

**MARCUS VINÍCIUS CARDOSO PODESTÁ**

**OS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

**NITERÓI**

2006

**OS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Federal Fluminense, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no campo de confluência Linguagem, subjetividade e cultura.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrea Berenblum

**NITERÓI**  
2006

**RESUMO**

O presente trabalho investiga junto a educadores do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) da Universidade Federal do Espírito Santo os significados de suas práticas enquanto alfabetizadores. Para tanto, contextualiza inicialmente a problemática do analfabetismo frente à modernidade e seus desafios. A partir do depoimento dos educadores e da análise de documentos dispostos no NEJA apresenta alguns dos conflitos, tensões e perspectivas que perpassam a prática alfabetizadora, com base em princípios que se estabeleceram a partir dos dados da pesquisa e que, de certa forma, organizam nossa análise sobre o tema.

Palavras-chave: Significados, alfabetização, Educação de Jovens e Adultos.

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>01</b>
<b>1</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	<b>06</b>
1.1	O analfabetismo enquanto produção/reprodução histórico-cultural e o princípio de Filemo e Báucia	10
1.2	Justificativa	19
1.3	Objetivos	21
1.3.1	Objetivo geral	21
1.3.2	Objetivos específicos	21
1.4	Metodologia	22
1.5	Algumas contribuições teóricas do campo da linguagem	27
<b>2</b>	<b>UM POUCO DO LUGAR DE ONDE FALAMOS</b>	<b>34</b>
2.1	O NEJA como espaço de pesquisa	37
2.2	O NEJA e a Universidade	40
2.3	O NEJA e sua relação com “institucional/Oficial”	43
2.4	Contextualizando o trabalho de campo: considerações iniciais	49
2.4.1	Sobre a opção dos educadores pela Educação de Jovens e Adultos e pelo NEJA	50
2.4.2	Algumas considerações sobre a experiência no contexto da formação de professores	55
<b>3</b>	<b>PRINCÍPIOS, TENSÕES E CONFLITOS PRESENTES NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO NO NEJA.</b>	<b>65</b>
3.1	Os sentidos da alfabetização emancipadora	67
3.2	Os sentido do processo formativo: entre a formação específica e a especificidade da formação	83
3.3	Os sentidos da alfabetização sob o ponto de vista legal: a necessidade de afirmação de um direito	95
3.4	Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: um olhar em construção	108
3.5	Habitando o não lugar: percalços e perspectivas na trajetória do Núcleo de educação de Jovens e Adultos	115
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>137</b>

## APRESENTAÇÃO

Para que alfabetizamos? Quais os significados de nossas práticas? Em que medida essas práticas têm contribuído frente à complexa problemática do analfabetismo? Esses foram alguns dos questionamentos que nos debruçamos neste trabalho investigativo. Nossa proposta teve como objeto de análise o depoimento de educadores e educadoras de jovens e adultos do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) da Universidade Federal do Espírito Santo. Esses depoimentos, somados a análise de documentos dispostos neste mesmo espaço tiveram como finalidade apresentar alguns dos significados que permeiam a ação alfabetizadora, suas tensões, contradições e perspectiva no atual contexto educacional.

Além dos desafios circunscritos na própria temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfrentamos ainda algumas dificuldades quanto à aproximação de nosso objeto de estudo. O NEJA, que se constitui prioritariamente como um espaço de formação de educadores na prática de EJA, também foi o local onde iniciei minha primeira experiência na condição de educador. Sendo assim, a experiência dessa produção

consistiu em um retorno a minha própria trajetória como educador, ao mesmo tempo em que me exigia um permanente exercício de afastamento, principalmente no que concerne à análise dos dados obtidos, pois só dessa forma poderíamos garantir a profundidade de nossa análise. Desta maneira, nos foi possível perceber outros elementos na própria configuração desse espaço que a proximidade com a experiência muitas vezes nos ocultava. Por outro lado, é inegável que muitas das inquietações ora apresentadas se originaram em minha trajetória enquanto educador.

Uma de nossas maiores motivações para o desenvolvimento deste trabalho, mesmo diante deste e de vários outros desafios, consiste na importância que creditamos a este espaço em sua contribuição para o campo da EJA. Com uma trajetória de dezenove anos na universidade, desde o momento em que se inicia como grupo de estudos, o NEJA acumula uma vasta experiência na produção de materiais e na formação de professores ainda praticamente intocada. Esta é uma das poucas produções que, ao longo desses anos, se voltou diretamente para a tentativa de analisar e sistematizar parte dessa experiência.

Para realização desta pesquisa buscamos inicialmente contextualizar o campo da EJA. Estando nossa investigação voltada para os sentidos que os educadores atribuíam ao processo de alfabetização, entendemos como sendo necessária a contextualização deste campo que certamente consiste em um dos principais condicionantes na produção desses significados. Os sujeitos da EJA, suas origens, suas marcas identitárias, o problema do analfabetismo na sociedade moderna, o olhar dessa sociedade sobre esses sujeitos, o

próprio olhar do sujeito sobre a sua condição, a conformação das políticas públicas destinadas a este segmento, a contribuição das propostas educacionais que surgiram no âmbito da educação popular; todos esses elementos constituem ou perpassam o que denominamos como campo da EJA. Nesse sentido, é possível perceber, como veremos a seguir, que a combinação desses vários elementos também se traduz em contradições e tensões presentes neste campo. A análise realizada sobre tais questões buscou contribuir na compreensão de nosso objeto de pesquisa, pois nosso objetivo a partir do depoimento dos educadores foi também de tentar perceber como esses educadores são interpelados por estas contradições.

Na medida em que os significados produzidos acerca do processo de alfabetização foram se consolidando como objeto de estudo, também foi se delineando nosso referencial teórico. Sendo assim, buscamos reunir alguns autores que nos ajudaram a compreender os diferentes elementos que surgiram na medida em que os dados da pesquisa foram nos revelando um complexo universo axiológico a ser explorado. Autores como Berman (1986) e Martins (2002) que nos deram subsídios para a compreensão da sociedade moderna e alguns dos problemas que atualmente ganham maior evidência como o “fenômeno” da exclusão, assim como, da natureza complexa que estes problemas assumem. Tendo em vista que a ação alfabetizadora tem como finalidade a inclusão dos sujeitos nas práticas de leitura e escrita, principalmente para este segmento de ensino que teve esse direito negado em sua infância, esta foi uma discussão que se fez necessária como subsídio para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

Do mesmo modo está a contribuição de Bakhtin (2004) no estudo da linguagem como mediadora de toda atividade humana. Este autor nos auxilia a compreender parte do universo axiológico que emerge da atividade discursiva; seu caráter ideológico, sua importância na conformação de nossa identidade e a impossibilidade de se tocar nestes significados, ou seja, de definir estes sentidos de maneira rígida. Foi com base neste último aspecto que não buscamos definir os significados da alfabetização para os educadores do núcleo, de maneira generalizada, mas sim de centramos nossa investigação na compreensão dos principais condicionantes para a conformação desses significados. Com isso, Bakhtin não somente contribui para compreensão de nosso objeto de estudo, como também nos demarcou alguns limites do próprio campo de análise. É também a partir dessa contribuição sobre a atividade discursiva que assumimos o campo da linguagem, ou mais especificamente, da filosofia da linguagem como pano de fundo de nossa pesquisa.

Outro autor que também se destaca no desenvolvimento de nossas análises é Benjamin (2004), sobretudo no que concerne a definição do conceito de experiência. Com base nesta conceituação buscamos traçar uma analogia em relação à formação dos educadores no NEJA, enquanto experiência de formação. Com isso, absorvemos também algumas das contradições que estão postas para existência da experiência no âmbito da sociedade moderna e seus desdobramentos.

Por fim, é importante demarcar a contribuição de Freire que, embora seja mencionado com menor frequência neste trabalho, está presente em vários dos fundamentos e



pressupostos aqui apresentados, uma vez que consiste em uma das principais referências do NEJA. Sua obra se configura em uma das contribuições mais completas para a Educação de Jovens e Adultos, perpassando diferentes campos de estudos como os da filosofia, antropologia, epistemologia e outros.

Posteriormente a esta contextualização do campo da EJA, destacamos algumas das especificidades do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, analisamos alguns dos documentos presentes no NEJA, tais como: relatórios produzidos pelos educadores e pela coordenação, propostas de formação desenvolvidas pelo núcleo e atas de reunião. Como resultado dessas análises apresentamos o NEJA a partir de três tópicos.

No primeiro tópico apontamos a importância do NEJA enquanto experiência a ser pesquisada a partir de seu histórico, suas peculiaridades e uma vasta produção de materiais ainda pouco explorados. Para o segundo tópico, a discussão se deteve em sua especificidade enquanto espaço inserido no contexto da universidade. A pertinência dessa discussão se apresenta na medida em que as universidades brasileiras cumprem, no atual contexto, um papel significativo na conformação do campo da EJA. Além das contribuições no que concerne à produção de pesquisa e de diversas iniciativas de extensão como se configura no espaço do núcleo, as universidades têm como possibilidade, contribuir de maneira significativa para profissionalização do campo da EJA. No entanto, um longo percurso ainda deve ser trilhado para conquistas mais concretas neste sentido, é o que poderemos observar também na história do NEJA.

Já para o terceiro tópico apresentamos alguns dos desafios do NEJA frente sua tarefa político-pedagógica. Além da universidade, o núcleo vem ampliando sua participação em outros espaços. Esta participação não tem se limitado à formação de professores, mas busca também a construção de intervenções junto às políticas públicas que se destinam a Educação de Jovens e Adultos, além de contribuir na formulação de propostas para este segmento. O maior desafio no desenvolvimento dessas ações está nos limites que o próprio campo da EJA institucionalmente nos impõe, ou seja, na marginalização deste campo no âmbito das políticas públicas. Sendo assim, este tópico que denominamos de “O NEJA e sua relação com institucional/Oficial”, tem como finalidade abordar alguns conflitos desta natureza e que estão presentes no cotidiano do NEJA.

Finalmente, em nosso terceiro capítulo que trata dos princípios, tensões e conflitos presentes na construção dos sentidos da alfabetização é onde se concentra a maior parte de nossa contribuição. Nesta etapa da pesquisa se destaca, como poderemos verificar, a diversidade presente no próprio NEJA. Buscamos a partir desta constatação, reunir as diferentes análises e percepções sobre o processo de alfabetização a partir dos significados atribuídos a quatro princípios que os educadores se utilizam de maneira mais recorrente para se remeterem a ação alfabetizadora.

O maior desafio dessa abordagem foi certamente à construção de nossa metodologia simultaneamente a análise dos dados. Embora algum acúmulo teórico nos fosse possível

anterior a esta etapa final da pesquisa, a análise dos dados nos indicou a necessidade de uma permanente ação de criação sobre nosso objeto de pesquisa, assim como para organização dos dados obtidos. Dessa maneira, esperamos que este trabalho, além de uma contribuição para compreensão da ação alfabetizadora, também se apresente como uma abordagem sugestiva à construção de novos olhares sobre as práticas de alfabetização.

## 1. CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Durante três anos vivenciei o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em diferentes contextos<sup>1</sup> e, ao longo do tempo, pude perceber o quanto essa modalidade de ensino é marcada pelos sujeitos que a constituem, principalmente pelo contexto de marginalidade em que eles estão inseridos, o que se reflete inclusive nas formulações políticas para área. Sobre essa constatação, ao analisar o tratamento dado pela LDB aos diversos níveis e modalidades de ensino, Arroyo contribui com a seguinte reflexão:

*Quando se refere a idade da infância, da adolescência e da juventude não se fala em educação da infância e da adolescência, mas de ensino fundamental. Não fala em educação da juventude, mas do ensino médio; não usa, lamentavelmente, o conceito educação, mas ensino; não nomeia os sujeitos educandos, mas a etapa, o nível de ensino. Entretanto, quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos culturais, jovens e adultos. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos. (ARRYO, 2001, p.12)*

*Atento a essas percepções, sempre tomei como prioridade em meu trabalho como educador o conhecimento sobre os educandos; suas histórias de vida, sua cultura, seus saberes, suas concepções de mundo e de ser humano. E diante de todos esses elementos, o que os*

---

<sup>1</sup> Durante minha experiência de formação no Núcleo trabalhei dois anos no contexto de uma comunidade periférica, em Planalto Serrano, um bairro do município da Serra. Trabalhei ainda em uma empresa junto a operários da construção civil lecionando no canteiro de obras. Participei do Projeto "Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos do Espírito Santo" dentro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) com educadores e educandos do Movimento Sem Terra, bem como na formação de educadores populares da Associação de Educação Cristã (AEC), nos encontros de formação desenvolvidos pelo NEJA.

*motivava a retomar os estudos. Como retorno, na busca do aprofundamento dessas questões, tive sempre como forte motivação o repensar de minha prática pedagógica.*

Vítimas da exclusão gerada pelo processo de globalização e pela global exploração do trabalho, esses sujeitos têm suas histórias de vida perpassadas por sua condição de classe, gênero e etnia e, conseqüentemente, pela negação de direitos básicos à vida humana. Basta-nos apenas um pouco de sensibilidade para perceber a constante externalização dessa condição no cotidiano de sala de aula, seja pelos relatos de suas histórias, seja por suas concepções de vida, ou ainda, revelada pelo silêncio que tantas vezes se fez presente como marca de sua condição de submissão e opressão. Suas vidas estudantis se confundem com a suas experiências no mundo do trabalho, iniciadas, geralmente, de maneira prematura.

Mesmo com essas considerações, também podemos falar de histórias de resistência e de lutas que ocorrem paralelamente, ainda que muitas vezes não tenham grande visibilidade, inclusive para os educadores. Essas lutas são travadas quotidianamente na defesa incessante de valores e princípios, na recusa de uma visão determinista da condição humana, mostrando que, mesmo com essas contradições que são peculiares desse contexto, há um movimento nesse mesmo espaço que nega a idéia de passividade, que quase sempre lhes é imposta.

Histórias como as de Cleide, operário da construção civil, que revelam os limites impostos pela precarização de suas condições de trabalho.

*O trabalho do dia a dia é cansativo, mas eu tenho que ir se não meu dia é cortado. Por isso eu vou ao trabalho, para ganhar o sustento para minha família não passar necessidade. Por isso eu tenho que compensar o trabalho de dia e de noite. Eu tenho o salário muito baixo, não dá para trabalhar só de dia, tenho que fazer hora extra para completar meu dinheiro. (Cleide Paulino dos Santos, aluno do Projeto).*

*...e de Geralda, dona de casa, que reconhece as dificuldades para continuar seus estudos em meio às adversidades que sua condição socio-econômica lhe impôs.*

*Eu fui uma criança muito pobre, mas fui feliz. Comecei a trabalhar cedo e não tive a oportunidade de estudar. Me casei cedo e tive muitos filhos, a minha luta não foi fácil... (Geralda Moraes Leandro, aluna do Projeto)*

Diante do contexto de histórias como as destacadas, temos por parte do Estado, na história da educação brasileira, uma trajetória de negação do direito à educação para com esses sujeitos, ou ainda, de políticas assistencialistas que se reduzem a campanhas duvidosas, com previsão de curtos períodos destinados para alfabetização e trabalho docente voluntário (Campanha de Educação de Adultos (1947), Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1967), Alfabetização Solidária (1999) e outros projetos e programas que se desenvolvem nos âmbitos municipais e estaduais seguindo esta mesma lógica).

