreensão das novas tecnologias e da organização atual do trabalho.

O grupo de professores deste Ciclo é formado por um professor itinerante (volante) para cada cinco turmas, um professor de Língua Estrangeira (Francês, Inglês ou Espanhol), um de Arte-Educação (Artes Plásticas, Artes Cênicas, ou Música), um professor de Língua Portuguesa, um de Ciências, um de História, um de Geografia, um de Filosofia, um de Matemática e um de Educação Física” (Prefeitura Municipal de Porto Alegre/SMED – 2008)

O que é observado, na prática, é que pela inexistência de políticas públicas de efeito efetivo, muitos alunos migram da escola ciclada para EJA, causando um problema conhecido por “Juvenilização da EJA”. Em outras palavras os alunos não conseguem avançar nos ciclos de formação por questões ligadas a uma “impossibilidade” de aprender ou a necessidade de assumir o papel de cuidador de irmãos ou até mesmo de seus próprios filhos.

A impossibilidade de aprender faz com que o aluno permaneça mantido mais de um ano no mesmo ano-ciclo, migrando posteriormente para turmas de Transição, o que nos leva as mesmas questões da repetência.: O aprendente acaba ficando deslocado entre seus pares e o movimento natural o impelirá a abandonar definitivamente a escola. Esta questão tem diferentes fatores influentes. Entre esses aparece a idade, que destaca na fala do aluno entrevistado quando define como fator determinante para escolha da EJA a inexistência de indivíduos da sua faixa etária no ensino diurno. Ele assim se expressa: “à tarde não tem” criança “do meu tamanho”.

Com o aparente descaso nas questões relacionadas a educação formal o indivíduo que chega até os bancos escolares da EJA é menos desafiador no sentido de maturidade psicológica, isto é, as situações de embate e desrespeito docente são mais incomuns nesta modalidade de ensino, coibidas até mesmo por um bom número de adulto médios (40 anos ou mais) presentes nas Totalidades Iniciais. O resgate da estima do professor e sua possibilidade de efetiva atuação na vida dos indivíduos é pontuada no momento em que sua expectativa é de:

Participar das suas histórias de vida e oportunizar-lhes uma melhoria em suas qualidades através do conhecimento. É interessante buscarmos a educação enquanto valor, o que é possível quando interagimos com

estudantes que abandonaram o estudo há tempos, por motivos mais variados possíveis (educador 1)

b) Carga Horária:

A EJA está concebida dentro do preceito que seus freqüentadores são jovens e adultos trabalhadores. Desta forma a disposição de sua carga horária é adequada a este público, o que acaba favorecendo, também, seus educadores. A inexistência de um aparato formal engessado, com grupo menor de professores, facilita a discussão e a tomada de decisões de maneira conjunta, que faz com que os educadores sintam-se efetivamente participantes do processo de gestão escolar, fato mais distanciado entre o universo de atuação dos educadores do diurno.

3.2 Relações Interpessoais

As relações de parceria e cumplicidade entre educadores e educandos é inquestionavelmente maior na EJA, do que em outras modalidades de ensino. Os alunos ainda apresentam respeito pela figura do professor, pois guarda na memória a figura do seu tempo de infância. Os problemas disciplinares são menores, pois existe uma grande necessidade de aproveitar o tempo vivido na escola não existindo a possibilidade de estudo fora dela.

Como o grupo de professores é menor também é possível estabelecer relações de maior cumplicidade. Alguns projetos interdisciplinares foram esboçados pelo grupo embora tenham servido muito mais como um tema central do que um projeto propriamente dito.

É perceptível a existência de tem relações de preconceito entre professores de Totalidades Iniciais e Finais e entre disciplinas, como podem ser observadas no diurno. Embora o currículo esteja formatado em Totalidades este, na prática, inexistente. Segundo o CMET Paulo Freire o entendimento de um currículo por Totalidades do Conhecimento é aquele que:

Procurar contemplar a realidade dos jovens e adultos por meio de diálogo com o conhecimento historicamente acumulado pelas experiências de vida, tanto no cotidiano como nas ciências. Alunos e professores constroem juntos o caminho do aprender, num ato de criação e recriação do saber. Neste currículo, a educação escolar está relacionada à educação em permanência.

As totalidades de conhecimento são estruturadas interdisciplinarmente, onde

cada totalidade se encontra correlacionada com as anteriores, num processo de síntese que permite uma complexidade crescente, dando forma ao movimento de construção dos conceitos necessários ao ensino fundamental, possibilitando organizações curriculares específicas, concretizadas nos diferentes projetos que compõem o CMET. Para isso, está organizado em totalidades de conhecimento 1,2,3,4,5,6, de forma que o jovem e o adulto ao finalizar a t6, conclui o ensino fundamental. Nas totalidades 4,5 e 6, todas as oito áreas de conhecimento têm a mesma carga horária semanal. (Home Page do CMET Paulo Freire, 2005)

Outro documento que fala sobre a definição de currículo por Totalidades do Conhecimento, define o termo como:

A construção curricular tem a perspectiva de desenvolver a formação dos jovens e adultos nas diversas dimensões da vida, tais como: cognitiva, afetiva, ética, cultural, estética e política, construindo uma dimensão de totalidade do educando, contribuindo para a superação das dicotomias que tem caracterizado a educação que separa corpo e intelecto, por exemplo. O objetivo é promover a interação entre os sujeitos e a construção da autonomia. Construindo um currículo de EJA para a compreensão do saber como forma de emancipação. (Currículo da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul - telecongresso.sesi.org.)

É possível perceber na fala dos educadores e dos educandos que esta concepção não está clara para ambos e que ainda existe uma “concepção seriada”, isto é, a preponderância de algumas disciplinas em relação a outras. Isto fica exemplificado na fala de um educador:

O aluno da EJA é como todos os alunos de qualquer lugar, eles vêm à aula para aprender, mas também porque estão preocupados em não “rodar” por faltas. Mas que importa se faltar um só dia da semana, se esta falta nunca vai lhe prejudicar, se a avaliação nesta disciplina não é levada em conta na hora de decidir se ele avança ou não? (Educador 4)

Este depoimento da professora deixa claro que embora a diretriz da mantenedora seja no sentido de valorizar o conhecimento na sua totalidade, na prática, este fato inexistente.

Os aprendentes também trazem este pensamento quando afirmam: “Gosto de escrever e de fazer conta. Não gosto do computador e da física. Queria estudar e fazer conta” ou ainda: “o que gosto mais é escrever e ler, porque quero aprender a ler e ensinar minha sobrinha a ler”. Nestas falas fica exemplificada a percepção da educadora, que expressa a primazia da aquisição do código lingüístico, em detrimento de outras disciplinas, nas Ts Iniciais.

Apesar dos esforços curriculares da mantenedora, na inclusão das disciplinas de educação física, educação artística e informática como componentes curriculares, estes não são valorizados entre os educadores e educandos, o que nos remete a uma desatenção do coordenador pedagógico e da equipe de gestão e um desconhecimento dos educadores sobre os sentimentos e percepções de seus pares,. Essas considerações serão novamente detalhadas e debatidas no próximo capítulo, pois é impossível discutir aprendizagem e escola sem referir aos atores pedagógicos e suas concepções bem como a estrutura de apoio da rede escolar.

3.3 Aprendizagem: a escola e seus atores na EJA

Existe uma crença entre os educadores que adultos e crianças aprendem da mesma maneira. Esta pode ser observada na prática cotidiana quando é possível verificar materiais utilizados pelos alunos das classes de alfabetização (A20 e A30) sendo utilizados pelos professores de Ts Iniciais. Neste momento cabe aqui um questionamento: adultos e crianças aprendem da mesma maneira?

Para elucidar esta questão é preciso definir um conceito que sirva como padrão para o termo aprendizagem.

Um leigo, ao acessar a busca por este termo na Internet encontrará a seguinte definição:

O processo de aprendizagem pode ser definido de forma sintética como o modo como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Contudo, a complexidade desse processo dificilmente pode ser explicada apenas através de recortes do todo. Por outro lado, qualquer definição está, invariavelmente, impregnada de pressupostos político-ideológicos, relacionados com a visão de [homem](#), [sociedade](#) e [saber](#). (Wikipédia)

Destaco o fato de que, na definição acima, aprendizagem já é conceituada como um processo que está impregnado de pressupostos político-ideológicos. Portanto, ao utilizar materiais didáticos elaborados para crianças o educador pressupõe que o desenvolvimento do adulto, suas possibilidades de aquisição do conhecimento letrado são idênticos ao das crianças e, portanto, sua metodologia poderá ser a mesma.

Por opção utilizo neste estudo a definição de aprendizagem definida por Piaget (1986, p. 129) e Vygotsky (1984) dando especial destaque ao segundo autor.

Para Vygotsky a linguagem humana apresenta duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Para ele a linguagem além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, simplifica e generaliza a experiência, ordenando os acontecimentos do mundo real em categorias que podem ser definidas como conceituais e cujo significado é compartilhado pelos indivíduos que utilizam essa linguagem.

Conforme estudos realizados por ele e analisados por Bock, Furtado e Teixeira (2005)

a fala envolve os elementos referenciais, a conversação orientada pelo objeto, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Como a criança está cercada por adultos na família, a fala começa a adquirir traços demonstrativos, e ela começa a indicar o que está fazendo e de que está precisando. Após algum tempo, a criança, fazendo distinções para os outros com o auxílio da fala, começa a fazer distinções para si mesma. E a fala vai deixando de ser um meio para dirigir o comportamento dos outros e vai adquirindo a função de auto-direção. (p. 109).

Concluo, então que o desenvolvimento é sustentado pelas interações de um sujeito com o outro, da criança com o adulto ou entre pares (crianças e adultos entre si).

