

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E
HISTÓRIA DA CULTURA**

ANA CRISTINA DE SOUZA EICARDI

**Arte popular nordestina em um Centro Integrado de
Educação de Jovens e Adultos: do convívio entre os
alunos ao desenvolvimento da leitura e da escrita**

São Paulo

2013

ANA CRISTINA DE SOUZA EICARDI

Arte popular nordestina em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos: do convívio entre os alunos ao desenvolvimento da leitura e da escrita

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Elcie A. Fortes Salzano Masini

São Paulo

2013

E34a Eicardi, Ana Cristina de Souza
Arte popular nordestina em um Centro Integrado de
Educação de Jovens e Adultos: do convívio entre os alunos ao
desenvolvimento da leitura e da escrita / Ana Cristina de Souza
Eicardi . 2013.
130 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da
cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013.
Referências bibliográficas : f. 102-105.

1. Educação. 2. CIEJA. 3. Arte nordestina. 4. Alfabetização.
5. Inclusão. I. Título

CDD 709.04071

ANA CRISTINA DE SOUZA EICARDI

Arte popular nordestina em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos:
do convívio entre os jovens e adultos ao desenvolvimento da leitura e da escrita

Dissertação de Mestrado apresentado à
Universidade Presbiteriana Mackenzie para
obtenção parcial do título de Mestre em
Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovada em: 20/02/2013

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Elcie A. F. Salzano Masini
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Professora Dra. Ani Martins da Silva
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Professora Dra. Fátima Beatriz de B. Delphino
Centro Federal de Educação Tecnológica (SP) - CEFET

Dedico este trabalho à minha família maravilhosa.

Ao marido Marcelo e às filhas lindas que tanto amo: Marina (Ina) e Marcella (Cella), pela paciência em tolerar a minha ausência.

Também dedico aos meus pais: Antônio e Marina (*In memoriam*), que se dedicaram e apoiaram minha trajetória escolar quando criança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade e privilégio em compartilhar tamanha experiência. Ao frequentar o curso de mestrado, pude perceber e atentar para a relevância de temas que não faziam parte da minha vida, em profundidade.

Especialmente à querida orientadora, Professora Doutora Elcie Aparecida F. S. Masini, pela simpatia, incentivo e presteza no auxílio às atividades e discussões sobre o desenvolvimento e normatização desta pesquisa.

Aos professores do Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, com seus espíritos inovadores e empreendedores (na tarefa multidisciplinar e interdisciplinar de seus conhecimentos), que nos ensinam a importância do trabalho em equipe.

Em especial, à grande amiga (é assim que a considero), Professora Doutora Fátima Beatriz de Benedictis Delphino, pelo carinho, simpatia e incentivo na trajetória do meu estudo.

Às professoras Ani Martins da Silva, Regina Tancredi e Maria Aparecida Cormedi, que aceitaram o convite para participar da banca avaliadora, auxiliando e contribuindo com discussões sobre o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Luiz Fernando P. Bahia, pela simpatia e alegria na troca de informações e materiais, durante o estágio no curso de Pedagogia.

E também, como não poderia deixar de citar, a Professora Doutora Petra S. Sanches, que me orientou ao pedido de concessão da bolsa CAPES, com a qual fui contemplada por seis meses.

Aos colegas, em especial à amiga Deise Cristina, e à secretária Cindy Veloso, pela espontaneidade, paciência e alegria na troca de informações, numa rara demonstração de amizade e solidariedade.

Ensina-me e eu esquecerei

Conta-me e eu recordarei

Envolve-me e eu aprenderei

Mude, mas mude devagar,

Porque a direção é mais importante

Que a velocidade

Clarice Lispector

RESUMO

EICARDI, A. C. de S. Arte popular nordestina em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos: do convívio entre os alunos ao desenvolvimento da leitura e da escrita. 2013. 130p. **Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.**

Esta dissertação focaliza alunos do Centro Integrado de Jovens e Adultos (CIEJA), que cursavam em 2010 o módulo II, equivalente ao 3º e 4º ano do ciclo I do Ensino Fundamental, compara as redações de 2010-2012 e analisa a escrita e interação dos três sujeitos da pesquisa, com a introdução da arte popular da história de vida dos alunos. Propôs, como objetivos específicos, analisar ganhos: nas atividades de escrita; na interação social do grupo de alunos; nos efeitos do resgate da arte e da cultura de origem dos alunos para o fortalecimento da sua valoração social e autoconceito no mercado de trabalho. Fundamentou – se na Legislação que respalda a aprendizagem do adulto, nas Diretrizes Curriculares da EJA, em autoridades sobre educação de adultos dentre os quais Freire (2011) Gadotti e Romão (2011), em documentos sobre a especificidade do CIEJA, nas Orientações Curriculares sobre Arte da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário de levantamento de características dos alunos; entrevistas gravadas e transcritas referentes às atividades artísticas: apresentação de canto musical na casa de cultura; confecção de objeto (colcha de retalhos) que ilustra e retrata a infância dos alunos; e livro que compila suas histórias de vida; redação. A análise de dados referente às entrevistas foi realizada em várias etapas e a análise das redações focalizou a capacidade de expressão escrita com sentido e habilidade referentes à codificação e decodificação de símbolos escritos. A conclusão do estudo evidenciaram-se inúmeros pontos a serem trabalhados no que diz respeito à ortografia, à pontuação, ao uso de maiúsculas e minúsculas, à utilização de verbos, à utilização do singular e plural. Não foram assinalados ganhos na escrita de 2012 em relação à de 2010.

Palavras-Chave: Educação, CIEJA, Arte Nordestina, alfabetização, inclusão.

ABSTRACT

EICARDI, A.C. S. Folk Art Center at Northeastern Integrated Education for Youth and Adults: the socializing among students to develop reading and writing. 2013. 130p. Thesis (MA) - Graduate Program in Education, Art and Cultural History, Mackenzie Presbyterian University, São Paulo, 2013.

This dissertation focuses on students of the Integrated Center for Youth and Adults (CIEJA), attending the module II in 2010, equivalent to 3rd and 4th year of the first cycle of Basic Education, compares the newsrooms of 2010-2012 and analyzes the interaction of writing and three subjects of the research, with the introduction of folk art in the history of life of students. Proposed specific objectives, analyzing gains: in writing activities, social interaction among the students, the purpose of rescuing the art and culture of origin for students to strengthen their self-concept and social valuation in the labor market. Reasons - if the legislation which supports adult learning, Curriculum Guidelines of EJA in authorities on adult education among which Freire (2011) and Gadotti Romao (2011), documents on the specificity of CIEJA in Curriculum Guidelines on art City Department of Education of Sao Paulo. Data collection was conducted through a questionnaire survey of student characteristics; recorded and transcribed interviews regarding artistic activities: presentation of singing in musical culture house, making object (quilt) that illustrates and portrays childhood students, and book that compiles their life stories; writing. The analysis of data pertaining to the interviews took place in several stages and analysis of essays focused on writing skills with sense and skill related to encoding and decoding of written symbols. The conclusion of the study proves that many points to be worked out with regard to spelling, the punctuation, the use case, the use of verbs, the use of singular and plural. There were reported gains in writing of 2012 compared to 2010

Keywords: Education, CIEJA, Northeastern Art, literacy, inclusion.

ANTECEDENTES

Com o intuito de situar a trajetória desta pesquisa, a escolha pela Educação de Jovens e Adultos e a busca pelo Projeto de Mestrado, resgato delineamentos desta caminhada, retratando recortes de minha história de vida.

Fui criada na Freguesia do Ó (SP), com os meus pais e quatro irmãos mais velhos. Meus pais eram de família humilde, nascidos no Nordeste, tendo cursado apenas o ensino fundamental.

Sempre estudei em escola pública. Apesar das dificuldades de recursos materiais, financeiros e humanos enfrentadas pelo sistema público na década de 70, esta é uma fase em que resgato boas lembranças. Talvez este seja um dos motivos por ter me tornado defensora da escola pública de qualidade, e optado por ser educadora.

A primeira experiência ocorreu nas chamadas “escolinhas”, termo recorrente entre os profissionais da educação, mas que não gosto de utilizar. Eu tinha 15 anos e minha função era auxiliar de professora. Nesta época, já cursava o primeiro ano do Magistério em uma escola pública, um pouco distante da minha casa. Trabalhava, então, no período matutino e, à tarde, cursava o Magistério.

Ao final do 3º ano do Magistério, em 1987, resolvi prestar o vestibular na Universidade Mackenzie, no curso de Pedagogia. Fui aprovada, então, finalizei o Magistério ao mesmo tempo em que iniciava o primeiro ano de Pedagogia.

Em 1989, cadastrei-me como professora substituta no ensino primário de 1º grau (hoje, ensino fundamental), na Prefeitura de São Paulo. Desde então, permaneço na carreira do Magistério do ensino público municipal.

Ainda em 1989, iniciei o primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos. Precisava complementar a renda para o pagamento da faculdade, então, passei a lecionar História e OSPB (Organização Social Política Brasileira) em escola particular de ensino supletivo de 1º e 2º graus, no período noturno, de 1989 a 1991.

Minha efetivação como professora titular na Prefeitura de São Paulo data deste período. Depois de formada, trabalhei como docente na rede estadual,

lecionando Didática, Metodologia de Ensino, e Estrutura do Ensino e Funcionamento de 1º Grau.

Em 1995, precisei deixar estas disciplinas e ajudar nas despesas da casa. Incrementei o orçamento trabalhando numa empresa que comercializava aparelhos de ar condicionado, retornando ao trabalho noturno com a alfabetização de jovens e adultos, na rede municipal.

Em 1998, fui efetivada como professora adjunta de Educação Infantil, na Prefeitura. Realizei cursos e participei de congressos de educação oferecidos pela Prefeitura e sindicato dos professores, aperfeiçoando-me como educadora. Entre eles, destaco o de extensão em complementação pedagógica para Supervisão e Orientação Escolar; o de Especialização no Ensino Médio Técnico e em Educação de Jovens e Adultos (*lato sensu*); e o de Especialização em Educação Especial, na área de Deficiência Intelectual. Desta forma, pude construir e aprofundar importante base teórica em relação à Educação e aos métodos educacionais brasileiros.

Entre autores e obras que considero verdadeiros alicerces do meu conhecimento, encontram-se: Otaíza Romanelli (*História da Educação no Brasil*), Ricardo Baquero (*Vygotsky - A Aprendizagem na Escola*), Vitor Paro (*Gestão Democrática Escolar*), Vygotsky (*A Formação Social da Mente*), Paulo Freire (*Pedagogia do Oprimido*) e Ana Mae Barbosa (2001, *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*).

Após experiência no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, em 2006, fui convidada a lecionar no módulo I e II da alfabetização de jovens e adultos, e de alunos com necessidades especiais, no CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos).

Por se tratar de projetos voltados à alfabetização de públicos distintos, mergulhei no estudo de suas especificidades e interesses. Em meio a esta busca, a Arte surgiu como minha grande aliada. Enquanto dinâmica de grupo, o ensino da Arte contribuiu de diversas maneiras: na integração entre os alunos; na promoção ao diálogo e ao respeito mútuo; na valorização de suas ideias e ideais; na livre expressão de suas “falas” e acolhimento de suas histórias de vida.

Conduzi vários projetos com alunos do CIEJA, entre 2006 e 2010. Este período revelou-se como extremamente rico em experiências, aprendizagens e

interação social com os estudantes. Foi quando percebi a importância de me debruçar à análise da contribuição da Arte como ferramenta de desenvolvimento da leitura, escrita e expressão social do aluno da EJA.

Decidi, então, ingressar no programa de Mestrado, aprofundar os estudos, e desenvolver uma pesquisa aplicada sobre o trabalho no CIEJA. O tema da dissertação despontou ao final de 2010, enquanto lecionava no ensino fundamental I, voltado à alfabetização de Jovens e Adultos do CIEJA na zona norte, em São Paulo.

Na elaboração e vivência das atividades com a ferramenta artística, constatei que os alunos eram dotados de extraordinário repertório, em variadas formas de arte popular brasileira, muitas vezes oculta no espaço escolar.

A pesquisa a seguir revela um recorte da experiência de, aproximadamente, cinco anos de observação do papel da Arte na formação dos alunos do CIEJA. Que este texto sirva não apenas como objeto de análise aos que se interessam pela Educação de Jovens e Adultos, mas também que permita inspirar docentes e outros profissionais a desvendar os efeitos benéficos da Arte na formação humana.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1 Educação de Adultos	19
1.1.1 Breve histórico da Educação de Adultos – Legislação que a respalda	23
1.1.1.1 Especificidades da aprendizagem do aluno	35
1.1.1.2 Diretrizes Curriculares da EJA	36
1.1.1.3 A leitura e a escrita.....	43
1.1.1.4 A Formação do Professor da EJA	50
1.2 Centro Integrado de Jovens e Adultos - CIEJA.....	55
1.3 Arte e educação brasileira.....	56
1.3.1 A arte nordestina	59
1.3.2 Orientações Curriculares sobre arte da SME	61
CAPÍTULO 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	65
2.1 Sujeitos da Pesquisa.....	66
2.2 Coleta de dados	66
2.2.1 Registro da coleta de dados -.....	66
2.2.1.1 Questionário para levantamento do perfil do aluno	67
2.2.1.2 Foto do evento musical na casa de cultura	67
2.2.1.2.1 Foto da colcha de retalhos	68
2.2.1.2.2 Foto do livro “contando, vivendo e aprendendo.....	68

2.2.1.2.3	Gravação dos relatos dos alunos sobre experiências no cieja	69
2.2.1.3	Redação-dos alunos em 2010.....	69
2.2.1.4	Sequência do levantamento de dados	69
2.2.1.5	Entrevista individual para solicitação da redação.....	70
2.2.1.6	Material utilizado na pesquisa	70
2.3	Análise dos dados	71
2.3.1	Etapas da análise.....	72
2.3.1.1	Apresentação dos sujeito- questionário	72
2.3.1.1.1	Quadro 1 - características do perfil dos sujeitos da pesquisa	73
2.3.1.1.2	Descrição do quadro 1 - perfil do sujeito	73
2.3.1.2	Análise da entrevista	74
2.3.1.2.1	Quadro 2 - categorização da entrevista com E1	75
2.3.1.2.2	Quadro 2 - categorização da entrevista com E1	76
2.3.1.2.3	Quadro 3 - categorização da entrevista com E2	77
2.3.1.2.4	Quadro 3 - categorização da entrevista com E2	79
2.3.1.2.5	Quadro 3 - categorização da entrevista com E2	80
2.3.1.2.6	Quadro 4 - categorização da entrevista com E3	82
	Quadro 4 - categorização da entrevista com E3	83
2.3.1.2.7	Quadro 5 - convergências nas respostas de E1, E2 e E3.....	85
2.3.1.2.8	Quadro 5 - convergências nas respostas de E1, E2 e E3.....	86
2.3.1.2.9	Descrição do quadro 5 - convergências nas respostas de E1, E2 e E3	88
2.3.1.3	Análise das redações	89

2.3.1.3.1	Análise das redações do sujeito 1 (E1)	90
	a) 2010	90
	b) 2012	91
2.3.1.3.2	Análise das redações do sujeito 2 (E2)	92
	a) 2010	92
	b) 2012	93
2.3.1.3.3	Análise das redações do sujeito 3 (E3)	94
	a) 2010	94
	b) 2012	95
2.3.1.4	Reflexões sobre a análise	96
	COMENTÁRIOS FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	106
	APÊNDICE B – Questionário para perfil do aluno	107
	APÊNDICE C – Foto de evento musical na casa de cultura	110
	APÊNDICE D – Foto da colcha de retalhos	111
	APÊNDICE E – Foto dos alunos para a confecção da colcha de retalhos	112
	APÊNDICE F – Foto do livro contando, vivendo e aprendendo	113
	APÊNDICE G – Foto do livro com história de vida escrita pelo aluno	114
	APÊNDICE H – Roteiro da entrevista	115
	APÊNDICE I – Transcritos das gravações com os entrevistados	116
	APÊNDICE J – Redação dos alunos em 2010	125

APÊNDICE K – Redação dos alunos em 2012	128
---	-----

INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino da Educação Básica, delimitando como experiência a vivência do cotidiano escolar em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA).

O elemento focal é o resgate da Arte como objeto de mediação cultural, visando o desenvolvimento, a criatividade e a imaginação do estudante da EJA no espaço escolar. A proposta investiga a Arte também como importante contribuição às habilidades da leitura e escrita e à relação nos processos de interação social e resgate de valores culturais.

A Educação de Jovens e Adultos deve estabelecer, em seu programa, propostas de conexão entre a vida escolar e o universo de vivência do estudante, considerando suas características e ritmos, incluindo o aspecto afetivo no processo de ensino, capaz de influenciar, positivamente ou não, o desenvolvimento da aprendizagem.

Para a compreensão desta modalidade de ensino são apresentadas informações sobre sua legislação e seus objetivos e especificidades. A criação do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) insere-se no cenário de mudanças do programa da EJA em curso, ao mesmo tempo em que introduz questões como as que seguem: qual realidade deseja transformar? Que escola almeja construir? Que alunos pretende formar? Quais os desafios por ela enfrentados?

Esta dissertação constitui um recorte da vivência da pesquisadora com três alunos do CIEJA que cursavam, em 2010, o módulo II (equivalente ao 3º e 4º anos do ciclo I, do Ensino Fundamental). A abordagem da vivência da arte popular, relacionada à história de vida dos alunos, foi introduzida como referência à elaboração das atividades ministradas pela docente.

Durante o período da pesquisa, a diversidade cultural dos estudantes apresentou-se como elemento fundamental à compreensão das modalidades de linguagens e pensamentos compartilhados.

Levando-se em consideração a especificidade político-social e econômica do meio de origem do aluno, observaram-se diferentes abordagens na tríade aluno-escola-sociedade, bem como o resultado de suas implicações no mundo do trabalho.

Expõe temas relevantes da fundamentação teórica da dissertação, dentre as quais as especificidades da Educação de Jovens e Adultos; um breve histórico da EJA, CIEJA e suas diretrizes curriculares nacionais; a formação do professor; as orientações curriculares do Ensino da Arte na EJA; o desenvolvimento da Arte na educação brasileira.

Os dados da pesquisa - coletados por meio de questionários, entrevistas e redações dos sujeitos da investigação – descrevem a rotina escolar do aluno, analisando os benefícios da arte popular nordestina no desenvolvimento e organização de múltiplos processos de aprendizagem social, de expressão oral e o domínio da leitura e da escrita. A análise apresenta dados do desenvolvimento individual dos sujeitos da pesquisa; a convergência de dados entre os três sujeitos entrevistados; o desenvolvimento do grupo em suas interações e atividades compartilhadas; os reflexos das atividades na vida pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa, do curso do módulo II de 2010, no CIEJA.

Os objetivos que esta dissertação se propôs alcançar foram os que seguem:

Geral:

- analisar o desenvolvimento de alunos do curso do módulo II em sua interação social, compartilhamento de atividades, aprimoramento da leitura e escrita ao ser introduzida, nas aulas, a arte popular da história de vida dos alunos.

Específicos:

- analisar o ganho na atividade de redação (2010-2012), leitura e escrita desses alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA);

- analisar a relação de interação social dos três sujeitos de pesquisa (alunos);

- analisar os efeitos do resgate da arte e da cultura de origem dos alunos no fortalecimento da sua valorização social e autoconceito no mundo de trabalho.

Capítulo 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O sistema educacional brasileiro enfrenta muitas dificuldades em seu funcionamento. Entre elas, destacam-se questões estruturais, como a manutenção do prédio escolar e a precariedade de recursos materiais e humanos.

De um ponto de vista funcional, existe a carência de políticas públicas para a elaboração e implementação de projetos de formação continuada voltada aos profissionais que compõem a equipe escolar (professor, diretor, coordenador, agente de apoio técnico, entre outros).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, contemplada como política educacional vigente, conforme o parágrafo 1º do artigo: Esta Lei disciplinar a educação escolar,

Abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2010, p. 3).

Neste contexto, a educação considerada *básica* concentra-se na formação social do cidadão. Reflete as ações educativas, especialmente aos jovens e adultos, independente de sua condição socioeconômica, favorecendo aos mesmos a conclusão do ensino fundamental e médio de qualidade.

Para Gadotti (1982), o conceito de Educação está fundamentado na Fenomenologia¹, situando o processo educacional para além dos dados fornecidos pela História e Ideologia da Educação. Analisados de forma isolada, estes dados são considerados insuficientes e limitantes a uma análise mais profunda.

A Fenomenologia fornece subsídios à reflexão de um discurso subjacente, capaz de ampliar o entendimento tradicional do processo educativo.

¹ Criada pelo filósofo Edmund Husserl (1859-1938), a Fenomenologia estuda os fenômenos da consciência (ou objetos ideais existentes na mente), responsáveis pelo entendimento do homem em relação ao mundo que o cerca.

Esclarece que sua visão do mundo está ligada e englobada pela noção de projeto de ser-no-mundo, enfatizando seu caráter de “estar no mundo”, material e histórico (GADOTTI, 1982, p. 155).

Inspirado em Heidegger², Gadotti se refere aos estudos do filósofo sobre o sentido do “ser”, apontando o homem como especialmente dotado da capacidade de interrogar-se a si próprio, e a refletir sobre suas possibilidades e limites. “Compreender o homem é compreender que ele é o projeto” (HEIDEGGER apud GADOTTI, 1982, p. 154)

Aprofundando suas ideias na Filosofia da Educação, Gadotti convida à análise sobre a dialética estabelecida entre o homem e o mundo circundante. A Filosofia da Educação aponta a constituição do processo educacional como um contínuo de leitura e transformação da realidade.

O ato educativo situa-se no encontro do estudante com o *Outro*, inserido em seu mundo de trabalho e cultural. Neste contexto, labor e cultura são manifestações de um único processo, considerado em dialética interação e evolução:

A cultura é o conjunto do trabalho de um grupo transformando o seu meio natural em meio social, cultural, servindo ao homem. Um projeto cultural de uma sociedade implica um debate profundo sobre suas condições de trabalho (GADOTTI, 1982, p.156).

A educação implica no compartilhamento da comunicação ou interação do conhecimento pelo homem, num profundo movimento de transformar e ser transformado pela cultura. Os processos educativos precisam considerar a forma como os indivíduos evoluem face ao *Outro*, e também ao próprio comportamento e/ou *estado de espírito*. Os métodos deverão contemplá-los integralmente, relacionando e avaliando suas condições reais na sociedade e trabalho. Neste

² Filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976), integrante da Escola Fenomenológica e Existencialista.

sentido, Gadotti evidencia o trabalho como condição concreta na observação dos diversos setores que compõem a vida do ser humano.

O homem encontra-se num mundo ambiente através de seu trabalho, pelos instrumentos e utensílios que utiliza, porque ele habita um mundo – com, no qual os outros aí se acham da mesma maneira, com o mesmo estatuto.³

A eficiência do funcionamento de um programa de Educação de Jovens e Adultos estabelece, portanto, uma relação indissociável entre o mundo do trabalho e o da cultura, visando à apropriação (efetiva) e à concretização de novos conhecimentos pelo aluno.

1.1 Educação de adultos

A educação de adultos tem sido um desafio ao longo da História da Educação no Brasil. Em meados do Século XX, o desenvolvimento do capitalismo industrial provocou mudanças nas relações em sociedade, no trabalho de produção e na concentração da população em centros urbanos, assinalando a necessidade de erradicar o analfabetismo dos jovens e adultos em busca de qualificação profissional.