É a partir dessa constatação que Arroyo chama atenção para o fato de que “a história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares” (ARROYO, 2001, p.10).

Como forma de aprofundar a discussão em torno da exclusão e de seus desafios para a educação, bem como de elucidar a problemática à luz de suas condições objetivas, Freire afirma que “os oprimidos, não superarão sua situação de explorados a não ser com a transformação radical, revolucionária, da sociedade de classe em que se encontram explorados”(FREIRE,1976, p.48).

Com isso, iniciamos a discussão que pretendemos desenvolver acerca do eixo central de nossa problemática, que tem como perspectiva a alfabetização enquanto prática de “inclusão”<sup>2</sup>: Em que medida é possível superarmos o contexto de exclusão em que se encontram os sujeitos da EJA, dentro de uma sociedade,

---

<sup>2</sup> O termo será trabalhado mais adiante.

que tem a exclusão como princípio estruturante de seu funcionamento? Mais pertinente ainda seria nos perguntar, na condição de pesquisadores, como poderíamos contribuir para mudança desse quadro. Se existem perspectivas de avanços, quais seriam elas, a partir das práticas atuais? Conseguir um emprego no país dos desempregados? Tornar agora cidadãos, aqueles que estariam marcados pelo resto de suas vidas pela negação de um direito elementar? Torná-los pessoas “melhores”, admitindo que até então eram “piores”? Ou incluí-los no “mundo da escrita” para que descubram outros tantos espaços em que ainda permanecerão excluídos? O que de fato nos move, nós alfabetizadores, ou tem nos movido na ação alfabetizadora? Quais seriam afinal os sentidos da alfabetização?

Para aprofundarmos a discussão em torno desses questionamentos, penso que seria relevante, inicialmente, contextualizar o analfabetismo, enquanto uma produção histórica e cultural, atentando para os vários aspectos que lhe atribuíram diferentes significados ao longo da história, principalmente com o advento da sociedade moderna.

### 1.1 O analfabetismo enquanto produção/reprodução histórico-cultural e o princípio de Filemo e Báucia

A construção histórica da idéia de analfabetismo se confunde com a própria construção da modernidade. Não é difícil constatar que a preocupação com o sujeito analfabeto, assim como uma maior caracterização desse sujeito, só se constitui efetivamente a partir das demandas de um modelo de organização social que emergia de maneira próspera, e que se pautava na necessidade de uma ruptura profunda com o mundo que o antecederia. Um novo modo de organização política, cultural e econômica. Conseqüentemente, a necessidade de um novo homem também se apresentava. É com o advento desse homem moderno, que a escrita ganha grande importância, na mediação dos homens e sua nova organização. Marcou-se, portanto, uma relevante distinção da relação entre escrita

e poder, da que se estabelecia em períodos anteriores como, por exemplo, no período medieval.

Tomando como referência esses dois diferentes momentos históricos, - Idade Média e a sociedade capitalista moderna - podemos perceber distinções interessantes no que se refere a língua escrita que nos ajudam, ainda hoje, a compreender um pouco mais a nossa relação com o significado das práticas de leitura e escrita. Na idade média, já é possível observar alguma relevância da escrita na organização política e social, ainda que de uma forma muito restrita, quando grande parte da população era analfabeta e a nobreza juntamente com clero mantinham o domínio, de maneira direta, do próprio acesso às letras. Com as várias mudanças estruturais de ordem política, econômica e cultural, além de outros fatores como, por exemplo, o advento da imprensa, essa relação muda de maneira significativa.

Não podemos deixar de considerar as relações de dominação e controle que ainda permanecem, mas é importante ressaltar que as estratégias de poder mudaram substancialmente, sobretudo pelo fato de que no período histórico, que envolveu os dois momentos citados, houve também um deslocamento de uma função da igreja para o Estado<sup>3</sup>, no que concerne à regulação das relações sociais (Berenblum 2003).

Hoje, não falamos mais de uma classe dominante que tem como preocupação a socialização da leitura e da escrita apenas a uma pequena parcela de sua população, que é indiferente ao contexto social mais amplo e que tem como princípio a restrição do código escrito às suas elites. Ao contrário disso - ainda que de maneira diversificada nas

---

<sup>3</sup> Berenblum, discutindo a criação das línguas oficiais das nações, associadas como uma demanda do estado moderno, afirma que neste momento, o poder que anteriormente tinham as religiões e as comunidades territoriais vão aos poucos sendo deslocados pelo sentimento de pertença a uma determinada nação, ou seja, pelo início da constituição do Estado Moderno.



várias formas de organização que foram consolidando as nações – é fácil constatar uma postura de reconhecimento da necessidade de formação para “toda” população, ou, que tal formação chegasse a parcelas mais ampliadas da sociedade. Constitui-se, portanto, um tipo de controle que não está unicamente pautado no cerceamento do acesso direto à leitura e escrita, mas sim na formulação de um conteúdo que, imerso nas diferentes práticas sociais, inclusive nas práticas educacionais, garantirá o consenso necessário na manutenção da sociedade moderna. Tal fato não se apresenta, portanto, por uma dádiva das classes dominantes, mas sim a partir da constituição de uma nova conjuntura, e da necessidade da construção de um ideal democrático que passe a incidir na educação.

Sobre o assunto, Graff, em artigo publicado em 1976 e reeditado em 1994, afirma que é a partir de meados do século XIX, que podemos observar esta inversão de postura, de maneira mais acentuada, quanto à necessidade de ampliação da oferta de alfabetização, exceto em alguns casos específicos. Revela ainda, neste mesmo artigo, qual seria a real finalidade desta ação que estava pautada na promoção da escola progressista liberal.

A escolarização, através da alfabetização, era útil ao treinamento eficiente da população para a ordem social; sua obtenção idealmente representava o signo de que a operação estava em curso. A alfabetização dificilmente era um objetivo, pois, isolado de sua base moral, era temida como potencialmente perigosa. Na verdade, era a alfabetização de homens e mulheres moralmente restritos que simbolizava e garantia o objetivo dos promotores escolares e fomentadores sociais. (GRAFF, 1994 p.68)

No Brasil, a tardia tentativa de consolidação do Estado Moderno também teve como desdobramento um olhar mais incisivo para o problema do analfabetismo. É nesse período, mais precisamente a partir da década de 40, que o analfabetismo passa a ser visto como um dos grandes problemas nacionais, em virtude das altas

taxas apresentadas pelo censo de 1940 que apontavam para uma média de 55% da população nessa condição (Fávero, 2004). Tal preocupação culminará em 1947 com a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Esta é a primeira iniciativa educacional na história do Brasil, por parte do Estado e em âmbito nacional, destinada a esta parcela da população marginalizada. Devemos considerar ainda que a referida iniciativa foi um meio para diferentes fins, pois esta campanha também foi muito marcada pelo interesse no aumento das bases eleitorais, uma vez que analfabetos eram proibidos de votar.

Desse período em diante várias foram as tentativas, quase sempre precárias, de enfrentamento da problemática. O analfabetismo ocupou, não só no Brasil, mas também em outros países da América Latina e do mundo, uma agenda permanente dos governos de orientações políticas variadas. Ao longo da história brasileira, além das tentativas pontuais, de cunho assistencialista e descontínuas que caracterizaram as políticas públicas para EJA, o caráter preconceituoso em relação ao analfabeto, que tem permanecido ao longo desses anos, é o que nos chama a atenção. Uma das expressões mais simbólicas nesse sentido, utilizada ainda hoje na formulação de políticas públicas e em documentos oficiais, se remete ao analfabetismo como algo que deve ser erradicado, como uma “erva daninha”, um mal que deve ser arrancado pela raiz. Seja como entrave do desenvolvimento econômico, como vergonha nacional do século XX, ou como o “incompetente”<sup>4</sup> - dito de forma sutil - do século XXI, o fato é que nenhum neologismo, conceito ou expressão que fundamentasse iniciativas frente à questão do analfabetismo conseguiu esconder o desprezo de uma sociedade, que tem dificuldades em enxergar tal problemática como fruto de suas próprias contradições. Contradições que tais, diante do olhar crítico de Paulo Freire não deixaram de ser precisamente explicitadas como neste registro.

---

<sup>4</sup> Refiro-me aqui a última avaliação institucional adotada em âmbito nacional pelo Ministério da Educação: Exame Nacional de Certificação de Competência da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Este exame que buscou centralizar a avaliação dos jovens e adultos que desejassem a certificação, baseava sua metodologia na verificação de competências dos alunos do primeiro segmento da EJA. Dessa forma, podemos considerar que é, no mínimo, sugestivo, a caracterização daqueles que não se adequaram a esta avaliação ou demonstrarem a ausência de alguma habilidade como sendo “incompetentes”.

[...] o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente lingüístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. (FREIRE, 1976 p.15-16)

É essa relação com o analfabetismo, em meio ao seu tempo histórico, que tentaremos explicitar uma das maiores contradições de nossa sociedade moderna, e que para nós elucida em grande parte a complexidade em que se encontra inserida a Educação de Jovens e Adultos. Tal contradição se expressa aqui no que chamamos de princípio de Filemo e Báucia. Passemos então a explicá-lo.

Em seu livro intitulado “Tudo o que é sólido se desmancha no ar”, uma expressão utilizada aparentemente sem grande relevância do Manifesto Comunista, Marshall Berman (1986) traz uma análise extremamente lúcida acerca da modernidade e suas contradições, tendo como eixo de crítica o princípio sintetizado nesta frase. A idéia central de seu trabalho consiste em destacar as contradições vividas pela modernidade na medida em que todo seu potencial de desenvolvimento, seus enormes feitos, a ampliação cultural proporcionada aos seus sujeitos e a essência de seus princípios carregam consigo a gênese de sua própria destruição. Sua tese busca ainda mapear não somente a partir da referência de importantes autores, como também da leitura dos espaços e da produção cultural de maneira geral, criados pela vida moderna; sua composição entre as aventuras e horrores, as ambigüidades, tensões e ironias que a constituem. No entanto, Berman não tem como intenção realizar uma simples contraposição à modernidade, ou ainda, de decretar o seu fim, em função de suas contradições. Ao contrário, ele mostra como esta fórmula aparentemente caótica pode resultar em uma combinação dialética na constituição desta mesma modernidade. Aponta, ainda para importantes e sólidas contribuições de alguns autores como Marx, Baudelaire e Dostoievski, apresentando-nos uma nova leitura sobre os mesmos.

Sem deixarmos de considerar a enorme contribuição que a obra Berman como um todo nos proporciona, nos deteremos, de maneira mais aprofundada, em um capítulo específico intitulado pelo autor de “O Fausto de Goethe: A tragédia do desenvolvimento”.

“Fausto” é uma obra literária escrita por Johann Wolfgang Goethe, em 1831, que incorpora muitos dos conflitos e tensões – dado o caráter turbulento e revolucionário de sua época – de seu período histórico, que já se apresentava aos seus sujeitos leitores como sendo um período moderno, mas suas condições materiais e sociais se mostravam ainda medievais. Para Berman, esses e outros condicionantes transformam esta obra em uma síntese de um movimento mais amplo de toda sociedade ocidental. E é a riqueza de sua análise sobre a obra que nos chama a atenção, e nos provoca a tentarmos estabelecer algumas relações com a temática que pretendemos desenvolver aqui. Antes, faremos uma rápida contextualização da obra.

Fausto é um intelectual inconformado com sua condição, pois ao longo de sua vida o seu desenvolvimento espiritual – sua capacidade de pensar, de ver e sentir – lhe custou um profundo isolamento com o mundo exterior, separando-o da totalidade de sua vida na relação com as outras pessoas, com a natureza e até mesmo com suas próprias necessidades e forças ativas. Sendo assim, Fausto vende sua alma ao diabo, na história chamado de Mefistófoles, em troca de coisas, a princípio bem definidas tais como dinheiro, sexo, poder, fama, glória e outros. No entanto, Fausto revela posteriormente a Mefistófoles que deseja essas coisas, não pelo que elas representam em si mesmas encerrando-se no gozo humano, mas sim para satisfazer seu desejo de experimentar todas as experiências humanas, abrindo-as – alegria, desgraça, males e bens – dentro de si.

Para Berman, a heroicidade do Fausto goethiano provém da libertação de tremendas energias humanas reprimidas não só nele mesmo, mas em todos que

ele toca e em toda sociedade que o circunda. É imbuído deste sentimento que Fausto, assim como o homem moderno, percebe que para se transformar seria necessária a transformação de todo mundo físico, moral e social onde vive. É a partir desta constatação que nosso personagem dá início a sua empreitada na promoção de um desenvolvimento radical do espaço onde se encontra. Porém, o desenvolvimento que ele inicia – intelectual, moral, econômico e social – carrega um custo altíssimo para o ser humano, pois essas mesmas energias que nutrem esse processo inicial de desenvolvimento irrompem com uma força que estaria para muito além do controle humano.

Assim, Fausto inicia um processo que irá destruir tudo aquilo que está ligado ao mundo da cultura medieval, onde fora criado, para dar início à construção de um novo mundo jamais visto. Tal processo poderá ser acompanhado, segundo Berman, a partir de três metamorfoses. Na primeira, como o “O sonhador”, ocorrem as primeiras elaborações de Fausto diante de seus limites e sonhos, que com a mediação de Mefisto passa para a próxima transformação: “O amador”. Nessa segunda metamorfose, observamos a primeira tragédia de um amor que o alimenta na experiência ambiciosa de seu desenvolvimento para atingir o clímax de sua trajetória que é o “Fomentador”.

É nesse último momento que Berman traz algumas análises que nos chamam a atenção. Após um longo e árduo processo no trabalho de idéias, movido por um desejo de desenvolvimento infindo, Fausto e Mefisto articulam uma barganha política junto a um imperador que possibilitará a concretização dos projetos audaciosos de Fausto, que pretende colocar até mesmo a força da natureza a seu serviço e a serviço dos homens. Assim como a cultura moderna, ele conseguirá pela primeira vez empreender seu acúmulo intelectual para uma mudança concreta e radical no espaço social onde vive. Seu projeto constituía-se de construções de portos e canais para grandes embarcações, represas para irrigação em larga escala, energia hidráulica, construção de novas cidades e vilas em um espaço completamente isolado, onde nunca se poderia imaginar tal feito.