Ainda segundo Vygotsky (1984), a aprendizagem sempre inclui relações entre pessoas. Ele propõe e defende a idéia de que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro dos indivíduos e que este vai se atualizando e ressignificando conforme o tempo passa. O desenvolvimento humano é definido como um processo, em que sempre estão presentes as maturações do organismo. É o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem, e esta promove o desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento um processo que ocorre de dentro para fora do indivíduo, desse modo à aprendizagem ocorre numa estreita relação com o desenvolvimento individual. Enfatizo, pois que a aprendizagem determina o desenvolvimento. Neste parâmetro Vygotsky formula o conceito de zona do desenvolvimento proximal para explicar essa asserção.

Segundo ele há dois níveis de desenvolvimento: Zona de desenvolvimento real: o desenvolvimento efetivo, já realizado, miscível, por exemplo, através de testes psicológicos e, zona de desenvolvimento potencial, que está em via de se

efetivar, ou seja, que ainda não é parte do repertório próprio do indivíduo, mas está voltado para seu futuro. A ampliação da zona de desenvolvimento potencial ocorre à medida que acontece uma intencionalidade para realizá-la, ou seja, através da aprendizagem. O desenvolvimento só se efetiva no meio social e é nele que o indivíduo realiza a apropriação dos comportamentos humanos. Sendo assim, a aprendizagem na escola ou vida cotidiana, tem grande impacto no sentido de favorecer a ampliação da zona do desenvolvimento potencial.

A concepção de alfabetização de Freire, com uma visão sócio-cultural, as contribuições do construtivismo de Piaget e seus seguidores, bem como de Vygotsky com o interacionismo-simbólico, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e ainda os estudos sobre letramento compõem um conjunto de tendências que são os referenciais que poderão ajudar a compreender os significados atribuídos pelos educadores sobre a alfabetização.

Quando questionados sobre o que mais os angustia os professores com relação à aprendizagem de seus educandos é comum ouvirmos falas do tipo: “é a lentidão na aprendizagem de alguns alunos com maiores dificuldades”. Analisando essa afirmação posso concluir que esse educador tem consciência que existe uma diferença na maneira de apropriar-se do conhecimento, isto é, de aprender entre os indivíduos que compõem o grupo no qual atua. Dessa forma, o mais óbvio seria que fossem oferecidos, para esse profissional, materiais e metodologias adequadas, que atendessem a essa peculiaridade. Este fato, porém não é observado no cotidiano da sala de aula em nenhum dos sujeitos pesquisados.

De acordo com Oliveira, “Vygotsky afirma que a questão principal quanto ao processo de formação de conceitos é a questão dos meios pelos quais essa operação é realizada...”, portanto em um grupo de indivíduos deveriam ser trabalhadas diferentes formas ou proposições para que todos fossem capazes de desenvolver suas potencialidades.

Ainda de acordo com a obra de Oliveira, (ano e p???)

Essa longa citação de Vygotsky, selecionada por sintetizar claramente sua concepção acerca do desenvolvimento dos conceitos científicos, apresenta as idéias que fundamentam sua posição de que os conceitos científicos, diferentemente dos cotidianos, estão organizados em sistemas consistentes de inter-relações. Por sua inclusão num sistema e por envolver uma atitude mediada desde o início de sua construção, os conceitos científicos implicam uma atitude metacognitiva, isto é, de consciência e controle deliberado por parte do indivíduo, que domina seu conteúdo no nível de sua definição e de sua relação com outros conceitos.

Conforme esse autor é necessário ter em mente que, a proposta de Vigotsky é que se intervenha de forma decidida e significativa nos processos de aprendizagem do indivíduo no sentido de ajudá-lo a superar eventuais dificuldades, recuperar possíveis defasagens cognitivas e auxiliá-lo a ativar áreas potenciais. Portanto, o modelo observado durante essa pesquisa não seria o mais adequado para o desenvolvimento dos educandos que necessitam de um ambiente que possibilite a inserção no mundo letrado, metodologia diferenciada e adequada a sua faixa etária, bem como o conhecimento do desenvolvimento adulto, suas potencialidades e particularidades. A percepção das diferenças por si só não garante o sucesso do processo de aprendizagem. É preciso uma intervenção mais qualificada nessa área que propicie seu real desenvolvimento.

Conforme Santos em seu texto “Teorias de grandes pensadores da educação” (2006) a participação do aluno na construção de seu saber é uma ação imprescindível no processo ensino-aprendizagem para esse momento histórico atual. Essa participação destacada pela autora remete o leitor à teoria de Paulo Freire e sua reflexão acerca da metodologia educacional.

A EJA cita como seus pressupostos as asserções de Freire sobre Educação Popular e também sobre aprendizagem do adulto. Convém recordar que Freire questionava, em sua obra, uma forma de educação que denominou de bancária, pois, para ele se identifica com o modelo bancário em que o professor é o depositante e o aluno o depositário do saber, sem possibilidades de críticas reflexivas. A educação, na visão de Paulo Freire precisa reestruturar-se para inserir o aluno num ambiente onde ele não esteja para puramente aprender, mas sim, para compartilhar conhecimentos num processo de mútua troca do saber. “Ninguém ensina nada a ninguém e as pessoas não aprendem sozinha” (Romão, 2001, p. 23).

Freire destaca que no processo ensino aprendizagem é muito relevante que o educador saiba conduzir o aluno a perceber e ler o mundo que o cerca. Para ele, só se conquista o saber se aprendermos a analisar o mundo em nossa volta de tal maneira que possamos estar promovendo, de modo amplo e crítico, constantes interferências cotidianas. Para que isso se efetive sugere a utilização de temas geradores que fazem parte da realidade do aluno. A partir da escolha do tema, dever-se-ia instigar o aluno a analisar, refletir e criticar sobre o assunto auxiliando-o a perceber a importância e a relevância do mesmo na sua vida e na sociedade em que vive. Para Paulo Freire o processo de aprendizagem implica na apreensão do conhecimento do objeto, que é estabelecida fundamentalmente no ato de ensinar e

de aprender, do qual o educando e o educador fazem parte. Segundo o autor, aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e a aventura do ser, “pois ensinando se aprende e aprendendo se ensina”.

Nesse processo de investigação os educadores relatam que muitos fatores interferem na aprendizagem dos alunos e entre eles destacam “O período em que o aluno permaneceu distante do ensino-aprendizagem, falta de apoio psicológico e técnico e a ausência total de um método mais adequado para atender suas necessidades específicas”. Outro diz que:

se for dificuldade de aprendizagem a busca de diferentes formas de trabalho em sala de aula, leituras, cursos e trocas com colegas que possibilitem o aumento de conhecimento. Encaminhamento a atendimentos especializados se for o caso. Destaco a extrema dificuldade que há nestes casos devido à falta de locais para este tipo de atendimento para os alunos da EJA. (Educador 2)

Numa política inclusiva, defendida pela mantenedora (SMED) é de causar estranhamento quando é constatado que os alunos da EJA são excluídos dos atendimentos ditos especializados por parte do sistema de saúde municipal ou da inexistência de cursos de capacitação para docentes que versem sobre metodologias específicas para alfabetização de adultos. Estes deveriam estar presentes na política de formação continuada dos educadores da EJA.

Outro ponto nevrálgico citado pelos educadores são as dificuldades de aprendizagem. Na verdade o termo refere-se, segundo Smith e Strick (2006) não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. São normalmente multifatoriais com causas variáveis tais como problemas psicológicos ou orgânicos, podendo ser divididas em tipos gerais, mas ocorrendo com frequência em combinações em indivíduos com inteligência na faixa de média a superior.

O que os educandos que as apresentam têm comum é o baixo desempenho escolar. O que mais chama a atenção dos educadores e que os faz “diagnosticar” seus alunos, embora não tenham competência para tal, é uma combinação de comportamentos observáveis, tais como: fraco alcance da atenção, dificuldade para seguir instruções, imaturidade social, dificuldades com a linguagem oral, inflexibilidade, distração, falta de destreza, falta de controle dos impulsos e/ou hiperatividade.

Neste sentido Smith e Strick assim se expressou:

Esses comportamentos surgem a partir das mesmas condições neurológicas que causam problemas de aprendizagem. Infelizmente quando eles não são compreendidos como tais, só ajudam a convencer pais e professores de que a criança não está fazendo um esforço para cooperar ou não estão prestando a devida atenção. (2001, p. 16)

Nos Estados Unidos, de acordo com uma lei federal, a identificação de uma dificuldade de aprendizagem deve ser imediatamente seguida da preparação de um Programa Educacional Individualizado (IEP) para o aluno. Este deve enunciar os objetivos didáticos, os serviços, apoios e acomodações que deverão estar disponíveis e identifica o tipo de classes às quais a criança deverá ser encaminhada. O IEP é revisado e atualizado pelo menos uma vez ao ano. O consentimento dos pais é necessário para o encaminhamento inicial a serviços de educação especial e para mudanças na colocação. Uma vez encaminhado o educando, os distritos podem fazer outras alterações no programa do aluno sem o consentimento dos pais. (Smith e Strick, p. 125)

A política de inclusão e a escola ciclada, na SMED, no município de Porto Alegre, possibilitam ao educando o atendimento específico, quando em idade regular de escolarização. Isso ocorre após o processo de diagnóstico, indicado pela escola através de Progressão Sujeita e a Avaliação Especializada (PSAE), quando o aprendiz, após intervenção do Laboratório de Aprendizagem (LA) e da professora volante, não consegue avançar mais no seu desenvolvimento. Ele, então não pode ser mantido no seu ano-ciclo (comumente encontrado como alternativa de avanço nos conselhos de classe finais) ou através de diagnóstico feito durante o desenvolvimento infantil e/ou o ano letivo por profissional (neurologista, psiquiatra, psicopedagogo), freqüente a Sala de Integração e Recurso (SIR).

A SIR pode localizar-se dentro da própria instituição escolar ou em uma escola-pólo, próxima à instituição de origem do aluno. Nela atuam educadoras com formação específica em Educação Especial, que atendem os alunos encaminhados, no turno inverso ao da sala de aula, em encontros semanais e periódicos. Estas educadoras fazem o acompanhamento do aluno, sua vida escolar e seu progresso cognitivo, visitando as instituições, orientando e discutindo estratégias de manejo e aprendizagem com os professores que atuam junto a esse educando. Infelizmente, este serviço de atendimento não está disponível para os alunos da EJA. Estes deverão contar com o atendimento e encaminhamento dos Postos de Saúde. Como no universo de discentes atendido por esta modalidade de ensino, trabalham no

mercado formal ou informal, não conseguem comparecer as consultas e/ou exames por receio de perder seu emprego, permanecendo sem diagnóstico comprovado.