A condição primordial requerida por esta população era o conhecimento mínimo para sua inserção no mercado, seja como trabalhadores ou consumidores. Sabendo-se que alguns destes adultos já estavam colocados no mundo do trabalho, vale ressaltar que, normalmente, exerciam categorias profissionais informais sendo contratados como mão de obra barata. Surge, então, a necessidade do desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo em face à concorrência no mercado de trabalho.

³ Ibidem, p. 154.

As classes dominantes exerciam uma força maior no jogo econômico, distanciando, progressivamente, os analfabetos das possibilidades de participar e de lutar pelos direitos de cidadão no espaço da vida social. As desigualdades sociais tornaram-se, portanto, inevitáveis, oriundas do meio cultural, político e ético. Neste cenário, fez-se urgente a possível tomada de consciência pelo público de jovens e adultos sobre o direito à equidade e ao bem público.

Comentando o contexto do capitalismo industrial, Gadotti e Romão(2011) expõem as diversas concepções e subdivisões nas correntes e tendências históricas da educação de adultos surgidas na América Latina:

Até os anos 40, a educação de adultos era entendida como democratização da escola formal. (...) Na década de 50, a educação de adultos era entendida principalmente como educação de base; como desenvolvimento comunitário. (...) No final dos anos 50, duas são as tendências: entendida como educação libertadora, como “conscientização” e a educação entendida como educação funcional, treinamento de mão de obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 42).

Ao final de 1940, políticas públicas direcionadas à educação escolar no Brasil começaram a surgir por meio de campanhas de alfabetização para adultos. No panorama mundial ocorriam, também, discussões sobre a educação dos habitantes das periferias urbanas e rurais:

A partir da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada na Dinamarca (1949), a educação de adultos foi concebida como uma espécie de educação moral. (...) A escola não havia dado conta de formar o homem para a paz, (...) fazia-se necessária uma educação ‘paralela’, fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola.⁴

⁴ Ibidem, p. 41.

Segundo Paiva (1973), a história da educação de adultos no Brasil divide-se em três períodos. O primeiro, de 1946 a 1958, concentrou as grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial para erradicar o analfabetismo, considerado uma doença. O segundo, de 1958 a 1964, recebeu o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), com a participação do educador Paulo Freire. Nesta oportunidade, Freire propôs e dirigiu o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, extinto em 1964. O terceiro, ocorrido durante o governo militar, a partir de 1964, insistiu na formatação de campanhas educacionais, culminando posteriormente no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Criado na década de 70, o MOBRAL, conforme Gadotti e Romão (2011) constituiu-se por meio de organizações sociais, como a Igreja Católica. Em seus espaços de ação, o MOBRAL primou pela alfabetização de adultos, objetivando a conscientização crítica dos indivíduos, e ao despertar para seus direitos de participação, intervenção e transformação social.

No entanto, o MOBRAL provocou dissidências quanto à avaliação de seu funcionamento:

O MOBRAL foi concebido como um sistema que visava basicamente ao controle da população (sobretudo a rural). Em seguida, com a `redemocratização´ (1985), a `Nova República´, sem consultar os seus 300 mil educadores, extingue o MOBRAL e cria a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos que o MOBRAL dispunha. A educação de jovens e adultos foi assim enterrada pela `Nova República´.(GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 43).

Levantamentos históricos apontam que não há consenso entre os educadores quanto à definição e delimitações do universo da educação de jovens e adultos . Gadotti retoma as correntes e tendências na EJA, comentando:

A educação popular como uma concepção geral de educação, via de regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no

profundo respeito pelo senso comum, que trazem os setores populares em sua prática cotidiana...⁵

Relembrando que o conceito de educação de adultos redimensionou-se, com o passar das décadas, em direção à Educação Popular, Freire (2001) denota a exigência de maior crítica e sensibilidade por parte dos educadores:

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade (FREIRE, 2001, p. 15).

No início dos anos 90, a educação de adultos tornou-se alvo de debates e discussões sobre as proposições escolares para esse público, explicitando as diferentes dimensões do processo de exclusão no mundo escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no Capítulo II da Educação Básica, Seção V, Artigo 37, ressalta que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser oferecida no sistema de ensino, assegurando gratuitamente aos alunos: os estudos e as oportunidades educacionais que não tiveram acesso na idade regular; a continuidade de estudos no ensino fundamental e no ensino médio, considerando as características próprias do alunado, os seus interesses, as condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 2010, p. 30)

Sendo a Educação de Jovens e Adultos uma modalidade do Ensino fundamental e do Ensino médio, o número de horas/aula semanais, presenciais e cumpridos pelos alunos também são diferenciados. Desta forma, eles permanecem em aula, diariamente, por duas horas e quinze minutos. Este formato leva em consideração os interesses e atendimento aos alunos trabalhadores, visando à qualidade no processo de ensino-aprendizagem, respeitando-os e considerando-os em suas características próprias.

⁵ Ibidem, p. 30.

É preciso considerar o desenvolvimento psicológico dos alunos como um ciclo de transformações culturais e sociais, responsáveis pela elaboração de sua forma de pensar e agir. É necessário que o professor ofereça ao aluno da EJA um ensino contextualizado, considerando a diversidade cultural existente na sala de aula, e as vivências e experiências de cada indivíduo na construção do conhecimento.

A seguir, serão discutidos temas fundamentais ao embasamento teórico desta pesquisa, iniciando por um delineamento histórico da EJA.

1.1.1 Breve histórico da educação de adultos – Legislação que a respalda

A análise dos dados sobre a educação de adultos na história da educação brasileira expõe, notoriamente, os desafios a serem enfrentados em relação às novas exigências educacionais, no contexto de desenvolvimento da política econômica-social capitalista. As exigências figuram na base da formação de recursos humanos voltados à compreensão das razões que levam jovens e adultos à busca de educação formal.

Para garantir o acesso a um sistema igualitário, a educação de adultos conquista o direito à educação em detrimento da discriminação e da desigualdade social. Atualmente, o conceito de *direito* na estrutura da EJA refere-se “(...) à conquista do direito à educação, e esse mesmo direito como fundamento da perspectiva democrática.” (PAIVA, J., 2005, p. 46). Deve-se, ainda, visualizar o aluno como alguém que por diversos motivos interrompeu a sua trajetória estudantil e sem oportunidades e/ou possibilidades de concluir a sua escolaridade, considerando-o, portanto, analfabeto.

O problema da não escolarização destas pessoas é muito sério, uma vez que não participam efetivamente de práticas sociais como, por exemplo, o acesso aos bens da leitura e da escrita, tornando-se excluídos de desfrutar do exercício pleno da cidadania.

Para se compreender a importância do ato de leitura e escrita é necessário refletir sobre a sociedade capitalista, determinante do papel e “status” desempenhado por cada indivíduo. Assim, o cidadão alfabetizado poderá ocupar uma posição privilegiada em relação ao analfabeto - isto é, aquele que não possui o domínio da leitura e da escrita, conforme exigência dos códigos e padrões sociais.

Analisando-se a lenta trajetória da conquista ao direito à educação no Brasil, é possível citar nomes relevantes que contribuíram com pesquisas, idéias e reflexões sobre o tema. Entre eles, destacam-se: Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Paulo Freire.

As pesquisas realizadas por Lourenço Filho, no período de 1930, referem-se ao crescimento da taxa de analfabetismo a partir de 1900, conforme segue:

Se a exploração agrícola de então fazia em moldes capitalistas, esses aspectos, todavia, não atingiam diretamente as formas de produção, o labor da terra, mas, quase exclusivamente, o setor de comercialização. Sendo abundantemente a mão de obra – praticamente inexgotável pela presença de enormes áreas de economia de subsistência- e sendo, portanto, barato o trabalho, a produção se fazia intensiva de mão de obra, com métodos rudimentares e arcaicos. Além disso, a população ligada a esse tipo de economia não via utilidade prática na educação formal ministrada pela escola (ROMANELLI,1980, p. 60).

O interesse da população pelo ensino sistematizado dividia-se, por um lado, ao setor da agricultura (que contratava mão de obra barata, sem exigência de estudos) e, por outro, à ascensão do mercado de trabalho, responsável pelo aquecimento dos setores econômicos que recrutavam trabalhadores com carga mínima no ensino.

O acesso da população à educação era dificultado pela economia de subsistência (arraigada na produção agrícola), oriunda de uma política arcaica e da baixa densidade demográfica de urbanização.

Diante disto, o sistema capitalista demarcou mudanças nos sistemas educacionais brasileiros, resultando numa nova história das contradições na área da

educação. Em outras palavras, o capitalismo revelou um dualismo no processo de ensino, focado não apenas no analfabetismo, mas também na ausência de educação básica gratuita e universal.

Entre 1920 e 1940, notou-se um crescimento na taxa de urbanização, provocando uma ligeira queda no analfabetismo. Nas décadas de 50 a 60, os dados foram superados, registrando-se a elevação no índice de alfabetização e a revelação de um grande progresso.

O crescimento das taxas de alfabetização estava relacionado à criação do ensino supletivo, em 1947, na maior parte dos municípios brasileiros, e que oferecia o curso nos horários vespertino e noturno, para maiores de 14 anos. Em 1930, já existiam algumas escolas de ensino supletivo, mas em número reduzido. Diante da grande demanda de matrículas pela população operária urbana, foi realizada uma campanha nacional para a educação de adultos e adolescentes analfabetos.

O teor do ensino supletivo (cursos e exames) apresentava como função suprir a tarefa tradicionalmente realizada pelo ensino regular. Os cursos ministravam os conhecimentos por meios não convencionais, isto é, poderiam ser transmitidos também pelos meios de comunicação.

O Artigo 25 da antiga LDB nº 5692/71 dispõe que os cursos supletivos sejam “*ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação, que permitam alcançar o maior número de alunos*” (BREJON, 1973, p. 147).

Com a criação dos supletivos, inicia-se a luta de classes em busca de uma democratização do ensino, frente à notória tentativa de manutenção do poder autocrata pelo estado.

Anísio Teixeira mostrou interesse público em relação à educação escolar e à escola brasileira no seio da vida social, potencializando o conhecimento como elemento inovador. Tal ação possibilitaria, aos cidadãos, franco desenvolvimento nos modos de pensar e raciocinar, necessários à sua real inserção numa sociedade democrática.

A diversidade cultural da educação brasileira não permite a adoção de um único modelo de ensino e de escola, uma vez que as condições sociais e intelectuais dos indivíduos são diferentes. A escola brasileira requer a construção

de políticas públicas que favoreçam, aos professores e alunos, a reconstrução do conhecimento no cotidiano escolar.

Pensador liberal e defensor da democracia, Anísio Teixeira defendeu, entre outras ações, o equilíbrio do nível das políticas públicas, e “o pensar e o fazer” do caráter pedagógico e das práticas escolares, baseando-se na política e princípios de igualdade singulares do indivíduo.

O pensamento de Teixeira não estava restrito à série dos anos da educação básica, mas estendia-se à educação continuada para a formação do cidadão. Esta reflexão permitiu à Educação de Adultos a garantia do direito à autonomia e à liberdade ao aprendizado dos indivíduos ao longo de sua existência.

Para a extensão desta modalidade de ensino, o acesso à EJA precisa ser considerado direito público subjetivo, conforme determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, referente aos alunos que frequentam o ensino fundamental.

Em “A Importância do Ato de Ler”, Freire (2011, p. 28) compartilhou o seu olhar, revelando o processo educacional como “um ato político”. Mais do que a formatação de um discurso, seu pensamento disseminou a democracia (na escola) como um espaço de possibilidades de reconhecimento da identidade e da condição do sujeito, em busca de autonomia no resgate e avanço de seu processo de aprendizagem.

Partindo das lembranças de sua vivência de infância e adolescência, Freire reflete sobre o campo da alfabetização de adultos:

(...) sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu.⁶

Freire mostrou-se preocupado com o aspecto democrático do projeto educacional brasileiro. Para ele, o ensino das letras não era suficiente, devendo ser complementado com a conscientização da atitude do homem em relação a si, ao

⁶ Ibidem, p. 28.

outro, e ao mundo que o cerca. Inserida no interior da escola brasileira, a desigualdade social denuncia a opressão dos sujeitos em face às relações de poder exercidas pela sociedade contemporânea.

A proposta de ensino da EJA constituiu-se na consideração do avanço no estudo da aprendizagem do aluno, respeitando o seu ritmo e avaliando-o na íntegra de seu processo de aquisição do conhecimento, ao longo do percurso de escolarização. Para isto, torna-se necessária a ruptura e substituição dos moldes tradicionais de ensino por modelos e/ou práticas pedagógicas que possibilitem o direito à igualdade.

Em sociedades democráticas, o direito à educação requer dois pressupostos fundamentais: a liberdade e a igualdade. O mundo contemporâneo exige uma melhor redistribuição social de base econômica, visando à garantia dos direitos de cidadania. Novas oportunidades de inserção no mercado de trabalho favorecem ao jovem e ao adulto o exercício do princípio da liberdade e da igualdade, a sensação de sua segurança pessoal e a provisão de bens sociais, como o da leitura e da escrita.

Segundo Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 15/98, os alunos trabalhadores possuem um perfil específico a ser considerado, cuja caracterização também se estende àqueles que frequentam o ensino fundamental, sendo eles...

(...) adultos ou jovens, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto sócioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade (BRASIL, 2000, p. 9).

A denominação 'jovens e adultos', no sentido da função qualificadora da EJA, em todas as idades, constitui a formação do cidadão para além da sistematização da escolaridade. Este público poderá desenvolver suas habilidades e competências adquiridas na educação extraescolar e/ou em sua própria vida, possibilitando o seu desempenho com qualificação técnica e profissional.

Diversos autores pesquisam as relações de poder da educação sobre a influência da palavra *direito*, e sua ligação com as práticas sociais historicamente negadas à grande parte da população brasileira.

O parâmetro da EJA deve pautar-se na organização de estruturas curriculares voltadas ao aluno trabalhador, que busca sua inserção no mundo do trabalho e da cultura. A educação de jovens e adultos é muito recente no Brasil. Seu conceito respaldou-se na educação popular dos anos 90 que discute, preferencialmente, a questão da alfabetização de adultos, focando-se no desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita.

Partindo da existência de um princípio político e intelectual na formação do cidadão, a EJA sustentou-se à revelia da escola regular, firmando-se na construção de uma identidade própria. Como parte de sua estratégia, primou pela renovação de seus conteúdos, aprimorando-os em prol de uma metodologia de ensino crítico, resgatando e avaliando conhecimentos e valores hegemônicos assimilados na vida prática dos alunos.

Segundo orientações didáticas para o ensino de Artes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), a especificidade da EJA “implica estabelecer processos e tempos de ensino, bem como conteúdos e métodos que considerem o perfil do aluno, suas formas de relacionar-se com o conhecimento e de atuar e viver na sociedade” (SME, 2010, p. 15).

A escola precisa oferecer condições para que o aluno intervenha no meio social, compreendendo e reconhecendo a complexidade do mundo diante da diversidade cultural e do conhecimento específico.

Ainda de acordo com as orientações da SME, “a EJA deve ser considerada um momento de reflexão sobre o conceito de educação básica que preside a organização da educação nacional em suas etapas”.⁷

O entendimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) implica uma reestruturação e organização curricular que corresponda à formação humana no processo educativo, direcionado ao mundo do trabalho e da cidadania.

⁷ Ibidem, p. 17.

A educação escolar dispõe de um espaço democrático para eleger a construção do conhecimento do aluno, e também para fazê-lo reconhecer a sua identidade como fato histórico-social:

O conceito de identidade, portanto, não nos remete a uma perspectiva de identidade fixa, “essencialista”; ao contrário, trata-se de um processo de constantes mudanças e transformações, de relações quase sempre conflituosas, por meio das quais os sujeitos vão definindo seus níveis de pertencimento (SOARES; SILVA, 2009, p. 220).

O sistema de ensino necessita de uma tomada de reflexão sobre as mudanças sociais, funcionais e estruturais ocorridas na escola, sob pena de distanciar-se, progressivamente, de uma educação de qualidade.

O processo de socialização insere-se como um dos principais desafios na educação escolar. Com a evolução das classes sociais, a escola tende ao desenvolvimento de um caráter autônomo, com vistas à formação de uma população cidadã.

Exige-se, desta forma, a construção de competências e habilidades, articuladas ao conhecimento que proporcione ao cidadão o exercício de sua criticidade, e livre expressão do pensamento. As mudanças nas relações de trabalho e na configuração dos centros urbanos (proporcionadas pela evolução do capitalismo industrial) assinalaram a necessidade de eliminação do analfabetismo.

Resumindo, o delineamento apresentado sobre a educação de jovens e adultos mostrou que:

- No final da década de 40, o início das campanhas de alfabetização de adultos, mescladas à política econômica das classes dominantes, não tornavam possível aos analfabetos a tomada de consciência sobre as desigualdades sociais, e seus direitos à equidade em relação aos bens públicos;

- Na década de 70, durante o período militar, o MOBRAL desenvolveu a alfabetização de adultos, com objetivo de conscientização crítica e o *despertar* deste público para seus direitos de participação e intervenção nas transformações sociais. Educadores, como Gadotti, questionaram os objetivos do MOBRAL, manifestando

dúvidas quanto à conscientização dos analfabetos frente às desigualdades de seus direitos.

Na década de 1980, a educação de adultos alcançou avanços significativos em relação ao direito de educação fundamental, por meio de mobilização social, estabelecida na Constituição Federal de 1988, Artigo 208, garantindo o “(...) Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2007, p.13).

Apesar da garantia constitucional do acesso de jovens e adultos no ensino fundamental, a ausência de políticas públicas (reestruturadoras da EJA) impedia a promoção de um atendimento pedagógico eficaz, uma vez que se tratava de um público com perfil e características diferentes do considerado “padrão” (ou de escolarização regular em sua idade própria).

A educação de adultos, enquanto caráter político permaneceu adormecido, cabendo aos estados e municípios à gerência e responsabilidade de encargos do programa e atendimento da demanda. Assim, o direito à educação inclusiva afastava-se, progressivamente, de sua realização.

Na década de 90, o ingresso de estudantes na educação de adultos, aumentou significativamente, apresentando um perfil heterogêneo, considerando as condições precárias deste público nas esferas social, cultural e econômica.

No ranking mundial, o Brasil possuía enorme contingente de analfabetos. A esperança de construção de uma nação mais produtiva (na busca por mão de obra qualificada nos setores do comércio e indústria) estava ancorada na formação e qualificação profissional. O Estado Moderno exigia a capacitação para o trabalho, centralizando a escolarização como fator de condição para a solução de seu progresso.

O contingente de analfabetos era formado por jovens e adultos, trabalhadores braçais com baixa renda *per capita* em sua maioria, e que atuavam no setor terciário dos centros urbanos. Este grupo frequentava o curso supletivo, objetivando o acesso à educação mais elevada, e como meio de melhorar sua condição de vida e de sua família (ROMANELLI, 1980, p. 59-63).

Sob este ponto de vista, a função da educação de adultos conformou-se como um programa de educação compensatória, referente à escolarização não cumprida nas etapas da infância e adolescência do estudante adulto.

Segundo a LDBEN nº 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) considerada modalidade da educação básica, nas etapas referentes ao ensino fundamental e médio, respeitando as suas características e especificidades próprias. Foi também estabelecida como ação permanente, ou seja, como processo de educação continuada, apostando na relevância e valorização dos conhecimentos, aprendidos e construídos, entre educandos e educadores.

A trajetória das histórias de vida dos alunos, constituídas e mantidas em suas relações sociais, conferiu à EJA um caráter heterogêneo e diferenciado. Enfatizava-se, também, a diversidade cultural e plural do indivíduo em sua formação pessoal, reconhecendo o princípio da igualdade como um dos fins de sua formação.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, ambos do Conselho Nacional de Educação, estabelecem: a extinção do uso da expressão *supletivo*; o restabelecimento do limite etário para o ingresso na EJA (15 anos para o Ensino Fundamental, e 17 anos para o Ensino Médio); atribuição à EJA das funções: reparadora, equalizadora, qualificadora; promoção da formação dos docentes e contextualização dos currículos e metodologias, obedecendo aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; da Proporção, Equidade e Diferença (BRASIL, 2000).

A função reparadora da EJA refere-se à restauração dos direitos civis, tendo como base o direito negado, isto é, o direito à escola de qualidade e ao reconhecimento da igualdade ontológica⁸ de qualquer ser humano.

A função equalizadora da EJA está relacionada ao acesso e reingresso (no sistema educacional) de trabalhadores ativos e/ou pertencentes a outros segmentos sociais (aposentados, donas de casas, entre outros) que, por motivos de força maior, abandonaram sua trajetória estudantil.

A função de equidade ocupa-se da garantia e oferta de espaço participativo, apresentando aos alunos novas perspectivas de inserção na vida social

⁸ *Ontológico*, adj. relativo à Ontologia. Ciência do ser em geral. Filosofia parte da metafísica que estuda o ser em geral e suas propriedades transcendentais (Dicionário Completo da Língua Portuguesa, 1994, p. 654).

e no mundo do trabalho. A função qualificadora propõe, sistematicamente, a qualificação e requalificação permanente da Educação de Jovens e Adultos.

Em sua totalidade, as funções atribuídas à EJA objetivam o desenvolvimento humano em suas dimensões de valores éticos, como a solidariedade, a igualdade, e a diversidade. Possibilitam também novas descobertas e caminhos no campo da vocação do indivíduo, valorizando suas experiências socioculturais.

Em particular, as orientações do Conselho Nacional de Educação promoveram modificações significativas na educação brasileira, principalmente em relação à alfabetização dos educandos da EJA. Os alunos dispõem de conhecimentos práticos e concepções sobre os diversos aspectos da realidade (social e natural) na qual estão inseridos.

Parte-se do entendimento de que o público de jovens e adultos já apresenta sua visão de mundo, elaborada por estratégias de avaliação, compreensão de fatos e valores anteriormente constituídos. A incorporação de novos conhecimentos irá requerer dos alunos ajustes mais complexos e, eventualmente, mais difíceis de serem realizados.

Durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (Presidente Lula), de 2003 a 2010, a alfabetização de adultos ganhou prioridade na área da Educação. Destacando o programa *Brasil Alfabetizado* e o *Projeto Fome Zero*, a proposta concentrou-se na erradicação da pobreza e incremento de recursos financeiros destinados à Educação.

Enquanto função reparadora, a Educação de Jovens e Adultos é referência à obtenção de igualdade de oportunidades aos trabalhadores, donas de casa, migrantes e outros segmentos sociais. Objetiva também o acesso e permanência dos alunos no sistema educacional, ainda que tardiamente, possibilitando maior equalização do indivíduo na participação da vida social.

A EJA requer a oferta de cursos e exames supletivos pelo sistema de ensino, cujo enfoque priorize a elaboração da construção do saber, bem como a certificação e a habilitação ao prosseguimento dos estudos em caráter regular.

Conforme o Artigo 38 da LDBEN/9394/96, os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, os quais deverão se realizar:

I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para maiores de quinze anos;

II - No nível de conclusão do ensino médio, para maiores de dezoito anos (BRASIL, 2010, p.30).

A população de jovens e adultos analfabetos é formada, em geral, por desempregados ou trabalhadores informais, moradores de periferias ou favelas, ou ainda, migrantes de outras regiões do país. Excluídos da oportunidade de frequentar e/ou concluir a escolaridade em idade regular, sentem-se, muitas vezes, perdidos e impotentes, humilhados e oprimidos por não participar das práticas culturais e sociais disponíveis.

Cabe à escola oportunizar a socialização entre os sujeitos na relação e construção do diálogo, estimulando a conversação e a troca de conhecimentos em grupos de trabalho. Imersos num espírito amistoso e de cooperação, os grupos deverão ser capazes de interagir e relacionar os diferentes conteúdos oferecidos, partindo do contexto social em que estão inseridos.