É no ápice desta empreitada que Fausto percebe e começa a se incomodar com uma pequena porção de terra cuja existência permanece inalterável diante de seus planos. Esta região é ocupada por Filemo e Báucia, um casal de velhos simpáticos que ali habitam e levam uma vida de simplicidade, profundamente destoante da transformação que naquele espaço é empreendida. Para Berman, eles

[...] representam a primeira encarnação literária de uma categoria de pessoas de larga repercussão na história moderna: pessoas que estão no caminho – caminho da história, do progresso, do desenvolvimento; pessoas que são classificadas, e descartadas como obsoletas (BERMAN, 1986. p.66).

É a partir deste fato, sob o pretexto de que o não domínio daquela porção de terra comprometeria toda sua obra, e após uma proposta em dinheiro recusada pelo casal para que abandonassem o lugar, que Fausto comete seu primeiro ato mau. Convoca Mefisto e seus “homens fortes” e lhes ordena que tirem o casal de velhos do caminho. Ele, por sua vez, não deseja saber o que exatamente irá ocorrer com o casal, seu único objetivo é ver o espaço livre para implementação de seu novo projeto.

Nesse momento, Berman nos traz uma análise elucidadora a partir de uma analogia do episódio com processo de modernização. Para além de uma postura arrogante, que cresce vertiginosamente em nosso personagem, sua ação representa

[...] um movimento coletivo, impessoal que parece ser endêmico à modernização: o movimento no sentido de criar um ambiente homogêneo, um espaço totalmente modernizado, no qual as marcas e aparências do velho mundo tenham desaparecido sem deixar vestígio (BERMAN, 1986. p.68).

Esse é o dilema que se apresenta para nós e para toda sociedade ocidental. Sua expansão desmedida junto a um profundo processo de modernização nos envolve em uma enorme contradição. A expansão da sociedade moderna não tão somente nos impõe novas formas de ser, agir e pensar como também aniquila qualquer

forma de existência que não comungue de seus princípios ou, como citado na análise de Berman, que nos lembre o velho mundo.

É esse o princípio que acreditamos estar presente na construção da identidade do sujeito analfabeto. Não um sujeito de direito, que em tempos diferentes pode reconhecer nos bancos escolares um importante espaço na aquisição de novos conhecimentos. Mas antes disso e, verdadeiramente materializado, no cotidiano das escolas e na formulação de Políticas Públicas, um mal a ser arrancado pela raiz.

O sujeito analfabeto se constitui para nós como uma das novas versões de Filemo e Báucia que habitam nossa sociedade. No turbilhão das novas tecnologias e competências que demandam saberes, cada vez mais específicos, ele se vê obrigado a uma abrupta inserção a um projeto de sociedade já posto, quando não é expulso dele, uma vez que dificilmente será assimilado por tal projeto. Assim como o casal de velhos da história de Fausto, estes sujeitos nos mostram primeiramente nossos vínculos com o passado, – constituído em grande parte por uma cultura oral e de tradição, pouco “sistematizável” e muito menos permeável a grandes mudanças – o que já nos é muito caro enquanto sociedade moderna. Em segundo lugar, desvelam uma contradição fundamental que seria a incapacidade de um desenvolvimento que absorva todos os envolvidos em seu processo.

Sobre esse ponto, cabe esclarecer que não estamos querendo com isso condenar todo o processo histórico que envolveu a modernidade. Assim como os primeiros anseios de Fausto, acreditamos que esse período histórico nasce buscando de fato uma transformação em âmbito coletivo, que se tornasse uma alternativa concreta para superação necessária da forma de existência humana que o antecederia. Nossa análise, contudo, aponta para o fato de que o seu desejo desmedido de desenvolvimento encerrado em si mesmo e sua perspectiva homogeneizadora nos deixa diante de um impasse: o atual modelo de desenvolvimento da modernidade é insustentável enquanto projeto coletivo. É

essa análise que pretendemos trazer para nossa problematização, ou ainda, retomando o questionamento anteriormente levantado: como podemos pensar a prática alfabetizadora, enquanto uma prática de inclusão, dentro de uma sociedade em que o processo de exclusão se estabelece como um princípio estruturante de seu funcionamento?

Tomando como referência essa lógica, a própria idéia de inclusão já ecoa algumas ambigüidades. Em primeiro lugar, pelo fato de que quando nos remetemos à inclusão não pensamos necessariamente a exclusão enquanto um fenômeno estruturante ao modelo em que pretendemos incluir. Conseqüentemente, discutimos o problema da exclusão a partir de suas conseqüências e não segundo suas causas, pois toda inclusão, pensada de maneira mais ampla, necessariamente aponta para legitimação de uma estrutura onde desejamos incluir.

Discutindo esta problemática, dentro de uma perspectiva que não se restringe ao âmbito educacional, Martins (2002) contribui com a discussão a partir das contradições presentes no próprio conceito de exclusão:

A idéia de exclusão pressupõe uma sociedade acabada cujo acabamento não é por inteiro acessível a todos. No entanto, essa sociedade acabada não existe em princípio. A sociedade é um processo contínuo de estruturação e desestruturação. O que aparece recriado é recriado continuamente. É nesse âmbito que as rupturas, aquilo que se chama exclusão, são reparadas, espontânea e continuamente. (MARTINS, 2002. p.46).

Martins levanta ainda outros aspectos importantes. Segundo ele, embora a idéia de exclusão se situe em uma perspectiva crítica, ela possui uma orientação conservadora. Principalmente porque o discurso sobre os excluídos é, geralmente, um discurso dos integrados e não dos sujeitos a quem ele se refere. Daí decorre o fato de que os supostamente excluídos não se reconhecem enquanto tal, e acabam por serem capturados duas vezes. Por um lado, pela própria sociedade que os rejeita, e, ao mesmo tempo em que os rejeita, por outro que os inclui de



forma precária. Como ocorre, por exemplo, no âmbito do consumo, onde as necessidades dos excluídos estão condicionadas ao que pode ser satisfeito pelos resíduos do sistema.

Um outro aspecto levantado pelo autor que consideramos relevante nesta construção conceitual consiste no fato de que a categoria “excluído” acaba por escamotear a segmentação de classe. Segundo Martins, a classificação dos sujeitos a partir dessa categoria é análoga à dos miseráveis para a teoria clássica, pois ambos, excluídos e miseráveis, estariam fora do núcleo de criação da realidade social e, sendo assim, não possuem condições de interferir ativamente na dinâmica social.

Nesse sentido, nos deparamos com uma categoria de análise que reproduz uma limitação nos sujeitos que ela designa, por reafirmar uma condição que os impede de serem protagonistas de sua ação. Excluído inclusive dos processos de produção, esse sujeito, sendo cerceado de várias necessidades básicas à sua existência, torna-se impotente para reivindicar melhores condições de vida, uma vez que o poder de incidir sobre a sociedade também lhe fôra retirado. Essa situação é diferente, por exemplo, da que ocorre com a categoria de operário, que uma vez ligada diretamente a uma classe social, determina o sujeito operário como um produto histórico e com possibilidades de intervenção em sua realidade, já que seu papel, ao menos no início do processo de modernização, era imprescindível à sociedade.

Dada a complexidade do tema ora apresentado, não pretendemos nesse trabalho esgotá-lo, muito menos lhe atribuímos um caráter propositivo, o que seria, neste contexto, superficial. A proposta é de exercitar um diálogo crítico com o problema que optamos por abordar dentro da arena de significados que são designados aos educandos jovens e adultos das camadas populares.

Em síntese, o objetivo deste momento é contextualizar a problemática que estará orientando nosso trabalho de pesquisa e, conseqüentemente, alguns de seus pressupostos. Dentre eles, o que acreditamos assumir uma característica especial é a abordagem que pretendemos desenvolver junto aos principais sujeitos para quem destinamos a pesquisa. Por isso, acreditamos que a profundidade de nossa análise estará diretamente condicionada à profundidade da compreensão que teremos sobre os educandos da Educação de Jovens e Adultos.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

A partir dessa exposição prévia que buscou não somente apresentar nossa concepção acerca dos sujeitos da EJA, mas também o lugar que lhes é reservado no atual contexto de desenvolvimento da sociedade moderna, destacamos alguns dos pressupostos presentes na fundamentação de nossa justificativa.

A alfabetização de Jovens e Adultos, enquanto uma prática que busca superar uma das facetas mais perversas do capitalismo - a condição de desigualdade dos sujeitos frente à produção de conhecimento - carrega em si um grande dilema: superar a problemática da exclusão dentro de uma sociedade, que tem a exclusão como princípio estruturante ao seu funcionamento. Uma constatação imobilizadora? Penso que, sendo esse o nosso ponto de partida, correremos inevitavelmente esse risco. No entanto, não vejo possibilidade mais rica para produção intelectual do que a capacidade de desafiar a si própria, e em troca do caminho supostamente seguro, seja capaz de mergulhar na complexidade de sua real condição para reinventar seu próprio caminho.

Observando nossa trajetória, não é difícil constatar que o analfabetismo no Brasil está fortemente encarnado em seu modelo estrutural de desenvolvimento econômico, político e social. Um capitalismo de Terceiro Mundo sempre aquém de seus próprios objetivos e ausente na garantia dos direitos mais elementares de seu povo<sup>5</sup>. Uma promessa moderna, que ainda não garantiu os fundamentos básicos de tal perspectiva - como da universalização da educação - e que no entanto já nos paira com um grande ar de nostalgia. Ao mesmo tempo, observamos também a prática de vários educadores e educadoras que buscam caminhar no sentido contrário a esta tendência, ou seja, que lutam em uma perspectiva oposta à da naturalização desta condição e nos reanimam com um modo de pensar que reage sistematicamente a qualquer perspectiva fatalista.

---

<sup>5</sup> Sobre o assunto, ver Ana Maria Freire (Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (paraguaçu) Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. 1993).

Esses educadores, seguem forjando paralelamente a esta realidade hostil uma história de resistência e de resignificação do saber/fazer docente. Por isso mesmo merecem maior atenção em nossas pesquisas.

Um desses educadores, com quem estaremos buscando o diálogo em nosso trabalho é Paulo Freire. Ao longo de sua obra, percebemos a conciliação de dois aspectos importantíssimos que se relacionam aqui com o ponto de partida em que fundamentamos nossos questionamentos. Se de um lado Freire reconhece toda a complexidade que se constitui em torno do processo de opressão e de seus limites diante da nossa possibilidade de ser no mundo, aponta também para a necessidade de uma pedagogia esperançosa, que nos impulsiona frente ao imobilismo instaurado como uma das conseqüências do neoliberalismo. Aponta ainda, em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, como um dos saberes necessários à prática educativa que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996 p.85). Dessa forma, podemos afirmar que sua “criticidade mobilizadora” nos será de grande valia na construção de uma fundamentação ao longo desse processo.

A partir dessas considerações, e com vistas a adentrarmos no que será nosso objeto de pesquisa, a proposta consistiu em investigar como o NEJA vem buscando responder, em sua prática cotidiana, a esse contexto. Quais os desafios presentes no cotidiano da alfabetização? Quais as estratégias utilizadas? E o que essas reflexões, produzidas no cotidiano do NEJA, têm como contribuição para a compreensão da problemática do analfabetismo?

Para tanto, apostamos no cotidiano da práxis pedagógica como um espaço de produção que, embora esteja interpelado por essa realidade e pelos seus limites, se constitui enquanto um espaço singular, que não é estritamente um reflexo, mas sim parte constitutiva e criativa dessa mesma realidade, podendo ser portanto um importante lugar de resistência e produção. Dessa maneira, a investigação desse espaço teve como ponto de partida os seguintes questionamentos:

Quais os sentidos da prática alfabetizadora para o NEJA? E que princípios são apontados como necessários a essa prática?

#### 4. OBJETIVOS

A partir da pergunta de partida podemos traçar os objetivos de nossa pesquisa, são eles:

##### 4.1. Objetivo Geral

- Compreender os sentidos que o NEJA vem atribuindo à ação alfabetizadora a partir de seus educadores.

##### 4.2. Objetivos Específicos

- Investigar como o NEJA tem respondido às demandas de alfabetização: as contradições inerentes a esse processo, bem como as estratégias e reflexões produzidas.
- Sistematizar tais contradições, estratégias e reflexões - a partir da construção de princípios - em torno do processo de alfabetização nas turmas do NEJA.



## 5. METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa se desenvolveu a partir de dois momentos de análise. Em um primeiro momento, tomando como base nossa pergunta de partida e referencial teórico, realizamos uma análise documental, com base em materiais de conteúdos diversos que se encontram disponíveis no NEJA. Sendo assim, os dados analisados na pesquisa foram os seguintes:

Dos educadores:

- Os relatórios apresentados à coordenação que, ao longo da trajetória do NEJA, serviram como registro e sistematização da prática docente; dos desafios e das reflexões produzidas nesse processo pelos educadores. Foram analisados ao todo 41 (quarenta e um) relatórios, selecionados a partir de critérios que apresentaremos adiante.
- As atas de reuniões, realizadas em conjunto pelo o grupo de monitores e coordenação, que sistematizam as discussões realizadas em torno das demandas e encaminhamentos de sala de aula. Assim como para os relatórios, as atas analisadas também foram selecionadas a partir de critérios que serão apresentados posteriormente. Somam um total de 15 (quinze) atas. Sobre esses documentos, no entanto, cabe ressaltar que grande parte das reuniões realizadas pelo grupo não foram registradas, o que nos dificultou na recuperação da memória dessas discussões.

Da coordenação

- Ementas e propostas dos cursos de formação de professores realizados pelo núcleo.

A centralidade de nossas análises esteve voltada para os educadores que, de certa forma, sintetizam em suas práticas as diferentes demandas em torno da alfabetização – frente à perspectiva da coordenação, dos educandos e a do

próprio grupo – na tentativa de compreender os conflitos presentes nesse processo de formação e que nos ajudam a perceber de maneira mais aprofundada nosso objeto de pesquisa. Dessa maneira, embora os registros da coordenação e dos educandos tenham sido mencionados aqui com menor frequência - em relação aos depoimentos das entrevistas que explicitaremos adiante – esses documentos foram de grande valia como resgate dos diversos contextos de reflexão em que estavam inseridos os educadores.

Em função do grande acervo de materiais presente no NEJA e como previsto anteriormente, alguns critérios foram adotados para escolha dos materiais que deveriam ser analisados:

- o tipo de registro, pelo fato de que algumas atas e relatórios restringem-se somente a descrição de encaminhamentos ou procedimentos adotados em sala, sem a contextualização da discussão ou o histórico das decisões tomadas. Conseqüentemente, nossa compreensão sobre o assunto em questão fica comprometida;
- a pertinência do conteúdo do documento/material em relação a nossa pesquisa;
- período de produção dentro do recorte histórico estabelecido, - a partir de 1999- exceto para os documentos de datas anteriores que contribuam diretamente na contextualização das discussões que estaremos desenvolvendo, ou que tenham uma grande relevância histórica para pesquisa.

Já para no segundo momento, como forma de complementarmos os dados oriundos dos documentos, realizamos entrevistas com 5 (cinco) membros da equipe do NEJA: 4 (quatro) educadores(as) e 1 (uma) coordenadora.