O educando acaba freqüentando as classes de Ts Iniciais contando, na maioria das vezes apenas com o aparato oferecido pela escola, isto é, com o educador e o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), composto este por um Coordenador Pedagógico (supervisor) e um Orientador Educacional.

Em relação ao Coordenador Pedagógico da EJA este passa a ter papel fundamental no acompanhamento e instrumentalização dos educadores. Infelizmente ainda não é visto como um verdadeiro articulador do processo pedagógico. Este fato fica evidente quando qualquer professor pode ocupar este cargo, não necessitando de formação específica para atuação, como ocorre com o Orientador Educacional.

A coordenadora pedagógica da escola pesquisada omitiu-se de responder a entrevista. Devido a este fato não foi possível incluir suas percepções sobre sua atuação como foi previsto na proposta de trabalho inicial. Parece que este fato ilustra a realidade que se apresenta neste contexto escolar.

O coordenador pedagógico passa a ter um papel fundamental no processo educativo. Sai do papel de supervisor (modelo americano que surgiu no século XVIII, como inspeção escolar) para uma nova postura frente aos educadores e educandos.

São atribuições do coordenador pedagógico, gerenciar e acompanhar o trabalho docente, sendo que a autonomia do professor precisa ser preservada, em qualquer modalidade de ensino sendo entendida como uma relação ética e de respeito entre educador, educando e coordenador pedagógico. (onde este deverá) A este cabe saber respeitar as aprendizagens, experiências e formação docente, proporcionando uma relação harmônica de confiança e possibilitando que o mesmo realize e experencie métodos, técnicas e abordagens, orientando-o sobre possíveis equívocos sem, contudo, tolhê-lo de sua prática. Esta premissa não pode estar de fora no cotidiano escolar e entrelaçada na autoria docente e na invenção/re-invenção da educação popular.

Hernández (1997), em artigo sobre o modo como os docentes aprendem, amplia essa discussão afirmando que não é apenas questão de saber como os docentes aprendem, mas que condições eles têm, em sua escola, para integrar o aprendido às suas práticas cotidianas?

Dentro desta temática, o mesmo autor, no artigo referenciado, destaca:

O entusiasmo e o interesse dos colegas de trabalho, as condições materiais e organizacionais da escola, a disponibilidade da direção da escola para inovações são fatores que podem facilitar (e sua ausência, dificultar ou mesmo impedir) a inclusão de novas práticas em sala de aula, em decorrência de ações formadoras. (1997, p. 29)

Conforme Vasconcelos (2002) é possível dizer que a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico. É papel do coordenador pedagógico organizar a reflexão, a participação e os meios para concretização do mesmo, para que a escola possa cumprir sua tarefa básica que é a de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos “Partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender”. (2002, p. 87)

As práticas pedagógicas atuais passam por um processo de qualificação e as intervenções, tanto do educador e do educando, como do coordenador pedagógico e do educador. Eles saem de uma prática de empirismo e passam por modificações e reflexões conforme os objetivos a que se propõem. Desta forma é impossível dissociar educação popular, autonomia docente e prática cotidiana na EJA. Evitar estas reflexões seria leviano ou demonstraria desconhecimento sobre o tema.

Para Almeida:

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas no coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. (2001, p. 19)

A importância do Coordenador Pedagógico é destacada no depoimento de um dos entrevistados que relata um caso, diagnosticado, que envolve dificuldades de aprendizagem e faz um desabafo:

Temos na escola, por exemplo, um estudante com 19 anos e uma mentalidade de 9, isso afirmado por sua mãe, além de que o mesmo tem acompanhamento medicamentoso há pelo menos 10 anos. Ele entra em surto psicológico e seu padrão comportamental é o isolamento pleno. Além do que, é atormentado por práticas canalhas de bullying. O que fazer? Encaminhar para onde? Por outro lado, a SMED não tem avançado muito quanto à diplomação especial para tais estudantes. A sensação é mais do que a de desconforto; é de impotência. (Educador 1)

Fica explícito, nessa fala, que é preciso avançar mais nesse item. O educador precisa mais do que saber qual o problema de seu aprendiz. Ele necessita saber qual a metodologia que mais se adéqua a esse indivíduo, que avanços são possíveis ou prováveis, de que forma poderá intervir com esse educando em situações de crise ou de conflito para minimizar o problema, evitando “surtos”.

Na verdade, este conhecimento não é trabalhado, de maneira geral, com os educadores gostariam de fazê-lo. Os psicopedagogos ou pedagogos oriundos de cursos de graduação com formação específica na área têm acesso a este saber. É senso comum que todos os educadores, que atuam em sala de aula, possuam esse conhecimento. Só que isso não é uma verdade. Como já foi dito, os educadores percebem que existe algo “diferente” com aquele indivíduo. Eles se arriscam em diagnósticos baseados em sua experiência pessoal e assumem um papel paternalista ou de tutoria social em relação a ele. Isto, sem saber as suas possibilidades de intervenção pedagógica para o avanço na área do conhecimento, que deveria ser o principal papel da escola e não apenas a inserção no mundo do convívio social.

Neste ponto é preciso repensar a atuação do Coordenador Pedagógico, que interessante seria estar junto aos educadores trazendo a tona discussões e formações a respeito do tema. É preciso avançar no sentido de não ficar apenas cobrando e esperando que a mantenedora supra todas as questões do cotidiano escolar, embora seja ponto de convergência a omissão da mesma com relação ao tema na EJA. Fica em aberto a questão se a coordenadora Pedagógica está atenta a essa questão e se sente apta a propiciar essa discussão.

O Coordenador Pedagógico também precisa estar atento aos sentimentos dos educadores. É necessário que todos os educadores sintam-se comprometidos, respeitados e ouvidos no espaço onde atuam. Observando a realidade pesquisada é perceptível que existe primazia entre os conteúdos ditos acadêmicos (linguagem e lógico-matemática) e o sentimento presente em alguns educadores é o de desqualificação de sua atuação, como fica evidente na seguinte fala:

Ocorre à falsa importância que é dada à minha disciplina na estrutura curricular das Totalidades Iniciais. O aluno da EJA é como todos os alunos de qualquer lugar, eles vêm a aula para aprender, mas também porque estão preocupados em não “rodar” por faltas. Mas que importa se faltar um só dia da semana, se esta falta nunca vai lhe prejudicar, se a avaliação nesta disciplina não é levada em conta na hora de decidir se ele avança ou não? Sim, porque só o que conta de fato é avaliação da professora referência, nem conselho de classe existe. Ora, logo aluno percebe que vir

ou não às aulas de Educação Física não vai influenciar em nada seu avanço ou permanência, então ele aproveita para descansar neste dia. O lado bom disso, é que a gente sabe que os que estão ali na nossa frente, estão porque se interessam de fato. (Educador 4)

É fato preocupante que não existam conselhos de classe nas Ts Iniciais. Este é um momento pedagógico de grande riqueza, que possibilita a troca entre os pares e a socialização das informações entre os docentes. É muito mais que a definição de um avanço ou permanência do aluno naquela totalidade. É a possibilidade de olhar coletivamente esse aluno, discutir estratégias de atuação e manejo, levantar possíveis encaminhamentos ou necessidades. Neste momento a opinião de todos deve ser relevante, pois é reconhecido, que alunos com dificuldades espaciais são beneficiados por trabalhos conjuntos entre professor referência e de educação física. Negligenciar este espaço pedagógico é desqualificar as possibilidades de atuação do corpo docente.

É muito usual observar em Conselhos de Classe, da EJA, a fala de educadores sobre o motivo destas ocorrerem com muita frequência. Na sua grande maioria foi observado que estas são atribuídas a “Problemas de Aprendizagem”. Referindo-se ao Conselho de Classe, Engers e Gomes (2007), escreveram que esses momentos em que os professores utilizam para desabafar sobre os alunos e seus comportamentos poderiam ser utilizados para discutir sobre os casos descritos em sala de aula a luz de teorias educacionais. Os Conselhos de Classes passariam a ser momentos ricos para educação continuada dos professores.

A sociedade em que vivemos não atribui valor a outras potencialidades, apenas realiza a dicotomia entre analfabetos ou letrados. Desta forma a dificuldade de aprender leva o aprendiz a uma não compreensão ou atuação eficaz no meio que o cerca, ou seja, passam a ser excluído e não inseridos.

Neste ponto o questionamento sobre os critérios que os educadores afirmam como determinantes para o diagnóstico dos possíveis problemas de aprendizagem estão impregnados de um empirismo baseado na observação e na experiência docente pregressa. Quando questionado sobre o que fazer com esse aluno o educador 3 afirma que: “Procuro ser compreensivo e muito paciente. Aceito que o aluno evolua em seu ritmo próprio e procuro dar uma atenção especial a esse aluno”. Nessa fala emergem considerações importantes, entre elas destaco para análise:

a) Procuo ser compreensivo e muito paciente:

Trabalhar com a formação integral do indivíduo pressupõe algo além da compreensão do fato. É preciso não só compreender as questões sociais que emergem, mas também as questões fisiológicas e orgânicas, as metodologias existentes, que servem de suporte para as intervenções e mediações qualificadas. O fato de ser compreensivo e paciente não poderá jamais ser qualificado como uma questão de benesse.

b) Aceito que o aluno evolua em seu ritmo próprio:

Os seres humanos, nos seus processos de aprendizagem, apresentam ritmos próprios e devem ser respeitados por estas características. Não é uma questão que permita ao educador aceitar ou rejeitar, mas sim um fato comprovado cientificamente. Ao considerar as diferenças de tempo de aprendizagem é preciso pensar que a intervenção educativa deve atuar sobre indivíduos necessariamente diversos, possibilitando-lhes condição de relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, a fim de promover transformações específicas no percurso de desenvolvimento.