Os alunos que frequentam a EJA guardam traços comportamentais da antiga educação supletiva, ou suplência. O antigo modelo restringia-se à simples transmissão de conhecimentos, desconsiderando as características e peculiaridades dos estudantes. O ensino supletivo não inovava em estratégias metodológicas, desvalorizando os valores e vivências incorporadas pelos estudantes:

Os alunos da EJA requerem ações pedagógicas adequadas, capazes de conduzi-los ao conhecimento, sem a reprodução de modelos ultrapassados do ensino regular. Neste contexto, a educação de jovens e adultos indica, em sua trajetória, a constituição de oportunidade real na ação educativa.

Faz-se necessário a reunião de esforços à consolidação do projeto brasileiro de alfabetização, pois o desenvolvimento da leitura e escrita permitirá, ao indivíduo, sua participação na sociedade de maneira contextualizada, e também a utilização de mecanismos que possibilitem o aprendizado ao longo de sua vida.

A diversidade cultural dos alunos da Educação de Jovens e Adultos é garantida, e capaz de integrar: alunos na condição de adultos trabalhadores;

adolescentes e adultos jovens que abandonaram o ensino regular por diferentes motivos, ou em razão de movimentos migratórios; adolescentes excluídos do ensino regular por defasagem entre idade e série cursada.

Entre as funções da prática pedagógica para a EJA, encontram-se o resgate e o aprimoramento dos valores, objetivos e conteúdos significativos a este público. Como resultado, conquista-se a compreensão e atuação do aluno, capacitando-o como sujeito de transformação de sua própria realidade. Sendo assim, o respeito e o compartilhamento dos saberes dos estudantes deverão conduzir o processo educativo.

(...) pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária-, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2011, p. 31).

Desenvolve-se, desta maneira, um movimento de educação e cultura popular significativa, capaz de contemplar e promover, na educação em si, uma perspectiva real de mudança social.

A implantação da EJA, porém, não contemplou um atendimento de cunho considerado satisfatório. Além da carência de políticas públicas específicas, existe também a precariedade de material didático adequado e a inconsistência e/ou falta de formação continuada do professor. O programa necessita de sistematização do conhecimento e garantia de recursos suficientes, em auxílio imediato à sua prática pedagógica.

1.1.1.1 Especificidades da aprendizagem do aluno

Lidar com a educação e aprendizado de jovens e adultos requer pensar, com propriedade, o indivíduo que já trilhou diferentes estágios de desenvolvimento em sua vida. Torna-se necessário, também, uma compreensão genuína das transformações típicas da fase adulta, referentes aos seus processos históricos e culturais.

No ensino brasileiro, a chamada *psicologia do adulto* não recebe a mesma atenção em relação ao universo da criança. Tal fato assinala a importância de aprofundamento das características do adulto no processo de ensino-aprendizagem e na educação formal, uma vez que ele possui sua visão (de mundo e das relações interpessoais) completamente distinta da realidade infantil.

O acesso e permanência do aluno da EJA na escola dependem tanto da elaboração do projeto pedagógico quanto da atuação do educador em reconhecer, com propriedade e em profundidade, a identidade dos alunos. A elaboração de metodologias e didáticas específicas deverá condizer com o perfil do adulto a ser alfabetizado - e que, em geral, apresenta grandes dificuldades de aprendizado sem a presença de material concreto.

Neste sentido, o projeto pedagógico precisa auxiliar o aluno a alcançar seus objetivos no complexo mecanismo de ensino-aprendizagem:

Para a compreensão do processo ensino-aprendizagem, para o professor, não é suficiente conhecer o aluno. É necessário que ele saiba como funciona o processo de aprendizagem, quais os fatores que facilitam ou prejudicam a aprendizagem, como o aluno pode aprender de maneira mais eficiente, além de outros aspectos ligados à situação de aprendizagem, envolvendo o aluno, o professor e a sala de aula (PILETTI, 1989, p. 20).

O aluno da EJA pertence, em sua maioria, ao mundo do trabalho. Cabe à escola, portanto, o papel de articulação do conhecimento específico ao contexto real da vida cotidiana do estudante, elevando sua capacidade cognitiva.

A Educação de Jovens e Adultos vem, gradativamente, oportunizando ao seu público o direito de pleitear uma educação de qualidade, buscando a sua inserção no cenário social.

O processo de alfabetização deve ser considerado em sua especificidade, favorecendo conteúdos relevantes ao bom desempenho e desenvolvimento do aluno. Assim, ele poderá apropriar-se dos bens sociais e culturais disponíveis.

Os jovens e adultos vêm sofrendo, ao longo dos anos, e de forma compulsória, áridas condições de desigualdade e discriminação. Para compreender a importância da alfabetização deste público, a sociedade deve reconhecer, sem preconceitos, o papel social reservado a cada indivíduo.

1.1.1.2 Diretrizes curriculares da EJA

O Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica (CNE/CEB 11/2000), em seu Artigo 9º, Inciso 1º, da Lei nº 4.024/61 (com versão dada pela Lei nº 9.131/95), estabelece atribuições para a deliberação da Educação de Jovens e Adultos e normatiza suas diretrizes curriculares.

As diretrizes têm como finalidade reconhecer os alunos da EJA como sujeitos de aprendizagem, oferecendo oportunidades de conclusão de seus estudos, de maneira significativa e contextualizada. Os parâmetros também devem considerar as necessidades dos estudantes, conduzindo-os à conquista do sucesso pessoal e profissional, e ainda, à busca pelo seu espaço como cidadão.

Inserida nas diretrizes nacionais de educação, a educação básica de jovens e adultos.

(...) é aquela que possibilita ao educando ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e das operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais, e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte (GADOTTI; ROMÃO, 2012, p. 141).

A definição da Educação de Jovens e Adultos requer a ampliação do processo educativo em face às múltiplas dimensões do conhecimento na vida social, no mundo do trabalho e na resolução de problemas individuais e coletivos, favorecendo a construção de uma sociedade de caráter humanístico.

Deste modo, as propostas educativas dirigidas aos jovens e adultos deverão contar com processos que descentralizem, impulsionem e organizem, de forma democrática, a gestão das ações pedagógicas, administrativas e político-sociais, garantindo a participação da população interessada no planejamento, execução e avaliação dos serviços educativos a ela destinados.⁹

Diante desta tarefa, muitos questionamentos sobre a modalidade da EJA tomaram lugar, favorecendo discussões e esclarecimentos junto à Câmara de Educação Básica (CEB), por intermédio do Ministério da Educação e Desporto (MEC), em sua Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA).

A Câmara de Educação Básica *ouviu* representantes da EJA em audiências públicas, em parceria com órgãos normativos e executivos de várias entidades educacionais, associações científicas e profissionais vigentes no Brasil.

Marcados pela presença dos membros do MEC, estes encontros objetivaram a reflexão sobre os principais tópicos das estruturas metodológicas pontuais e fundamentais da Educação de Jovens e Adultos.

Os fundamentos metodológicos da EJA exigiram do sistema educacional o conhecimento e a compreensão acerca da história da educação brasileira, bem como dos modelos baseados em conceitos contraditórios que compõem a sociedade, referentes aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Manfredi (1996) compartilha sua experiência educacional com trabalhadores brasileiros:

A partir das práticas educativas em que estive envolvida, e tem (*sic*) como preocupação central resgatar e refletir sobre experiências e práticas de educação dos trabalhadores brasileiros, no seu processo

⁹ Ibidem, p. 143.

de constituição como sujeitos coletivos, isto é, como sujeitos instituintes/instituídos de coletividades, onde se constrói uma identidade e se organizam práticas que visam defender direitos, interesses e vontades (MANFREDI, 1996, p. 23).

Com o avanço tecnológico, variadas formas de expressão e de linguagem escrita vem influenciando a formação e o desenvolvimento intelectual das novas gerações nas últimas décadas, no Brasil.

Entre as mudanças a serem contempladas pelo sistema educacional, destaca-se a criação de ferramentas eletrônicas indispensáveis à inserção no mercado de trabalho contemporâneo. Para a vivência e acompanhamento deste processo, supõe-se que o indivíduo tenha desenvolvido, previamente, suas habilidades na prática da leitura e da escrita.

Parâmetros do Conselho Nacional de Educação (CNE) reportam à *Educação de Jovens e Adultos* “(...) o direito à educação sob a forma presencial e semipresencial de cursos” apresentando, por objetivo, o fornecimento de certificados de conclusão das etapas da educação básica e a obrigatoriedade da formação docente (BRASIL, 2000, p. 4).

A LDBEN nº 9394/96 define, em seu Artigo 1º, Inciso 1º, que a educação escolar se desenvolve, “*predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias*”. (BRASIL, 2010, p.3)

Com estas medidas, a escola investiu na construção de seu projeto político-pedagógico, conquistando autonomia para o desenvolvimento de um ensino mais contextualizado. Tratava-se de levar em consideração a população do entorno da comunidade, promovendo parcerias e discussões com jovens e adultos interessados em ingressar na educação básica.

Como resultado, o sistema de ensino empenhou-se num atendimento mais propício ao público da EJA, favorecendo seu acesso à escolaridade, e também diminuindo a distorção entre faixa etária e etapa de curso.

Surge, então, como ferramenta didático-pedagógica, a formação dos ciclos e as classes de aceleração. A estratégia visava à elaboração de uma metodologia condizente à faixa etária, em sintonia com a relação idade/ano escolar, oportunizando o avanço do aluno em seu processo de aprendizagem.

No Brasil, o número de analfabetos ainda é considerado relevante. Conforme o Censo de 2010, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), os indicadores revelam a taxa de analfabetismo nos municípios brasileiros, em estudo que mostra.

(...) que, embora no país como um todo a taxa de analfabetismo da população, de 15 anos ou mais de idade, tenha reduzido de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010, ainda chega a 28% nos municípios com até 50 mil habitantes na região Nordeste. Além disso, o percentual de analfabetos entre pretos (14,4%) e pardos (13,0%) era, em 2010, quase o triplo dos brancos (5,9%). No caso do analfabetismo de jovens, a situação da região Nordeste era também preocupante, na medida em que mais de ½ milhão de pessoas de 15 a 24 anos de idade (502.124) declararam que não sabiam ler e escrever. Na região do Semiárido, a taxa de analfabetismo também foi bem mais elevada do que a média obtida para o país, mas teve uma redução de 32,6%, em 2000, para 24,3%, em 2010. Entre os analfabetos residentes nessa região, 65% eram pessoas maiores de 60 anos de idade.¹⁰

Dados da EJA mostram que, apesar da diminuição do índice de analfabetismo no país, muitos jovens e adultos continuam sem acessar os bens sociais da leitura e da escrita. Citada como uma das principais referências teóricas para a elaboração do Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), a educadora Magda Soares esclarece:

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (...), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES apud BRASIL, 2000, p. 6).

¹⁰Cf. IBGE, lista de referências.

Para discutir a dimensão sociocultural do letramento, o texto do Parecer 11/2000 menciona Leda Verdiani Tfouni. Segundo a autora, o processo de letramento...

(...) focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas.¹¹ (TFOUNI apud BRASIL, 2000 p. 6).

Ainda conforme o Parecer do CNE/CEB 11/2000, o Brasil foi signatário de documento elaborado na Declaração de Hamburgo, em 1997, versando sobre os múltiplos aspectos da alfabetização da Educação de Jovens e Adultos:

(...) a alfabetização, concebida como conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades (...). O desafio é oferecer-lhes esse direito (...). A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida (BRASIL, 2000, p. 7).

O alfabetizado e o letrado necessitam incorporar os códigos de linguagem oral e escrita, visando sua participação no sistema social, sem discriminação ou negação aos bens socioculturais.

Sabendo-se que a escola é um espaço democrático de aquisição e aprimoramento de conhecimento, a instituição vem assumindo, paulatinamente, um caráter menos discriminatório. Neste sentido, a valorização da democracia coloca-se como elemento determinante:

¹¹Sociedades nas quais os indivíduos apresentam desordem cerebral, caracterizada pela incapacidade de escrever. Cf. verbete do Dicionário Completo da Língua Portuguesa (1992, p. 41).

Para a sociedade, e para trabalhadores em educação, a democracia da e na escola é o único caminho para reconstruir a escola pública de qualidade (BASTOS, 2002, p.9).

Por outro lado, ainda que a sociedade reproduza a desigualdade no tratamento e a discriminação, de forma mais ou menos consciente, é tarefa da EJA garantir o reconhecimento dos princípios de igualdade e liberdade.

Estes princípios reconhecem, sobretudo, a necessidade do desenvolvimento de políticas sociais e econômicas mais consistentes e arraigadas no país, em atendimento aos diversos grupos sociais contemporâneos.

Para contemplar este aspecto, a EJA fez uso de sua autonomia e criou parâmetros pedagógicos de cunho próprio, elegendo meios eficazes para atender as necessidades básicas de aprendizagens dos alunos.

A educação deverá oportunizar aos jovens e adultos recursos para o desenvolvimento de habilidades e competências, valorizando-os em suas experiências extraescolares, e ampliando o seu universo técnico e profissional. Para o sucesso deste programa, o projeto pedagógico precisa garantir parcerias efetivas com os setores políticos responsáveis:

(...) nunca é demais repetir que nosso problema não está ligado à falta de recursos nem à falta de competência pedagógica; suas raízes estão na falta de vontade política, cuja construção depende de intervenções aguerridas da categoria (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 77).

O Parecer CNE/CEB 11/2000 descreve os benefícios à educação brasileira em meio ao cenário político, nas primeiras décadas do Século XX.

A nova correlação de forças advindas com a “Revolução de Trinta” contribuiu para impulsionar a importância da educação escolar. A tendência centralizadora do Estado propiciou uma série de reformas, até mesmo em resposta à organização das classes sociais urbanas em sindicatos patronais e operários (BRASIL, 2000, p. 16).

Com a reforma Francisco Campos, em 1931, a regulação do regime escolar seriado para o ensino secundário favoreceu a sincronização da faixa de idade apropriada em relação à seriação (e/ou) ao ensino regular. Esta regulação era realizada por meio de exames, provas e passagens para as próximas séries, com base na avaliação aplicada, e em processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

(...) a exiguidade de uma rede secundária permite a continuidade de estudos não seriados para efeito de exames, e entrada no ensino superior. Neste momento, há que se distinguir a noção de madureza como maturidade no domínio de conhecimentos da educação para adultos, como compensação de estudos primários não realizados.¹²

Devido aos movimentos sociais e políticos surgidos aproximadamente em 1933, o Brasil era palco de discussão e de mobilização para visualizar seus princípios e concepções na Lei Maior, que era a busca do reconhecimento da importância da intervenção do Estado no desenvolvimento econômico e no comando dos conflitos sociais.

A Constituição de 1934, Artigo 149, então, reconheceu em caráter nacional, e pela primeira vez, “*a educação como direito de todos e que deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.*”¹³

O Plano Nacional de Educação de 1936/1937, Artigo 150, adiciona que o sistema educacional deve obedecer, “*entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.*”¹⁴

Vale ressaltar que as iniciativas de movimentos civis não foram suficientes para combater a erradicação do analfabetismo no país. Diante disto, o potencial de desenvolvimento humano encontra, no instrumental da EJA, a liberdade de ampliação de horizontes, qualificação e requalificação dos saberes de seus alunos.

Neste cenário, o desafio dos estudantes envolve não somente a busca pelo conhecimento, valores, e habilidades, mas também o efetivo reconhecimento

¹² Ibidem, p. 16-17.

¹³ Ibidem, p. 17.

¹⁴ Ibidem, p. 17.

(e, por que não dizer *nascimento...*) como sujeitos de construção e de transformação.

1.1.1.3 A leitura e a escrita

O Brasil é palco de exclusão que vitima muitos cidadãos (jovens, adultos e até mesmo idosos), impedidos de exercer sua cidadania por encontrarem-se alijados de seu direito à leitura e à escrita.

A educação de jovens e adultos está alicerçada numa pedagogia de educação igualitária, a mesma adotada no ensino fundamental, com o público infantil. Diz respeito às condições de igualdade e reconhecimento social dos estudantes como compromissos de ordem governamental, além da obrigação expressa de alfabetizá-los, resgatando sua autoestima e autonomia.

Considerando as características dos jovens e adultos, a metodologia de ensino aplicada para o aluno, buscou o crescimento social e intelectual dos mesmos, desenvolvendo sua capacidade de ação no mundo, e no trabalho; incrementando a relação dialógica com seus pares, a valorização cultural e a ampliação de sua expectativa de aprendizagem.

Esta perspectiva de ação educativa é o grande desafio da escola na expansão de seu “fazer pedagógico”. Sua estrutura deverá contemplar a construção do planejamento e conteúdo como sequência didática específica, elaborada significativamente, e reconhecer a existência da diversidade cultural encontrada na sala de aula.

Assim, as didáticas e metodologias educacionais deixarão de figurar como “*receitas que finalmente se enfeixam na aula reprodutiva e na prova tola (...)*”, mas deverão ser concebidas “*como estratégias de cuidado com a aprendizagem dos alunos.*” (DEMO, 2004, p. 58)

Nas décadas de 70 e 80, a aprendizagem da escrita fazia referência à proposta de Freire (2011) em relação à didática no processo de alfabetização do

adulto, discutindo as variantes linguísticas (fruto da diversidade e complexidade cultural), e também questionando o papel da escola frente a este desafio.

Referindo-se ao método de Freire, Soares (2008) delinea o caminho para alfabetização...

(...) como um estado ou uma condição que se refere não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade. Uma análise desses comportamentos permite agrupá-los em duas grandes dimensões: a dimensão individual e a dimensão social (SOARES, 2008, p. 30).

A concepção de alfabetização de Freire (2011, p. 28) parte do princípio de que o processo educativo não é neutro, mas conforma-se como “*um ato político*”. A relação entre o educador e o educando na ação pedagógica é pontuada pela interação e /ou diálogo e pela mútua colaboração, observados na realidade do ensino da leitura e da palavra escrita.

A alfabetização precisa ser compreendida como meio de transformação social, partindo do ensino da língua escrita. Como elemento fundamental de sua composição, a pedagogia de Freire destaca que na “*palavra geradora, codificação e decodificação, a leitura da palavra antecipa a da leitura do mundo.*” (RIBEIRO et al., 1992, p. 50)

O processo de alfabetização de Paulo Freire ultrapassa a fronteira da composição silábica. A partir da problematização, a palavra geradora é selecionada como estratégia do educador para extrair uma situação-problema do meio cultural do educando, que deverá refletir sobre possíveis soluções baseadas em sua situação histórica real.

Como temática, a palavra geradora precisa ser exposta à codificação, ou a representação gráfica da palavra. O educador necessita considerar critérios que favoreçam a reunião de condições de análise da escrita por parte do educando, constituindo esta etapa um grande desafio para ambos.

A codificação da palavra incide sobre a decodificação, isto é, envolve analisar e fazer inferências sobre sua representação gráfica. Neste ponto, a presença e o papel do educador são fundamentais, pois sucessivas intervenções

fazem-se necessárias à medida que o educando elabora, em conjunto, sua releitura do mundo.

Faz parte das atribuições do educador o compromisso de zelar pela aprendizagem do educando, uma vez que a alfabetização, como instrumento de apropriação do conhecimento, constitui um processo de construção de saberes.

Na pedagogia de Freire, educador e educando interagem relacionando-se mutuamente e com o mundo e, *“neste sentido, quanto mais solidariedade exista (...) no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”* (FREIRE, 2011, p. 95).

O papel do professor não é desempenhar ações técnicas, mas funções político-pedagógicas, favorecendo ao aluno a apropriação, contextualização e transformação de seu aprendizado em efetivo instrumento de mudanças socioculturais.

Tal proposta difere sobremaneira do método tradicional, sustentado até os anos 90, no sistema educacional brasileiro. Naquele modelo, a apropriação da leitura e escrita estava circunscrita ao mecanismo de memorização silábica, impondo ao aluno a fragmentação do conhecimento, num esforço contraproducente em associar diferentes partes para compor o todo.

Além disso, o método inculca ao alfabetizador a tarefa de transmitir conhecimentos (prontos e acabados) ao aluno, marginalizando-o a um papel passivo e estagnado. Na proposta de Freire, o educador ensina e analisa conteúdos a partir da realidade concreta dos alunos, possibilitando a ampliação do seu saber.

Freire demonstrou que a educação popular, ou de adultos, além de educativa, também se configurava como prática política, por meio do processo de ensino e aprendizagem do aluno. Neste ponto, a ampliação da conscientização crítica na elaboração e construção do conhecimento pedia maior reflexão por parte do sistema educacional.

Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre - a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógicas fundadas ambas no sonho por um mundo menos

malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano (FREIRE¹⁵ apud GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 24).

O conceito freireano de *inacabado* situa a troca entre educador e educando como aprendizado dinâmico e sem limites ao delimitar que, “(...) na verdade, o *inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento*” (FREIRE, 2011, p. 50).

Ainda sobre o mecanismo de alfabetização, Soares (2008) descreve as diferentes habilidades envolvidas na aquisição da leitura e escrita:

Desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de idéias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações (SOARES, 2008, p. 31).

O aprendizado da leitura e da escrita favorece a compreensão do processo de decifração como representação da fala. Partindo das relações entre texto e contexto analisadas por Freire, a experiência de leitura do mundo e a fala espontânea do adulto inseriram-se, de fato, como experiências educacionais. Freire ressalta que a fala espontânea do adulto deverá preceder a leitura da palavra.

Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao

¹⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.

longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 2011, p. 20).

Na alfabetização de jovens e adultos, a palavra escrita é extraída da experiência cotidiana do aluno. Este público utiliza a associação de diferentes conteúdos (símbolo, letra, número e lugar) a problemas relativos à sua própria convivência e sobrevivência, como estratégia de aquisição da leitura e escrita.

O professor da EJA precisa elaborar atividades interativas e participativas, visando aos alunos o desenvolvimento de dois objetivos propostos à alfabetização, a saber, o “*prazer da leitura*” e a capacidade de “*expressar-se por escrito*” como função comunicativa real. “(...) *A escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso*” (FERREIRO¹⁶ apud SOARES, 2008, p.18).

O desenvolvimento da leitura e escrita na organização curricular da EJA necessita ser repensado. Deverá partir do desenvolvimento de uma política social inclusiva, visando não apenas o acesso do aluno à escola, mas também o fornecimento de elementos concretos para sua permanência, socialização e aprendizado satisfatório.

A elaboração do currículo de ações da EJA é bastante complexa, levando-se em conta que o conteúdo administrado pela educação formal deverá conduzir o estudante à formação crítica. Em relação ao saber construído, as atividades necessitarão estabelecer diferentes nexos entre a escola e a sociedade. Cabe, portanto, à escola acompanhar a evolução da língua falada e escrita em constante transformação, respeitando o conhecimento do aluno e ampliando o seu repertório.

A produção do material didático destinado a EJA é considerada ainda incipiente, estando restrita à elaboração dos conteúdos referentes à alfabetização de crianças entre 7 e 14 anos. Faz-se necessário um real esforço para a criação de diferentes materiais condizentes às necessidades e especificidades dos públicos jovem e adulto.

¹⁶ FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 15ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

O estabelecimento da Educação de Jovens e Adultos exige a reflexão sobre o processo de aprendizagem e a redefinição da alfabetização, levando-se em consideração as peculiaridades de aquisição de conhecimento pelo público adulto:

A aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e, no caso da alfabetização, o adulto já possui determinada forma de compreensão do código da escrita antes mesmo de entrar na escola, ou seja, possui algumas concepções sobre a escrita (RIBEIRO et al., 1992, p. 83).