Com o objetivo de facilitar o acesso aos entrevistados, bem como pelo interesse metodológico de construir uma discussão que contemple os vários sentidos atribuídos à alfabetização presentes nessa experiência, a escolha dos membros do NEJA para a entrevista restringiu-se a partir do período em que ingressei junto ao grupo no ano de 1999. Esta estratégia de recorte histórico, como referência para escolha dos entrevistados, também nos permitiu a possibilidade, pelo tempo recente de sua realização, de uma melhor contextualização acerca dos dados obtidos.

Como critério para escolha dos entrevistados, além do recorte temporal, escolhemos os(as) educadores(as) que tiveram uma experiência mínima de dois anos de atuação no NEJA. Buscamos ainda diversificar essa seleção, garantindo a presença de diferentes áreas do conhecimento. Isso se justifica porque a ação alfabetizadora no NEJA era de responsabilidade de todos os monitores, independente de sua área de atuação/graduação. Como veremos adiante, a formação acadêmica do educador(a), de maneira direta ou indireta, aparece como um importante condicionante na construção dos significados de sua prática.

Por fim, cabe ressaltar a importância que demos às entrevistas, a partir do objetivo traçado para esta pesquisa - compreender os sentidos que o NEJA atribui à alfabetização – uma vez que tomamos os professores como principal referência. Nossos questionamentos têm como horizonte a compreensão da lógica, ou melhor, das lógicas estabelecidas no processo da ação alfabetizadora. Buscam ainda, compreender os significados atribuídos a esse processo frente aos desencantos, esperanças, avanços, retrocessos e, sobretudo, frente ao complexo contexto político mais amplo em que se insere a Educação de Jovens e Adultos. Isso não significa dizer que a pesquisa tenha se desdobrado em uma categorização dos diferentes olhares sobre o NEJA, que definisse a partir dos relatos, em que marco teórico precisamente se situa a pedagogia do Núcleo, mas sim de que maneira ela se constitui e o que a mobiliza. Essa estratégia de abordagem foi sendo construída ao longo do percurso da pesquisa, na medida em

que a riqueza dos diferentes olhares e percepções sobre o espaço do NEJA passaram a se sobressair nos depoimentos.

Sobre esse último aspecto gostaríamos de apontar um desafio enfrentado em meio à pesquisa de campo. O Núcleo de Educação de Jovens e Adultos não possui uma proposta pedagógica sistematizada, que sirva como orientação teórico-prática a seus(suas) educadores(as). Dentre os materiais pesquisados, encontramos somente alguns projetos que tinham como principal finalidade à formalização de propostas de formação destinadas aos trâmites burocráticos da universidade. Esses documentos, embora resgatem de maneira significativa a memória do núcleo, são superficiais enquanto instrumento de compreensão de sua proposta pedagógica.

Em decorrência disso, o depoimento dos(as) educadores(as), seus relatórios, textos, enfim, tudo o que se conseguiu de registro de suas práticas e percepções sobre o núcleo tiveram um peso especial na pesquisa. É a partir desses materiais que nos foi possível reconstruir práticas e concepções presentes no NEJA. Nosso grande desafio passou a ser, portanto, a construção de uma olhar que nos permitisse ir tecendo os vários fios dessa história. Com isso, a exposição que faremos em torno da identidade do núcleo, ou seja, o olhar que lançamos sobre essa experiência na tentativa de explicitá-la é apenas uma escolha dentre tantas outras possibilidades de abordagem que poderíamos nos valer.

Nossa investigação buscou a partir dos relatos, compreender sob que lógica estaria pautado o envolvimento dos(as) educadores(as) na problemática do analfabetismo e como conseqüência o sentido por cada um deles atribuído a essa experiência. Para tanto, procuramos saber como esses sujeitos se vêem nesse processo e o que pensam sobre ele. A partir dos critérios e objetivos supracitados, esses foram nossos entrevistados:

Carlos Fabian de Carvalho, 28 anos, graduado em História, obteve recentemente o título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é coordenador da Divisão de Ensino Noturno da Prefeitura Municipal de Vitória. Carlos Fabian ainda participa das atividades do Núcleo e anteriormente a essa experiência, atuou em curso pré-vestibular para negros e pessoas de baixa renda.

Luciollo de Souza Júnior, 32 anos, graduado em Matemática e Pós-graduado em Docência do Ensino Superior. É professor da rede municipal de Vila Velha. Luciollo vem contribuindo com as discussões do núcleo na formação de professores, principalmente no que se refere à educação matemática, área que vem pesquisando ao longo de sua trajetória no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. Anteriormente a participação na experiência do NEJA, atuou quatro anos no Ensino Noturno, na rede municipal de Guarapari, seu município de origem.

Carla de Souza Campos, 29 anos, graduada em Psicologia e Pós-graduada nas áreas de Filosofia e Violência Doméstica. Trabalha atualmente na Unidade de Integração Social para Menores do Espírito Santo. No momento, Carla mantém uma participação mais pontual no Núcleo, pois vem buscando focar seu trabalho com o público específico de juventude em conflito com a lei.

Sandra Maria Bravin Setúbal, 48 anos, graduada em Pedagogia, está cursando especialização na área de Educação Inclusiva. Sua experiência educacional anterior ao núcleo foi ministrando aulas de música.

Edna Castro de Oliveira, 56 anos, graduada em pedagogia, mestre em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, doutora em educação pela Universidade Federal Fluminense, Coordenadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e professora de Filosofia da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Edna atua no núcleo desde o início da proposta, quando funcionava ainda na condição de grupo de estudos.

Em função de que alguns dos relatos obtidos nas entrevistas e relatórios pudessem gerar algum tipo de exposição aos educadores, optamos em não revelar a autoria das falas. Para identificarmos as fontes em que foram obtidos os relatos, registramos da seguinte maneira: Quando estivermos nos referindo aos dados dos relatórios apresentaremos a letra “R” seguido de um número para nossa identificação, ao final do depoimento. Ao todo foram analisados 41 (quarenta e um) relatórios. Em relação às entrevistas, nos remeteremos aos entrevistados a partir de nomes fictícios. Outros documentos como atas, registros, formalização de proposta pedagógica, estarão devidamente identificados junto da própria citação.

## 6. Algumas contribuições teóricas do campo da linguagem

O campo de estudos da linguagem aqui destacado refere-se às diversas contribuições teóricas que são hoje responsáveis pela nossa forma de ver e perceber a linguagem em nosso cotidiano. Esse campo, que possui uma contribuição relativamente ampla e heterogênea, acaba assumindo um importante papel em nossa discussão, mais precisamente a partir de sua perspectiva filosófica. A linguagem, enquanto elemento ideológico e central na conformação dos sujeitos, se encontra como pano de fundo de nossa pesquisa, na medida em que tentamos compreender o universo axiológico que se constitui na apropriação da língua escrita.

Nesse sentido, buscamos apresentar algumas contribuições acerca desse campo que nos permitam situar o ponto de vista a partir do qual abordamos a questão da alfabetização. Dentre essas contribuições, podemos destacar a perspectiva bakhtiniana de linguagem, tendo em vista não somente o caminho que pretendemos seguir, mas também uma hipótese desenvolvida em nosso trabalho e que nos é de extrema relevância. Passemos então a explicitá-la.

Como já apontamos anteriormente, não direcionamos nosso trabalho para uma discussão metodológica em relação ao processo de alfabetização, mas em relação ao âmbito político, por meio de uma perspectiva filosófica. É a partir desse ponto de vista que buscamos sua compreensão tomando como referência a experiência do NEJA.

Os conceitos em torno do analfabetismo, assim como as noções de alfabetismo e letramento, constituem-se de maneira conflituosa em nossa sociedade, dada a disputa em torno dos possíveis sentidos que podem assumir. Tomando a perspectiva teórica de Bakhtin como referência, poderíamos associá-los ao conceito de signo. Remetemo-nos, mais especificamente, à definição encontrada em sua obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”. Para Bakhtin, os signos são fragmentos materiais de uma determinada realidade, e por isso mesmo são passíveis de serem estudados, além de terem um determinado caráter ideológico. Considerando ainda a ideologia como estruturante da própria linguagem enquanto atividade humana, na visão do autor, os signos estariam em permanente disputa quanto aos seus possíveis significados, ou seja, nas várias visões que buscam lhe conferir um sentido. Da mesma forma, portanto, os conceitos de analfabeto ou de alfabetismo, enquanto um signo/conceito apresenta-se para nós em permanente disputa.

Não é nossa intenção prioritária, no entanto, analisar os vários conceitos em si, nem sequer tentar construir uma definição mais adequada para esses termos. São os movimentos criados em torno desta disputa e as motivações apresentadas nas

diferentes perspectivas que nos interessam aqui. Sendo assim, nossa pesquisa se deteve nos sentidos atribuídos ao processo de alfabetização que se revelam em seu cotidiano, em nosso caso, no cotidiano do NEJA. Nossa hipótese é que este fato – as diferentes concepções em torno do processo de alfabetização na tentativa de lhe conferir um determinado significado - se apresenta como elemento fundamental para a compreensão da problemática do analfabetismo.

Uma outra característica atribuída ao signo por Bakhtin, que nos ajuda a sustentar essa hipótese, estaria ligada ao fenômeno da refração. Para o autor, o signo não é exatamente parte de uma realidade, pois além de refletir determinada realidade ele também a refrata. Ele pode distorcer essa realidade, isto é, pode ser-lhe fiel e apreendê-la de um ponto de vista específico. Isto decorre do fato de que “o domínio ideológico coincide com o domínio dos signos” (BAKHTIN, 2004 p.32).

A refração também nos parece ser uma característica que envolve o conceito de alfabetização ou alfabetismo. Quando nos remetemos à idéia de alfabetização – em nosso caso específico de um jovem ou adulto –, esta não corresponde a um significado em si mesma, mas sim de uma ação que possui um determinado sentido e valor, que está sujeita como todo signo a avaliações ideológicas. Em nosso caso específico, muitos são os fatores que perpassam o processo de significação de tal ação, principalmente o contexto em que se encontram os sujeitos analfabetos. Olhares preconceituosos e equivocados ofuscam uma possibilidade de compreensão mais aprofundada e, conseqüentemente, se constituem enquanto condicionantes negativos para superação da problemática. Por um lado, na criação de um abismo entre alfabetizados e analfabetos, como se os primeiros tivessem alguma superioridade na relação com o conhecimento. Por outro, na supervalorização da alfabetização em si mesma, retirando-a de seu contexto sócio-cultural, por lhe atribuir um papel de transformação profunda na estrutura social de maneira isolada (GRAFF, 1994). Por isto é que afirmamos que a idéia de alfabetização não somente reflete sentidos, mas também é capaz de produzi-los, uma vez mergulhada nas várias esferas ideológicas e sociais.

Dessa forma, quando nos propomos a perguntar quais os sentidos da alfabetização para o NEJA, não perseguimos prioritariamente as regularidades que compõem os diferentes sentidos desse processo para o grupo, mas as diferentes lógicas estabelecidas frente a esses sentidos, como as estratégias, as dúvidas, ressignificações e expectativas que se dão na prática docente a partir de uma dada compreensão acerca da alfabetização. Por isso que encaramos o discurso como objeto de nossa análise, pois é o meio pelo qual tais concepções ganham sua materialidade nos documentos e no que irá se configurar nas entrevistas. Entretanto, não é foco central de nossos estudos o que lhe confere seu caráter de estabilidade, mas, ao contrário disto, buscamos o que lhe gera instabilidade, o que foge à característica geral, lhe conferindo movimento e, ao nosso ver, o que não lhe permite ser aprisionado. Isso decorre do fato de que pensar em uma concepção que represente o pensamento do Núcleo como um todo seria, de certa forma, uma tentativa de homogeneização, ou ainda, referenciando-nos na visão bakhtiniana, de tornar um determinado significado monovalente (BAKHTIN, 2003).

A incorporação de tal princípio - o da pluralidade - vem acompanhando a trajetória do Núcleo, principalmente pelo fato de que as proposições metodológicas aplicadas têm a preocupação de se adequarem à realidade dos educandos, que não se apresenta como uma realidade única, homogênea. É o que podemos observar em um dos documentos do NEJA de 1997, em que se tentava pela primeira vez formalizar uma proposta metodológica. Dentre as primeiras formulações da proposta, se encontram os seguintes questionamentos:

A construção de uma proposta a priori é incompatível com a idéia de se tomar à experiência prévia do educando como ponto de partida para construção do conhecimento? É possível e necessário uma proposta curricular para jovens e adultos? (1997)

Os questionamentos referentes à própria pertinência da proposta, embora não tenham sido aprofundados na época, apontam para os limites e os riscos desse

tipo de resolução, ainda que o grupo tenha considerado necessária para aquele momento. São esses e outros os conflitos que investigamos junto aos professores, com o olhar voltado especificamente para alfabetização, buscando compreender como cada sujeito, a partir dos seus diferentes olhares respondia a essas demandas no cotidiano de sala de aula.

Retornando a nossa hipótese que busca - em meio aos significados atribuídos a alfabetização - elementos que nos permitam melhor compreender a constituição do analfabetismo, sob uma perspectiva de base materialista de análise, poderemos visualizar melhor a tensão que reside sobre este ponto.

Primeiramente, cabe atentar para o fato de que a alfabetização, como a concebemos aqui, não consiste simplesmente na aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, que estariam direcionadas para práticas individuais, como apontam Tfouni (2004) e Kleiman (1995). Isso porque, ao contrário do que as autoras definem como alfabetização, não estamos nos remetendo a uma perspectiva de abordagem individual desse processo, mas sim à atmosfera axiológica que o circunda, ou seja, a sua carga valorativa, expressa nos sentidos que lhe são atribuídos, e ainda, na dinâmica da interação social em que se encontra inserido. Ainda assim, não podemos excluir de forma determinante a aquisição de determinadas habilidades como parte desse processo, ou então, que para os sujeitos da pesquisa – os educadores com quem iremos trabalhar - tais habilidades tenham maior centralidade, pois são seus desdobramentos o foco de nossos estudos, na mediação que o processo de alfabetização estabelece com a escrita enquanto produto cultural.

É nesse sentido que percebemos nossa análise encarnada em uma base material, bem como a tensão que reside em nossa hipótese. Ao buscarmos os sentidos da alfabetização na perspectiva de um processo de aquisição de um bem cultural e conseqüentemente de seu universo valorativo, estaremos diante dos dilemas que emergem nas relações entre produção/reprodução,



autonomia/subordinação, conscientização/alienação. Não necessariamente apresentados sempre de maneira polarizada, mas como referenciais que ainda permanecem vivos em nossas práticas e que contribuem para uma melhor compreensão da realidade em que se inscrevem.

Nesse aspecto, parece-nos relevante à análise de Benjamin acerca dos bens culturais, bem como da postura do materialista histórico frente a esses bens na construção de sua análise.