Sampaio (2001, p. 9) destaca essa consideração:

O “ainda não saber” não paralisa, impedindo novos saberes, e pode incorporar ao cotidiano da sala de aula um aprender mais solidário, com as crianças sendo ajudadas pelos seus companheiros ou pela professora a realizar o que ainda não são capazes de fazerem sozinhas.

A alfabetização não é apenas um processo lógico e intelectual. Esta envolve a compreensão dos aspectos afetivos e sociais por parte dos envolvidos no processo. Freire constata que:

A alfabetização e a pós alfabetização, não podem propor aos educandos uma reflexão crítica sobre o concreto, sobre a realidade nacional, sobre o momento presente – o da re-construção, dos desafios a responder e suas dificuldades. (1997, p. 52)

Portanto, acredito que a EJA tenha seu ensino imbricado de intencionalidade, buscando incentivar a aprendizagem contínua, questionando o mundo e auxiliando o educando a inserir-se nele, mergulhando na complexidade cotidiana.

Destaco, ainda, como fator determinante para mudança das práticas pedagógicas, a própria concepção da EJA, que se baseia na premissa de que a mediação deve acontecer concretamente, a partir da superação e do confronto da realidade possibilitando que o processo de aprendizagem torne-se também um processo de inserção e reconhecimento social. Assim, contrapondo-se ao estilo de educação bancária.

A propósito disso, Freire (1997, p. 27) destaca:

[...] com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

Compreender a angustia do educador é quase tão revelador quanto compreender a busca do educando pelos bancos escolares. Mas este sentimento não pode gerar compaixão. Deve mobilizar a busca da superação, através de um trabalho consistente, coerente e diversificado, de modo que atenda se não a todos, mas a uma boa parte dos aprendizes.

Quando o educador depara-se com alunos que não avançam no seu conhecimento devido a fatores incompreensíveis para ele cria-se uma sensação de impotência diante do desconhecido. Na EJA essa impossibilidade de avanço é denominada Permanência. No caso de alunos que apresentem mais de dois anos de permanência por questões cognitivas existe a classificação de Permanência Prolongada.

Quando questionado sobre o que significa este termo é possível encontrar as seguintes respostas: “A impossibilidade real de um estudante responder aos critérios estabelecidos pela escola e, portanto, pelo sistema educacional no sentido de que ele obtenha sucesso escolar, traduzido pela passagem ao nível seguinte de escolaridade dentro do tempo para tanto oportunizado” (Educador 1), e ainda: “É a demora exagerada em se apropriar de conhecimentos apresentados e em desenvolverem conhecimentos novos” (Educador 4).

Das respostas destacadas fica claro o critério tempo, isto é, os educadores acreditam na premissa que os aprendentes devem cumprir determinados “critérios cognitivos”, dentro do ano proposto pelo calendário escolar. Portanto as asserções anteriores sobre aprendizagem como um processo contínuo, dinâmico que obedece

ao ritmo próprio e particular de cada educando são derrubadas pela impossibilidade da aprendizagem daquele indivíduo. O contraponto é que os educandos tomam para si o fracasso escolar. Não questionam a metodologia empregada. Simplesmente aceitam o fato de que são incapazes de aprender e a grande maioria evade da escola porque: “Lá não é lugar pra gente burra como eu”. (Aluno 2).

Os seres humanos estão em constante processo de aprendizagem, desde o seu nascimento até a sua morte. Portanto é necessário destacar que a impossibilidade de aquisição do código lingüístico deve ser olhada e tratada e não apenas rotulada. É necessário fazer ou propor alguma alternativa para esse problema e não apenas aceitá-lo com passividade. Destaco que as possibilidades do educador são limitadas pela falta de conhecimento ou capacidade para lidar com tal fato. É importante que o Poder Público dê ao aluno de EJA as mesmas condições para desenvolver seu processo de aprendizagem que aos demais. Isto é possível realizar dando prioridade nos atendimentos especializados realizados pelo Sistema Único de Saúde, garantindo o atendimento no LA ou SIR, conforme necessidade do educando, promovendo cursos de formação continuada com temáticas pertinentes a realidade da EJA. O professor não necessita apenas de diagnósticos. Precisa saber o que fazer com aquele diagnóstico, de que maneira operar, qual a metodologia utilizar e na EJA, infelizmente, esta busca é muito solitária.

Concordo com Freire (1985, p. 11) quando afirma que “o ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, portanto ter acesso à linguagem escrita tem um sentido muito maior que apenas decodificá-la. É ser realmente incluído, resgatar a dignidade do indivíduo, inseri-lo no mundo laboral em condições de permanência.

Uma das histórias mais repetidas na EJA da escola onde foi realizado o estudo é a de um senhor, de mais ou menos 50 anos, que insistia com sua professora que queria aprender o conteúdo da Zero Hora. A professora prontamente iniciou trabalho com textos jornalísticos. Mas o aluno insistia que não era aquilo. Após inúmeras intervenções, a professora, já cansada daquela história, resolveu questioná-lo sobre o referido conteúdo. O aluno, na sua simplicidade respondeu que meses antes havia procurado a referida empresa para conseguir um emprego de entregador de jornal. O rapaz que lhe atendeu estendeu-lhe uma folha e disse para ele preenchê-la. O aluno olhou para folha e, como era analfabeto, assinou seu nome e devolveu ao encarregado. Este olhou a página de papel em branco e afirmou-lhe

que não havia lugar para ele na empresa enquanto não aprendesse a preencher o formulário. O aluno saiu arrasado do lugar e foi prontamente procurar a escola para aprender o conteúdo da Zero Hora. O que ele queria aprender, de fato, era preencher um currículo vitae. Ele não queria ler textos jornalísticos. Só queria saber preencher uma simples ficha. Recordo-me que esta foi uma noite muito difícil para todos nós. A consciência de que nossas proposições são oriundas do meio onde vivemos levou muitos de nós às lágrimas. O educando quer ser capaz de, ele não quer saber as suas impossibilidades. Ele já convive com elas no seu cotidiano. No momento em que ele comete a “rebeldia” de retornar a escola, busca nela o conhecimento que não possui. E ele quer, de fato, aprender.

Como afirma o educador 1 "O estudante cai então em um vazio, em um purgatório em termos de ensino e aprendizagem." Esta metáfora está muito bem empregada. A impossibilidade de aprender leva o aprendiz a um purgatório onde o principal culpado pelo seu fracasso é ele próprio e onde o educador, em sua solidão, percebe sua impotência diante da sua própria ignorância.

Outro fator que merece destaque é a observação da educadora 3 quando afirma

Tenho observado e parece-me que alguns alunos não conseguem se afastar da escola. Penso que como o espaço escolar proporciona lazer, esporte, cultura e convívio social o vínculo torna-se difícil de ser cortado, visto que a nossa comunidade como muitas outras carecem destes tipos de atividades.

Na situação de aprendizagem poderá ser dificuldade cognitiva, neurológica ou mesmo emocional do aluno ou do próprio professor e escola em lidar com estes processos e momentos. Por vezes se não há atendimento de profissionais especializados o professor não consegue, não está apto e nem deve para resolver ou amenizar determinados problemas ou entraves para que ocorra aprendizagem.

É fato que a escola X é um porto seguro dentro do Bairro Y. A violência urbana ainda não conseguiu adentrar seus portões. Ainda reina um certo clima de respeito entre educadores e a comunidade, embora o desgaste físico e emocional seja evidente e pautado por constantes afastamentos ou licenças por parte dos educadores. Para comunidade estar na escola, ser aluno dela implica em um status na comunidade. É dentro da escola que os alunos da EJA sentem-se em iguais condições. São todos alunos independente da parte da vila onde moram, da cor da sua pele, de ser aluno de TS iniciais ou finais.

Concordo com a educadora. A escola muitas vezes não sabe como lidar com seus alunos ou até mesmo com seus educadores, suas impossibilidades e limitações. Passa a ter um significado muito mais social do que pedagógico. E neste movimento acaba perdendo sua proposição, o seu papel fundamental dentro do contexto social.

A Permanência Prolongada passa a ser um grande problema para alunos e educadores e deveria ter maior atenção por parte da mantenedora. Realizei, certa vez, como Coordenadora Pedagógica, o processo de enturmação das Ts iniciais, nos anos de 2005 e 2006. O fato que mais me causou espanto foi à insistência, por parte da responsável, de trabalhos ou documentos dos alunos que justificassem, para sua chefia, aquela decisão do coletivo de professores. Estes documentos são conhecidos, dentro da rede municipal, como dossiês. É claro que minha equipe havia trabalhado com afinco na elaboração dos dossiês, embora estes contivessem muito mais informações afetivas e sociais do que cognitivas, pois os alunos muitas vezes sentem-se desconfortáveis por não saber fazer e acabam negando-se a executar a tarefa. Espantei-me com a insistência porque os dossiês serviam apenas para justificar ou ratificar a decisão do coletivo de professores. Não havia um intuito de análise para posterior encaminhamento do educador ou do educando. Era o fato em si, por ele mesmo. E isto ficou comprovado quando realizei a enturmação do ano seguinte e os mesmos alunos permaneceram na Totalidade em que estavam, sem que qualquer alternativa fosse ofertada.

É desgastante perceber que ao tentar cuidar das crianças e adolescentes, o grupo negligenciou os adultos, que já foram esquecidos pela própria vida.

Os “entraves de aprendizagem” citados pela educadora são identificados, relatados exaustivamente, comprovados e aceitos como determinantes do fracasso do indivíduo, que deposita na escola sua esperança de acesso ao mundo letrado.

É gratificante quando escutei a fala do educador 1 “Acredito que a educação formal se dá com mais eficiência e eficácia quando exercitamos nossa profissão como uma arte, como uma artesanaria e não como um produto industrial.” Educar é como tecer um percurso que proporciona ao indivíduo sua auto-realização e superação de limites.