A compreensão da alfabetização como letramento implica no entendimento da função social da escrita, para além da simples decodificação das letras e sílabas. Inclui também a percepção da língua escrita como discriminadora de diferentes objetos sociais representados em gêneros textuais, como revistas, jornais, cartas, embalagens de produtos, entre outros.

O processo de aquisição da leitura e linguagem escrita na EJA apresenta limitações quando não identifica o seu enraizamento no contexto social real do aluno. O professor, qualificado como mediador, precisa contemplar a linguagem escrita como mais uma representação da fala, permanecendo ambas inteiramente conectadas.

O alfabetizador não alfabetiza o aluno. Ele é o mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto deste processo de apropriação do conhecimento. Para exercer essa mediação, o professor precisa conhecer o sujeito e o objeto da alfabetização. Esta mediação consiste em estruturar atividades que permitam ao alfabetizando agir e pensar sobre a escrita e o mundo (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 47).

Um dos objetivos da alfabetização é a busca da compreensão funcional que a língua escrita exerce na sociedade. Freire (2011) enfatizou a memorização das sílabas por meio da repetição dos sons que configuram a construção da linguagem significativa da palavra. O autor criticou o uso das cartilhas com textos distanciados da realidade do alfabetizando. “Linguagem e a realidade se prendem

dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 2011, p. 20)

A este respeito, Ribeiro explicitou que o sentido atribuído às palavras implica numa questão de “conscientização”, da valorização da própria cultura e da “leitura do mundo” (RIBEIRO et al., 1992, p. 25).

Segundo Ribeiro, as contribuições de estudos históricos, políticos e sociais encontram posição de relevância na pedagogia em relação ao fator do desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

São abordagens que consideram, como fator essencial, o problema central da educação, ou seja, como os instrumentos sociais de pensamento (a linguagem, por exemplo) e as práticas sociais (a ação alfabetizadora, a escola, o trabalho etc.) determinam o cognitivo dos indivíduos.¹⁷

Pode-se dizer que muitos jovens e adultos abandonam os estudos porque se sentem discriminados, dificultando o seu processo de alfabetização. Por isso, o professor precisa colocar-se como observador, investigando e registrando a história e sonhos de seus alunos. Desta maneira, poderá encontrar subsídios para a elaboração de material de apoio pedagógico.

Mesmo não alfabetizado, o adulto opera o signo linguístico, mecanicamente, como mera reprodução da fala (oralidade). Alguns até fazem uso da linguagem sem a preocupação com o erro ortográfico, guardando relativa segurança em relação ao conteúdo da escrita.

Por este motivo, o aluno da EJA deverá ser ouvido em suas necessidades, angústias e medos. Por meio de sua ação, o educador mostrará que o direito à alfabetização coincide com o de expressão autônoma da liberdade do aluno.

A escola se configura, portanto, como espaço democrático que prioriza a participação do indivíduo em busca de seu pleno desenvolvimento, garantindo o

¹⁷ Ibidem, p. 27.

acesso a instrumentos eficazes de liberação e inserção sociais, como o ato de ler e de escrever.

1.1.1.4 A formação do professor da EJA

De acordo com o disposto no Artigo 61, da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos, no exercício do desenvolvimento do educando, em atendimento aos diferentes níveis e modalidades de ensino, guardará como fundamentos:

I- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 2010, p.21)

A construção de bases históricas sociais, sólidas e legais na formação do docente da EJA recebe destaque, conforme o Parecer (CNE/CEP) 009/2001, Seção 1:

Os cursos de formação devem oferecer uma ênfase diferencial aos professores que pretendem se dedicar a essa modalidade de ensino, mudando a visão tradicional desse professor de voluntário para um profissional com qualificação específica. (BRASIL, 2000, p. 26)

Em 1947, a formação do professor da educação de adultos ganhou relevo devido ao trabalho voluntário de adultos empenhados na alfabetização, mas que não apresentavam preparo adequado e/ou formação pedagógica. Este momento marcou um período de intensa reflexão sobre o desenvolvimento de um saber e metodologia de ensino específicos na formação do educador.

Muitas vezes, os alunos da EJA encontram-se em faixas etárias próximas às dos docentes, estimulando o compartilhamento de experiências de vida em comum, em geral bastante diferenciadas das verificadas no universo infantil e

adolescente. É necessário repensar, sobretudo, a atuação dos professores e reconsiderar as especificidades destes alunos:

Quem aprende é o aluno, os professores só podem ajudá-los. E o ajudarão tanto melhor na medida em que considerem a aquisição de saberes novos não como uma simples memorização, mas como uma construção mental complexa (PERRENOUD, 2005, p. 151).

No contexto do desenvolvimento psicológico do adulto, as transformações das idéias acompanham as trajetórias de vida que, por sua vez, relacionam-se à sua história cultural e à concretude de sua inserção no mundo social. Cabe ao educador da EJA, portanto, refletir e compreender a educação como meio de construção de identidade, reconhecendo os movimentos sociais e governamentais que contribuíram para a educação popular.

A idéia de investir no estudo da trajetória de educadores que atuaram/atuam nesse campo nasceu da necessidade de entender os processos de formação docente na EJA, captando, com base nas vidas desses educadores, elementos que permitissem compreender a construção de suas subjetividades/identidades profissionais. (SOARES; SILVA, 2009, p. 157)

A educação popular surgiu na gestão de Paulo Freire (2001-2004), na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com parceria entre os Movimentos Populares em 1989 e convênios com entidades para o funcionamento das classes de alfabetização de jovens e adultos, cujo objetivo era refletir sobre a prática tradicional com o uso de cartilhas, comparando-a aos métodos construtivistas.¹⁸

O conceito de educação popular rediscutiu o processo de alfabetização de jovens e adultos, trazendo, como proposta, a reflexão e a crítica sobre os métodos tradicionais. A nova estratégia mostrou-se um grande desafio na

¹⁸ As críticas ao uso de cartilhas e métodos tradicionais intensificavam-se à medida que as práticas construtivistas ganhavam espaço. Surgido no final do século XX, por Emilia Ferreiro, o movimento construtivista na educação objetivou a elaboração de parâmetros de qualidade no processo de alfabetização.

reconstrução do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-SP), ocorrido de 1989 a 1992.

Para Freire, o trabalho com a classe popular exigiu a construção de um novo olhar para o ensino de jovens e adultos, uma vez que este público trazia conhecimentos específicos da vida e do mundo ao seu redor. Assim, o educador precisava reciclar o seu “fazer pedagógico” e, posteriormente, rever a sua prática de ensino.

A população da EJA é representada por adolescentes, jovens, adultos e idosos que buscam desenvolver e atualizar os seus conhecimentos, trocar experiências com seus pares e conhecer outras culturas.

O professor deve refletir e inovar sua prática pedagógica, sendo capaz de elaborar projetos e metodologias significativas. Estas precisam considerar as características e expectativas de aprendizagens, estabelecidas nos currículos e práticas de ensino, oportunizando situações didáticas em contextos sociais reais. Desta forma, o aluno encontra possibilidades de compreender o mundo que o cerca, e estabelecer genuína conexão¹⁹ às diversas situações de aprendizagem.

Entre as contribuições e conhecimentos ao educando, destacam-se a superação dos problemas cotidianos e o entendimento das características do movimento que compõe o chamado “senso comum”.

É importante ressaltar a urgência do desenvolvimento de uma educação crítica, capaz de conduzir o aluno ao reconhecimento do *diálogo possível*, como ampliação e interpretação da realidade. A possibilidade de abertura frente ao mundo circundante eleva-o ao status de sujeito de transformação social:

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura, com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconcluso em permanente movimento na história (FREIRE, 2011, p. 133).

¹⁹ Conexão: 1. Coesão. 2. Ligação, relação. 3. Peça ou dispositivo que liga dois condutos (...) ou que serve como passagem ou comunicação (Dicionário Mini Aurélio Século XX - Escolar, 2000, p. 173).

A docência é atividade complexa e desafiadora, exigindo conscientização, seriedade e comprometimento do professor no preparo de suas atividades e elaboração de métodos. Na função de docência qualificadora da EJA, o material didático deverá constantemente ser revisado pelo professor. O programa exige agilidade na adaptação face à variabilidade dos conteúdos, e ao livre acesso do estudante à diversidade tecnológica nos meios de comunicação contemporâneos.

O professor precisa avançar na elaboração de práticas pedagógicas integradoras entre as diferentes áreas de conhecimento, adotando postura aberta ao *saber interdisciplinar* e à superação da visão fragmentada dos objetos do conhecimento.

Os avanços na educação inclusiva também precisam ser considerados na formação docente, no sentido de promover real integração dos alunos jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

Destacando o princípio da igualdade, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, em seu Artigo 4, VII parágrafo, regulamenta a garantia de...

oferta da educação escolar regular para os jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 2010, p. 6).

Em relação à permanência do público da EJA na escola, cabe ao professor oferecer ao aluno, de forma diferenciada, os conteúdos adaptados ao seu perfil, o que não o isenta da responsabilidade de cobrir os conteúdos específicos curriculares. Em outras palavras, o profissional deverá ser capaz de administrá-los integralmente aos estudantes, em caráter multidisciplinar e interdisciplinar.

As universidades e/ou faculdades, por meio de cursos de licenciaturas e habilitações, precisam incluir nas áreas de conhecimentos e/ou disciplinas a realidade da Educação de Jovens e Adultos, bem como a especificidade do perfil de seu público. Cabe às instituições superiores garantir, aos futuros docentes, competência em associar teoria e prática à sua pesquisa, na busca por novos elementos na composição da prática educativa.

Perrenoud (2005) discute o conceito de “formação” na escola, ampliando o entendimento usual (no sentido de modernização disciplinar ou espaço reservado às “competências transversais”²⁰) para a expectativa social em relação a diferentes papéis atribuídos aos alunos:

Nossas sociedades esperam da escola cidadãos capazes de viver em paz em suas diferenças, de construir ordens negociadas, de saber lidar com a complexidade do mundo, individualmente e coletivamente. (PERRENOUD, 2005, p. 133)

A garantia de educação de qualidade para a EJA depende do desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento e formação pedagógica, capazes de assegurar a continuidade de aprendizagem dos alunos.

Em países como o Brasil, a luta pela educação escolar de qualidade e a diminuição da desigualdade social (típica de sociedades hierárquicas) permanece igualmente como desafio na esfera política contemporânea.

O sistema educacional, porém, não está fora da sociedade e compartilha suas contradições e seus sobressaltos. Não podemos conferir-lhe virtudes superiores às do sistema político e econômico do qual faz parte.²¹

Em suas reflexões sobre o ato de ensinar, Freire expressou o seu pensamento sobre o bem-querer aos educandos, referindo-se à prática educativa como ato de coragem que sela o compromisso de educador:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e cinzento me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 2011, p. 138).

²⁰ A noção de competências transversais refere-se ao processo de qualificação geral do aluno acrescido de um “saber-fazer”, incluindo-se atitudes do mesmo no ambiente de trabalho.

²¹ Ibidem, p. 138.

A formação do educador de jovens e adultos necessita de constante avaliação em prioridade e respeito, na busca por profissionais sensíveis e capazes de zelar pelo compartilhamento na aventura da construção do conhecimento.

1.2 CIEJA

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) foi instituído por normas complementares do Decreto 43.052, de 4 de abril de 2003, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com o projeto de articular a educação do público da EJA ao mundo da cultura, bem como favorecer sua orientação ao mercado de trabalho.

O projeto dos CIEJAs possui uma organização curricular modular, ou seja, é dividido em 2 ciclos (I e II), compostos por 4 módulos, conforme estipula a portaria 5491/03, da Secretaria Municipal de Educação:

Ciclo I

Módulo I: Compreende o 1º e o 2º anos do Ciclo I do Ensino Fundamental e uma qualificação profissional básica.

Módulo II: Compreende o 3º e 4º anos do Ciclo I do Ensino Fundamental e uma qualificação profissional básica.

Ciclo II

Módulo III: Compreende 1º e 2º anos do Ciclo II do Ensino Fundamental e uma qualificação profissional básica.

Módulo IV: Compreende o 3º e 4º anos do Ciclo II do Ensino Fundamental e uma qualificação profissional básica. (SME, 2012)

Os alunos do CIEJA cumprem carga horária total de 2.490 horas, com duração mínima de 4 anos. Cada módulo possui a duração de um semestre (seis meses), compreendendo a realização de duas etapas nos módulos por um ano, ou seja; o ciclo I (corresponde o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental) o aluno cursa seis meses o 1º ano e seis meses o 2º ano e finaliza o módulo I. No módulo II que

(corresponde o 3º e 4º ano do Ensino Fundamental), o aluno cursa seis meses o 3º ano e seis meses o 4º ano e finaliza o módulo II. Assim, acontece no módulo III e no módulo IV.

As mudanças propostas pelo CIEJA implicaram em reorientação curricular do projeto pedagógico da EJA, conforme Decreto 43.052/03, que exige a supervisão e acompanhamento pelo setor técnico-administrativo e pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, sob coordenação e orientação da Diretoria de Orientações Técnicas (DOT).

Conforme as orientações curriculares e as expectativas de aprendizagem na EJA, relatadas em documento da Secretaria Municipal de Educação,

(...) a educação de jovens e adultos deve ser entendida como uma ação permanente, como um processo de educação continuada, em que educandos e educadores aprendem, produzem e avaliam conhecimentos e os incorporam em suas vidas. Daí impor-se como tarefa da escola contribuir para que os sujeitos participantes do processo educativo desenvolvam a capacidade de ler, estudar, refletir, pesquisar e intervir (SME, 2007, p. 19).

Ainda que não a única, a escola é a instituição que, por direito, precisa garantir aos indivíduos o acesso ao conhecimento sistematizado, ao desenvolvimento de habilidades fundamentais, e ao exercício de uma profissão cidadã.

Para a real inovação das formas de ensino aos jovens e adultos, é necessário o investimento num modelo educacional capaz de articular a educação básica ao mundo de trabalho e à construção da cidadania.

1.3 Arte e Educação brasileira

A história da educação brasileira tem reconhecido a importância do ensino de arte nas escolas, a começar pela Educação Infantil. Neste processo, a

participação da família é fator marcante na formação de valores culturais, tradições e costumes do aluno, favorecendo a criação de um olhar diferenciado na apreciação e realização da Arte.

O ensino da arte no Brasil foi reestruturado no final da década de 70, a partir do “Movimento Arte-Educação”, que assinalou reflexões sobre as práticas educativas brasileiras, incluindo o público de jovens e adultos neste levantamento.

A pedagogia tradicional do ensino de artes baseou-se na concepção do filósofo Johann Friedrich Herbart (Século XIX), conforme assinalam as orientações didáticas para EJA, em que os indivíduos são *“libertados pelos conhecimentos adquiridos na escola”* (SME, 2010, p.37).

O ensino da arte foi influenciado por ideias liberais e positivistas das novas tendências educacionais, oriundas tanto da Pedagogia Nova como da tecnicista. O olhar tradicional buscava o padrão de beleza espelhado na estética como um referencial, ao qual os alunos eram orientados a reproduzi-lo e/ou copiá-lo.

Introduzida no Brasil em 1816, a educação pela arte adotou o estilo neoclássico como parâmetro. O estudo tinha como foco o traçado de desenho e contorno, apontando-o como uma prática comum entre o ensino da arte e o preparo profissional. Esta pedagogia direcionava, portanto, o aluno a criar e a observar conforme o modelo técnico e científico de reprodução.²²

Na década de 50, a música, o canto orfeônico e o trabalho manual foram incluídos no programa educacional. A dança e o teatro eram contemplados como parte dos festejos escolares, e eventos de encerramento do período letivo.

Em 1930, o movimento da Pedagogia Nova, influenciou John Dewey, a abordagem da arte, a partir da experiência cognitiva, resultando no processo do “aprender fazendo”, ou no aprendizado pela prática.²³

A partir desta nova forma de ensino, nasceu no Brasil um conceito muito popular e difundido no ensino da arte brasileira, o da “livre expressão”. Porém, a livre expressão era praticada preferencialmente na educação infantil, e interpretada por alguns educadores como a autorização de “poder fazer de tudo”, apresentando como focos a expressividade e a espontaneidade do aluno.

²² Ibidem, p. 37.

²³ Ibidem, p. 38.

A livre expressão, no entanto, sugere a realização do programa a partir da intencionalidade de caráter educativo por parte do professor, que deverá estimular e ampliar o potencial criativo do aluno no ambiente escolar.

A antiga Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, tratou o ensino da arte como atividade sem relevância, não sendo reconhecido como disciplina. Tal fato favoreceu a necessidade de ampliação do repertório dos alunos e a aquisição de novos conhecimentos (oriundos da música, teatro, dança e trabalhos manuais) organizados numa única disciplina.

Destaca-se que, nos anos 70, a formação de professores no ensino da arte era incipiente, bem como inexistente a oferta de cursos em nível superior. Frente a esta carência teórica e metodológica no ensino de arte, coube ao professor atuar como *técnico* que muitas vezes elaborava, de maneira superficial, conteúdos inconsistentes sobre o “saber e fazer” artísticos.

O Movimento Arte-Educação, na década de 80, incentivou e promoveu a formação do professor de arte, apresentando princípios que estabeleceram o ensino da arte como disciplina obrigatória no currículo da educação básica brasileira.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, Artigo 26, Inciso 2º, o ensino da arte...

(...) constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 2010, p.19).

A garantia do ensino da arte proporcionou ao aluno a compreensão do sentido de sua existência no cotidiano, desenvolvendo e integrando os elementos de visão cultural presentes no *fazer artístico*, na apreciação e na contextualização histórica. Permitiu ao aluno sua capacitação como conhecedor, fruidor e decodificador da obra de arte.

Pioneira e principal referência em arte-educação no Brasil, Ana Mae Barbosa participou da elaboração das orientações didáticas para o ensino de arte na EJA, destacando como objetivo principal ao aluno “possibilitar a construção de uma

visão cultural da sociedade em que vive, permitindo que haja compreensão consciente destes produtos culturais”²⁴ (SME, 2010, p.39) .

Compreender e conhecer a obra de arte exige do apreciador uma apreensão da experiência de sua própria história de vida, o que determina o seu comportamento e olhar diante das modificações culturais da sociedade.

Para o aluno adulto, o ensino da arte influenciou sua percepção no campo criativo, estimulou e restaurou sua formação artística, promovendo o equilíbrio necessário à constituição do intelecto e da emoção.

Na proposta de ensino de arte na EJA, o papel do professor necessitou inovar-se na metodologia aplicada (em atividade significativa), valorizando a experiência de cada aluno, e oportunizando-o a conhecer e ampliar o seu universo em interação com o da escola.

Enquanto mediador, o professor não deve restringir seu foco no trabalho com conteúdo, mas direcioná-lo a uma atividade específica, voltada a um conhecimento prévio já internalizado pelo aluno. Cabe ao docente investigar e ampliar os avanços deste processo no aprendizado do educando.

1.3.1 A arte nordestina

Marcado pela diversidade cultural, o Brasil encanta pessoas de vários lugares do mundo devido ao clima tropical e ao paisagismo natural, harmoniosamente distribuído por suas regiões.

O Nordeste é fruto de uma riqueza cultural plural, uma vez que foi influenciado por diferentes culturas, como a dos indígenas, dos africanos e dos europeus. A diversificação e relevância de valores culturais garantiram ao Nordeste grande variação de costumes e tradições.

²⁴ BARBOSA, Ana Mae Tavares B. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

Primeira região colonizada pelos portugueses no século XVI, o Nordeste acompanhou a chegada do trabalho escravo africano ao Brasil. Pode-se dizer que a cultura nordestina possui base luso-brasileira com raízes africanas, encontradas principalmente no estado de Pernambuco.

A influência europeia ocorreu, de forma significativa, nas manifestações artísticas de cunho popular. Na literatura, destaca-se a presença portuguesa no gênero de cordel, eternizado pela figura do cantador de *repente* e de *embolada*²⁵.

Em Pernambuco, a riqueza cultural centra-se em suas manifestações folclóricas e populares. Na música erudita, ritmos variados ganham presença no universo de grandes compositores, como Alberto Nepomuceno, Paurillo Barroso e Heitor Villa Lobos.

No âmbito popular, as formas musicais mais conhecidas são: o coco, o xaxado, o samba de roda, o baião, o xote, o forró, o axé e o frevo. A dança do maracatu é praticada em várias cidades do Nordeste, enquanto o frevo é característico de Pernambuco.

O artesanato é praticado como meio de sustento por milhares de famílias, como, por exemplo, as das rendeiras do Ceará. Confeccionam as tradicionais redes de balanço, artigos de cama e de cozinha (com seus bordados e adereços), e também produtos artísticos feitos em madeira (carnaúba do sertão), argila e couro.

A gastronomia nordestina encontra sua variação de acordo com as condições econômicas e produtivas das diversas regiões. A culinária litoral utiliza como carro-chefe o peixe e os frutos do mar, enquanto derivados do gado bovino, caprino e ovino predominam nos pratos do sertão. As diferenças regionais também pontuam, em variedade de forma e estilo, o preparo dos pratos.

A pesquisa realizada neste trabalho enfatizou o aspecto da arte como mediadora cultural, proporcionando a interação do indivíduo com o seu meio, através de uma educação de qualidade, capaz de potencializar sua cultura de origem.

²⁵ Embolada: coco de embolada, de improviso ou *de repente*. Dupla de cantadores que montam versos rápidos e improvisados, nos quais cada um tenta denegrir a imagem do que lhe faz dupla com verso ofensivo; o tema principal é a vida cotidiana. (Cf. BARROS, J. de - Lista de Referências)

Os sujeitos da pesquisa, originários de Pernambuco em sua maioria, compartilharam, no decorrer de 2010, o resgate de seus valores, costumes e tradições nas atividades de arte desenvolvidas.

1.3.2 Orientações curriculares sobre Arte da SME

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em parceria com a Diretoria de Orientação Técnica – Divisão de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos (SME/DOT/EJA) programou os cadernos de Orientações Curriculares, considerando a resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de Julho de 2000, que enfatiza a importância de respeitar os perfis e as faixas etárias dos estudantes, e refletir sobre a prática pedagógica em cada área do conhecimento.

Elaborado para orientar a EJA, o documento possibilitou a organização e aperfeiçoamento do projeto pedagógico de cada área do conhecimento, no processo de ensino e aprendizagem. Após a sua elaboração, o material transformou-se em referência à proposta curricular na prática do ensino em arte.

A proposta curricular da EJA baseou-se na organização disciplinar do Ensino Fundamental, porém, avançando e incorporando conteúdos de cada componente curricular, considerados relevantes na vida do jovem e do adulto, como os saberes e valores conectados à formação cultural individual e do grupo.

É importante assinalar que toda a aprendizagem exige uma compreensão da leitura de mundo pelo educando, ocasionando a definição de sucesso e/ou insucesso dele. Os professores comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem necessitam considerar as características pessoais e culturais de seus alunos, em favor de seu desenvolvimento global.

Como fruto da atividade em sociedade, a arte também sofre o impacto das transformações sociais, exigindo, do educador e do educando, a atualização de seu olhar frente à função e papel do artista no mundo. Esta reflexão deverá se estender também à elaboração do produto artístico e à sua atribuição social.

Pensar em arte é contemplar a possibilidade de coexistência de várias expressões culturais, como sons, imagens, esculturas, outdoors e outros meios artísticos vinculados ao ambiente de vida do aluno, e aos meios de cultura de massa.

A arte ofertada pelos meios de cultura de massa, em geral, está relacionada ao campo do entretenimento, sendo elaborada preferencialmente em atendimento a interesses comerciais e de mercado, distanciando-a do conceito de arte como trabalho artístico. Já o trabalho do artista e/ou artesão popular apresenta foco diferenciado: a produção de artefatos com vistas à sua funcionalidade.