O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror [...] Nunca houve monumento da cultura que não fosse também o monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta da barbárie, não o é tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialismo histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo. (BENJAMIN, 1994 p.225)

Com isso, reconhecemos que a alfabetização, enquanto uma demanda educacional, se apresenta inegavelmente como uma necessidade elementar, e por isso mesmo deve se apresentar como um direito, na sociedade moderna. O que não nos impede de recuperar a historicidade desta demanda e suas contradições na construção de um modo de organização social – baseado em um determinado sistema de escrita – que subjugou outros tantos, cujos rastros, ainda hoje, tentam ser apagados, seja em nome de nossa unidade lingüística, da língua oficial, da necessidade de modernização.

A tensão ora apresentada é expressa a partir da compreensão de alfabetização com a qual estamos trabalhando. Como dissemos anteriormente, a concepção adotada aqui não estaria enfocando a aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem que estão direcionadas para práticas individuais. Nossa maior aproximação teórica acerca desse ponto de vista se encontra na obra de Freire, que entende a alfabetização como uma ação global que envolve, necessariamente, os alfabetizandos em suas relações com o mundo e com os outros, contribuindo para o desenvolvimento de sua práxis. E ainda, que a partir desse exercício de reflexão e intervenção no mundo e, conseqüentemente, de transformação do próprio mundo, os sujeitos estariam assumindo seu papel

histórico (FREIRE, 1976). Assim como Freire, quando nos remetemos à alfabetização, estamos partindo do pressuposto de uma ação necessariamente articulada aos sujeitos destinatários dessa ação, bem como ao contexto em que se encontram inseridos.

É também sob o ponto de vista dos estudos do letramento que constatamos uma outra importante contribuição para o debate, a partir de uma de suas vertentes teóricas que direciona suas pesquisas para o impacto social da escrita nas sociedades, de maneira mais abrangente (Kleiman, 2003 e Tfouni, 2004). Dessa maneira, podemos observar um avanço qualitativo na compreensão em torno da problemática do analfabetismo, à luz das contradições presentes na conformação de nosso contexto social.

Em um de seus artigos sobre letramento, Kleiman (2003) discute que as deficiências do sistema educacional, na formação dos sujeitos “plenamente” letrados, não decorrem apenas da precária formação docente, ou mesmo das falhas de um currículo que instrumentalize esse processo. Tais falhas, segundo a autora, estariam nos próprios pressupostos que subjazem o modelo de letramento escolar. Em relação à Educação de Jovens e Adultos, outras contradições estariam ainda de maneira mais explícitas na medida em que

A interação na aula de alfabetização de adolescentes e adultos é potencialmente conflitiva, pois nela se visa ao deslocamento e substituição das práticas discursivas do aluno por outras práticas, da sociedade dominante. Ao mesmo tempo em que a aquisição das novas práticas é percebida como necessária para a sobrevivência e a mobilidade social na sociedade tecnologizada, essa aquisição se constitui no prenúncio do abandono das práticas discursivas familiares (KLEIMAN, 2003 p.49).

Com isso, podemos observar que a cultura escolar - que não se restringe necessariamente à instituição - tende a se constituir de maneira conflituosa e contraditória em relação aos saberes dos educandos. Isso resulta do fato de que a concepção de sujeito letrado comumente reconhecida encarna uma perspectiva organicamente atrelada à visão dominante, e por isso mesmo estabelece uma

profunda dicotomia frente ao novo conhecimento, na medida em que propõe não somente um aprofundamento ou reelaboração de um saber prévio, mas, antes disso, uma ruptura radical com esse saber.

Sendo assim, nosso objetivo para com esses referenciais teóricos seria o de subsidiar um melhor entendimento da complexidade vivenciada pelos sujeitos de nossa pesquisa frente ao processo de alfabetização.

## 2. UM POUCO DO LUGAR DE ONDE FALAMOS

O Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), ao longo dos seus 16 anos de atuação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em grande parte como projeto de extensão, acumula uma vasta e rica experiência educacional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Teve seu início no departamento de Filosofia no ano de 1987, ainda na condição de “Grupo de Pesquisa em Educação de Adultos” por iniciativa do Prof. Admardo Serafim de Oliveira, mas é só em 1990 que tem sua inserção no Centro Pedagógico - atual Centro de Educação - local onde hoje se encontra.

Nos últimos anos, suas ações se concentram na formação de educadores e na pesquisa, e junto a outras entidades que também atuam com a EJA na organização do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos<sup>6</sup>. Movimento que vem se consolidando enquanto um importante espaço de discussão política para a área.

Como projeto de extensão, - “Formação de Educadores na Prática de Educação de Jovens e Adultos - o NEJA era responsável junto ao Centro de Educação pela manutenção de turmas de alfabetização a partir da atuação de alunos da graduação, oriundos de diferentes áreas de formação<sup>7</sup> da UFES. Espaço no qual iniciei minha primeira experiência na condição de educador. Embora ele fosse um projeto de extensão, onde somente os alunos da universidade poderiam participar formalmente - o que implica no recebimento de bolsa para desenvolvimento do trabalho – cabe ressaltar que o NEJA nunca esteve fechado para demandas externas. No período de minha atuação, por exemplo, a partir de uma articulação junto a Ação Comunitária do Espírito Santo (ACES) – instituição que apóia projetos sociais em diferentes áreas – foi possível a realização de uma parceria que garantiu a participação

---

<sup>6</sup> O Fórum é um espaço de discussão aberto para todos que têm o interesse na área. Busca envolver os vários setores que atuam com a EJA no estado do Espírito Santo (ONG'S, Sindicatos, Movimentos Sociais, SESI e Administrações Públicas) para o debate de caráter propositivo em torno das políticas públicas para esta modalidade de ensino. Articula-se ainda em âmbito nacional com outros Fóruns de EJA e na realização dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos. Em sete anos de atuação - atualmente em edições bimestrais - o Fórum tem focalizado suas discussões acerca das temáticas que envolvam a garantia do direito à educação.

<sup>7</sup> No presente momento, o NEJA interrompe este tipo de atividade específica em virtude da saída para Doutorado da professora Edna Castro de Oliveira, responsável pela coordenação geral do Núcleo.

remunerada de duas educadoras que não cursavam a graduação, mas que possuíam o curso de magistério do segundo grau, atuavam voluntariamente em turmas nas comunidades e buscavam formação na área. Além dessas demandas, o NEJA atendia ainda outras mais pontuais de educadores(as) interessados em estudar sobre o assunto ou que buscavam algum tipo de material didático.

Como objetivo de tais ações, além de buscar uma aproximação da Universidade com a problemática da EJA, o NEJA visa se constituir enquanto um espaço de estudo acerca das especificidades dessa modalidade de ensino para formação de educadores na prática de sala de aula.

Para melhor esclarecer sobre sua dinâmica de funcionamento, é importante que façamos um breve relato de como o Núcleo se organiza, tomando como referência o momento em que me inseri no grupo, no ano de 1999. Nessa ocasião tínhamos cinco turmas. Duas turmas funcionavam na Universidade, atendendo em sua maioria servidores da UFES, e as outras três atendiam comunidades externas, que nos chegaram como demanda nesse mesmo período. Tendo em vista um dos princípios do NEJA, em relação à importância do trabalho coletivo, eram destinados para cada grupo dois monitores, que planejavam e atuavam em conjunto nas salas, salvo quando por algum motivo dispúnhamos apenas de um educador para um determinado grupo. Além do diário planejamento das aulas, eram atribuições dos monitores a elaboração de relatório mensal, a participação de reuniões esporádicas com a coordenação e de reunião semanal com todo o grupo para estudo e avaliação dos trabalhos.

As aulas, por nós ministradas, tinham duas horas diárias de duração, e uma frequência de quatro dias por semana. O tamanho das turmas variava em função da quantidade de alunos, dependia do contexto em que se encontrava e do espaço que se tinha disponível. Elas não eram organizadas por séries, o que implicava alunos com diferentes “níveis” de alfabetização em uma mesma turma. A caracterização dos grupos variava ainda segundo contextos específicos como, por exemplo, turmas com maior quantidade de mulheres geralmente eram aquelas que funcionavam no período da tarde, em função de uma melhor conciliação do horário de aula com o horário do trabalho doméstico.

Além do direto acompanhamento dos monitores, a coordenação também buscava incentivar a pesquisa dentre as várias temáticas da EJA, pelas quais o grupo demonstrasse interesse. Esse apoio permitia, à medida que os educadores do NEJA amadureciam e sistematizavam algumas questões, ainda participar da formação de outros educadores, quando o Núcleo recebia uma demanda externa de formação.

A constituição do NEJA enquanto um espaço de experimentação docente, a garantia de acompanhamento e de estudo permanente, a sistematização da prática por meio de relatórios, o incentivo à pesquisa, a promoção de espaços de troca semanais, me permitiram, ao longo dessa experiência de três anos, como professor alfabetizador, o acúmulo de conhecimentos e me possibilitaram fazer algumas reflexões que estarão, de alguma forma, subsidiando e enriquecendo o trabalho que ora desenvolvemos. Torna-se importante destacar ainda, como características desse espaço, sua abertura e flexibilidade, como princípios da formação docente para o exercício da autonomia de cada educador e educadora. Autonomia que se configurava inclusive enquanto uma responsabilidade, na medida em que a ação docente tem como princípio a exigência de nos assumirmos como os principais responsáveis pelo pensar/fazer no cotidiano da prática pedagógica – o que muitas vezes se apresentava como uma difícil tarefa frente às várias inseguranças, comuns ao processo formativo.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que esse ambiente rico e democrático nos possibilitava experimentar diferentes práticas na sala de aula, enfrentando seus desafios e lidando com as dúvidas, também nos exigia o diálogo e a avaliação crítica de maneira sistemática acerca dessa experiência.

Discutir os sentidos da alfabetização no NEJA é, portanto, para mim, falar de minha própria trajetória enquanto educador. É, uma vez historicizando esse espaço de formação, contar a minha própria história, que não é a história do Núcleo, e nem mesmo se pretende vir a ser, mas sim uma história. Um olhar possível, que constitui determinada realidade, ao mesmo tempo que reconhece que é incapaz de expressá-la em sua totalidade. Sendo assim, assumo

desde já esse desafio ético, político e epistemológico na pesquisa desse espaço de formação, como uma de nossas complexas tarefas na condição de pesquisador.

## 2.1 O NEJA como espaço de pesquisa

Cabe-nos, então, apontar para algumas especificidades do Núcleo que nos têm chamado a atenção como possibilidade de pesquisa. Uma delas consiste no fato de que grande parte das experiências ocorridas nesse espaço de formação encontra-se sistematizada, em relatórios e em outros documentos. Esse rico material nos permite o retorno a várias experiências e refletir sobre elas, possibilitando-nos a exploração de nosso objeto de pesquisa.

Um outro dado importante é que, ao longo de seu processo, o NEJA vem tentando construir uma concepção de Educação de Jovens e Adultos que contemple as especificidades dessa demanda, sem deixar de considerar os diversos contextos em que se encontram inseridos seus sujeitos. Conseqüentemente, a alfabetização, como uma das dimensões dessa formação, consiste em uma de suas preocupações elementares. Podemos, então, afirmar que esse processo de construção, não linear e imerso nas contradições da práxis pedagógica, vem se constituindo enquanto um importante espaço de acúmulo de discussões teóricas/práticas acerca da alfabetização. Sendo assim, a possibilidade de sistematizar parte dessas discussões pelo viés da pesquisa foi um dos fatores que nos provocou como forma de contribuição junto a todos os sujeitos que participaram na realização desse espaço de formação.

É também a partir de sua constituição que percebemos outra importante peculiaridade. Os critérios de maior peso para seleção de bolsistas estabelecidos pela coordenação e pelos educadores já inseridos no Núcleo, estavam relacionados ao perfil dos graduandos, disponibilidade e as necessidades do NEJA frente às várias áreas do conhecimento. Essa flexibilidade resulta na composição de uma equipe interdisciplinar para a discussão em torno da alfabetização, embora a alfabetização não tenha sido seu único foco. O fato é que os vários olhares e as diferentes percepções em torno desse mesmo objeto ampliavam

significativamente as possibilidades de avanço diante dos dilemas enfrentados em seu cotidiano.

Por fim, ainda que possamos considerar o NEJA - assim como sua área de atuação, a Educação de Jovens e Adultos - marcado por um caráter de marginalidade no âmbito das políticas públicas para educação, é inegável que, frente aos vários contextos educacionais, a Universidade é ainda lugar privilegiado de sua atuação, dada sua constituição como espaço prioritário de pesquisa e formação. Ainda que ele seja demarcado por algumas especificidades, que não o tornam mais significativo do que outros espaços, mas nos exige um olhar diferenciado, para que possamos explorar de maneira aprofundada seu vasto material de estudo.

Vale ainda ressaltar que a marginalidade, a que nos remetemos aqui, diz respeito aos vários condicionantes de cunho político, econômico, social e cultural que perpassam a EJA. Condicionantes que vão desde a própria condição sócio-econômica dos sujeitos, na maioria das vezes de extrema pobreza, passando pela estrutura e organização escolar que incorpora tais especificidades de maneira preconceituosa, até as políticas que são destinadas a esse segmento com um caráter marcadamente assistencialista. Um dos fatos mais emblemáticos na caracterização desse contexto consiste na concepção de suplência<sup>8</sup>, que perpassa a maioria das propostas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Dentro das Universidades essa situação também tem seus desdobramentos. Além do pouco incentivo a pesquisas nessa área, até o ano de 2003, Carvalho (2003) destaca, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que somente 9% das instituições superiores ofereciam a habilitação na área de Educação de Jovens e Adultos. Somado a isso, ressalta ainda que a grande maioria dos projetos destinados a EJA

---

<sup>8</sup> Embora as propostas de Suplência tenham se constituído com alguns aspectos positivos como a adequação metodológica e flexibilidade dos tempos da EJA, permitindo, por exemplo, a aplicação dos exames de “madureza” nos Centros Supletivos, a falta de prioridade para com a modalidade fez com que a proposta fosse caracterizada como marginal em relação ao ensino regular, de baixa qualidade e que tem como principal finalidade suprir a defasagem dos alunos jovens e adultos que não aprenderam em idade supostamente apropriada. Com isso, o NEJA vem afirmando a necessidade de superação dessa concepção, o que já é incorporado como um de seus princípios em sua prática.



nas instituições se resume a projetos de extensão, atividade menos privilegiada dentre as que compõem o tripé da Universidade. Tal constatação, como veremos adiante, só nos acrescenta curiosidades e fundamentos quanto à pertinência do trabalho que buscamos desenvolver que, somados aos anteriormente mencionados, dizem da importância de enfocarmos o NEJA como nosso espaço de pesquisa.