Ferreiro (2001, p. 132) afirma sua afinidade com o pensamento de Freire e escreve em seu texto uma verdade quase poética:

Acredito que nos parecemos muito na busca, na convicção de que é preciso reformular o problema, de que não se pode fazer à mesma coisa. Eu diria que o tipo de indivíduo que se quer conseguir por meio de um processo de alfabetização é bastante semelhante. É semelhante também o fato de imbricar a alfabetização com outros temas. Paulo tem uma ligação com o político-pedagógico muito mais forte que eu, mas as preocupações políticas e ideológicas coincidem bastante.

Não há como olhar para a Permanência Prolongada sem que ela mobilize, sem que sucite questionamentos, incomode. É muito difícil ver o sujeito sentado ano após ano na frente do educador e perceber que cognitivamente o alcance de nossas proposições é restrito. O educador que não se mobiliza com esta questão não está sendo artesão de seu ofício. Passa a ver a educação como um produto "industrial".

Com a evolução dos estudos de neurologia e psicopedagogia, a existência de exames mais elaborados, tais como, a ressonância magnética, é possível mapear e visualizar o cérebro humano, possibilitando a investigação dos processos de desenvolvimento, entre eles o da aprendizagem cognitiva. Conforme Smith e Strick (2001, p. 161) surgem pesquisas demonstrando que muitos alunos com dificuldade de aprendizagem (alegada como fator determinante para Permanência Prolongada pelos educadores entrevistados) são pensadores concretos. Portanto eles necessitam de métodos de ensino adequados que realizem demonstrações interativas, experiências práticas, passeios, ofertas de estudo de caso, ilustrações e exemplos, além da colocação de habilidades e informações em um contexto prático. É preciso que os professores ofereçam uma ponte entre os conceitos abstratos e o mundo real, significando o objeto de estudo para o aprendiz. Quem pensa de maneira concreta necessita de tarefas estruturadas e instruções precisas. Raramente estes estudantes planejam o que escrevem (quando conseguem fazer seus registros) e acreditam que sua "incapacidade" pode ser esquecida se não demonstrada. Nesse momento a capacidade de convencimento do educador é fundamental. É preciso resgatar no aprendiz as áreas de atividade ou esforço que lhe dão mais satisfação, e mais confiança.

Conforme Tardif, o saber é plural, e envolve:

No próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (2003, p. 18).

O saber docente precisa ser respeitado e regatado da mesma forma que o saber dos aprendizes. Ele pode ser empírico e efêmero, mas carrega na sua temporalidade a história de vida, impregnada de sentimentos e emoções que refletem diretamente na forma como se constrói esse conhecimento.

Conforme o mesmo autor, existem os saberes disciplinares que correspondem aos ditos acadêmicos, os saberes curriculares que se apresentam concretamente sob a forma dos programas escolares e os saberes experienciais que estão baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. Esses saberes são inegavelmente constitutivos da prática docente e compõem a formação do professor ideal. Desta forma é correto afirmar que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida (Tardif, 2003, p. 69). Transpor esta afirmativa para os discentes é uma questão direta: parte importante da competência do aluno em sua aprendizagem está intimamente relacionada com sua história de vida. O sucesso ou fracasso escolar está aí intimamente relacionado. Portanto aprendizes que estão motivados a aprender, que acreditam na sua possibilidade de sucesso são parte importante nesse processo de busca pela decodificação do código lingüístico.

As mensagens e créditos enviados aos alunos das séries iniciais estão povoados de afirmações sobre suas capacidades. Os adultos não letrados, por sua vez, já carregam durante muito tempo a certeza de sua incapacidade. Reverter este quadro e convencê-los de suas capacidades é um grande desafio que acompanha as aulas da EJA.

Outeiral e Cerezer apresentam uma visão clara deste panorama:

Conforme o ambiente que lhes é oferecido (e suas potencialidades), teremos um aprendizado propício e prazeroso ou então, distúrbios de conduta e/ou aprendizagem.

A função da escola é educar, isto é, conforme o significado etimológico da palavra, "colocar para fora" o potencial do indivíduo "ao contrário de ensinar, que é in+signo", ou seja, "colocar signos para dentro" do indivíduo (2003, p. 9).

Convencer o educando que o seu saber está dentro e não fora dele é desafiador. A percepção de que só se aprende, de fato, quando temos um quadro cheio e não folhas xerocadas ou atividades fora da escola é senso comum entre os aprendizes entrevistados. Tornar clara a idéia que é preciso acreditar que a

aprendizagem não é algo mágico e que sua capacidade acadêmica é da mesma grandeza da sua aprendizagem cotidiana é parte integrante do processo de aquisição do conhecimento. Explicitar cotidianamente a importância da motivação pessoal é tarefa docente. A possibilidade do erro como algo construtivo precisa ser valorizada.

Infelizmente muitos alunos que apresentam permanência prolongada acabam por desmotivar-se com o sucesso e avanço de seus pares. A prova de que é possível ir adiante, vencer as barreiras de aprendizagem e obter sucesso devem servir de alavanca e não de entrave para o processo.

Poucos são as “Rosinhas” e os “Geron” que não tem consciência de que avançar para Totalidade seguinte significa alfabetizar-se. Refiro-me a estes dois nomes, pois são indivíduos extremamente pontuais e assíduos, figuras conhecidas na EJA pela sua cultura simplória e vivência no mundo imaginário. Eles são aprendizes com permanência prolongada, ambos adultos ainda na fase da garatuja, mas que acreditam na sua capacidade. Recordo quando num Conselho de Classe ambos os casos foram debatidos. No rosto dos educadores, entre eles eu, ficava clara a impossibilidade de avanço. Mas é difícil acreditar e lidar com a limitação docente, com a falha das nossas receitas pedagógicas. Numa tentativa de resgatar o processo dos educandos, ambos foram promovidos a T seguinte com um acordo entre o grupo de quem seria o docente que os acompanharia. O sorriso e a satisfação ficam claro na fala do educando, que fez questão de contribuir para este estudo:

Viu sora Raquel! Eu jamais deixei de acreditar que eu conseguia. O pessoal me chamava de burro. Mas eu não sou, não! Eu consigo é só a sora ir com calma. Não posso é ficar nervoso! Lá na firma todo mundo me deu abraço. E eu falei pra eles que era só sonhar bastante que a vida torna de verdade. A única coisa ruim é que agora tenho que me puxa porque a outra sora fala coisa que eu não entendo. Mas vo indo! Sei que eu consigo de novo! É só ir com calma e não me deixar nervoso. (Geron)

Geron tem orgulho de si e de sua capacidade. Luta cotidianamente com as suas incapacidades, mas não deixa de acreditar nas suas possibilidades. Posso afirmar que ele está em constante automotivação. Porque o mundo social e escolar prova incessantemente sua incapacidade. O aprendiz precisa saber o que ele é capaz, qual o seu avanço, precisa ser estimulado a acreditar na possibilidade e não ser convencido da sua limitação.

Como afirma o grande mestre, Paulo Freire, referindo-se ao compromisso profissional do educador, em sua obra *Educação e Mudança*:

[...] Não é possível um compromisso autêntico se, aquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação [...] (1983, p. 21).

O compromisso do educador de Jovens e Adultos é sério, intransferível e exige comprometimento e uma percepção ampla do mundo que cerca seus educandos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

No momento em que começo a tecer as considerações finais deste estudo, percebo o quanto seu desenvolvimento possibilitou inúmeras aprendizagens, tanto pelas leituras do referencial apresentado no estudo como pelas entrevistas com educadores e educandos e pelas análises e reflexões realizadas junto a minha orientadora.

Considero importante salientar que a Educação de Jovens e Adultos é um processo permanente, que faz parte do cotidiano, tanto em espaços acadêmicos formais, quanto informais de nossa sociedade. O recorte que propus analisar foi a partir das concepções de seus educandos e educadores nas questões que tangem a permanência prolongada.

Com relação às questões de pesquisa, cabe uma reflexão uma vez que estas nortearam este estudo.

1. Como os coordenadores pedagógicos percebem os fatores influentes da permanência prolongada destes alunos na EJA e que providências têm sido realizadas por ele para mediar a aprendizagem desses alunos.

É importante resgatar neste momento, a importância do coordenador pedagógico, no processo de desenvolvimento das atividades escolares. Este docente precisa ter qualidades que ultrapassam as questões de liderança. É imprescindível que ele possua conhecimento na sua área de atuação e boa articulação política dentro e fora da comunidade escolar. Esta figura que ocupa importante papel dentro da escola deve estar atenta às concepções de seus educadores, valorizá-los como equipe, demonstrando um sentimento de pertencimento a este grupo, além de estar sempre atento às falas dos educandos e zelar pelas relações interpessoais que permeiam o ambiente escolar.

Durante a realização deste estudo percebi com mais detalhes a importância deste indivíduo, dentro do contexto escolar e do quanto à omissão por parte desse profissional pode resultar um certo desconforto. Em nenhum momento, ponderei a permanência neste papel como algo vitalício, embora seja preciso destacar, que esta é a função, dentro do universo escolar, que mais me fascina.

Não encontrei respaldo para análise desta função na escola pesquisada, visto que, o educador que desempenha este papel não participou do estudo, por

opção pessoal. Este fato, por si, já poderia servir de análise. É preciso desmistificar a atividade docente, abrir espaços para discussão da práxis cotidiana com o intuito de aprimorá-la. Como já foi explicitado anteriormente não ocorreu em nenhum momento intenção de realizar julgamentos, mas sim de analisar o processo e seus envolvidos, buscando melhor compreendê-los para então, oferecer algumas pistas para sua superação. Desta forma a ausência de respostas do atual coordenador pedagógico, suas concepções e contribuições evidenciam o quanto ocupar este papel dentro da equipe diretiva é comprometedor e assustador ao mesmo tempo. Esta lacuna foi em parte sanada pelas contribuições do antigo educador que realizou esta tarefa. Assim a análise dos dados não ficou comprometida. Contudo, ficou evidenciando o quanto a pesquisa ainda é pouco valorizada, por alguns educadores, no ambiente escolar.