Citando o historiador de arte Hauser²⁶ (1984), o documento com as orientações curriculares para o ensino de artes analisa que *“a presença da arte no mundo é tão antiga quanto a do próprio homem. É uma forma de trabalho, não um trabalho que atua sobre a existência física, mas, sim uma atividade que trata da sobrevivência do espírito”* (SME, 2010, p. 31).

A arte anuncia as transformações sociais, propiciando renovações e inovações na aquisição de novos conhecimentos. O ensino da arte na educação favoreceu as renovações no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento da expressão criativa, em entrelaçamento com a sensibilidade da apreciação e construção do conhecimento da obra.

Essa postura, pautada na Pedagogia Triangular, desenvolvida a partir do final dos anos 70 do século XX, pensa no ensino da arte como uma forma de integração entre o fazer artístico do aluno e o fazer artístico da sociedade (SME, 2010, p. 36).

A escola inseriu a arte com uma proposta pedagógica ao aluno. A relação deste com o objeto artístico não deverá restringir-se ao entretenimento, mas pautar-se também na construção de trabalho significativo. Em outras palavras, que o educando seja capaz de ampliar sua criatividade e interação na comunidade escolar a que pertence.

No processo de motivação do aluno da EJA, o professor precisa contemplar as atividades e programas, para além do cumprimento dos conteúdos:

²⁶ HAUSER, Arnold. *A Arte e a Sociedade*. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

O professor que trabalha apenas o conteúdo, sem se importar com o educando ou com a forma como esse conteúdo será aplicado, não percebe o desenvolvimento perceptivo dos seus alunos.²⁷

Desta forma, a proposta deverá garantir ao aluno o acesso a elementos de análise quando da participação nas diferentes modalidades artísticas. Diferenciada pelo perfil de seus alunos, a intenção da EJA no ensino da arte visa ao livre acesso à cultura e aos conhecimentos artísticos dos mesmos. Outra característica é propiciar o reconhecimento e a transformação do que ocorre no campo da arte, favorecendo a leitura de sua importância no cotidiano.

A arte desenvolvida na EJA tem como finalidade ampliar o repertório do aluno por meio do desenvolvimento de diversas linguagens artísticas (como as Artes Visuais, a Música e o Teatro), oportunizando *o fazer do aluno* com *o fazer artístico*, pertinentes à formação cultural do cidadão.

Segundo a proposta da Secretaria Municipal de Educação (SME) e suas orientações curriculares, o estudo da arte na EJA, durante a etapa da alfabetização, oportuniza ao educando:

1. Compreender as Artes (Visuais, Música, Literatura, Dança) como processos produzidos historicamente;
2. Fazer distinção entre a arte e outros objetos culturais de entretenimento e decoração;
3. Estabelecer relações entre as expressões artísticas e os valores éticos, morais, políticos que elas veiculam;
4. Interagir com os objetos artísticos como uma forma específica de manifestação cultural.²⁸

De forma geral, pode-se dizer que a educação sistematizada precisou renovar-se em relação à mediação cultural por meio da arte, de modo a propiciar o desenvolvimento do aspecto criativo e socializador do indivíduo. Também passou a

²⁷ Ibidem, p. 41.

²⁸ Ibidem, p. 44.

constituir uma efetiva parceria na ação mediadora dos conteúdos escolares, ampliando a reflexão dos alunos frente ao seu contexto social.

Capítulo 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho apresenta como referencial metodológico a pesquisa qualitativa, voltada à descrição de uma situação e o desvelar de seu sentido. Para Bogdan e Biklen (1992), a pesquisa qualitativa encontra no ambiente natural uma fonte direta de informações, sendo o pesquisador o seu principal instrumento. Pressupõe, desta forma, o contato (prolongado e direto) do pesquisador com o ambiente e a situação investigada. A pesquisa focou o desenvolvimento da leitura e da escrita, e sua interface com o instrumental do ensino e vivência da arte popular.

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, p.140).

Segundo Duarte, é comum certa depreciação acerca do relato processual que permite a realização das pesquisas. Pressupõe-se que o material-base ao estudo já se encontra *posto* (de forma intrínseca) e, portanto, *pronto* para ser descoberto, tornando-se necessário apenas o emprego de instrumentos. “A definição do objeto de pesquisa, assim como a opção metodológica, constitui um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final.”²⁹

Se os resultados e conclusões de uma pesquisa são possíveis a partir dos instrumentos e metodologias escolhidas, a descrição do processo deixa de ser uma formalidade, oportunizando *o refazer* do caminho percorrido pelo pesquisador.

²⁹ Ibidem, p. 140.

2.1 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Centro Integrado Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), localizado na zona norte de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa são três alunos do Módulo II (equivalente ao 3º e 4º anos, do ciclo I, do Ensino Fundamental) que frequentaram o ano letivo de 2010, quando foram desenvolvidas atividades de leitura e de escrita, utilizando-se a Arte como recurso pedagógico. Os critérios para a escolha dos sujeitos foram: pertencer ao mesmo módulo de estudo; paridade de idade; naturalidade e cultura de origem.

2.2 Coleta de dados

A pesquisadora consultou os sujeitos selecionados sobre a concordância em participar da pesquisa, e agendou horários para o levantamento de dados. Nesta ocasião, os alunos assinaram a Carta de Informação ao Sujeito da Pesquisa, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

2.2.1 Registro da coleta de dados -

O formato da entrevista semiestruturada constituiu o instrumento de coleta de dados. As formas de registro utilizadas pela pesquisadora foram:

- Questionário respondido por escrito pelos entrevistados, para o levantamento do perfil individual;
- Gravação do depoimento de cada entrevistado sobre sua experiência no CIEJA, finalizada com perguntas sobre o reflexo da vivência na vida pessoal e profissional;
- Redação individual do aluno sobre o sua vivência no CIEJA.

O instrumental da entrevista mostrou-se relevante para a verificação sobre forma de pensar, agir e sentir do aluno. As perguntas finais buscaram esclarecimentos sobre o seu crescimento, relativo à aprendizagem e à relação interpessoal com o grupo de convívio.

A entrevista ocorreu a partir da observação das atividades realizadas pelos sujeitos de pesquisa, sendo eles:

- a) A Colcha de retalhos, confeccionada por diversos alunos do grupo, retratando figuras que marcaram sua infância;
- b) A foto da atividade musical realizada pelo grupo, na Casa de Cultura Salvador Ligabue;
- c) O recorte do livro confeccionado, no qual constam os relatos da trajetória de vida dos sujeitos de pesquisa.

2.2.1.1 Questionário para levantamento do perfil do aluno

O questionário aplicado aos sujeitos de pesquisa (Apêndice B) apresentou como importância o delineamento do perfil de cada sujeito, caracterizando a sua própria identidade.

2.2.1.2 Foto do evento musical na Casa de Cultura

A fotografia foi tirada no auditório da Casa de Cultura Salvador Ligabue, localizada no bairro da Freguesia Ó, São Paulo. (Apêndice C)

A imagem apresenta o grupo do Módulo II do CIEJA (2010), composto por 14 alunos, sendo nove mulheres e cinco homens. À direita da foto, encontram-se

dois professores encarregados da sonoplastia, e à esquerda, a professora responsável pela turma acompanha a apresentação musical.

Os alunos encontram-se em pé, em diagonal em relação ao palco do auditório, trajando camisas e/ou camisetas brancas e calças *jeans* escuras. Nota-se, no centro da sala, uma aluna ao microfone vestindo roupas estampadas, encarregada em direcionar a melodia da música ao grupo.

Nas paredes do auditório, quadros com gravuras artísticas e fotos históricas retratam a construção do Largo da Matriz da Freguesia do Ó, no início do século XX. Dois microfones (de pedestal) foram instalados à frente do painel (*data show*), local de projeção da canção (letra) “Romaria”, de Renato Teixeira. Além da sequência da música, o telão projeta imagens de fiéis em romaria, em barcos, carregando a imagem de Nossa Senhora.

2.2.1.2.1 Foto da Colcha de Retalhos

Os alunos confeccionaram uma Colcha de Retalhos, composta por pequenos quadrados de algodão (30 x 30 cm). A atividade objetivou retratar a infância dos estudantes, por meio da seleção de figuras, objetos e outros temas selecionados por eles. (Apêndice D)

Sobre o tecido, os estudantes utilizaram carbono para riscar os desenhos, facilitando a visualização dos temas. Em seguida, selecionaram diversos materiais para a composição da colcha. (Apêndice E)

2.2.1.2.2 Foto do livro “Contando, Vivendo e Aprendendo”

A foto revela o projeto de escritura de histórias de vida pelos sujeitos da pesquisa. Na composição do livro “Contando, Vivendo e Aprendendo” (Apêndice F), encontram-se redações dos alunos e fotos de família escolhidas por eles. (Apêndice G)

2.2.1.2.3 Gravação dos relatos dos alunos sobre experiências no CIEJA

A pesquisadora elaborou roteiro de entrevista (Apêndice H) e apresentou aos sujeitos de pesquisa, solicitando que falassem sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, em 2010. (Apêndice I)

2.2.1.3 Redação-dos alunos em 2010

A composição do livro “Contando, Vivendo e Aprendendo” realizou-se por meio de atividade redacional, a partir do tema “Lembranças da História da Minha Vida” durante a observação de gravura que retratou sua experiência vivenciada do cotidiano no CIEJA (2010). (Apêndice J)

2.2.1.4 Sequência do levantamento de dados

A pesquisadora agendou três dias para a coleta de dados, sendo:

- Dados coletados no 1º dia – Aplicação do questionário para o levantamento do perfil do aluno-sujeito de pesquisa;
- Dados coletados no 2º dia – Entrevista com gravação individual, realizada a partir de roteiro com quatro (4) questões referentes à experiência no CIEJA;
- Dados coletados no 3º dia - Redação individual do aluno sobre sua vivência no CIEJA. (Apêndice K)

As entrevistas e preenchimento do questionário ocorreram em sala reservada no CIEJA, em horário noturno, atendendo à disponibilidade dos três

participantes. A pesquisadora esteve presente para qualquer orientação requerida pelos alunos. Utilizando gravador manual para as entrevistas, solicitou que comentassem sobre o que se lembravam das seguintes atividades: apresentação musical na Casa de Cultura Salvador Ligabue, confecção do livro “Contando, Vivendo e Aprendendo”, e criação da Colcha de Retalhos.

2.2.1.5 Entrevista individual para solicitação da redação

A pesquisadora apresentou o livro “*Contando, Vivendo e Aprendendo*” aos sujeitos de pesquisa, e pediu que escrevessem sobre a experiência no CIEJA, enfatizando as atividades artísticas realizadas em sala de aula.

Cada aluno recebeu uma folha pautada (almoço), lápis preto nº 2 ou caneta esferográfica preta, e borracha. A duração do exercício redacional foi de, aproximadamente, 45 minutos.

2.2.1.6 Material utilizado na pesquisa

Os materiais selecionados para a entrevista foram:

- Recorte da colcha de retalhos, confeccionada por diversos alunos do grupo, retratando figuras que marcaram sua infância;
- Foto da apresentação musical na Casa de Cultura;
- Recorte do livro confeccionado em 2010, contendo relatos da trajetória de vida de cada entrevistado.

Em 2010, a pesquisadora não se preocupou com o “caráter acadêmico” da pesquisa, mas com a necessidade de registrar as atividades. Os registros

favoreceram a uma melhor compreensão das necessidades dos sujeitos de pesquisa, auxiliando-os no aprimoramento da leitura e da escrita, bem como na sua participação em sala e interação no grupo.

Para a confecção do livro “Contando, Vivendo e Aprendendo” foram utilizados os seguintes materiais:

- Tecido reciclado de garrafa pet;
- Tinta para impressão;
- Papel sulfite para o exercício redacional;
- Encadernação de capa dura.

Para a confecção da Colcha de Retalhos foram utilizados, entre outros, os seguintes materiais:

- Tecido de algodão cru, cortado na medida de 30 x 30 cm;
- TNT branco para forração;
- Tintas coloridas para tecido;
- Adereços: brilhos, botões, fuxicos e linhas de bordados.

2.3 Análise dos dados

Este trabalho objetivou a descrição e a análise, no cotidiano escolar, da contribuição da Arte no desenvolvimento da leitura e da escrita dos sujeitos de pesquisa. Apresenta como referencial as atividades individuais, e em grupo, vivenciadas em sala de aula, bem como a participação dos alunos e o compartilhamento de seus interesses. Os dados analisados referem-se ao registro

dos questionários entregues aos entrevistados, e também aos transcritos dos depoimentos das entrevistas.

2.3.1 Etapas da análise

A apresentação da análise segue a mesma sequência da coleta de dados:

- Apresentação dos sujeitos por meio do questionário respondido (por escrito) pelos entrevistados, para o levantamento do perfil individual;
- Análise da gravação do depoimento de cada entrevistado sobre sua experiência no CIEJA, finalizada com perguntas sobre o reflexo da vivência na vida pessoal e/ou profissional;
- Análise da redação do aluno sobre sua vivência no CIEJA.

2.3.1.1 Apresentação dos sujeito- questionário

A apresentação do sujeito está organizada conforme a ordenação do questionário, contendo as seguintes informações: idade; origem; bairro/cidade; tipo de moradia; profissão; outra atividade exercida; trabalho atual; locais de lazer; meios de comunicação para acesso à informação no cotidiano; idade que iniciou a escolarização; tipo de escola que frequentou antes do CIEJA; e motivo da escolha pelo CIEJA para estudar, conforme quadro que se segue.

2.3.1.1.1 Quadro 1 - Características do perfil dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos da Pesquisa			
Informação	Entrevistado 1(E1)	Entrevistado 2(E2)	Entrevistado 3(E3)
Idade (anos)	49	52	55
Sexo	F	M	F
Naturalidade	PE	RN	BA
Moradia (Local)	V. Rica/SP	V. Bancária/SP	V. Cachoeirinha/SP
Moradia (Tipo)	Cedida	Própria	Própria
Profissão	Doméstica	Motorista	Do Lar
Outras Atividades já exercidas	Ajudante no restaurante	Ajudante geral	Do Lar
Atividade que exerce atualmente	Doméstica	motorista	Do Lar
Meios de Comunicação	Rádio Televisão	Rádio Televisão	Rádio Televisão
Tipo de Lazer	Cinema, Teatro, Parque, Clube	Parque	Cinema, teatro, Parque, Clube, Museu
Idade de ingresso à escolaridade	13 anos	8 anos	11 anos
Tipo e escola que ingressou	Regular	Rural	Regular
Escolha do CIEJA (indicação)	Vizinha	Primo	Filho

2.3.1.1.2 Descrição do Quadro 1 - Perfil do sujeito

Os entrevistados, duas mulheres e um homem, encontram-se na faixa etária entre 49 e 55 anos. São oriundos do Nordeste, e moram em bairro da zona norte, em São Paulo (SP). Quanto à moradia, dois deles possuem casa própria e um mora em residência cedida por familiares.

Os sujeitos da pesquisa são trabalhadores de baixa renda e/ou assalariados, encontrando-se distantes da possibilidade de adquirir casa própria. Residem em casas denominadas “próprias”, muitas vezes construídas em terrenos alheios e/ou invadidos pela comunidade local.

A semelhança no grau de escolaridade (ensino fundamental inconcluso) e condição social dos sujeitos denotam o exercício de profissões e trabalhos

considerados de “natureza braçal”. Apresentam dificuldades em pleitear serviços e/ou funções de melhor remuneração que possam proporcionar-lhes estabilidade financeira.

Considerando a necessidade de garantir a própria sobrevivência, os sujeitos da pesquisa dificilmente encontram trabalho na profissão desejada, impelindo-os a optar por outras atividades. Os dados confirmam a permanência deles em sua função de origem, e constatam que o nível de escolarização atingido não favoreceu a obtenção de cargos melhor remunerados.

Quanto às opções de lazer, os alunos acessam locais de cultura em São Paulo, como cinemas, museus e teatros, favorecendo a continuidade da programação desenvolvida no CIEJA. O rádio e a televisão são meios de comunicação mais utilizados e acessíveis, conforme o Quadro 1.

2.3.1.2 Análise da entrevista

A análise da entrevista segue a ordem de realização das mesmas: sujeito 1 (E1); sujeito 2 (E2); sujeito 3 (E3), e está organizada de acordo com os itens abordados

2.3.1.2.1 Quadro 2 - Categorização da entrevista com E1

O que a pesquisadora apresentou	Manifestação do E1	Resposta da pesquisadora (P) ao E1	Manifestação do e1 frente à pergunta de (P)
Foto do grupo cantando	Lembro da apresentação...só que agora passou o nome...	Lembra onde foi a apresentação	Essa daí foi a apresentação na Casa da Cultura. A música foi...
Livro	Lembro a história da minha vida.	Lembra por que fizemos, qual era a atividade?	Do livro foi muito bom também. Foi uma recordação, também, da minha história e de um recomeço; de outra história... Que foi a nova família.
Colcha de retalho	Tava, tava, no dia que a gente desenhava pra depois pintar.	Esta outra atividade, você lembra o nome?	Foi em grupo, todo mundo, cada um fazia o seu. É como você achava que parecia com você, na sua infância.
Pergunta: Estas experiências no CIEJA marcaram sua vida?	Marcou muito a liberdade.	O que te incentivou a voltar a estudar?	Porque...eu era muito tímida...eu tinha vergonha de tudo... de perguntar...de me expressar... eu não ia...eu tinha medo de ir em hospital...tinha medo de tudo pra poder tá se informando (...)[sic] o que marcou também ((foi que tivemos)) uma turma legal, que nós começamos juntos e fomos (juntos) até o fim. Foi a melhor turma.
Pergunta: Estas atividades trouxeram algum benefício à vida pessoal e/ou profissional?	Hoje eu penso de outra forma. Antes, eu só achava que eu só podia lavar roupa, passar, cozinhar, limpar. E hoje, sei, que eu sou capaz de fazer outras coisas.	Uma delas?	Procurar outras coisas fora, de tentar vender alguma coisa, de ir, porque hoje eu sei me expressar melhor, e não tenho muito medo.

2.3.1.2.2 Quadro 2 - Categorização da entrevista com E1

O que a pesquisadora apresentou	Pergunta de (P) sobre a atividade	Manifestação de E1 pessoal/profissional
Foto do grupo cantando	Como foi feita a atividade? Vocês copiaram a letra?	Muito bom, muito bom, porque eu tinha vergonha de falar em público, e você imagina(nem só) falar como cantar, apresentar pra todo mundo(...)
Livro	E esta foto representa o quê? Por que nova família?	Porque fui criada com meus pais, tudo, tudo bem, depois eu casei e construí a minha família (...)
Colcha de retalho	Lembra o desenho que fez?	Uma criança pulando corda. Porque eu gostava de pular corda.
Pergunta: Estas experiências no CIEJA marcaram sua vida?	Quando você chegou ao CIEJA, você era...	Muito, muito quieta.
Pergunta: Estas atividades trouxeram algum benefício à vida pessoal e/ou profissional?	E você acha que esta atividade...	Melhorou muito e vai melhorar. Porque aqui foi uma porta que se abriu, e agora eu vou com tudo. O CIEJA (minha filha), me ajudou muito, muito.

2.3.1.2.3 Quadro 3 - Categorização da entrevista com E2

A pesquisadora apresentou	Manifestação do E2	Resposta da pesquisadora (P) ao E2	Manifestação do E2 à pergunta de P
Foto do grupo cantando	Aqui eu lembro...que foi um trabalho que nós fizemo em conjunto...agora eu não lembro do nome de todos os colega que tão aqui...mas tem a Magnólia, a Rosa, tem o Natanael, tem o seu Reginaldo, a professora também (...),foi um trabalho que a gente se reuniu...tivemos um bom desempenho...né...nessa atividade...	Lembra onde foi a apresentação ?	Nós realizemo na Casa de Cultura...professora...cantando a Romaria. Agora eu tou me identificando muito bem com essa (fase) que nós passou...e agora eu tou vivendo ela...tou vendo todos os amigos aqui...e as colegas que nós junto...trabalhamos e executamos esse trabalho...pra mim foi de grande importância na minha vida...
Livro	Esta atividade quase levou uma separação entre eu e a minha esposa.[sic]	Lembra por que fizemos, qual era a atividade?	A história da minha vida...É exatamente...e eu me expressei aquilo que eu tinha dentro de mim...foi uma atividade...uma experiência muito...tinha um sonho...um desejo de ter um filho homem e Deus não permitiu...nasceu minha primeira filha...tentamo outro...outra mulé...tentamo outra vez...outra mulé...aí encerrou nessas três...e é por graça e misericórdia de Deus...agradeço a Deus que a minha filha mais velha no seu primeiro casamento...ela me deu...Deus achou graça de ela me dá de presente dois neto

<p>Colcha de Retalhos</p>	<p>Uma recordação maravilhosa, com certeza...é um trabalho que me trouxe de volta a minha juventude... e meu tempo de criança... mostrando aaquilo que eu mais gostaria de ter e ser nessa colcha de retalhos[sic].</p>	<p>Esta outra atividade você lembra o nome?</p>	<p>lindo...professora[sic]</p> <p>Sem dúvida: é a Colcha de Retalho...juntou todo mundo e perguntou o que é que nós gostaria de fazer naquele ano...qual seria o trabalho...pra apresentar[sic](...) a professora deu a ideia de nós fazer uma colcha de retalho[sic]Porque ela representava para nós a nossa infância...e cada um podia expressá da maneira que achasse que era mais legal...fizemo um trabalho que depois de pronto...eu não acreditei que era tudo aquilo que que nós tinha feito...que quando tava...nós demo início...com aquele monte de pano...tinta...píncel...l[a pis...e era uma coisa que nós não tinha nem ideia do que ia sair dali...mas hoje eu tou diante de todo aquele trabalho...que a gente fizemo junto... e eu vi que ficou maravilhoso.</p>
---------------------------	---	---	--

2.3.1.2.4 Quadro 3 - Categorização da entrevista com E2

O que a pesquisadora apresentou	Pergunta de P sobre a atividade	Manifestação do E2 pessoal/profissional
Foto do grupo cantando	Como foi feita a atividade? Vocês copiaram a letra?	É...os ensaios... ou então...muitas vezes a gente com dificuldade...tímido...e um tinha vergonha do outro...mas nós fomos deixando a vergonha pra lado...e chegou uma hora que a gente... a professora pegou seriamente no nosso pé... e falou “nós não tamos aqui pra brincar, nós tamos aqui pra trabalhar, não é uma brincadeira”, (...) [sic] Valeu muito a ...e pra mim foi uma experiência que jamais eu vou poder esquecer...aquele momento...quando nós tava ali...cantando...todo mundo cantando...e depois daquela alegria toda...eu não esqueço e nem ninguém esquece...quando a professora entrou pra dá aquele show.....naquele dia...ali [sic] (...) Que até hoje ninguém consegue esquecer...porque misturou a dança lá do Nordeste (...) com a cultura daqui, foi um espetáculo, pra mim foi um espetáculo!
Livro	E esta foto representa o quê?	Eu contei a história da minha vida...representando aqui a minha esposa...junto comigo...a minha filha...os meus netos...
Colcha de retalhos	Lembra do desenho que fez?	Sim...ali está o meu caminhãozinho...que era um, sonho meu...ali representa a minha infância...e dos meus outros companheiros também...assim...como o seu Reginaldo...a Rosa...e os outros demais...eu...o vizinho também...ali...Natanael... [sic] Que fez aquele excelente (carro), eo meu carrinho, o meu caminhãozinho que está ali; o meu sonho um dia era ser motorista [sic] (...) E eu não tinha condições de comprar...e meu pai...também...jamais, tinha condições de comprar um caminhãozinho...pra mim de brincá...mas eu...no tempo de minha infância...eu sempre fui uma pessoa que gostei de fazer o meu próprio brinquedo...porque pois...não tinha condições de comprar...pegava aquela lata de Leite Ninho... [sic], furava ela...depois colocava o arame...enchia ela com areia...fazia dela uma roladeira... e aquilo era meu brinquedo.....cheguei a pegar palha de do coco...que ela caía madura...cortava...e ali eu fazia, o meu caminhão...e aquilo pra mim, era de grande importância... ((inaudível))...mas também...passado esse... a minha infância veio a época de...eu ...e viemos aqui pra São Paulo...Deus achou a graça de...aquilo que era um sonho tornar realidade...porque hoje...ele me deu o meu próprio caminhão [sic]