## 2.2 O NEJA e a Universidade<sup>9</sup>

Inicialmente, gostaríamos de destacar que nos parece muito interessante que os primeiros movimentos para a constituição do NEJA, a partir da referência do Prof. Admardo Serafim de Oliveira<sup>10</sup>, tenham ocorrido dentro do Departamento de Filosofia. A peculiaridade desse fato desafia a própria estrutura da Universidade que ainda possui uma forte tendência a compartimentalização e segmentação das várias áreas do conhecimento e, conseqüentemente, de suas atribuições em relação a essas áreas. Embora não seja de nosso interesse aqui aprofundarmos nesse fato, acredito que essa iniciativa tenha sido, no mínimo,

---

<sup>9</sup> Para esse ponto específico, cabe ressaltar anteriormente que contamos com uma grande contribuição de Carlos Fabian de Carvalho, membro do NEJA que em 2004 apresentou seu trabalho de dissertação com o tema “A Universidade e a Educação de Jovens e Adultos: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo”. Seu trabalho nos permitirá, de forma sucinta, levantar alguns aspectos do ponto de vista histórico desta relação que se configuram como importantes condicionantes na constituição dos sentidos da alfabetização para o NEJA.

<sup>10</sup> O professor de filosofia Admardo Serafim de Oliveira é quem inicia os trabalhos do NEJA em 1987, naquele momento, ainda na condição de “Grupo de Pesquisa em Educação de Adultos” no espaço do departamento em que trabalhava.

um grande desafio. Não somente em função de outras opções que poderiam ser feitas em sua trajetória acadêmica, mas também por trazer para seu Departamento uma demanda que se justificava prioritariamente a partir de um ponto de vista político, no compromisso de retorno da Universidade para com as demandas da sociedade e, em especial, com os segmentos que historicamente foram marginalizados, como é o caso dos jovens e adultos analfabetos.

Essa é uma preocupação que podemos constatar no primeiro projeto escrito pela equipe do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Adultos, com a finalidade de acompanhar a prática de universitários que iriam trabalhar com a EJA. Esse projeto apresentava como um de seus objetivos proporcionar aos

“estudantes universitários a oportunidade de engajarem-se numa prática social e político-pedagógica comprometida com a solução do problema do analfabetismo e com a educação para transformação social.” (Projeto de “Alfabetização e Formação, Na Prática de Educação de Adultos, 1990)

Ainda nesse documento, pudemos observar a preocupação com o descompromisso da Universidade com a sociedade brasileira, principalmente no que concerne a segmentação existente entre o saber comunitário e o saber acadêmico.

O aspecto que nos é relevante para esse momento é que o professor Admardo teve e ainda tem uma importância fundamental na constituição da identidade do NEJA, pois além do protagonismo de sua iniciativa, também possuía uma importante contribuição do ponto de vista teórico, a partir de seus estudos em Paulo Freire, sistematizados em sua Tese de Doutorado: “Conscientização, Theory and Practice of a Libertarian education: a Philosophical Understanding of Paulo Freire’s Pedagogy” (OLIVEIRA, 1980), defendida pela universidade de Ottawa no Canadá. É dessa forma que ele consegue reunir algumas condições importantes para o início de um trabalho de extrema relevância para área, no contexto em que esses fatos se davam.

Assim como na maioria das experiências em instituições de ensino superior no Brasil, a educação de jovens e adultos, chega como demanda para a Universidade Federal do

Espírito Santo por intermédio da atividade de extensão (CARVALHO, 2004). Essa modalidade de vínculo institucional, firmada a partir do ano de 1987, permanece desde essa época e durante toda existência do núcleo, até hoje. Se de um lado a experiência da extensão nos remete a aspectos importantes, pela singularidade e riqueza de um trabalho diretamente ligado às comunidades, carrega também o peso do desprestígio junto à comunidade acadêmica, que tem seu foco prioritário na pesquisa. Esse fato pode ser constatado em vários aspectos como, por exemplo, nos valores que são destinados às bolsas, pelo grau diferenciado de reconhecimento das produções e, conseqüentemente, pela pouca visibilidade dessas experiências dentro da universidade, dentre outros. Essas características, peculiares à extensão, confirmam seu desprestígio no tripé universitário.

Esse foi o único vínculo formal da UFES com a EJA até o ano de 2002, quando o Núcleo inicia sua atividade de pesquisa com uma aluna bolsista designada para esse fim. Cabe ressaltar, no entanto, que algumas pessoas contribuíram com produções de pesquisas independentes, geradas a partir da experiência do NEJA, como o trabalho da Professora Edna Castro de Oliveira em “A escrita de Adultos e adolescentes: processo de aquisição e leitura do mundo” (OLIVEIRA, 1998); o da Professora Ângela Maria Calazans, “A Matemática na Alfabetização” (CALAZANS, 1996); e recentemente como já citamos, do Professor Carlos Fabian, além de alguns trabalhos monográficos que abordaram a experiência do NEJA de forma indireta.

A partir desse último período, ainda com muitas dificuldades, outros espaços importantes para o aprofundamento deste vínculo também foram se constituindo. É o caso, por exemplo, do Fórum de EJA – como já mencionamos anteriormente - e da Habilitação de Educação de Jovens e Adultos no curso de pedagogia que, embora tenha sido incluída na grade curricular desde o ano de 1995, é só em 2002 que essa habilitação é ofertada aos alunos do curso, com uma ampla procura. A justificativa para a ausência de oferta sempre fora à falta de condições do quadro docente por parte do Centro de Educação, embora não tenhamos percebido nenhuma alteração significativa em relação ao ano em que fora efetivamente ofertada. Portanto, o fator possivelmente determinante, ao nosso ver, para implementação da habilitação é a demanda dos alunos do turno noturno, que teve início

recentemente e, provavelmente, irá exigir a oferta de estágio nas escolas nesse período, que é de exclusivo funcionamento da EJA.

Não queremos, para esse momento específico, apontar as possíveis causas da pouca permeabilidade da universidade para com as demandas da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, não podemos deixar de registrar, comparado com outras áreas de intervenção da universidade, inclusive dentro do próprio Centro de Educação, que existe um enorme déficit dessa instituição para com esse segmento social. Assim, como em outras universidades no Brasil, essa modalidade de ensino possui grandes dificuldades de se constituir enquanto um campo profissionalizante, ou seja, ainda são muito tímidas as conquistas concretas que se voltam para a formação do educador de jovens e adultos. Dentre as poucas conquistas voltadas para a formação específica e profissionalização do campo da EJA, estão incluídas habilitações, pesquisas, pós-graduações *lato e stricto sensu*. Se entendemos que essas iniciativas devam responder de maneira satisfatória a demanda da educação de Jovens e Adultos, principalmente no que concerne a formação de profissionais especificamente voltados para o atendimento desse segmento de ensino, necessitamos que tais iniciativas sejam significativamente ampliadas.

Em função da disparidade encontrada nesse contexto, entre a gravidade do problema e a pouca prioridade por parte do Estado, entre os tempos da demanda social e os tempos da política pública, entre a necessidade de uma concepção mais ampliada e as condições objetivas de trabalho, é que adentramos em um debate que tem marcado de maneira muito intensa o percurso do Núcleo. Corresponde a um ponto de tensão entre duas posições que nos são apresentadas, aparentemente como antagônicas, e que aparecem configuradas entre o processo de luta histórico do NEJA pelo direito à educação e da sua relação com o caráter “institucional/oficial” dos espaços, onde esse processo ocorre.

### 2.3 O NEJA e sua relação com o “institucional/Oficial”

Sem buscarmos, para este momento, uma resposta à problemática que aqui levantamos, mas sim com a proposta de registro da análise que pretendemos desenvolver mais adiante, gostaríamos de ressaltar um aspecto do Núcleo que é de grande relevância para nosso estudo. A partir de uma análise mais geral dos documentos<sup>11</sup> que foram objeto de pesquisa, percebemos com regularidade a marca de uma dicotomia estabelecida entre a conformação do NEJA, enquanto espaço de luta pelo direito à educação, e o seu percurso no caminho “institucional/oficial”, que atravessa toda sua história.

Entendemos aqui “caminho institucional e/ou oficial” como as relações que o NEJA, como setor situado dentro da Universidade, estabelece com a própria Universidade. E quando é chamado a responder diferentes demandas fora da Universidade – prefeituras, estado, movimentos sociais, empresas e outras – geralmente voltadas para a formação de educadores.

Uma das justificativas para essa contradição - gerada a partir da constatação dessa dicotomia - é possivelmente fruto da referência teórica e metodológica que se faz presente em meio aos educadores do NEJA. Esses referências se constituem a partir da contribuição da educação popular e, conseqüentemente, na trajetória dos movimentos sociais que forjaram em suas práticas essa concepção. A idéia de uma educação que seja voltada centralmente para os sujeitos das camadas populares, a necessidade desse projeto educacional estar inserido em um projeto político que tenha como horizonte uma transformação social ampla e o reconhecimento do direito à educação são algumas dessas contribuições.

Na medida em que o NEJA se vincula de maneira orgânica a tais princípios, colocando a sua própria condição de existência a uma condição reivindicatória, ele também assume uma contradição. O institucional a que nos remetemos é, antes de mais nada, o instituído, a

---

<sup>11</sup> Os documentos a que nos remetemos são alguns dos mencionados no item que aborda nossa metodologia de análise na primeira etapa da pesquisa. Para essa discussão especificamente estamos nos valendo dos relatórios de monitoria, de um texto de avaliação da primeira experiência do NEJA com a Secretaria Estadual de Educação escrito pelo professor Admardo, da dissertação de mestrado produzida por Carvalho 2004 e de algumas atas em que percebemos o conflito ora apresentado. Posteriormente, com a realização das entrevistas este conflito foi reafirmado trazendo ainda novos elementos a sua compressão.

resposta de um ponto de vista legal às demandas sociais e, conseqüentemente, às contradições que permeiam essa relação; entre a garantia de acesso e a possibilidade de permanência na escola, entre as demandas sociais e a capacidade de resposta do Estado a essas demandas, entre a urgência dessas demandas e o tempo da política pública, entre o estabelecimento de um direito e as condições objetivas de sua realização.

Nesse sentido, não percebemos essa contradição de maneira negativa, mas como algo inerente à própria postura do Núcleo, na reivindicação de um olhar crítico ao atual contexto da EJA. Ao mesmo tempo em que se incorporam tais princípios, o Núcleo também se vê provocado - até mesmo pelo papel que deve exercer na universidade - a contribuir e participar de ações voltadas para a EJA, ainda que cerceado pelos vários limites que se estabelecem nas políticas destinadas a esse segmento de ensino. Como veremos adiante, assumir essa contradição consiste também na construção de uma identidade política e coletiva que não é homogênea, mas compartilhada de maneira diversificada em grande medida por seu grupo de educadores.

A questão central que vem perpassando a história do NEJA consiste em reconhecer, por um lado, o veio institucional como única possibilidade concreta de avanço nesse contexto - principalmente no que concerne à figura do Estado assumindo seu papel na garantia do direito à educação - e, por outro, os limites que esse espaço oferece. O acúmulo teórico que a pesquisa e o âmbito da luta política vem permitindo ao Núcleo e o engajamento junto aos movimentos sociais e os sujeitos da EJA têm exigido ainda mais rigorosidade crítica e menos permeabilidade às políticas educacionais destinadas aos jovens e adultos. Isso, em razão do caráter assistencialista das propostas que giram em torno da política pública, da desvalorização dos profissionais, da não prioridade orçamentária, da fragmentação política caracterizada pelas várias propostas de programas, dentre outras características que atravessam décadas nas políticas educacionais.

Como dissemos anteriormente, essa tensão perpassa toda a história do NEJA desde o início de suas formulações. O artigo de Oliveira, de 1987, intitulado: "Enfoques Filosóficos e

Linguísticos da Alfabetização e Educação de Adultos: relato de uma experiência”, ilustra bem esse quadro.

O artigo avalia a primeira experiência no desenvolvimento e acompanhamento de um projeto de alfabetização, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo. Nesse trabalho, o professor Admardo levanta alguns dos desafios encontrados ao longo desse processo, que em grande parte se situam na relação estabelecida com o Estado. Passemos então a explicitá-las:

O início do projeto foi marcado por sérias dificuldades de ordem conceitual em relação à alfabetização, vista pelo sistema educacional por uma ótica puramente quantitativa.

Entre os muitos obstáculos encontrados ao longo do período de alfabetização destacamos, em primeiro lugar, a incerteza da continuidade da segunda etapa destinada à pós-alfabetização.

As alfabetizadoras tiveram que esperar paciente e impacientemente, durante dez meses, a efetivação de seus contratos de trabalho pela Secretaria de Educação.(Oliveira,1998. p.90)

Embora o papel da Universidade fosse “simplesmente” o da formação de professores, é impossível ficar indiferente ao contexto apresentado. Mas o que faz desse documento para nós um importante instrumento de análise, não consiste apenas no seu valor enquanto registro histórico, mas na atualidade dos aspectos que nele são levantados.

O superdimensionamento da perspectiva quantitativa, a incerteza quanto à continuidade do projeto, a desvalorização dos profissionais, por exemplo, ainda hoje se apresentam como grandes obstáculos para o nosso trabalho. É o que podemos observar na avaliação registrada por uma educadora, na última formação oferecida pela Secretaria Estadual de Educação, em novembro de 2004, para o lançamento do mais novo programa de educação voltado para EJA: “Alfabetização é um direito”. Nesse momento, como na primeira experiência de 1987, o Núcleo se inseriu nesse processo como equipe formadora, condição que nos permitiu acesso às avaliações e problematizações registradas pelas educadoras na formação anterior a implementação do programa.

Será que esse projeto vai ser como os outros que temos vivenciado no decorrer dos anos? Diante do que temos observado é muito difícil acreditar nessa proposta, pois todos começam e não terminam. (Avaliação de educadora do programa Alfabetização é um Direito).

O justificado descrédito que as educadoras apresentavam quanto à proposta de trabalho, afetava diretamente a intervenção junto ao grupo, pois a equipe de formadores também incorporava as problematizações ali levantadas.

Outro exemplo que podemos apresentar em torno dessa tensão na relação com o “institucional” é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no qual o núcleo vem atuando durante três anos junto à formação dos educadores<sup>12</sup>. Embora esse programa apresente uma singularidade em sua constituição, na medida que é articulado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de ser gestado por um conselho colegiado, composto em parceria do governo com os movimentos sociais (Carvalho 2004), percebemos, ainda presentes, várias demandas estruturais que necessitam ser incorporadas na proposta.