Vasconcelos tem sido um dos autores que mais demonstra preocupação com a função do coordenador pedagógico. Apresenta uma visão ampliada do papel desta atividade. Destaca que o autêntico sentido desta atividade está intimamente relacionado a todos os sujeitos e todas as instâncias formativas no interior da escola. Defende a concepção que as reuniões pedagógicas devem ser um espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre as práticas de sala de aula.

Defende a idéia de que todo professor é um pesquisador:

O professor é um pesquisador: toda pesquisa tem origem num problema que o sujeito se coloca; ora, como sabemos, os desafios do cotidiano escolar são graves por demais; portanto, para enfrentá-los com competência, o educador precisa estar sempre estudando, lendo, buscando (não basta assistir palestras de vez em quando...). A escola não pode ser vista apenas como um local de trabalho; deve ser ao mesmo tempo espaço de formação. É preciso investir prioritariamente na formação permanente e em serviço do professor, para que possa ter melhor compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados. O trabalho coletivo constante é uma estratégia decisiva para isto. (1996, p. 123)

Embora já tenha sido destacado, pelo mesmo autor, que o trabalho de coordenação pedagógica não deve ser centrado em uma só pessoa, é preciso que, alguém, dentro da escola assuma o papel de articulador desta tarefa. Acredito que somente quando os educadores estiverem cientes de suas possibilidades, engajados em uma tarefa comum, com concepções definidas sobre seus objetivos e suas estratégias para alcançá-los, conscientes do valor de pensar e refletir sobre a práxis cotidiana é que teremos uma verdadeira revolução educacional. Mas para que

isto ocorra é necessário que as pessoas que estão incumbidas deste processo acreditem nisto e demonstrem sua crença com clareza e tranqüilidade. Não se trata de tentar apontar falhas ou apresentar uma crítica não fundamentada. É necessário ter um acompanhamento claro e transparente de todo o processo, realizar, de fato, parcerias com IES, que são responsáveis pela formação inicial de nossos educadores, possibilitando a pesquisa acadêmica como uma ferramenta de estudo. Valorizando esta possibilidade todos os envolvidos no processo só têm a ganhar.

É preciso destacar que não faz parte da política da mantenedora, a exigência de formação específica para o exercício da Coordenação Pedagógica. Essa asserção tem por base que todos os educadores possuem, na sua formação, conhecimentos que os possibilitam o exercício do papel, diferente dos Orientadores Educacionais que precisam de formação adequada e registro na sua área de atuação. Inegavelmente a formação não é determinante da competência, mas auxilia na compreensão da estrutura e do universo que cercam a função. Existem excelentes Coordenadores que encontram respaldo na sua prática para gerir o processo docente. Em contrapartida, outros educadores que exercem a função desconhecem seu papel e importância. Como um gestor do processo o Educador-Coordenador precisa ter consciência de suas atribuições, um bom conhecimento sobre Legislação de Ensino e uma boa articulação entre seus pares e a comunidade escolar como um todo. Percebendo esta dinâmica, inúmeras são as possibilidades de mediação-reflexão-ação deste educador.

2 - Como os professores percebem os fatores influentes da permanência prolongada destes alunos na EJA e como os professores de Totalidades iniciais relatam sua ação pedagógica junto aos alunos que apresentam permanência prolongada:

Os educadores, responsáveis pelas intervenções cotidianas do universo escolar, apesar de sua excelência acadêmica, ainda não conseguem perceber dentro da sua atuação, as possibilidades de intervenção para superação das dificuldades.

Os espaços pedagógicos ainda não são percebidos como possibilidade de trocas, análises e estudo de caso. A questão da inexistência do Conselho de Classe nas Ts Iniciais é um exemplo do quanto à pressão do dia-a-dia acaba por “atropelar” as proposições adequadas para realização de uma educação de qualidade. A partir

desta perspectiva, é possível dizer que os processos de alfabetização de jovens e adultos encontram-se, ainda, longe do alcance de suas premissas e em sua maioria desvinculados da realidade vivenciada pelos educandos. Os conhecimentos prévios por eles construídos não estão sendo utilizados como âncora nos planejamentos e avaliações, o que acaba por projetar-se em práticas educativas esvaziadas de significado tanto para educadores quanto para educandos.

Percebo que em muitos momentos o ensino distancia-se do que se propõe em virtude de seus objetivos não estarem estruturados nas expectativas e proposições dos educadores. Ainda existe uma distância significativa entre o que se quer ensinar e o que se está ensinando. Com certeza é muito mais fácil reaproveitar materiais e “receitas” pedagógicas que obtiveram sucesso. Mas educação é ousadia. Educar deve mobilizar para o novo, para reinvenção, para busca de uma forma nova, de um jeito diferente de fazer. Para isto é necessário dar voz aos educadores, instigá-los a sair do patamar da espera e ir além. Sei que esta tarefa não é fácil. Muitos são os entraves cotidianos.

Freire no Livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* define o conceito de bom professor:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas do seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (1996, p. 96)

Trabalhar com adultos quer seja nas Ts Iniciais ou Finais é ter a certeza que ensinamos os saberes acadêmicos, mas aprendemos muito sobre a vida. Este movimento atrevo-me a chamar de “cotidiano dialético”. Ensinamos ou pelo menos acreditamos ensinar, enquanto docentes, saberes culturalmente constituídos, mas, aprendemos coisas que somente a vida de alguns trabalhadores, excluídos pelas suas incapacidades, traz na sua essência. Enquanto profissional da educação procuro sempre, neste cotidiano, resgatar a história de vida de cada indivíduo. Neste resgate é possível provar ao aprendiz sua capacidade e possibilidade. Enquanto realizei o estudo aqui apresentado deparei-me novamente com situações inesquecíveis: a alegria do aprendiz em conseguir assinar seu nome, o sentimento de inclusão da empregada doméstica que conseguiu ler a receita que deveria ser feita no almoço; o operário da construção civil que conseguiu “pegar” o ônibus sem

auxílio para o trabalho pois identificou seu nome. Estas emoções que povoam o universo da EJA são impagáveis e impulsionam o verdadeiro educador a esquecer suas limitações pessoais e acreditar no seu ofício. O cotidiano da EJA é muito rico e necessita ser qualificado com esmero.

O sistema educacional empregado pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre já avançou muito desde que a EJA foi estruturada, mas ainda está longe do ideal. É fato que os alunos desta modalidade de ensino não são previstos nos atendimentos especializados como educandos, mas como trabalhadores. Desta forma é necessário qualificar os docentes para que eles possam agir de maneira mais intencional e menos empírica. É preciso aceitar que os indivíduos aprendem de forma diferente, os déficits orgânicos e sociais existentes sem contanto discriminar. Aceitar as diferenças na forma de ensinar e aprender, elaborando estratégias educacionais para possibilitar o acesso real ao conhecimento deve ser a pauta dos educadores da EJA. Negar esta premissa é causar um dano maior ao indivíduo aprendente e frustrar o educador.

Não cabe a procura de receitas pedagógicas ou de métodos milagrosos, mas sim a procura incessante, a reflexão sobre a prática docente, a qualificação docente partindo sempre do universo da comunidade em que a escola está inserida e avançando para o universo acadêmico.

As possibilidades e desafios são múltiplos para os docentes, mas para isto é preciso ter ousadia e, esta requer segurança no seu trabalho e nos objetivos propostos. Refletir sobre a aprendizagem, dar sentido e significado é premente. A aquisição do código lingüístico, quando limitada, afeta a auto-imagem e auto-estima do sujeito. Sua impossibilidade deve ser pensada pelos educadores como um grande desafio pedagógico sem perder a base da EJA, seu compromisso com os pressupostos de Paulo Freire e sua concepção de Totalidade do Conhecimento e não de fragmentação. Daí a importância de contextualizar e relacionar a aprendizagem, de criar estratégias e metodologias adequadas para seu desenvolvimento. Desta forma, o conteúdo a ser desenvolvido tornar-se-á mais uma ferramenta de inclusão e com certeza proporcionará o desenvolvimento ou ressurgimento da satisfação pessoal do educador.

Neste tópico é preciso ainda dar destaque a algumas anotações do meu diário de pesquisa em que inúmeras foram as citações dos educadores com relação ao sentimento de marginalização vivenciado por eles, como educadores desta modalidade de ensino. A escola ainda vê esse educador como aquele que quer

minimizar trabalho, cumprir menor carga horária, enfim, incomodar-se menos. Este dado não é de realidade. O educador que atua na EJA está cumprindo, normalmente, seu terceiro turno de trabalho. A EJA pode não ser sua área por opção de afinidade, mas com certeza é seu “ganha pão” e é impossível mergulhar nesta realidade sem embeber-se dela. Apesar dos comentários feitos com relação à falta de apoio são esses educadores, verdadeiros heróis cotidianos, que superam a falta de sua família, o cansaço, a fome, o frio, a violência e encaram seu ofício com seriedade. Acreditam serem capazes de “dar conta” da alfabetização de seus aprendizes mesmo não possuindo o conhecimento específico para auxiliá-los a ir adiante. Observei na expressão de todos os entrevistados um sentimento de impotência diante da situação. É como se suas limitações impedissem o avanço de seus alunos. Mas é preciso observar na diversidade as possibilidades de ação, pois embora eles aceitem o diferente, o inexplicável, o não compreensível, esta é uma tarefa difícil de ser assimilada. Exige muito do educador. E esta exigência deve ser a mola mestra para a ousadia de ensinar jovens e adultos trabalhadores.

Freire (1996) acreditava sempre que não existe saber ou ignorância absoluta. O que de fato existe é uma relativização do saber ou da ignorância. O educador da EJA é um eterno aprendiz do seu saber, do saber do seu educando e da ignorância de ambos. Mas jamais pode deixar-se abater pelas limitações ou imposições de exclusão e fracasso. Acreditar na educação é ingrediente indispensável a esse educador.