2.3.1.2.5 Quadro 3 - Categorização da entrevista com E2

A pesquisadora apresentou	Manifestação do E2	Resposta da pesquisadora (P) ao E2	Manifestação do E2 à pergunta de P	Pergunta de P sobre a atividade	Manifestação do E2 pessoal/profissional
<p>Pergunta: Estas experiências no CIEJA marcaram a sua vida?</p>	<p>Marcou principalmente porque não tive oportunidade de estudar quando criança...aqui encontrei as pessoas...não como professor...mas como mãe...como irmão...e como pai...porque muitas das vezes...a gente encontra nos colegas...naquele e que trabalha junto com nós...um apoio talvez muito mais forte que dentro da família...excelentes professor...excelentes professora aonde dedicava o seu tempo para nos ensinar...e muito...isso foi de muito aprendizado pra mim...porque hoje eu vou banco...sei pagar minha conta..sei fazer o meu saque...não</p>	<p>Estas atividades que participou... Pode levar algo para a vida fora da escola?</p>	<p>Dúvida nenhuma...porque trabalhar em grupo não se compara quando você trabalha sozinho...perde a timidez...eu perdi a timidez..eu perdi aquele medo de poder me expressar... eu perdi aquela vergonha que eu tinha de poder conversar...trouxe pra mim algo novo...me renovou...tenho certeza que foi de grande aprendizado pra mim...[sic]</p>	<p>Conte outras atividades que fez, e que considerou importantes...</p>	<p>Fiz uma apresentação...com um grupo...que foi Severino...e fizemos uma parte do teatro...e daí eu já era uma pessoa mais bem desenvolvida...uma hora o menino que tava apresentando a peça junto comigo...se perdeu um pouco e eu tive que...tomei aquela atitude de encobrir aquela parte aonde ele falhou e deu continuidade a peça...e ninguém percebeu aquilo que tava acontecendo...e eu agradeço...porque já tinha passado antes...por</p>

	<p>dependo mais de ficar envergonhado que nem já fiquei...de pedir favor e a pessoa se negar de fazer o favor...aprendi... mesmo com toda fraqueza...</p>				<p>essa experiência.. . e eu fiquei mais solto...eu fiquei mais desprendido ...quer dizer...tive mais coragem de tomar aquela atitude naquele momento..e isso graças ao trabalho que nós tivemos executado... eu já no ano de dois mil e dez.</p>
<p>Pergunta: Estas atividades trouxeram algum benefício á vida profissional e/ou profissional?</p>	<p>Me expressar com as pessoas aqui no CIEJA... e também adquiri uma amizade muito grande com meus colega de sala... com os professor...com as professora...e um ambiente que eu me sinto muito bem aqui no CIEJA...[sic].</p>				

2.3.1.2.6 Quadro 4 - Categorização da entrevista com E3

O que a pesquisadora apresentou	Manifestação do E3	Resposta da pesquisadora (P) ao E3	Manifestação do E3 frente à pergunta de (P)
Foto do grupo cantando	Esta atividade foi o nosso projeto do desenvolvimento do fim das aulas: a música Romaria.	Lembra onde foi a apresentação?	Sim. Foi na casa cultural da Freguesia.
Livro	Pra informar da nossa vida.	Lembra por que fizemos, qual era a atividade?	...da minha história...da infância... Foi muito boa porque aí eu expus o que estava sentindo...
Colcha de Retalhos	Olhar o que a pesquisadora apresenta	Esta outra atividade, você lembra o nome?	É, essa aí chama a Colcha de Retalhos, que nós fizemos, com fuxico pra depois formar a colcha.Meus sentimentos tive como pôr no papel...Porque a gente também fica repremido...não falar o que a gente passa, pra alguém...né?Entã o é bom de vez em quando a gente contar, pra trazer um pouco da experiência da vida da gente...
Pergunta: Estas experiências no CIEJA marcaram sua vida?	Ah,sim...marcou muito...porque antes eu só cuidava da casa lá, com os filhos...marido...né? Então o tempo foi passando e eu fui ficando...Até o dia que eu acordei...Que eu vi que eu tinha que evoluir também...Conforme o tempo que nós estamos	O que te incentivou voltar a estudar?	Eu estudei pouco e tinha muito tempo que não estava estudando e precisava de... saber mais...Na escrita...Leitura, enfim...

Quadro 4 - Categorização da entrevista com E3

O que a pesquisadora apresentou	Pergunta de (P) sobre a atividade	Manifestação do E3 pessoal/profissional
Foto do grupo cantando	Como foi feita a atividade? Vocês copiaram a letra?	É...copiamos a letra...e fomos decorando...ensaiando à noite quando nós chegava...no término do...das aula...né?...A gente ensaiva meia hora...uma hora...Fizemos e apresentamos lá no fim do ano.
Livro	E esta foto, representa o quê?	Representa minha família.
Colcha de Retalhos	Lembra o desenho que fez?	Lembro muito bem...Foi eu representando a minha infância, atividade que a gente praticava,ne?Brincar de corda, de esconde-esconde, que era atividade da, naquela época, né?Hoje em dia mudou tudo.
Pergunta: Estas experiências no CIEJA marcaram sua vida?	Conte o que falava em sala de aula,do seu marido que fez você voltar a estudar?	Casei muito cedo, fui ser dona de casa, cuidar dos filhos, do marido e sempre tava lá cuidando, tudo em ordem,até o dia que ele veio falar que ((ele))só gostaria de cuidar da casa, pia,fogão,vassoura. Foi me irritando, então, eu falei((pensei))já que é tudo isso que ele pensa, eu vou cuidar da minha vida, tomar um rumo na minha vida, e fui estudar, e tou aqui estudando.
Estas atividades trouxeram algum benefício à vida pessoal e/ou profissional?	Do que gostaria de trabalhar ?Pensa em fazer um concurso público?	Ah eu não sei...eu vou procurar um mais fácil pra mim...por causa da idade...porque eu também não tenho muita leitura.

Descrição dos Quadros 2, 3 e 4 - Categorização de E1, E2 e E3

Os quadros apresentam os dados das entrevistas com os sujeitos de pesquisa – Entrevistados 1, 2 e 3, descrevendo suas manifestações em relação à vivência das atividades artísticas.

A estrutura dos quadros compreende seis colunas, subdivididas em 6 linhas verticais; na primeira estão organizadas as perguntas da pesquisadora e as respostas do entrevistado. A menção à atividade musical consta na segunda linha da primeira coluna. Em seguida, o questionamento sobre a lembrança da realização do evento. Nas colunas subsequentes, o aluno argumenta sobre sua participação.

Na terceira linha, a foto do livro que contém as histórias de vida é apresentada. Aqui, o entrevistado elabora o significado da atividade em sua trajetória pessoal e escolar no CIEJA. Já na quarta, o sujeito comenta sobre a confecção da Colcha de Retalhos, em que resgata lembranças da infância. Na quinta linha da primeira coluna, a pesquisadora investiga o quanto as experiências marcaram a vida do aluno.

A manifestação do entrevistado revelou a decisão de retorno aos estudos, e também a percepção de desenvolvimento conquistado no convívio diário, no CIEJA. Na última linha, a pesquisadora investiga se as atividades realizadas trouxeram benefícios significativos na vida pessoal e/ou profissional do aluno.

Os dados mostram que os sujeitos de pesquisa avaliaram as atividades com *olhar positivo*, atribuindo a elas significativa evolução pessoal. Tal fato demonstra a importância do trabalho em grupo para o incremento do conhecimento e promoção ao diálogo. Este, por sua vez, estimula o fortalecimento do grupo e a criação de vínculos afetivos na relação e convívio com o Outro.

O sujeito (E1) comenta sobre sua participação nas atividades, expressando emoção ao revisitar sua história de vida e trajetória no CIEJA. Já o sujeito (E2) demonstra mais desenvoltura no ato de falar sobre suas experiências, e recorda com carinho a vivência no CIEJA. O sujeito (E3) demanda maior estímulo à conversação, apresentando certa timidez e carência de repertório vocabular.

2.3.1.2.7 Quadro 5 - Convergências nas respostas de E1, E2 e E3

Sujeitos da Pesquisa	Frente à foto	Descrição da atividade	Sobre os objetos ilustrando a atividade
Sujeito (E1)	Apresentação musical na Casa de Cultura	Apresentação na Casa da Cultura	A música foi... Lembro da apresentação...só que passou o nome...
	Livro	Lembro a história da minha vida	Foto dos pais. Fui criada com meus pais,tudo,tudo bem;depois eu casei e construí a minha família
	Colcha de Retalhos	Tava, no dia que a gente desenhava pra depois pintar. Foi em grupo, todo mundo, cada um fazia o seu. É como você achava que parecia com você, na sua infância..	Uma criança pulando corda. Porque eu gostava de pular corda.
Sujeito (E2)	Apresentação musical na Casa da Cultura		Tou vendo todos os amigos aqui...e as colegas que nós junto...trabalhamos e executamos esse trabalho.
	Livro		A história da minha vida...sonho...ter um filho homem...Ter filha...Dois netos.
	Colcha de Retalhos		O meu caminhãozinho...Que era um sonho meu...Ali representava a infância...O meu carrinho(...).
Sujeito (E3)	Apresentação musical na casa de Cultura	Essa atividade foi o nosso projeto do desenvolvimento do fim das aulas: a música Romaria.	É copiamos a letra...e fomos decorando à noite quando nós chegava... no término do...das aula..a gente ensaiava meia hora...uma hora...Fizemos ensaio e apresentamos lá no fim do ano.
	Livro	Pra informar da nossa vida.	Representa minha família.
	Colcha de Retalhos	É, essa aí chama a Colcha de Retalhos	Que nós fizemos, com fuxico. Tirava uma horinha pra fazer o fuxico pra depois formar a colcha...

2.3.1.2.8 Quadro 5 - Convergências nas respostas de E1, E2 e E3

Sujeitos da Pesquisa	Frente à foto	A atividade contribuiu	O que marcou em sua vida a experiência no CIEJA	Benefício para vida pessoal e/ou profissional
Sujeito (E1)	Apresentação musical na Casa de Cultura	Muito...eu tinha vergonha de falar em público, e você imagina, (nem só falar) como cantar, apresentar pra todo mundo (...)	Marcou muito. A liberdade marcou também, uma turma legal, que nós começamos junto e fomos (juntos) até o fim. Foi a melhor turma.	Hoje eu penso de outra forma. Antes, eu só achava, que eu só podia lavar roupa,(...)cozinhar, limpar. E hoje, eu sei, que eu sou capaz de fazer...de me expressar...foi uma Porta que se abriu e agora eu vou com tudo.
	Livro Colcha de Retalhos	Foi muito bom recordação, da minha história e de um recomeço; de outra história...Que foi a nova família		
Sujeito (E2)	Apresentação musical na Casa da Cultura		Muitas vezes a gente com dificuldade...tímido...e eu tinha vergonha do outro...mas nós fomos deixando a vergonha. Aqui encontrei as pessoas...nos colegas, um apoio. Professora, aonde dedicava o seu tempo para nos ensinar...Marcou...Principalmente, porque não tive oportunidade de estudar quando criança.	...eu perdi a timidez...eu perdi aquele medo de poder me expressar...eu perdi aquela vergonha que eu tinha de poder conversar...troux e pra mim algo novo...me renovou...tenho certeza que foi de grande aprendizado pra mim...[sic]. Aqui no CIEJA... e também adquiri uma amizade muito grande com meus colegas de sala...com os professores...com as professoras...é um ambiente que eu me sinto muito bem aqui no CIEJA.

	Livro	...eu contei a história da minha vida...Representando aqui a minha esposa junto comigo...A minha filha...Os meus netos		
	Colcha de Retalhos	Um trabalho que me trouxe de volta a minha juventude...e meu tempo de criança...mostrando aquilo que eu mais gostaria de ter e ser nessa Colcha de Retalho [sic]		
Sujeito (E3)	Apresentação musical na casa de Cultura		Ah, sim ...marcou muito...porque antes eu só cuidava da casa lá com os filhos...marido...Eu estudei pouco e tinha muito tempo que não estava estudando e precisava de...de...saber mais...né? Na escrita...Leitura enfim...	Muitos benefícios...porque antes eu era uma pessoa muito tímida...tinha até vergonha de ler (os contos) da igreja...hoje eu falo...eu não vou ficar com vergonha nem medo de falar que eu não sei...tem que falar mesmo...I não posso ter medo de errar...É bom ((o outro)) saber que não estou sabendo...porque a pessoa pode falar...olha isso aqui tá

				errado...pra mim melhorar a minha situação... Como eu nunca trabalhei, já tenho uma idade que não sou mais criança, espero ainda, fazer um trabalho na minha vida.
	Livro	...da minha história...da infância...do atual...né? Que nós távamos vivendo.		
	Colcha de Retalhos	Foi muito boa, porque aí eu expus o que estava sentindo...Lembr o muito bem...foi eu representando a minha infância...Brincar de corda, de esconde-esconde, que era atividade da naquela época...Hoje em dia mudou tudo.		

2.3.1.2.9 Descrição do Quadro 5 - Convergências nas respostas de E1, E2 e E3

O Quadro 5 divide-se em sete colunas, iniciando o conteúdo do cabeçalho na primeira linha. A primeira coluna traz a identificação do sujeito entrevistado (E1, E2, E3). A segunda e a terceira apresentam a exposição da foto (e demais objetos)

e a descrição da atividade, respectivamente. Na quarta, a manifestação do sujeito em relação ao objeto que a ilustra. Na quinta coluna, o comentário sobre a contribuição da atividade para a vida. Na sexta, como o CIEJA marcou a experiência e, na sétima, quais os benefícios à vida pessoal e/ou profissional.

O Quadro 5 descreve a apreciação das atividades artísticas pelos sujeitos de pesquisa. Os entrevistados constataram benefícios após a vivência das mesmas, tanto em relação ao seu desenvolvimento pessoal quanto como estudantes.

Tal fato demonstra a importância da Arte no processo de ensino-aprendizagem dos integrantes do grupo, promovendo o estímulo ao fortalecimento e à criação de vínculos afetivos. O convívio com o Outro também proporciona o diálogo e a mútua troca de experiências, favorecendo aos sujeitos de pesquisa o contato e a reelaboração de suas histórias de vida.

2.3.1.3 Análise das redações

Para a análise das redações, a pesquisadora partiu da fundamentação teórica das obras de Soares (2008) e Freire (2011). A seguir, os itens selecionados do estudo destes dois autores:

- Valorização cultural e reconhecimento da diversidade encontrada na dimensão individual e social do aluno, em sala de aula;
- Extração da palavra geradora (a partir de uma situação-problema), retirada do meio cultural do educando que deverá refletir sobre possíveis soluções baseadas numa situação histórica real;
- Inferências sobre a representação gráfica da palavra geradora - referentes à apropriação, contextualização e transformação do aprendizado em mudanças práticas, dentre as quais: habilidade em decodificar símbolos escritos; habilidade em expressar com sentido um texto escrito; capacidade de construir significados ao combinar conhecimentos prévios com informações expressas no texto; habilidade em tirar conclusões e fazer avaliações;

- Extração da palavra escrita a partir da fala espontânea encontrada no cotidiano do aluno, e utilizada em problemas enraizados em seu contexto social;
- Detecção e evolução da compreensão funcional da língua (falada e escrita) no conhecimento do sujeito da pesquisa, e na ampliação do seu repertório;
- Registro da utilização da leitura e da escrita como instrumento eficaz de inserção social.

A análise das redações priorizou a estrutura formal e a organização contextual dos conteúdos, de maneira a verificar as habilidades do aluno, seja na codificação e decodificação dos símbolos escritos, seja na construção de sentidos.

2.3.1.3.1 Análise das redações do sujeito 1 (E1)

a) 2010

A foto (Apêndice J) acompanha o texto, cuja estrutura auxilia a compreensão do sentido. A redação inicia com o título “O gato curioso”, e denota a espontaneidade da aluna ao finalizar a história a partir da proposição do trecho inicial. O texto refere-se à responsabilidade nos cuidados de um animal de estimação, e exemplifica situações vivenciadas no cotidiano e contexto social da aluna. Por exemplo, a possibilidade do animal “tomar um choque” e “se dar mal” caso os fios da tomada estejam soltos.

Quanto à habilidade de codificação e decodificação de símbolos escritos, cabe assinalar alguns itens que requerem mais conhecimentos por parte da aluna:

- Problemas de ortografia: *souto* em vez de solto; *eli* em vez de ele.
- Uso de palavras maiúsculas e minúsculas: *eu* (com letra minúscula, no início do parágrafo) em vez de *Eu*; *agora o seu dono vai ti Pegar para levar Para casa* em vez de pegar para levar para casa.

- Uso irregular da concordância verbal: *Também com ous fios que estava solto*, em vez de os fios que estavam soltos.

Cabe lembrar que, no caso da conjugação verbal, o registro da fala do aluno deve ser levado em consideração. Conforme assinalado anteriormente³⁰, a palavra escrita é extraída da fala espontânea, na experiência cotidiana, revelando a diversidade cultural no uso da linguagem para além de questões de codificação e decodificação.

b) 2012

A estrutura de texto, sem título, permite o alcance de seu sentido, embora apresente dificuldades referentes à habilidade de codificação e decodificação dos símbolos escritos. Evidenciaram-se muitos itens que requerem mais conhecimentos por parte da aluna:

- Problemas de ortografia: *alegri felizes*, em vez de alegre feliz; *comtemte*, em vez de contente; *Rencomtra*, em vez de reencontrar; *Fro Ana*, em vez de pro. Ana; *Primairo Porta que siabrio*, em vez de primeira porta que se abriu; *rencomtra* em vez de reencontrar.
- Uso de palavras maiúsculas e minúsculas: *Pro Ana*, em vez de Pro Ana. *fiquei contente* (no início de parágrafo, em letra minúscula) em vez de Fiquei contente.
- Uso irregular da concordância nominal (primeira pessoa do plural): *Junto com as minha filhas e meu marido*, em vez de Juntamente com as minhas filhas e o meu marido.
- Ausência de pontuação (vírgula, ponto final, dois pontos): *Eu sou a Rosa de hoje mais alegri felizes fiquei muito comtemte em rencomtra a minha fro.ana eu sou...* Em vez de: Hoje, eu sou a Rosa mais alegre e feliz. Fiquei muito contente em reencontrar a minha pro.Ana. Eu sou...

³⁰ Ver item 1.1.1.3 (A leitura e a escrita) do Capítulo 1 – Fundamentação Teórica, p. 42.

2.3.1.3.2 Análise das redações do sujeito 2 (E2)

a) 2010

A foto (Apêndice J) acompanha o texto, cuja estrutura auxilia a compreensão do sentido. Embora sem título, pontuada pela experiência do aluno, a redação expressa o problema das enchentes e alagamentos causados pelas chuvas.

O texto assinala a conscientização do aluno sobre um fato real, ocorrido devido à carência de moradias apropriadas pelas pessoas de baixa renda. Revela a experiência cotidiana do aluno ao expressar a sua indignação social, como sujeito crítico e participativo.

O aluno possui conhecimento sobre as regras de pontuação e de paragrafação: “*Não posso acreditar no que vejo, tudo acabado e nenhuma providência dos governos para criar condições melhores para essas pessoas*”. A seguir, alguns itens da análise que requerem mais conhecimentos por parte do aluno:

- Problemas de ortografia: *mouradia*, em vez de *moradia*; *chumvas*, em vez de *chuvas*; *aras*, em vez de *áreas*;
- Uso de palavras maiúsculas e minúsculas: *O que Podem Passar na mente dessas governos...*, em vez de *O que pode passar na mente desses governos...*
- Problemas da concordância verbal: *As chuvas causa*, em vez de *As chuvas causam*.

Quanto à estrutura textual, o aluno mostra conhecimento sobre o uso do parágrafo no desenvolvimento do tema, embora apresente erros ortográficos e gramaticais. Expressa conteúdo significativo, revelando a diversidade cultural nas variantes linguísticas.³¹

³¹ Ver item 1.1.1.3 (A leitura e a escrita) do Capítulo 1 – Fundamentação Teórica, p. 42.

b) 2012

A foto (Apêndice K) acompanha o texto, cuja estrutura auxilia a compreensão do sentido. A redação destaca bom repertório vocabular por parte do aluno, que expressa de forma clara e significativa o conteúdo referente ao tema (“As experiências vividas no CIEJA”). Pontua a espontaneidade do estudante ao descrever suas dificuldades com a leitura e a escrita, ao ingressar no CIEJA. O repertório de argumentos é amplo na descrição das narrativas e vivências, transformadas positivamente pelo sujeito de pesquisa no convívio social e em grupo.

O texto destaca, ainda, a experiência cotidiana do aluno enquanto cidadão autônomo, inserido em seu contexto social: “*Vou ao Banco e pago minhas contas e pego ônibus*”. Apesar da divisão em parágrafos, o sujeito de pesquisa não utiliza a pontuação para a construção de ênfases e de pausas. A seguir, alguns itens que requerem mais conhecimentos por parte do aluno:

- Problemas ortográficos: *entedia*, em vez de entendia; *mointa*, em vez de muita; *proficional*, em vez de profissional; *enchego*, em vez de enxergo; *olhus*, em vez de olhos; *pelu*, em vez de pelo; *esquesser*, em vez de esquecer.
- Ausência de pontuação: “O CIEJA é uma escola diferenciada trabalhamos com projetos escrever e ler bem projeto jornal (...)” Em vez de: O CIEJA é uma escola diferenciada, porque trabalha com projetos de escritura e leitura, como: jornal (...)
- Uso de palavras justapostas como *únicas*: *aminha*, em vez de a minha; *mecomporta*, em vez de me comporto.

O aluno fez uso de caneta esferográfica (e não lápis preto), denotando significativa mudança no desenvolvimento de sua dimensão social, e de sua auto percepção como cidadão. A apropriação do conhecimento envolve processos de construção de saberes na medida em que o indivíduo passa a interagir e/ou relacionar-se com o Outro e com o mundo.³²

³² Ver item 1.1.1.3 (A leitura e a escrita) do Capítulo 1 – Fundamentação Teórica, p. 42.

2.3.1.3.3 Análise das redações do sujeito 3 (E3)

a) 2010

A foto do Apêndice J diz respeito à redação “Família feliz”, na qual a aluna mostra espontaneidade para expressar que sua família é feliz e harmoniosa. Refere-se à dimensão individual de sua experiência cotidiana, ao relatar que os pais trabalham e os filhos estudam. Mostra o enraizamento em seu contexto social, ao mencionar que os filhos Ana e José fazem suas obrigações ao chegar em casa: fazer as lições e preparar o jantar para os pais, que voltam cansados do trabalho.