Uma das demandas problematizadas pelos formadores do PRONERA era em relação à continuidade do programa. Os trâmites burocráticos para renovação anual do programa, a falta de estruturas nos assentamentos, a necessidade dos alunos se ausentarem no período de colheita do café eram alguns dos elementos que interferiam diretamente na dinâmica da proposta pedagógica. Essa era uma das principais preocupações, uma vez que as interrupções das aulas comprometiam significativamente os trabalhos, embora possamos também considerar que os formadores se permitiram construir um outro olhar sobre essa questão na medida em que

“a descontinuidade permitiu ao grupo ir se abrindo a novas leituras da experiência vivida, a revisão de suas práticas e, conseqüentemente, à transformação de cada um como educador”. (Oliveira 2004, p. 129)

---

<sup>12</sup> Além da alfabetização inicial, o PRONERA conta com outras modalidades tais como: escolarização fundamental, qualificação técnico-profissional e formação de professores dos níveis médio e superior. A atuação do NEJA restringiu-se as turmas de alfabetização e mais recentemente as de pós-alfabetização que abarcam a maior demanda do programa.



Uma vez que se passou a perceber que o caráter descontínuo da proposta também se constituía como uma especificidade daquele contexto, abriu-se a possibilidade de se repensar a relação do tempo formativo. Isso também se dava pelo fato de que o tempo formativo, em uma perspectiva mais sistemática e regular, está muito mais próximo de uma referência urbana de educação.

No percurso das atividades, a legitimação da proposta também se apresentou como um desafio, uma vez que o PRONERA não garante a certificação dos educandos. Sendo assim, o grande desafio para esse momento era a construção de uma proposta curricular “oficial” para certificação, que buscasse contemplar a diversidade que emergia ao longo do processo, como podemos observar neste relato.

Embora lançássemos mão dos eixos temáticos como tentativa de se contemplar essa diversidade, esbarramos em alguns limites. A busca pela legitimidade do processo de alfabetização por professores e alunos exigiu de nós tomar como referência a proposta curricular do primeiro segmento da educação de jovens e adultos do Ministério da Educação. Nesta circunstância, a orientação do trabalho tentou articular conteúdos das várias áreas na relação com os eixos temáticos. (Oliveira, 2004, p. 135)

Como podemos perceber, essa aparente dicotomia presente na relação do NEJA com o institucional/oficial apresenta-se como um condicionante para a busca de algumas negociações no âmbito da prática pedagógica, assim como da resignificação dessa prática. É nesse sentido, portanto, que consideramos importante abordar esse aspecto no NEJA para obtermos uma melhor compreensão de sua constituição e dos desafios que esses espaços de formação têm apresentado. Em nosso próximo capítulo, buscaremos avaliar os desdobramentos da problematização dessa relação dicotômica.

## 2.4 CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO DE CAMPO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta parte da pesquisa foi certamente, para mim, a mais desafiadora. A análise das entrevistas, dos relatórios, dos documentos, o reencontro com minha própria experiência e a tentativa de construção de um novo olhar sobre ela, as visitas a antigos amigos e o diálogo que a pesquisa me proporcionou com eles, todos esses componentes suscitaram dados de extrema relevância e riqueza. Trouxeram também alguns fatos à memória e provocaram percepções sobre minha experiência vivida no NEJA, que me tocaram profundamente, porque também foram compartilhadas por mim ao longo dessa trajetória.

Foi por conta desse contexto de envolvimento pessoal que iniciei um árduo exercício de distanciamento para garantir um afastamento mínimo de meu objeto de pesquisa. Sem quereremos com isso nos valer de uma perspectiva positivista, na busca por uma objetividade idealizada. Optei por um afastamento que pudesse garantir aos sujeitos envolvidos na pesquisa a sua palavra, que por diversas vezes, no ir e vir da escrita do texto se confundiam com as minhas. E que me permitisse à construção de um novo olhar sobre o já vivido, sobre a experiência aparentemente já esgotada, sobre os vários significados expressos na palavra dos educadores, sobretudo os que ainda não foram apreendidos. Uma trajetória difícil de ser trilhada e sem muita perspectiva de onde se possa chegar. Esta foi certamente uma das maiores angústias desse período.

Outras preocupações também se fizeram presentes. A primeira seria a de conseguir fazer desse trabalho um retorno significativo aos educadores e educadoras do NEJA, que se dispuseram prontamente em contribuir com seus depoimentos e relatórios. Também esteve presente a preocupação com a pertinência do trabalho frente à realidade da educação pública, com os milhões de educadores e educadoras de EJA e com os educandos. Não que deixássemos de reconhecer os limites de um trabalho acadêmico frente a uma realidade mais ampla a qual se pretende analisar. Mas pelo desejo de que, minimamente, outros sujeitos que passaram por essa experiência também possam se reconhecer nas questões ora levantadas. Essas preocupações que nos envolveram ao longo da

pesquisa e que se voltam em grande parte pela preocupação com o outro, que dá vida e significado especial a nossa experiência também fizeram parte desse desafio.

Por outro lado, sabemos que esses desafios, presentes na relação entre pesquisador e objeto, estão circunscritos no próprio campo científico. Nessa perspectiva, também entendemos essas questões como paradigmas que se apresentam em nosso tempo histórico, nos resguardando assim, de alguns limites que nos foram impostos pelo próprio percurso da pesquisa.

Se por um lado nosso questionamento se mostrou aparentemente claro, quanto a sua busca - os sentidos da experiência alfabetizadora para os membros do NEJA - por outro, agora nos restavam os dados que não falavam por si mesmos, pois careciam de uma “escuta” cuidadosa, de um exercício permanente de apreensão, um mergulho nos sentidos produzidos na fala do outro. Enfim, agora nos resta dizer sobre esses sentidos, organizá-los e dar-lhes coesão.

#### 2.4.1 Sobre a opção dos educadores pela Educação de Jovens e Adultos e pelo NEJA

Uma primeira questão que nos interessou sobre a experiência dos educadores do NEJA era o motivo que os fez optar pela Educação de Jovens e Adultos. Com isso, buscamos apenas contextualizar a inserção de cada sujeito nessa experiência e suas expectativas.

Assim como em outros projetos de extensão universitária, os educadores do NEJA apresentaram motivos variados quanto a sua participação: remuneração, busca por atividades que não se restringiam às acadêmicas, busca por novas experiências na Universidade e outros. No entanto, algo generalizado nos chamou a atenção nesses depoimentos. Todos os educadores entrevistados lançaram mão de algum aspecto afetivo para justificarem sua escolha pela EJA

e/ou sua opção em continuar junto ao grupo trabalhando nessa área. Configurou-se, então, o cenário de uma experiência que era interpelada de maneira muito intensa por buscas pessoais, pelas histórias de vida e pelo reconhecimento de que alguns desses significados e buscas eram compartilhados nesse grupo de trabalho. Passemos, então, a apresentar alguns desses depoimentos.

Eu estava no quarto período de história, lá na história se tem uma tradição, se tinha uma tradição de crítica, no meu entender hoje não dialética, mas de crítica ao mundo e as coisas que estão pautadas no mundo, ou, a sociedade capitalista. E nós passávamos o primeiro, o segundo, o terceiro e no quarto período era o período de uma crise muito séria da identidade do educador em história, visto que você apontava o tempo inteiro ações do que não poderia ser feito, mas não está engajado em nenhuma ação efetiva. E aí, no quarto período, boa parte das pessoas da minha turma procuravam ações. Umas iam para designação temporária no estado, outras iam para projetos alternativos. E em um determinado momento, eu conversando com o Nelto e com o Breno sobre essa minha angústia, o Nelto sinalizou para o Breno que eu poderia ter o perfil de ir para o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e fazer uma entrevista lá, para ver se eu daria conta de trabalhar com uma proposta alternativa, que fosse diferenciada. Então por indicação do Breno eu ingressei no projeto de alfabetização de jovens e adultos. Então se tinha um desejo de intervenção. Não se tinha clareza de onde intervir, mas por canalização de um amigo de curso, que já tinha tido essa experiência anterior [...] Então é dessa maneira que se deu o meu ingresso. (Paulo)

Assim como Paulo, que apresenta angústias em relação ao seu processo formativo na busca de significado por meio de um “engajamento”, Luiz (comoveremos em seguida) também demonstra ter sido afetado por questões similares e acrescenta ainda aspectos que lhe remetem a sua infância.

Acho que foi a identificação mesmo. (Resposta sobre porque fez a opção pela EJA no Núcleo) Talvez pelo... A identificação com o tipo de trabalho que a gente conseguiu desenvolver, o tipo de abordagem que a gente conseguiu dar nesse tempo todo que a gente trabalha junto e também buscando um pouco da minha infância... Meu pai era dono de oficina e geralmente trabalhava com funcionários em baixíssimo grau de escolaridade, e até analfabetos. E uma coisa que ele sempre propôs a eles era estudar, e aqueles que não estudavam formalmente numa escola; como ele recebia muitos materiais de leitura, - é a inovação tecnológica que as empresas mandavam para ele - ele queria porque queria que os funcionários dele ficassem sabendo o que estava acontecendo. Então era mais um motivo para eles estarem estudando. E aqueles garotos que ele chamava de ajudante - eram garotos que estavam ali como de serviços gerais nas oficinas - ele obrigatoriamente só trabalhava ali se ele estivesse na escola. Então assim, essa realidade de infância com o que a gente encontrou e principalmente com a necessidade de dar sentido ao curso que eu estava fazendo, mostrou para mim que a EJA era a solução para

aquele momento que eu vivia. Passava um momento bem tenso na UFES, querendo abandonar o curso, sair da Universidade porque não tinha sentido para mim. Mas assim, depois que eu encontrei o processo de trabalho que a gente tem no NEJA, de discussão, poder ver a educação, poder ver que a área que eu trabalho, que eu ia trabalhar tinha importância, mas não importância pra vestibular, essas importâncias que o mercado propõe. Ai realmente deu para ver que a educação de jovens e adultos é o que eu tinha que trilhar. (Luiz)

Outros também chegavam como Elis, não necessariamente por uma busca pessoal, mas pela identificação com o espaço e com que ele produzira em suas formações.

Bom, primeiro que eu conheci o NEJA através de você. Você participava e eu acabei me identificando com essa área de educação de jovens e adultos, principalmente a alfabetização.[...] minha primeira experiência foi ali no núcleo e eu fui me identificando com aquilo ali, como era montado aquilo ali, como atuava o NEJA. [...] Foi um momento de grande aprendizado. [...] Era minha experiência como monitora e o núcleo por possibilitar espaço para a gente discutir e para a gente reformular até conceitos e pensamentos. A troca com as diversas áreas que a gente tinha ali, que não era só o pessoal da pedagogia. E o espaço que você tinha para poder atuar da sua forma, também uma certa liberdade para isso, é um espaço de aprendizado muito interessante, muito importante. (Elis)

Após essa justificativa, que aponta para a organização do espaço do NEJA e para os aspectos do ponto de vista formativo, Elis nos traz outros elementos quando narra sua vivência como alfabetizadora. Trazendo sua experiência com a escrita, ela se reconhece nas dificuldades dos alunos em fase inicial de escrita. A identidade dos educandos jovens e adultos como vimos até o presente momento, bem como de seu contexto de marginalidade certamente são importantes condicionantes na percepção dessa experiência. Sendo assim, é bem provável que esse mesmo sentimento de Elis, no reconhecimento das dificuldades dos alunos, ou mesmo na angústia gerada pelo processo de aquisição da escrita também seja compartilhado por outros educadores.

[...] eu percebia na fisionomia do aluno que, como eu tenho uma certa dificuldade para colocar as minhas idéias no papel, de uma certa forma, eu identifico mais que aquilo ali parece ser muito difícil para ele. Então eu identificava em certos alunos que aquilo ali tava demais para ele porque a aula terminava e ele não dava conta de terminar uma frase, então era muito grande e eu sentia a aflição neles. Eu identificava uma coisa que já existia em mim também. (Elis)

A expressividade do afeto como um elemento marcante na prática do Núcleo não nos é estranha. Toda prática educativa, sobretudo as que envolvem os processos de alfabetização, em que a proximidade entre professor e aluno se faz muito mais necessária, é comumente permeada por essa dimensão. Nos afetamos a todo momento, assim como afetamos a outros sujeitos a partir da nossa experiência no mundo, de nossa relação com o outro, da forma que lemos o mundo. Enfim, o afeto está presente em quase toda ação educativa, porque é uma dimensão da própria formação humana. Nesse sentido, nossa intenção, como dito anteriormente, é apenas de contextualizar a percepção de cada sujeito sobre esse processo, para posteriormente agregar outros elementos que nos permitam uma visão mais aprofundada dos dados que a pesquisa nos possibilitou levantar.

Um outro questionamento lançado aos educadores que nos ajuda a compreender melhor esse aspecto é na maneira como definem o NEJA. Novamente conseguimos perceber mais alguns dos fios que nos ajudam a tecer essa complexa rede de relações. Iniciaremos, então, com o depoimento de Rita, que faz uma análise do grupo em que atuou.

... para cada pessoa que passou por lá a gente vê que aquele espaço contribuiu de maneira diferente. Que do ponto de vista da formação humana a gente percebe alguns traços comuns. [...] entre os educadores que participaram na mesma época que eu. Alguns traços comuns no sentido mesmo da preocupação com o mundo, da preocupação com as pessoas, da preocupação com o outro. [...] Eu acho que não tem ninguém que passou pelo núcleo que se veja num lugar fechado, em uma empresa fechada, que faz só aquilo, o tempo todo e não pensa a sua prática, não se volta para estar olhando a relevância social do que se faz. Eu acho que todo mundo, de alguma forma, que teve uma inserção no núcleo passou e traz isso. Hoje eu acredito que pelo resto da vida em estar se preocupando, de estar pensando, se pensando e repensando a prática de cada um.

Assim como Rita, Paulo também valoriza o aspecto da formação humana, dando ênfase na perspectiva do diálogo e em seus desafios.

Bom, primeiro o NEJA eu defino como um espaço de formação por excelência que possibilita e visa à emancipação dos sujeitos. Uma outra

definição do NEJA para mim é um espaço em que o conflito ele é colocado à mesa. Mesmo que seja ora por um, dois, três ou quatro, ora por todos, mas o conflito ele vem à mesa. Então ele é um espaço em que se aprende a conversar, e isso Marcus você não tem idéia do que é. Se você entrar numa escola. Eu sexta-feira, saí a noite em depressão de uma escola em JC, e que pessoas que trabalham juntas há anos não conversam, não sabem conversar. E que se topou uma proposta de votação, e que se votasse a pessoa já tinha dito que se votasse não ia aceitar sair perdendo. Assim, não é só uma concepção de democracia que estava em jogo, mas sim uma concepção de diálogo que o NEJA exercita isso ao máximo o espaço de diálogo. Inclusive corre o risco de ser negligente.

No entanto, Paulo atribui essas qualidades do NEJA ao resultado de um “processo de luta”. Dessa maneira, o processo de diálogo e a formação que é realizada no NEJA estariam diretamente relacionados ao enfrentamento das adversidades e na luta pelo reconhecimento do direito a Educação.