3 - Como os alunos descrevem as suas dificuldades de aprendizagem que os impedem de avançar para a Totalidade seguinte e quais suas percepções sobre o trabalho desenvolvido pelos professores e coordenadores pedagógicos para propiciar seu avanço:

Com certeza este é um dos tópicos que mais me preocupei durante a realização de todo o estudo. Os educandos tomam para si mais este fracasso. Neste particular outros autores já se referiram sobre esse sentimento dos educandos (ENGERS, 2000, VANISE, 2004, 2007, entre outros) Não ouvi em nenhum momento (nem enquanto educadora ou coordenadora da EJA) um indivíduo questionar a metodologia utilizada em sua aprendizagem ou a possibilidade de pleitear atendimento especializado dentro da rede de atendimento da secretaria municipal de saúde. O educando aceita passivamente sua impossibilidade, sua “burrice”, sua

exclusão da escola como se esta fosse uma instituição mística, acima de qualquer julgamento ou proposição. Os alunos sentem-se satisfeitos por sentirem-se incluídos socialmente, protegidos da violência, urbana e doméstica, pelos muros da escola. Não é claro para eles sua importância. É como se fosse possível aprendizagem sem aprendiz

Contudo, o educando pode e deve avançar também cognitivamente, mas precisa ser mobilizado, motivado, tendo sua auto-estima resgatada, seus direitos de cidadão, de indivíduo, de ser aprendiz respeitados. É necessário deixar de lado as palavras bonitas e colocar os dados de realidade: a escolarização é um fator muito forte de inclusão social, principalmente no que se refere à entrada no mundo letrado. Quem não lê e não escreve não tem reconhecido seus direitos sociais mais básicos, como acesso a informação.

Com certeza a alfabetização não tem o poder de compensar todas as desigualdades, mas pode amenizá-las a um patamar de aceitabilidade, proporcionando pelo menos o acesso a cursos e programas de capacitação para o trabalho, quer este ocorra no mercado formal ou informal.

O cotidiano do aluno está presente e impregna o seu aprender. Está intimamente relacionado com a concretização de seus sonhos e a busca de uma vida mais justa e digna. Ocorre no imaginário escolar a busca incessante de resultados homogêneos. Mas esta não é a escola inclusiva, pois a inclusão, de fato, pressupõe a não marginalização e, no caso da permanência prolongada, continuamos excluindo, rotulando e marginalizando o indivíduo a partir da sua incapacidade.

É preciso resgatar a tarefa cognitiva da escola, já que ficou claro que, seu papel de inserção social é feito com maestria. É necessário incluir este aluno no mundo letrado, desamarrando as amarras, ousando metodologias, desconstruindo crenças e sendo assertivo em proposições de intervenções pedagógicas coerentes e consistentes. Desvelar os mistérios, reais ou imaginários, destes alunos e de suas formas de aprender é um desafio que requer empenho e formação de seus educadores.

Smith e Strick (2006) salientam que é preciso pensar e repensar sobre as estratégias de aprendizagem trabalhadas pela escola. Atividades de pré-escrita para seleção de tópicos, conferências, revisões constantes e inúmeras edições são, por exemplo, atividades que devem ser implementadas pela escola como uma forma de organização do pensamento de indivíduos que apresentam dificuldades de

aprendizagem e de ampliação daqueles que não as apresentam. Na realidade nenhuma atividade específica para o aprendiz com entraves ou dificuldades de aprendizagem vai ser útil apenas a ele. Esta atividade vai desafiar o educador a ter um planejamento objetivo, uma avaliação voltada a uma meta determinada e na interação destes fatores todos os aprendizes tem muitos ganhos.

Ouso dizer que este aprendiz qualifica a atividade docente e amplia a possibilidade de aprendizagem de seus pares, pois é na busca de uma forma de atendê-lo de maneira qualificada que o educador torna-se, empiricamente, um pesquisador, autor do seu fazer pedagógico.

Embora a pressão social pelo desempenho excelente seja muito forte é necessário ter sempre a percepção de que somos indivíduos únicos e devemos ser respeitados nas nossas capacidades e limitações.

4. Que metodologias são desenvolvidas no trabalho com os educadores:

Na realidade analisada não ficou perceptível alguma metodologia diferenciada no trabalho efetivo. Durante toda análise sempre ficou evidente que ocorre a tentativa de adaptar as formas de alfabetização utilizada com as crianças do diurno nos adultos da EJA. Também não ficou evidente um projeto ou estudo de capacitação dos educadores. O que mereceu destaque foi à cobrança das questões legais de cumprimento de dias letivos e carga horária, sempre presente nas discussões e as constantes queixas, por parte dos educadores, do processo de juvenilização da EJA.

Com base nos dados relatados acima, é necessário destacar o caminho para o avanço nas pesquisas e estudos com relação à educação de Jovens e Adultos é longo e pouco desbravado. Constatar fatos é fácil, compreendê-los e interagir nesta complexidade é que é penoso.

Não cabe a caça de culpados ou vítimas, mas a busca da superação das limitações podendo de modo incessante engajar o estudo na prática com ousadia. Essas possibilidades individuais e coletivas podem ser ampliadas na reinvenção constante do fazer pedagógico, na qualidade e na capacidade de nossos educadores, pois somente na busca de nossas indagações e no equilíbrio entre o que está sendo ensinado e na forma como é aprendido que o desenvolvimento cognitivo passa a ter sentido.

Incluir o indivíduo no mundo letrado não é uma concessão. É um dever e um desafio que os educadores precisam encarar com paixão. Paixão pelas histórias de vida, pelos desafios, pelas impossibilidades. É preciso deixar o sentimento de conformismo e piedade de lado e avançar em direção as possibilidades. Só desta forma os educadores estarão contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador Pedagógico e o espaço de mudança**, Ed. Loyola, São Paulo, 2001.

AQUINO, Roselaine. **Significado do processo de alfabetização de jovens e adultos – o contexto de diferentes espaços sociais**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Orientadora: Profa. Dra. Maria Emilia Amaral Engers ano??

ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidades públicas**. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/1996).

BRASIL Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 11/2000 e Parecer nº 20/2005.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**, Ed. Loyola, São Paulo, 2000.

ENGERS, M. E. A (org.) **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: notas para a reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ENGERS, M. E. A. e GOMES, V. S. **Conselho de Classe como Espaço de Educação Continuada de Professores**. In: Revista **EDUCAÇÃO** Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3 (63) p. 517-529, set/dez, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

GOMES, V. S. **Ensaio para Além da Representação: palavras e Rostos de Pessoas Analfabetas**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em educação, Faculdade de Educação. PUCRS ano???

Internet – home page da Prefeitura Municipal de Porto Alegre e Secretaria Municipal de Educação (SMED).

JIMÉNEZ, M. R. **Educação popular, pedagogia e dialética**. Tradução: Beno Fernandes. Ijuí: UNIJUÍ, 1989.

KLEIMAN, Ângela B. **Avaliando a compreensão**: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. P. 209-225.

Material de Sistematização do I SEMINÁRIO METROPOLITANO DE EDUCAÇÃO DE JOVENSE ADULTOS. Porto Alegre, RS, 07, 09 E 10 DE NOV 2007.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Artmed, 2006.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres - A nova cultura da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Aquisição de Conhecimento: quando a carne se faz verbo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas, SP, Papyrus, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP. Mercado das letras. 2001.

SMITH, Corinne e STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**, Artmed, 2001.

OLIVEIRA, M. K. . **Algumas questões sobre a psicologia do adulto**. Educação Cidadã, Caxias do Sul, v. Anolll, n. n3, p. 62-67, 2003.

_____. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, p. 59-73, 19.

SOARES. Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo horizonte: Autêntica, 1999.

SOETHE, José Renato. **Pistas para uma concepção atual de educação popular**, Ed. Oikos, São Leopoldo, 2004.

TARDIF, **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda. **Letramento e Alfabetização**. SP: Cortez, 1995. Coleção Questões da Nossa Época, vol. 47.

TORRES, Carlos Alberto. **Leitura Crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981.

TEREZA, Colomer. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OUTEIRAL, José e CEREZER, Cleon. **O mal-estar na Escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

VASCONCELLOS, Celso. **Coordenação do Trabalho pedagógico**, Ed. Libertad, 2002.

VASCONCELOS, Maria Lucia e BRITO, Regina Helena. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ANEXOS

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PORTO ALEGRE A CIDADE ONDE TODOS APRENDEM

A Educação de Jovens e Adultos no Município de Porto Alegre teve seu início no ano de 1989, através do Serviço de Educação de Jovens e Adultos, criado com base no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que institui “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Legitimando, assim, o direito a educação fundamental, pública e gratuita, a uma parcela da população até então marginalizada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, transforma a Educação de Jovens e Adultos - EJA, em uma modalidade de educação básica, nas etapas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, Porto Alegre, cidade onde todos aprendem, oferece educação escolar a todas as pessoas de 15 anos e mais que não tiveram oportunidade de concluir o ensino fundamental em idade própria.

Em 34 escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, a EJA funciona à noite e, nos três turnos, no Centro Municipal de Educação do Trabalhador (CMET) Paulo Freire, e em turmas de extensão para os funcionários da Prefeitura através do Projeto Compartilhar. Os alunos da EJA em Porto Alegre advêm de várias instâncias: programas de alfabetização, ensino regular diurno, das comunidades e de escolas especiais da RME.

Das 35 escolas da Rede Municipal de Ensino, que oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos, 34 possuem Totalidades Iniciais e Finais, atendendo, em 2007, aproximadamente 7 mil alunos.

A Educação de Jovens e Adultos como política pública no espaço escolar com recursos humanos habilitados da RME, tem por objetivo assegurar a escolarização completa de Ensino Fundamental, com permanência e sucesso, para jovens e adultos com 15 anos e mais que não tiveram acesso à escola na idade

própria e, aliando os estudos destes alunos com a formação profissional e/ou geração de renda.