O texto está bem estruturado propiciando a compreensão do seu sentido. Quanto à habilidade de codificação e decodificação de símbolos escritos, cabe assinalar alguns itens que requerem mais conhecimentos por parte da aluna:

- Problemas de ortografia: *armonia*, em vez de harmonia; *seuas*, em vez de suas; *lezãos*, em vez de lições.
- Uso de maiúsculas e minúsculas: *Do trabalho*, em vez de do trabalho; *Para seus pais*, em vez de para seus pais.
- Uso irregular da conjugação de verbos: *Os filhos vai a escola*, em vez de *Os filhos vão á escola*.

Cabe lembrar que, no caso da conjugação verbal, o registro gravado da fala da aluna poderia auxiliar para aprofundar a análise sobre sua escrita e ser levado em consideração. Conforme assinalado anteriormente³³, a palavra escrita é extraída da fala espontânea, na experiência cotidiana, revelando a diversidade cultural no uso da linguagem para além de questões de codificação e decodificação.

³³ Ver item 1.1.1.3 (A leitura e a escrita) do Capítulo 1 – Fundamentação Teórica, p. 42.

b) 2012

A estrutura do texto, sem título, permite o alcance de seu sentido apesar das dificuldades encontradas na codificação e decodificação dos símbolos escritos. Quanto à organização de estrutura e contexto, a redação expressa de forma significativa e com clareza o conteúdo abordado no tema solicitado (“As experiências vividas no CIEJA”).

O texto pontua a espontaneidade do aluno ao expressar suas dificuldades na leitura e escrita quando chegou à escola, além da percepção de crescimento após o período de convivência social. Quanto à habilidade de codificação e decodificação de símbolos escritos, cabe assinalar alguns itens que requerem mais conhecimentos por parte do aluno.

Problemas de ortografia: escrito hstória, em vez de história; mais, em vez de mas; pará, em vez de parar; mim casei, em vez de me casei; dificudade, em vez de dificuldade; escrito: comtinua, em vez de continua; escrito: emvolução, em vez de evolução; escrito espressiva, em vez de expressiva; as atividades que fiz em 2010 mim ajudou muito, em vez de: as atividades que fiz em 2010 me ajudou muito;

- Uso irregular da conjugação e tempo de verbo: *Foi a dona de casa*, em vez de *fui a dona de casa*; os filhos *chegarão*, em vez de os filhos *chegaram*; escrito: *as atividades que fiz em 2010 mim ajudou muito*, em vez de *as atividades que fiz em 2010 me ajudaram muito*. Cabe, no entanto, assinalar que há inúmeras utilizações corretas do verbo no tempo passado.
- Ausência de parágrafo; demonstrando que não possui domínio em estruturar o texto.
- Pontuação: faz uso do ponto final, com exceção da última sentença; e não utiliza vírgula para pausar a frase, dar sentido e entonação no texto.

2.3.1.4 Reflexões sobre a análise

Os dados desta pesquisa foram apresentados em três etapas:

- Aplicação de questionário para o levantamento de dados do perfil do aluno;
- Entrevista com gravação de relato sobre a vivência das atividades artísticas no CIEJA;
- Exercício de redação sobre as experiências de vida durante sua permanência no CIEJA.;

Conforme as informações do Quadro 1 (características do perfil do sujeito de pesquisa), os entrevistados (E1, E2 e E3) possuem origem nordestina e residem em bairro periférico da Zona Norte, em São Paulo. A faixa etária está compreendida entre 49 e 55 anos, e o ingresso à vida escolar pela primeira vez ocorreu aos 8, 11 e 13 anos de idade dos sujeitos.

A descrição dos Quadros 2,3 4 e as convergências das respostas dos entrevistados –E1,E2 e E3- apresentadas no Quadro 5 assinalam que os estudos no CIEJA trouxeram benefícios à vida para além dos muros escolares, oportunizando-lhes atividades significativas e integradoras à sua formação como cidadão. A falta de escolaridade e precárias condições de estudo na infância favoreceram o ingresso precoce dos entrevistados ao mundo do trabalho, principalmente na zona rural. Como decorrência deste deslocamento, os educandos não vivenciaram de fato sua infância, tornando-se impedidos de se dedicar às atividades educativas. Os dados revelam que, mesmo adultos, possuem acesso restrito a bens e locais culturais, mediado exclusivamente por professores do CIEJA que organizam *saídas* culturais.

Quando se referem às fontes de informações que utilizam, os alunos não citam livros ou lazer, como referência dentre as formas de ampliar seus conhecimentos. Não consideram, ainda, o computador um meio de comunicação por falta de conhecimento e domínio de suas ferramentas de uso, preferindo o acesso à televisão e ao rádio.

Vale ressaltar, nesta análise, o comprometimento do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) frente à necessidade de formação continuada, e ao desenvolvimento de ações pedagógicas efetivas ao educando.

A Educação de Jovens e Adultos apresenta um caráter complexo enquanto modalidade específica no sistema educacional brasileiro. Ao buscar a escola, o público da EJA projeta esperança e melhorias em sua qualidade de vida, como, também na de sua família. Os alunos demonstraram expectativas de obtenção de condições mais dignas de empregos e remunerações a partir do retorno aos estudos e ao processo de alfabetização.

Reiteram em suas atitudes e sentimentos em relação à EJA a concepção expressa no Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB 11/2000, no qual a educação configura-se como ferramenta indispensável ao exercício da cidadania na sociedade contemporânea. A Educação de Jovens e Adultos é representada, portanto, como um *reparo social* para a concretização do desenvolvimento integral deste público, sem limites de idade para seu ingresso.

A análise revelou nos educandos o surgimento de sentimentos diversos ao retornarem à escola básica em idade adulta, como medo e /ou vergonha ansiedades e expectativas: muitos afirmaram sentirem-se humilhados e inseguros em relação à sua capacidade de aprendizado e de interação social; expectativa de que o domínio da ferramenta da leitura e da escrita iria garantir a amplitude de seu repertório vocabular e propiciar, desta forma, melhor relacionamento com o outro.

A valorização da cultura de origem dos alunos foi outro aspecto analisado, e evidenciando reflexos positivos no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que revisitando, nas entrevistas e redações, atividades realizadas no CIEJA em 2010 os alunos puderam apontar: o compartilhamento com alegria dos momentos no CIEJA e das suas histórias de vida; aspectos de seus processos de transformação como seres humanos.

A análise das redações realizadas em 2010 e em 2012 mostraram textos centrados em situações vividas e comunicação espontânea de sentimentos do dia a dia. O domínio da habilidade de codificação e decodificação de símbolos escritos evidenciou inúmeros pontos a serem trabalhados no que diz respeito à ortografia, à pontuação, ao uso de maiúsculas e minúsculas, à utilização de verbos, à utilização

do singular e plural. Não foram assinalados ganhos na escrita de 2012 em relação à de 2010.

COMENTÁRIOS FINAIS

Esta dissertação objetivou analisar o desenvolvimento de alunos do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do módulo II do ano de 2010, em sua interação social, compartilhamento de atividades, aprendizagem da leitura e escrita ao ser introduzido, nas aulas, a arte popular da história de vida dos alunos.

Participaram dessa investigação três sujeitos (alunos) do curso do módulo II (que compreende a 3ª e 4ª series do ciclo I), ao introduzir, nas aulas, a arte popular da história de vida dos alunos.

Buscou - se nesta dissertação apresentar o perfil dos sujeitos da pesquisa com os dados do questionário aplicado, a constatação da satisfação na gravação da entrevista ao observar as atividades desenvolvidas em 2010 e analisar a evolução no desenvolvimento da redação escrita entre 2010 e 2012.

Os dados analisados mostraram que os objetivos propostos foram alcançados, ao assinalar que as atividades artísticas realizadas em grupo favoreceram, de forma relevante, a vida do aluno, promovendo o resgate de suas vivências desde a infância até o momento da realização desta pesquisa.

A recuperação da autoestima e o incremento na comunicação com o outro também foram perceptíveis nos relatos dos sujeitos da pesquisa, quando apontadas a iniciativa para a cooperação mútua e a integração efetiva por meio do diálogo compartilhado.

As atividades realizadas em 2010 proporcionaram aos educandos a retomada e a releitura de suas histórias de vida, favorecendo o desenvolvimento da leitura e da escrita como instrumentos sociais de auto expressão e de inclusão social:

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e adultos (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 38).

Na década de 70, a criação do MOBREAL contribuiu significativamente na melhora da qualidade de vida dos jovens e adultos, até então analfabetos e excluídos da educação formal.

Os relatos mostraram que os sujeitos de pesquisa conheceram o CIEJA por indicação de pessoas próximas, alunos ou ex-alunos do programa. A proposta de ensino diferenciado e localização próxima à região da moradia viabilizaram o CIEJA como opção real de retorno aos estudos. O aluno trabalhador necessita de atendimento em horários e condições específicos, garantindo sua permanência em sala de aula e, conseqüentemente, a conclusão do ensino fundamental.

Nesse sentido, a EJA necessita de um olhar pedagógico contextualizado que propicie competências adequadas voltadas ao ensino no processo de alfabetização, especificamente, na competência da leitura e escrita a ser desenvolvida com os alunos.

Os sujeitos de pesquisa projetavam a escola como espaço de esperança e de concretização de seus sonhos. Neste processo, a conclusão da alfabetização, indispensável às conquistas futuras, configurou-se como o *primeiro* sonho realizado.

A Educação de Jovens e Adultos é um desafio para a sociedade brasileira. A luta para garantir o resgate e o reconhecimento social do aluno deverá permanecer como constante estímulo ao desenvolvimento do programa.

A trajetória de ensino-aprendizagem, em direta comunicação com o universo profissional e cultural do aluno, delineia-se como um dos principais fundamentos da ação pedagógica da EJA. É indispensável, pois, o incremento de políticas públicas e programas de capacitação do docente, ancorados nos princípios de base desta modalidade de ensino, como a garantia ao direito à Educação e à Cultura.

Sabe-se que existem desafios que impedem avanços na qualidade do ensino da EJA, em sua longa trajetória de luta. Investimentos em políticas públicas e reconhecimento social das reais necessidades de formação deste público destacam-se como medidas urgentes.

A efetivação de um processo de renovação na alfabetização dos jovens e adultos, bem como o estabelecimento de parcerias, por exemplo, com os meios de comunicação, também impõem - se como necessárias. É preciso considerar o

educando da EJA no contexto social globalizado, de forma a integrá-lo em diversas dimensões sociais, culturais, esportivas, de lazer, entre outras.

Esta dissertação apontou desenvolvimento das interações sociais e das expressões orais nas relações pessoais e profissionais dos sujeitos da pesquisa, porém, mostrou poucos ganhos na aquisição do código da escrita. Esses dados sugerem a continuidade desta investigação no que diz respeito à proposta curricular do CIEJA sobre a prática educativa no desenvolvimento da leitura e da escrita. Deixa, assim, a seguinte pergunta diretriz: a intensificação da carga horária de horas aula do ensino de Língua Portuguesa contribuiria para o desenvolvimento do processo de alfabetização de jovens e adultos?

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. T. B. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

BARROS, J. de. Cultura do nordeste – projeto pedagógico. *Canal do Educador*. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/cultura-nordesteprojetopedagogico.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

BASTOS, J. B. (org.) et al. *Gestão democrática*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A (SEPE), 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 2ª ed. Boston: Allyn and Bacon, 1992.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Legislação Básica. In: Apostila do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM). São Paulo: Brasil Impresso, 2007.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais*.

Parecer CNE/CEB nº 15/98. Brasília: MEC, 2000.

Parecer 11/2000 e Resolução CNE/CEB 01/2000 que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

Parecer CNE/CEB 009/2001 que regulamenta a formação de professores da educação básica, nível superior, curso de licenciatura e graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2000.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96, estabelece diretrizes e bases para a Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. In: Apostila do SINPEEM (Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo). São Paulo: Brasil Impresso, 2010.

BREJON, M. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus*. 15ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1973.

DEMO, P. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DICIONÁRIO completo da Língua Portuguesa. Folha da Tarde. Melhoramentos: 1994, São Paulo.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa* - Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica da PUC-RJ, Rio de Janeiro, nº 115, p.139-154, mar. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 19 out. 2012.

FERREIRA, A. B. de H. *Minidicionário – Mini Aurélio escolar*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.a.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.b.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.c.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.d.

GADOTTI, M. *A educação contra a educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Censo de 2010. Percentual de pessoas consideradas pobres é maior nos municípios de médio porte. In: *Jornal do Brasil*. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2011/11/16/censo-2010-incidencia-de-pobreza-e-maior-nos-municipios-de-porte-medio/>>. Acesso em: 9 mar. 2012.

MANFREDI, M. S. *Formação sindical: história de uma prática cultural no Brasil*. São Paulo: Escrituras, 1996.

PAIVA, J. *Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos*. 2005. 480 f. Tese de Doutorado - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense (Niterói), Rio de Janeiro, 2005.

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.

PERRENOUD, P. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artemed, 2005.

PESTANA, F. B. *Dicionário prático da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

PILETTI, N. *Psicologia educacional*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1989.

RIBEIRO, V. M. M. (org.) et al. *Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos*. Campinas/São Paulo: Papyrus, 1992.

ROMANELLI, O. de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. SME (Secretaria Municipal da Educação de São Paulo). *Decreto nº 39.188*, de 21 de março de 2000. Dispõe sobre a criação do Centro Municipal de Ensino Supletivo (CEMES) e outras providências.

_____. *Decreto nº 43.052*, de 4 de abril de 2003. Cria os Centros Integrados de Jovens e Adultos (CIEJA), vinculados à SME. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/documentos.EJA/EJA_CIEJA_DECRETO_43052_DOT.pdf-> Educação de Jovens e Adultos - Legislação CIEJA, p.1-12. Acesso em: 3 dez. 2012

_____. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para educação de jovens e adultos*. São Paulo: DOT, 2007.

_____. *Orientações curriculares para EJA no ensino de artes*. São Paulo: DOT, 2010.

_____. *Caderno de orientações didáticas para EJA - Artes: etapas complementar e final*. São Paulo: DOT, 2010.

_____. *MOVA (SP) - Movimento de alfabetização de jovens e adultos do município de São Paulo (2001-2004)*. São Paulo: Nova Edição, 2004.

SOARES, L.; SILVA, Isabel de O. *Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PELO
SUJEITO DE PESQUISA**

Gostaríamos de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa: **ARTE POPULAR NORDESTINA; DO CONVÍVIO COM OS ALUNOS DO CIEJA AO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA**, que se propõe avaliar– com o objetivo de identificar a evolução no desenvolvimento da leitura e da escrita; a ampliação dos seus conhecimentos, na incorporação da experiência e convívio com o outro, em sua maneira de estar e perceber o mundo que o cerca- Os dados para o estudo serão coletados através do preenchimento de uma ficha de identificação do perfil do aluno (questionário individual com os alunos do CIEJA), e uma entrevista sobre sua experiência vivenciada nas atividades realizadas em sala de aula no ano de 2010.

Caso você tenha alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie** - Rua da Consolação, 896 - Ed. João Calvino - 1º andar da Consolação, 896 - Ed. João Calvino - 1º andar

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Declaro que li e entendi os objetivos deste estudo, e que as dúvidas que tive foram esclarecidas pelo Pesquisador Responsável. Estou ciente que a participação é voluntária, e que, a qualquer momento tenho o direito de obter outros esclarecimentos sobre a pesquisa e de retirar a permissão para participar da mesma, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

São Paulo, 17 de outubro de 2012.

Nome do Sujeito de Pesquisa: _____

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Nome do Orientador: _____

APÊNDICE B – Questionário para perfil do aluno

B

Perfil do aluno Data: 18/2019

a) Nome: Rosa Chá Alves da Silva

b) Idade: 49 c) Naturalidade: Perнамambuco

c) Bairro e cidade em que reside:
Vila Rica São Paulo

d) Tipo de Moradia: Própria () Alugada () Cedida (x) outros ()

f) Profissão: doméstica

g) Qual outra atividade que você já trabalhou?
ajudante restaurante

h) Atualmente trabalha em qual atividade?
doméstica

i) Quais os locais de lazer que você costuma frequentar?

(x) Cinema (x) Clube

(x) Teatro () Museu

(x) Parque () Outros

j) Quais os meios de comunicação que você utiliza para ter informações?

(x) Televisão () Computador

(x) Rádio () Jornal/ Revista

k) Quantos anos você tinha quando ingressou pela primeira vez na escola?
13. a 14 anos

l) Qual a escola que você frequentou, antes de estudar no CIEJA?
Eu frequentei o municipal

m) Por que você escolheu o CIEJA para estudar?
a minha vizinha que me indicou

9)

Perfil do aluno Data: 16/01/2012

a) Nome: Francisco João da Silva

b) Idade: 52 c) Naturalidade: Rio Grande do Norte

c) Bairro e cidade em que reside: Vila Banerária - São Paulo

d) Tipo de Moradia: Própria Alugada Cedida outros

f) Profissão: Mateirista

g) Qual outra atividade que você já trabalhou?
Ajudante Geral

h) Atualmente trabalha em qual atividade?
Mateirista

i) Quais os locais de lazer que você costuma frequentar?

Cinema Clube

Teatro Museu

Parque Outros

j) Quais os meios de comunicação que você utiliza para ter informações?

Televisão Computador

Rádio Jornal/ Revista

k) Quantos anos você tinha quando ingressou pela primeira vez na escola?
Cito anos

l) Qual a escola que você frequentou, antes de estudar no CIEJA?
Numa escola do Rio Grande do Norte

m) Por que você escolheu o CIEJA para estudar?
Por que o meu primo me indicou
gosto do horário que estudo no
Cieja por que é uma boa escola

Perfil do aluno

Data: 12.11.2012a) Nome: emagnolia da Silva Dantasb) Idade: 55 c) Naturalidade: Bahiac) Bairro e cidade em que reside: vila H. e São Paulod) Tipo de Moradia: Própria Alugada () Cedida () outros ()f) Profissão: Do Lado

g) Qual outra atividade que você já trabalhou?

na sua trabalhei

h) Atualmente trabalha em qual atividade?

nao trabalho

i) Quais os locais de lazer que você costuma frequentar?

 Cinema Clube Teatro Museu Parque Outros

j) Quais os meios de comunicação que você utiliza para ter informações?

 Televisão Computador Rádio Jornal/ Revista

k) Quantos anos você tinha quando ingressou pela primeira vez na escola?

13 anos

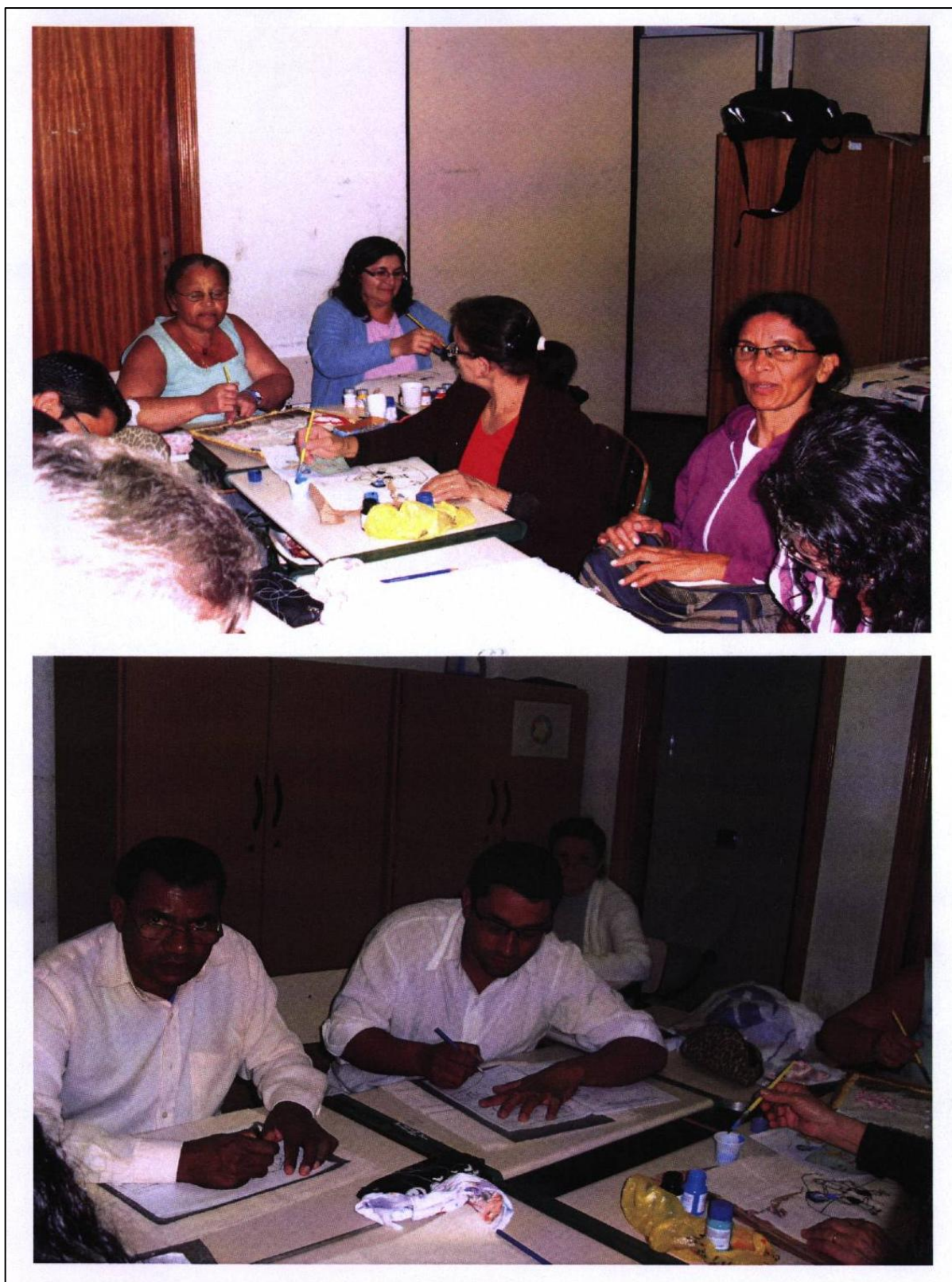
l) Qual a escola que você frequentou, antes de estudar no CIEJA?

numa Escola da Bahia

m) Por que você escolheu o CIEJA para estudar?

meu vizinho que indicou o curso

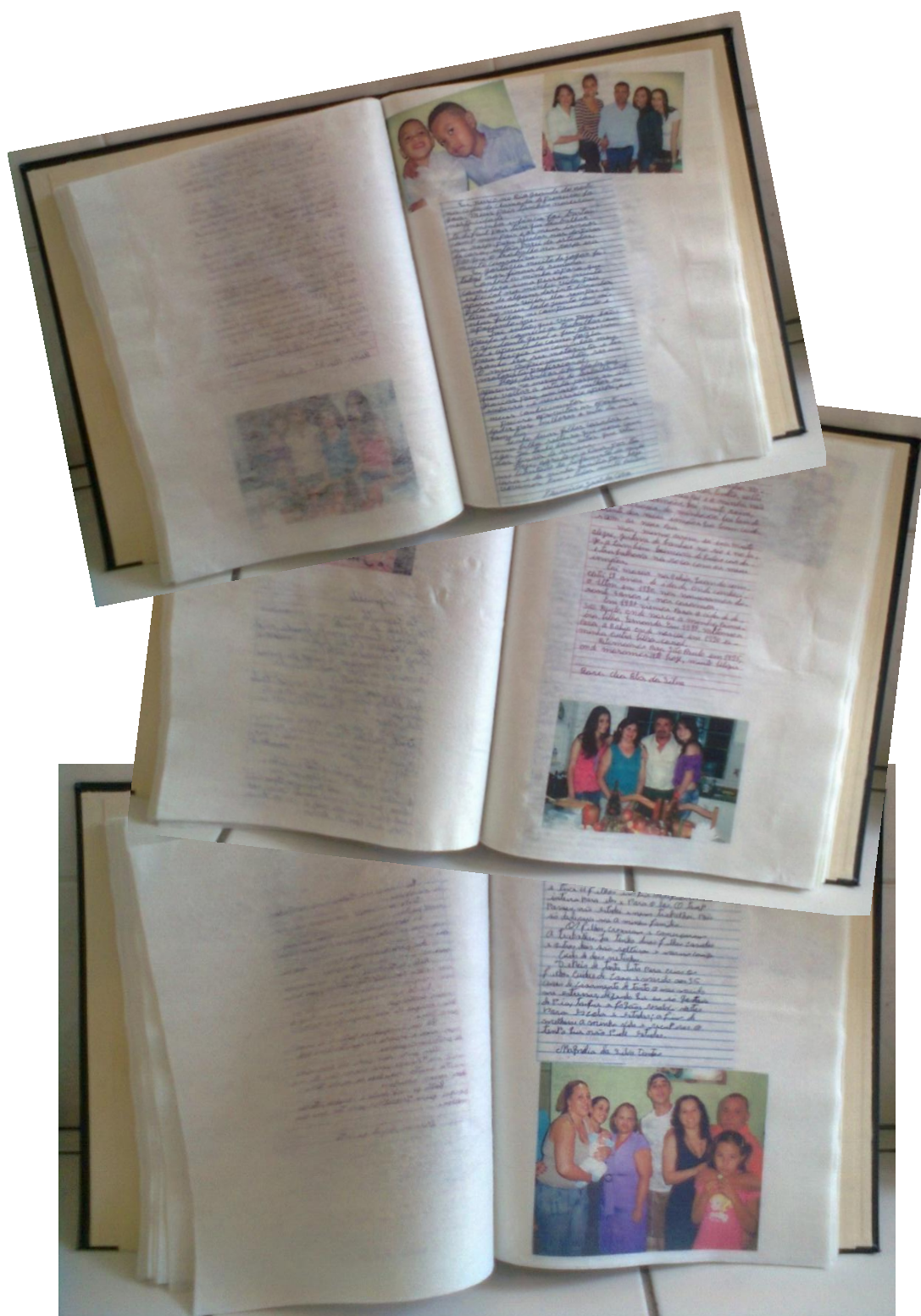
APÊNDICE C – Foto de evento musical na Casa de Cultura

APÊNDICE E – Foto dos alunos para a confecção da Colcha de retalhos

APÊNDICE F – Foto do livro *Contando, vivendo e aprendendo*



APÊNDICE G – Foto do livro com história de vida escrita pelo aluno



APÊNDICE H – Roteiro da entrevista

O roteiro de entrevista foi elaborado de forma a estimular as lembranças dos alunos em relação à vivência das atividades: confecção da Colcha de Retalhos/ apresentação musical na Casa de Cultura / escritura do livro *Contando, Vivendo e Aprendendo*.