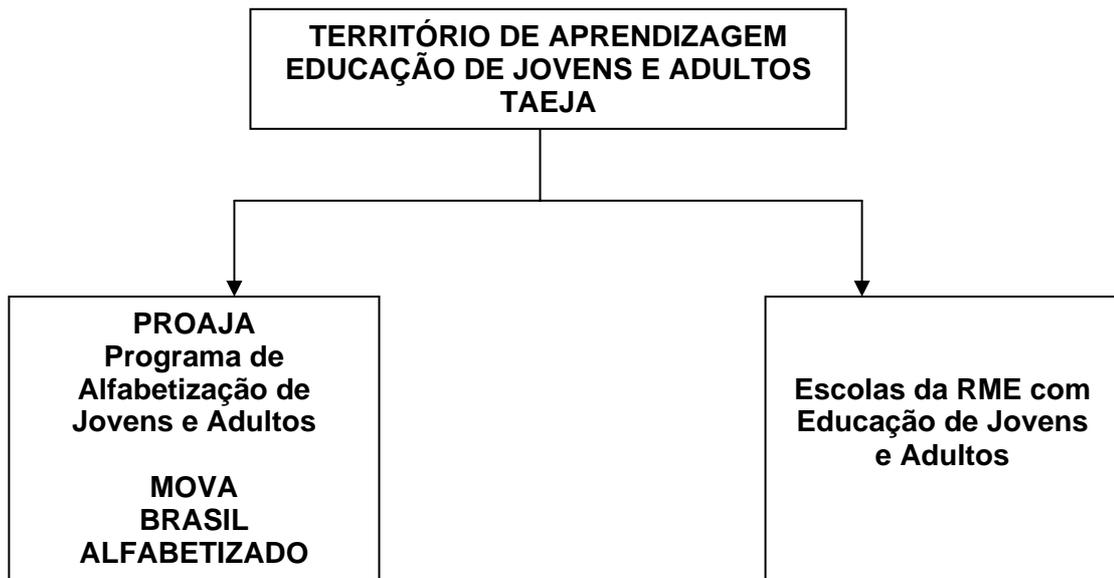
TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Promover a escolarização dos jovens e adultos na **cidade onde todos aprendem** é o que direciona as ações e os programas que a EJA / SMED desenvolve nas 35 escolas da RME, com essa modalidade, favorecendo a reflexão sobre a cidadania, proporcionando a formação de um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, capaz de transformar a realidade, possibilitando a construção da autonomia moral dos educando através da ação participativa e democrática na vivência escolar, de sala de aula e de diferentes espaços organizados da sociedade civil.

Com este trabalho, busca-se resgatar o direito dos alunos das classes populares aos espaços culturais da cidade de Porto Alegre, como forma de conhecimento e de enriquecimento pessoal e coletivo.

As Totalidades Iniciais visam à construção e à apropriação dos códigos alfabéticos / numéricos sendo que a complementação deste processo se dá nas Totalidades Finais, proporcionando uma formação intelectual integral nas diferentes áreas, possibilitando aos alunos a construção do conhecimento através da formulação de hipóteses e da solução de problemas.

O Território de Aprendizagem Educação de Jovens e Adultos (TAEJA) tem por concepção criar situações pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos porto alegrenses na perspectiva de garantir o acesso a novas formas de trabalho e cultura, inseri-los nos espaços da estética e nos canais de participação da cidade. O TAEJA estrutura-se da seguinte forma:



ESCOLAS DA RME COM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre conta com 35 escolas, com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sendo que em 34 há Totalidades Iniciais e Finais.

As escolas da RME que oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos são as seguintes:

ZONA	ESCOLA	ENDEREÇO	FONE	TI	TF
NORTE	EMEB Liberato S. V. da Cunha	R. Xavier de Carvalho, 274 – Sarandi	3364-1065	X	
	EMEF Antônio Giúdice	R. Caio Brandão de Melo, s/n – Humaitá	3374-1808	X	X
	EMEF Grande Oriente do RGS	R. A, 600 – Residencial Rubem Berta II	3366-1602	X	X
	EMEF Ildo Meneghetti	R. C, s/n – Vila Santa Rosa	3365-3118	X	X
	EMEF Jean Piaget	R. Major José Monteiro, s/n – P. dos Maias	3366-2480	X	X
	EMEF João B. M. Goulart	R. Paulo Gomes de Oliveira, 200 – Sarandi	3364-4223	X	X
	EMEF João A. Satte	R. Gamal Abdel Nasser, 500 – P. dos Maias	3367-5453	X	X
	EMEF Migrantes	Av. Dique, 452 – Vila Santíssima Trindade	3371-1316	X	
	EMEF Presidente Vargas	Rua Ana Aurora do A. Lisboa, 60 – P. das Pedras	3348-1732	X	X
LESTE	EMEF Afonso Guerreiro Lima	R. Guaíba, 203 – Lomba do Pinheiro	3319-1011	X	X
	EMEF Chico Mendes	R. Martim Félix Berta, s/n – Mário Quintana	3387-6400	X	X
	EMEF Heitor Villa Lobos	Av. Santos Dias da Silva, s/n – Vila Mapa	3319-1413	X	X
	EMEF José Mariano Beck	R. Joaquim Porto Villanova, 135	3338-6228	X	X
	EMEF Judith M. de Araújo	R. Saul Constantino, s/n – Morro da Cruz	3385-1308	X	X

	EMEF Marcírio G. Loureiro	R. Dr. Manoel J. L. Fernandes – Partenon	3315-6069	X	X
	EMEF Nossa Sra. Fátima	R. A, 15 – Bom Jesus	3338-3695	X	X
	EMEF Saint' Hilaire	R. Triunfo, 427 – Vila Panorama	3319-1629	X	X
	EMEF São Pedro	R. Beco da Taquara, s/n – Lomba do Pinheiro	3319-1206	X	X
	EMEF Victor Issler	R. 19 de Fevereiro, 330 – Chácara da Fumaça	3386-2097	X	X
	EMEF Wenceslau Fontoura	R. G esquina R. E – COHAB Leopoldina	3366-2911	X	X
OESTE	EMEF Aramy Silva	R. Chico Pedro, 390 – Camaquã	3241-3382	X	
	EMEF Gabriel Obino	R. Eng. Ludolfo Boehl, 1402 – Glória	3315-5928	X	X
	EMEF José Loureiro da Silva	R. Capivari, s/n – Vila Cruzeiro	3266-5175	X	X
	EMEF Martim Aranha	R. Côn. Paulo I. de Nadal, s/n – Cruzeiro	3266-6228	X	X
CENTRO	CMET Paulo Freire	R. Jerônimo Coelho, 354 – Centro	3227-4365	X	X
	EMEF Porto Alegre	R. Washington Luiz, 97 – Centro	3227-4429	X	
EXTREMO SUL	EMEF Alberto Pasqualini	R. Ten. Arizoly Fagundes, 250 – Restinga Nova	3250-1648	X	X
	EMEF Chapéu do Sol	Av. Juca Batista, s/n – Belém Novo	3245-6401	X	X
	EMEF Dolores A. Caldas	R. Carlos N. Hoffmeister, 85 – Restinga Nova	3250-1609	X	X
	EMEF Lidovino Fanton	R. I, s/n – Vila Santa Rita – Restinga Velha	3250-1702	X	X
	EMEF Nossa Sra. do Carmo	R. 7146 esquina R. 7153, 95 – Restinga	3261-4364	X	X
	EMEF Carlos Pessoa de Brum	R. Abolição, s/n – Restinga Velha	3250-1698	X	X
SUL	EMEF Anísio Teixeira	R. Francisco Mattos Ferres, 40 - Ipanema	3264-1540	X	X
	EMEF Leocádia F. Prestes	R. Romeu de V. Rosa, 10 – COHAB Cavalhada	3246-4648	X	X
	EMEF Vila Monte Cristo	R. Carlos Superti, 84 – Vila Nova	3246-4659	X	X
	EMEF Neusa G. Brizola	R. 4523, s/n – Cavalhada	3246-9999	X	X

Fonte: Home Page da Prefeitura Municipal de Porto Alegre

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiros de Entrevista:

Entrevista com Educador:

- a) Descreve tua trajetória enquanto educador
- b) Que fatores influenciaram na escolha da EJA para tua atuação?
- c) O que mais te incomoda enquanto educador de Totalidade Inicial?
- d) O que é para ti permanência prolongada?
- e) O que fazes com teu aluno quando a permanência prolongada ocorre?
- f) Que fatores/critérios acreditas serem responsáveis (influentes) pela permanência prolongada?

Entrevista com Educando:

Querido aluno:

Estou estudando as questões da EJA. Preciso de teu auxílio para concluir esta pesquisa. Ela auxiliará não somente a ti mas a todos os colegas que estudam nesta modalidade.

Muito obrigada pela tua cooperação.

Um abraço carinhoso

Prof Raquel

- g) Escreve como foi a tua vida escolar, o que lembras de teu início (onde começou a estudar, o que levou a não concluir na época, que atividades fazia, etc.)
- h) O que te levou a procurar a EJA para concluir teus estudos?
- i) Como é o dia-a-dia na escola? Que atividades são desenvolvidas? Quais tu mais gostas e quais tu menos gostas? Por quê?
- j) O que tu percebes que é feito para propiciar teu avanço enquanto aluno?
- k) O que é mais difícil pra ti na escola? Por quê?
- l) O que tu gostarias que fosse feito para auxiliar o teu avanço?
- m) O que tu achas que está impedindo o teu avanço escolar?
- n) O que mudarias na escola?

Entrevista Coordenador Pedagógico:

Tempo de magistério: _____

- o) Descreve tua trajetória enquanto educador
- p) Que fatores influenciaram na escolha da EJA para tua atuação?
- q) O que é ser coordenador pedagógico da EJA e quais suas implicações?
- r) O que é para ti permanência prolongada?
- s) O que é aprendizagem?
- t) O que, efetivamente, vens realizando, junto aos professores de totalidades iniciais, para mediar a aprendizagem de seus alunos?
- u) Que metodologia desenvolve no trabalho com os educadores de ts iniciais? O que consideras mais relevante?