- 1) Analisando as atividades vivenciadas, você se recorda de como foram realizadas?
- 2) A experiência no CIEJA marcou algo em sua vida?
- 3) Você acredita que as atividades trouxeram algum benefício para sua vida pessoal e/ou profissional?
- 4) Após 2010, você realizou outras atividades parecidas com estas, e que tenha considerado importantes? Por quê?

APÊNDICE I – Transcritos das gravações com os entrevistados

Rosa (Entrevistado 1)

Objetos apresentados pela pesquisadora.

Você lembra o nome deste trabalho?

Colcha de retalho. Que nós fizemos com...

Este aqui você lembra?

Lembro.

Do que se trata?

A história da minha vida

E esse aqui?

Esse daí foi a apresentação na Casa da Cultura.

Você lembra qual foi a música?

A música foi...

Você lembra destas fotos (...)

Lembro.

Destes colegas?

Da apresentação... só que agora passou o nome... Essa música era Romaria.

É, é mesmo. É, mas aqui já ((inaudível)) outras, então mistura tudo.

E desta foto, você lembra?

Tava, tava; no dia que a gente desenhava pra poder depois pintar.

Queria fazer umas perguntas sobre estas atividades. Você pode responder?

Posso sim.

Olhando essas atividades, você poderia explicar como foram feitas?

Foi em grupo, todo mundo, cada um fazia o seu.

De que se tratava este desenho?

É como você achava que parecia com você, na sua infância.

O que foi que você desenhou?

Uma criança pulando corda.

Por quê?

Porque eu gostava de pular corda.

E do livro?

Do livro foi muito bom também. Foi uma recordação, também, da minha história e de um recomeço; de outra história ... Que foi a nova família.

Por que nova família?

Porque fui criada com meus pais, tudo, tudo bem; depois eu casei e construí a minha família (...)

Da foto, do Musical, do que você pode nos recordar?

Muito bom; muito bom porque eu tinha vergonha de falar em público, e você imagina, (nem só) falar como cantar; apresentar pra todo mundo (...)

Essa experiência, no CIEJA, marcou alguma coisa na sua vida?

Marcou muito.

O que marcou?

A liberdade.

Explica um pouquinho mais...

Por que... eu era muito tímida... eu tinha vergonha de tudo... de pegar ônibus... de perguntar... de me expressar... eu não ia... eu tinha medo de ir em hospital... tinha medo de tudo pra poder tá se informando (...) [sic]

Mais alguma coisa, você queria falar, do que marcou mais em sua vida?

O que marcou também, (foi que tivemos) uma turma legal, que nós começamos junto e fomos (juntos) até o fim. Foi a melhor turma.

Estas atividades, todas essas aqui que estão na sua frente, trouxeram algum benefício para sua vida pessoal ou para sua vida profissional?

Hoje eu penso de outra forma. Antes, eu só achava, que eu só podia lavar roupa, passar, cozinhar, limpar. E hoje, eu sei que eu sou capaz de fazer outras coisas.

Uma delas

Procurar outras coisas fora, de tentar vender alguma coisa, de ir; porque hoje eu sei me expressar melhor, e não tenho muito medo.

Quando você chegou ao CIEJA, você era muito, muito quieta. E você acha que essa atividade...

Melhorou muito e vai melhorar, porque aqui foi uma porta que se abriu e agora eu vou com tudo. O CIEJA, (minha filha), me ajudou muito, muito.

Sr. Francisco (Entrevistado 2)

Objetos apresentados pela pesquisadora.

Aquela atividade que coloquei ali na parede, o senhor se lembra do nome?

Sem dúvida: é a colcha de retalho.

O senhor já se encontrou ali?

Já... sim... ali está o meu caminhãozinho... que era um sonho meu... ali representa a minha infância... e dos meus outros companheiros também... assim... como o seu Reginaldo... a Rosa... e os outros demais... eu... o meu vizinho também... ali... Natanael... [sic] Que fez aquele excelente (carro), e o meu carrinho, o meu caminhãozinho que está ali; o meu sonho um dia, era ser motorista [sic] (...) E eu não tinha condições de comprar... e meu pai... também... jamais, tinha condições de comprar um caminhãozinho... pra mim de brincá... mas eu... no tempo de minha

infância... eu sempre fui uma pessoa que gostei de fazer o meu próprio brinquedo... porque pois... não tinha condições de comprar... pegava aquela lata de Leite Ninho... [sic] furava ela... depois colocava o arame... enchia ela com areia... fazia dela uma roladeira... e aquilo era meu brinquedo... depois pegava... cheguei a pegar a palha do coco... que ela caía madura... cortava... e ali eu fazia o meu caminhão... e aquilo pra mim, era de grande importância... de grande ((inaudível))... mas também... professora... passado esse... a minha infância veio a época de... eu fiquei (afastado) do ((inaudível)) e viemo aqui pra São Paulo... Deus achou graça de... aquilo que era um sonho tornar realidade... porque hoje... ele me deu o meu próprio caminhão [sic] (...) Que delícia! Já tenho vinte e dois anos como motorista de caminhão dentro de São Paulo, mas tenho meu próprio caminhão, professora. Uma recordação maravilhosa com certeza... e um trabalho que me trouxe de volta a minha juventude... e meu tempo de criança... né? Eu passei a reverter a minha infância aqui... mostrando aquilo que eu mais gostaria de ter e ser nessa Colcha de retalho [sic]

Esta atividade aqui, o senhor se lembra? O senhor está aí na foto?

Aqui eu lembro... que foi um trabalho que nós fizemo em conjunto... agora... eu não lembro do nome de todos os colega que tão aqui... mas tem a Magnólia, a Rosa, tem o Natanael, tem o Seu Reginaldo, a professora também (...) foi um trabalho que a gente se reuniu... tivemos um bom desempenho... por que nós se empenhamo... né... nessa atividade... e nós realizemo na Casa de Cultura... professora... cantando a Romaria. Isso mesmo! Romaria, agora eu tou me identificando muito bem com essa (fase) que nós passou... e agora eu tou vivendo ela ...tou vendo todos os amigo aqui... e as colega que nós junto... trabalhamos e executamos esse trabalho... pra mim foi de grande importância na minha vida...

O que é que o senhor lembra? Os ensaios, por exemplo?

É... os ensaio... ou então... muitas vezes a gente com dificuldade... tímido... e um tinha vergonha do outro... mas nós fomo deixando a vergonha prum lado... e chegou uma hora que a gente... a professora pegou seriamente no nosso pé... e falou “nós não tamos aqui pra brincar, nós tamos aqui pra trabalhar, não é uma brincadeira” isso, o Reginaldo sempre fugia [sic] (...) Legal! Valeu muito a pena... e pra mim foi uma experiência que jamais eu vou poder esquecer... aquele momento... quando nós tava ali... cantando... todo mundo cantando... e depois daquela alegria toda... eu não esqueço e nem ninguém esquece... quando a professora entrou pra dá aquele show... a professora de um show... naquele dia... ali [sic] (...)

Que show foi esse?

Que até hoje ninguém consegue esquecer... porque misturou a dança lá do nordeste (...) Com a cultura daqui, foi um espetáculo, pra mim foi um espetáculo!

E esta outra atividade que fizemos?

Essa atividade... que eu contei a história da minha vida... representando aqui a minha esposa... junto comigo... a minha filha... os meus neto... e essa atividade quase levou uma separação entre eu e a minha esposa... [sic] (...)

Por quê?

E eu esqueci de citar o nome da minha esposa... nessa atividade... e eu citei o nome da minha ex-namorada... que muito me fez sofrer... professora... Mas a gente conseguiu se acertar depois.

Ela entendeu que foi uma atividade?

É... exatamente... e eu me expressei aquilo que eu tinha dentro de mim...foi uma atividade... uma experiência muito ... tinha um sonho... um desejo de ter um filho homem e Deus não permitiu... nasceu minha primeira filha... tentamo outro... outra mulé... tentamo outra vez... utra mulé... aí encerrou nessas três... e é por graça e misericórdia de Deus... agradeço a Deus que a minha filha mais velha no seu primeiro casamento... ela me deu... Deus achou graça de ela me dá de presente dois neto lindo... professora [sic] (...)

O senhor recordou destas atividades, o senhor se lembra como elas foram feitas?

Na Colchinha de retalho... juntou todo mundo e perguntou o que é que nós gostaria de fazer naquele ano... qual seria o trabalho... pra apresenta [sic] (...)a professora deu a ideia de nós fazer uma... Colcha de retalho [sic] Porque ela representava para nós a nossa infância... e cada um podia se expressá da maneira que achasse que era mais legal... então nós foi necessário... professora passar pra gente que nós tinha que trazer pano... fizemo um trabalho que eu acho que depois de pronto... eu não acreditei que era tudo aquilo que nós tinha feito... que quando tava... nós demo início... com aquela... monte de pano... sem saber por onde ia começa... aquele pedaço de pano... tinta... pincel... lápis... e era uma coisa que nós não tinha nem ideia do que ia sair daquilo dali... mas hoje eu tou diante de todo aquele trabalho... que a gente fizemo junto... e eu vi que ficou maravilhoso.

Essa experiência no CIEJA marcou algo em sua vida?

Marcou... principalmente porque não tive oportunidade de estudar quando criança... aqui encontrei as pessoas... não como professor... mas como mãe... como irmão... e como pai... porque muitas das vezes... a gente encontra nos colega... ou nos

colego... naquele que trabalha junto com nós... um apoio talvez muito mais forte que dentro da família...excelentes professor... excelente professora aonde dedicava o seu tempo para nos ensiná... e muito... isso foi de muito aprendizado pra mim... porque hoje eu vou no banco... sei pagar minha conta... sei fazer o meu saque... não dependo mais de ficar envergonhado que nem já fiquei... de pedir favor e a pessoa se negar de fazer o favor... aprendi... mesmo com toda fraqueza... a me expressar com as pessoas aqui do CIEJA... e também adquiri uma amizade muito grande com meus colega de sala... com os professor... com as professora... e um ambiente que eu me sinto muito bem aqui no CIEJA... [sic]

Estas atividades que realizou... Pode aproveitar algo para sua vida fora daqui da escola?

Dúvida nenhuma... porque trabalhar em grupo não se compara quando você trabalha sozinho... perde a timidez... eu perdi a timidez... eu perdi aquele medo de poder me expressar... eu perdi aquela vergonha que eu tinha de poder... poder conversar... trouxe pra mim algo novo... me renovou... tenho certeza que foi de grande aprendizado pra mim... [sic]

Depois de 2010, fez outras atividades que o senhor considerou Importante?

Fiz uma apresentação... com um grupo... que foi o Severino... e fizemo uma parte do teatro... e daí eu já era uma pessoa mais bem desenvolvido... uma hora o menino que tava apresentando a peça junto comigo... se perdeu um pouco e eu tive que... tomei aquela atitude de encobrir aquela parte aonde ele falhou e deu continuidade a peça... e ninguém percebeu aquilo que tava acontecendo... e eu agradeço... porque já tinha passado antes... por essa experiência... e aí eu fiquei mais solto... eu fiquei mais desprendido... quer dizer... tive mais coragem de tomar aquela atitude naquele momento... e isso eu dou graças ao trabalho que nós tivemo executado... eu já no ano de dois mil e dez...

Magnólia (Entrevistado 3)

Objeto apresentado pela pesquisadora: foto da apresentação musical na Casa de Cultura.

Foi o nosso projeto do desenvolvimento do fim das aulas: Romaria. A música Romaria, que nós fizemos ensaiamos e apresentamos lá no fim do ano.

Lembra onde foi a apresentação?

Sim, foi na casa cultural da Freguesia.

Este livro. Lembra por que fizemos, qual era a atividade?

Pra informar da nossa vida, da minha história... da infância... do atual... né?

Que nós távamo vivendo.

E esta foto representa o quê?

Representa minha família.

Esta outra atividade, você lembra o nome?

É, essa aí chama a Colcha de Retalho. Que nós fizemos, com fuxico.

Lembra do desenho que fez?

Lembro muito bem..., foi eu representando a minha infância... atividade que a gente praticava, né? Brincar de corda, de esconde-esconde, que era atividade da, naquela época, né? Hoje em dia mudou tudo.

Vou fazer quatro perguntas sobre as atividades que fizemos. A atividade musical. Lembra qual música cantamos?

Romaria.

Lembra como a atividade foi feita?

Fizemos ensaio.

Vocês copiaram a letra?

É... copiamos a letra... e fomos decorando... ensaiando à noite quando nós chegava... no término do... das aula... né?... A gente ensaiava meia hora... uma hora... [sic].

Colcha de retalhos. Lembra como foi feita?

Tirava uma horinha pra fazer o fuxico pra depois formar a colcha [sic]...

Como foi feita a atividade do livro com as histórias de vida?

Foi muito boa porque aí eu expus o que estava sentindo... Meus sentimentos tive como pôr no papel... Porque a gente também fica reprimido... não falar o que a gente passa, pra alguém... né? Então é bom de vez em quando a gente contar pra trazer um pouco da experiência da vida da gente... né? [sic]

Estas experiências no CIEJA marcaram sua vida?

Ah sim... marcou muito... porque antes eu só cuidava da casa lá com os filhos... marido... né? Então o tempo foi passando e eu fui ficando... até o dia que eu acordei... né? Que eu vi que eu tinha que evoluir também... conforme o tempo que nós estamos... né? [sic]

O que te incentivou voltar a estudar?

Eu estudei pouco e tinha muito tempo que não estava estudando e precisava de... de saber mais... né? na escrita... leitura enfim... [sic]

Conte o que falava em sala de aula, do seu marido que fez você voltar a estudar.

Casei muito cedo, fui ser dona de casa, cuidar dos filhos, do marido, né? E sempre tava lá cuidando, tudo em ordem, até o dia que ele veio falar que ((ele)) só gostaria de cuidar da casa, pia, fogão, vassoura. Foi me irritando, então eu falei ((pensei)) já que é tudo isso que ele pensa, eu vou cuidar da minha vida, tomar um rumo na minha vida, e fui estudar, e tou aqui estudando.

Estas atividades trouxeram algum benefício para sua vida pessoal ou profissional?

Muitos benefícios... porque antes eu era uma pessoa muito tímida... tinha até vergonha de ler (os cantos) da Igreja... hoje eu falo... eu não vou ficar ter vergonha nem medo de falar que eu não sei... tem que falar mesmo... porque se a gente não fala... não vai saber se a gente sabe ou não... então... tem que expor né? i... não posso ter medo de errar... É bom ((o outro)) saber que não estou sabendo... porque a pessoa pode falar... olha isso aqui tá errado... pra mim melhorar minha situação...

E o lado profissional?

Como eu nunca trabalhei, já tenho uma idade que não sou mais criança, espero ainda, fazer um trabalho na minha vida, né? É, atualmente eu queria trabalhar com teatro, mas não sei se vai dar... ainda preciso.

Do que gostaria de trabalhar? Pensa em fazer um concurso público?

Ah eu não sei... eu vou procurar um mais fácil pra mim... por causa da idade... porque eu também não tenho muita leitura.

APÊNDICE J – Redação dos alunos em 2010

Nome: Alana de Alencar da Silva data: 21 de agosto 2010

Continue a história abaixo:

O gato Curioso

Um dia o gatinho viu que seu dono estava consertando a tomada da parede.

O gato ^{inteligente} eu agto é um bicho muito inteligente

bonito e ^{animado} animado. Brinca de bola feita de Papel
também com ^{ou} ou lã que ^{solto} estava solto.

na tomada ^{Ele pode} de lá até tomar um choque.

Eu se ^{fosse} fosse o gato, não me ^{meia} chiar na tomada

nda, vo çê vai se dar mal, que não vai

do me quarto a cozinha. Agora o se o dono

vai te pegar para levar para o de o gatinho

de se ^{su bagunçado} michilão não me chiar com a tomada

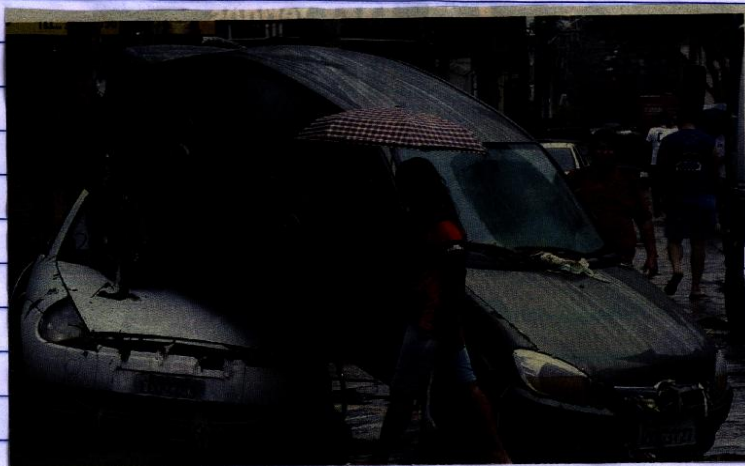
que é perigoso.

perigoso.





Francisco João da Silva 27 de agosto de 2016



af

As chuvas causam grandes estragos na vida das pessoas que moram em áreas de risco. Por que ^{há} a construção ^{de} moradias em lugares não permitidos por não ter condições de ^{adquirir} ^{querer} um terreno num local ^{apropriado} a propósito. Isto leva as famílias a construir moradias em áreas de risco de vida. construírem casas que pedem Parra na mente de ^{governo} ^{governo} vendo essas crianças ^{desamparadas} estas coisas não porra a culpa não que seja tudo que tinha a cabo.

Não posso acreditar no que vejo, tudo acabado e nenhuma providência dos governos para criar condições melhores para essas pessoas.

Isto leva a propósito

lv



Magnolia da Silva Dantas



Família feliz

Esta família é muito feliz porque eles vivem em harmonia e fazem todos os dias os pais vão trabalhar e quanto os filhos vão à escola. Ana, e José, ao chegar em casa vão fazer as suas refeições.

O breguinhos que é fazer as refeições da casa, depois eles preparam o jantar para seus pais que chega cansados do trabalho.

Magnolia - Julho de 2010

APÊNDICE K – Redação dos alunos em 2012



Para clea Alves da Silva 30/10/2012

Eu sou a Rosa de Hosi moira legui feliz
 fiquei muito contente em Pencontra
 a minha fro. Ana eu sou grata a você muito
 Obrigada de a Rosa leceina vida de cada alunas
 do cieja a gradese e quero continua aqui sou
 foi a primeira porta que se abriu vamo embremti
 ondi eu vou que leva mais foca de ir moralem
 2013 esta ai eu vi nada de em Bege e muda de
 casa outro viz.
 eu junto com as miha filhas e mu morido

Obrigada

Pro ana



Francisco José da Silva 05.11.2012

Quando eu cheguei no CIEJA tinha muita dificuldade em escrever e ler não entendia pontuação não sabia montar as contas. Hoje sou uma pessoa diferente. Vou ao banco pago minhas contas pegu Ônibus sem pedir ajuda tenho muita facilidade ~~no~~ meu trabalho como motorista na cidade de São Paulo sei ler o gô e entender o gô como medir a Zona Norte a Zona Sul e Oeste - Zona Leste. O CIEJA mudou a minha vida para melhor vou a supermercado não preciso de pedir a ajuda a estranho tomei gosto de ler jornais livros e revistas hoje tenho mensagens ^{com} minha esposa e minhas filhas pelo celular hoje eu chego o mundo com o meu Albus aprendi como fazer uma redação como me comporta numa entrevista isto é muito importante na minha vida pessoal e profissional. O CIEJA é uma escola diferenciada trabalhamos com projetos escrever e ler bem projeto Jornal meio ambiente Triatas e Cidade como também não poderia esquecer o trabalho feito em grupo em dois mil e dez Caixa de retalho que representa nossa escola um excelente trabalho que foi bem atendido na secretaria municipal (bem) pelos professores na sala de aula O CIEJA tem um grupo de profissionais esperando por VOCÊ?



São Paulo - 12 - 11 - 2012

Eu Magnólia estou escrevendo minha história passado e futuro.

comecei no Ceita em 2010 parei de estudar em 1973 entrei na escola aos 13 anos mais aos 17 anos tive que parar de estudar, para cuidar dos meus irmãos e tempo passou logo me casei, fei as docas de casa e filhos chegaram e eu dediquei minha vida a eles, mas tempo se passou a emvelução chegou fei então que eu de que tempo lú estudar.

meu vizinho indicou esta escola que mim ajudou muito na minha vida hoje sou Pessoa mais comunicativa menos tímida.

meu sonho hoje e continuar meus estudos e fazer um curso de teatro as atividades que fei em 2010 mim ajudou muito a ser uma Pessoa mais expressiva e também nos tardas de leituras escritas

Magnólia da Silva Tamba