Agora o NEJA para mim também é o resultado de um processo de luta, de afirmação de um campo [...] que nos últimos anos vem ampliando muito o seu olhar, ou o seu foco, mas que historicamente é um campo não reconhecido pela maioria da sociedade civil. Se a educação de jovens e adultos, nos últimos dez anos atingiu um patamar significativo no campo das políticas públicas, ainda na sociedade civil, ela continua sendo olhada como uma educação “tapa buracos”. Pela sociedade civil como um todo, pela sociedade brasileira e o estado, as políticas públicas refletem. [...] como o NEJA constrói a sua trajetória na luta de afirmação desse campo? ele constrói essa luta com inúmeras adversidades. [...] que era reconhecer que pessoas, inicialmente adultas, e depois, pessoas jovens e adultas, da terceira idade, tinham direito básico a educação fundamental e hoje a gente reconhece como médio e superior. Então, para mim o NEJA ele pode ser marcado por isso: pela emancipação, pelo diálogo (se eu tivesse que fazer a síntese), pelo diálogo, pela emancipação e pela luta na adversidade, acho que seriam esses elementos que marcam a trajetória de 15 anos do NEJA.

Considerando que alguns desses monitores - como no caso de Paulo - ainda possuem algum tipo de vínculo com o NEJA, que seus depoimentos denotam a importância da experiência para a formação humana, em um sentido mais amplo, que se estabelecem vínculos de maneira especial, começamos a nos interrogar o que possibilita esse tipo de percepção sobre a experiência do NEJA. Se esses vínculos se apresentam para os sujeitos como tão fundamentais nessa ação educativa, ou como aponta Luiz, se o NEJA “vai para muito além de ser um núcleo de educação de jovens e adultos”, porque incorpora “uma série de coisas que não são só de um local de trabalho”, o que poderíamos explicitar de importante nessa

relação? Como falamos anteriormente, se a dimensão do afeto é inerente às várias formas de experiência humana, de que maneira o NEJA se relaciona com as buscas pessoais aqui explicitadas? Em que consiste essa dimensão mais ampla da formação desses sujeitos?

Não buscamos com esses questionamentos responder precisamente os significados dessa experiência para cada sujeito, mas trazer alguns dos elementos, presentes na própria formação docente, que possam nos ajudar em uma compreensão mais aprofundada da questão. Nossa preocupação está voltada para os elementos que podem justificar o reconhecimento e a importância atribuída a essa experiência. Dessa maneira, nosso foco de análise para essa discussão não estaria centrado propriamente no NEJA, mas nos desafios hoje colocados na formação desses educadores/alfabetizadores.

#### 2.4.2 Algumas considerações sobre a experiência no contexto da formação de professores

Antes de partirmos diretamente para análise das experiências vividas pelos educadores do NEJA, iniciaremos uma discussão sobre o conceito de experiência, tomando como referência o trabalho de Walter Benjamin (1994). Para Benjamin, um grande problema vivido nas sociedades modernas seria a “pobreza” em relação à experiência. Em sua obra, o autor se remete especificamente a “arte de contar”, uma prática que se torna cada vez mais rara, porque para ele trata-se de uma experiência em *“seu sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna”* (Gagnebin, 1994).

O excesso de informações disponíveis, que encerram seus objetivos na explicação precisa, acabam por nos imobilizar. A sobreposição da técnica sobre o homem e a desvalorização da narrativa são algumas das condições responsáveis por essa situação. “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos



parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (Benjamin,1994).

O que chamamos a atenção na percepção de Benjamin sobre experiência, que estaria em uma dimensão mais ampliada do que a que estamos abordando, é a constatação de uma sociedade que vem afastando sistematicamente seus sujeitos de um determinado saber, “ a arte de contar” que se encontra situada no contexto da experiência e nos intercâmbios que ela possa proporcionar. Conseqüentemente, esse saber, que julgamos essencial na formação docente, se apresenta também de maneira debilitada.

Essa dinâmica é expressa em nossas formações por uma permanente necessidade de atualização docente, que sempre busca apontar para o novo e, na maior parte das vezes, acaba por negar um saber prévio por parte desses sujeitos, que carregam, a partir de sua experiência no mundo, sua experiência como educador(a).

Oliveira (2005), em seu trabalho de doutorado, corrobora com nossos argumentos afirmando que:

As políticas de formação vigentes parecem reafirmar também a perspectiva de se tornar inviável a possibilidade dos sujeitos professores viverem experiências formativas. A superênfase na informação mais atualizada, no mais curto espaço de tempo, ou nas demandas que a competitividade do mercado impõe, não deixam lugar para que a experiência de formação aconteça.

Para podermos ilustrar a importância da experiência e de seu compartilhamento na formação docente, resgatamos as repostas dos educadores, quando questionados sobre os aspectos que, dentro e fora da universidade, influenciaram suas práticas, enquanto alfabetizadores. As narrativas sobre suas trajetórias pessoais e sobre o intercâmbio de experiências ganham um espaço privilegiado em suas falas, como forma de expressão de suas concepções e percepções sobre o processo educativo.

Paulo, ao responder sobre esses aspectos que influenciaram sua formação enquanto alfabetizador aponta para a importância do núcleo por ser um espaço em que aprendemos muito com a luta pelo direito a educação e pelo reconhecimento do trabalho realizado na universidade. Aponta também para importância de sua experiência de troca com os movimentos sociais na formação de outros educadores e o quanto a compreensão das experiências prévias que esses educadores traziam era importante.

A gente percebeu efetivamente o que? Com a experiência no NEJA, nós percebemos que esse educador ele não está em um lugar transparente, que uma teoria vai perpassar sobre ele para que ele aplique, mas que esse educador produz conhecimento o tempo inteiro, produz na relação com tudo o que vê, com a mídia, com as igrejas, com as comunidades, com o saber científico e produzido a partir da pesquisa, e produz a sua síntese, e isso é o processo formativo, ou seja, esse educador não tem lugar definido para se chegar, embora se tenha um perfil interessante, mas ele tem que necessariamente se sentir sujeito da sua construção de conhecimento, porque quando ele se sente sujeito da sua construção de conhecimento, *a priori*, ele vai possibilitar, que os seus alfabetizandos também construam seu próprio conhecimento. Mas quando você trabalha com uma lógica de formação do educador em que ele não se vê sujeito de seu processo de formação, não tem porque ele tentar fazer com que esses alfabetizandos, no seu processo de formação, sejam sujeitos. Então o PRONERA deu um pouco essa dimensão aí da formação. (Paulo)

Embora essa formulação nos pareça óbvio, o conflito de expectativas entre formadores e educadores tem nos apresentado alguns desafios ainda hoje - principalmente quando os formadores encaram como sua principal função o repasse para os educadores de informações e conceitos mais atuais que, em grande medida, se apresentam para a negação das práticas realizadas.

Vóvio e Bicas (2005), ao relatarem uma experiência com a formação de educadores afirmam que um dos principais aprendizados que emergiu a partir do conflito de interesses entre formadores e as educadoras foi a necessidade de reconhecer o conhecimento das educadoras como ponto de partida.

O processo de formação é entendido como processo de aprendizagem. Se acreditamos que a promoção de uma aprendizagem significativa deve se pautar pelo conhecimento da realidade dos educandos (suas condições de vida, de trabalho, sua experiência escolar anterior, sua bagagem cultural e

seus conhecimentos prévios, entre outros aspectos), o mesmo deve nortear a formação das educadoras. É preciso conhecer as concepções educativas que carregam e as representações que têm do aluno, de aprendizagem e de ensino (Vóvio, Bicas 2005).

Não se trata, portanto, de negar o que há de novo na produção científica da educação, mas de subordinar esses conhecimentos à realidade e ao contexto vivido pelos educadores. De atribuir a centralidade desse processo aos saberes forjados na prática, confrontá-los, refletir sobre eles, sem que para tanto haja uma sobreposição. E assim, tentar a construção de uma experiência formativa, porque estará permitindo seus sujeitos pensar sobre ela, ao contrário do que seria um mero repasse de informações.

Este é sem dúvida um dos grandes desafios hoje postos não somente a formação de alfabetizadores, mas de educadores como um todo. Nossa afirmação encontra respaldo na análise em torno de como nossa sociedade concebe hoje o conhecimento. Até mesmo no âmbito da concepção de formação continuada – que a primeira vista nos remete a consideração do caráter histórico, bem como as trajetória dos sujeitos envolvidos pela idéia de continuidade – também é perpassada por essa contradição. É o que podemos observar na discussão feita por Collares, Moysés e Gelaraldi acerca da concepção de formação continuada vigente.

Embora a expressão “continuada” recoloque a questão do tempo – e nesse sentido poderia enganosamente remeter à irreversibilidade e história -, pratica-se uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um “tempo zero”. Zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo letivo, uma nova turma, um novo livro didático, um novo caderno intacto. Zerado o tempo, está condenado à eterna repetição, recomeçando sempre do mesmo marco inicial.

Se pensarmos em uma perspectiva mais ampla em relação à discussão que nos sugere Benjamin a partir das narrativas, transpondo para nossa própria experiência no mundo em seus vários âmbitos podemos observar de maneira mais aprofundada esta contradição no pensamento moderno em sua forma de conceber

o conhecimento. A perspectiva de reversibilidade, a universalidade dos conceitos, a suposta neutralidade entre sujeito e objeto transpostos para experiência educativa resultam na tentativa de lhe imprimir um caráter de previsibilidade para o controle de todo o processo. É só dessa maneira que se pode acreditar que a formação de professores, restrita ao repasse de novas informações e conceitos que se sobrepõem aos supostamente obsoletos responda aos desafios postos na prática docente. Esta perspectiva formativa padece não somente em sua intervenção junto aos sujeitos, mas, sobretudo, naquilo que nega para se autoafirmar: os saberes forjados na experiência docente, na prática cotidiana. A opção pelo retorno sempre ao “Marco Zero” lança uma contradição irreconciliável entre teoria e prática.

A partir de uma perspectiva diferenciada de formação em que possamos absorver seu caráter complexo e imprevisível que, por sua vez, nos aponta para a necessidade de uma prática permanentemente reflexiva é que entendemos o valor da experiência e dos intercâmbios que esta nos possibilita para processo formativo. Primeiramente porque como nos afirmou Paulo, “esse educador ele não está em um lugar transparente, que uma teoria vai perpassar sobre ele para que ele aplique”, pois independente de seu processo formativo, enquanto educador, ele também é interpelado por outros processos que da mesma maneira incidem sobre esse contexto. Em segundo porque esse educador “não tem lugar definido para se chegar, embora se tenha um perfil interessante”, mas ele tem que necessariamente se sentir sujeito da sua construção de conhecimento (Paulo).

É a partir desses pressupostos que podemos nos aproximar de alguns significados que perpassam a prática docente como os que se apresentam na experiência de Elis. Ao nos relatar sua prática em torno da alfabetização ela nos aponta alguns de seus conflitos frente ao que havia estudado na graduação e no núcleo em relação a sua perspectiva de atuação. Em função de uma crítica muito presente aos métodos silábicos de alfabetização, Elis afirmava não conseguir incorporar essa proposta como um todo.

Então eu pensei: meus alunos estão pedindo e eu vou atender [...], mas eu entrava muito em conflito porque o que a gente discutia lá na pedagogia, não era mais esse tipo de alfabetização que se estava querendo usar né, a gente renegava isso, isso já estava ultrapassado. Então eu ficava meio confusa, meio em conflito entre atender os alunos e se encaixar com a concepção que o núcleo tinha, de como deveria e com que os professores da pedagogia informavam que a gente não deveria atuar dessa forma, então eu ficava em um conflito muito grande.

Sua própria história, como não poderia deixar de ser, também aparece como forma de contextualizar sua prática. Como a grande maioria que aprende a ler e a escrever, Elis relata ter sido “alfabetizada pelo método da cartilha; B e A, BA, essa coisa, então a gente na hora da prática carrega um pouco isso aí”. Como podemos perceber, a educadora reconhece uma contradição presente em sua prática e a dificuldade de superá-la. Aponta para outros espaços formativos que ajudaram-na a perceber essas diferentes visões, como no caso do curso de pedagogia, mas, mesmo assim, afirma sua dificuldade na incorporação de outro tipo de prática. Um outro elemento presente neste depoimento que nos chama a atenção é a demarcação de concepções que se conflitavam entre a concepção do núcleo e atender os alunos, entre o que se discutia na pedagogia e uma prática supostamente ultrapassada.

Sem entrarmos no mérito da justificativa apresentada por Elis, algumas questões para nós ficam em suspenso. A primeira seria relativa ao tempo de formação do educador, quanto tempo, ou, quais seriam os tempos de formação desse educador/alfabetizador? Como poderíamos respeitar esse tempo? Temos conseguido superar a concepção de “Marco Zero em nossas atividades formativas? A outra seria relativa aos saberes necessários a esse educador. Quais seriam esses conhecimentos? O que se tornou obsoleto? É possível uma demarcação precisa no âmbito das práticas que são desenvolvidas cotidianamente? O que tem se repetido?

Essas são para nós questões essenciais para avaliarmos o sentido da experiência com a alfabetização, embora pareçamos distantes da possibilidade de pensarmos uma síntese entre as várias perspectivas formativas. Mesmo assim, as

deixaremos em suspenso como exercício reflexivo e registro de algumas indagações que nos apareceram ao longo de nossa pesquisa.

Quando nos remetemos ainda ao caráter de imprevisibilidade que está presente na experiência docente – contrariando o princípio da ciência moderna que tenta torná-la previsível - é que mais uma vez percebemos a importância desse saber na formação de educadores. Sua negação, além de gerar o equívoco da repetição, a partir do permanente retorno ao “marco zero” como vimos anteriormente, passa a negar também o permanente movimento que nela se realiza. Movimento como os que veremos a seguir no relato do educador que reflete sobre este caráter de imprevisibilidade da sala de aula e as dificuldades na aceitação do que está fora de nossas expectativas.

No decorrer do processo venho observando nosso grupo de monitores e junto a essas observações refletindo sobre minha prática na turma de PS, e o que tem me intrigado muito é a dificuldade de reconhecermos nossos próprios limites. Não falo só de domínios de conteúdos, mas também [...] de expectativas que criamos, acreditando na aula perfeita, na motivação sem limites dos alunos, nas discussões de interesse geral e em mesma intensidade, no estalo do aprender, na participação efetiva de todos e outras coisas que gostamos de acreditar, embora nem sempre nosso discurso seja este. [...] O mais interessante é no ambiente de sala, quando todas essas expectativas deveriam se realizar e, no entanto, o silêncio cortante, os olhos desatentos, as testas enrugadas, o bocejo prolongado que por si só já diz tudo, mostrando outra realidade que nem sempre é entendida por nós. Tudo passa a se reduzir a um fracasso praticamente inexplicável, que muitas vezes nem acontece, porém, se relacionado às expectativas iniciais pode ser considerado assim. R.40

Por isso mesmo Coralles, Moisés e Geraldi (1999), reivindicam uma concepção de ciência compatível à idéia de formação social, que incorpore sua temporalidade, e por isso mesmo a transitoriedade de suas verdades. A relatividade e a descontinuidade de seus conceitos “a subjetividade de seus processos de construção e a incorporação do acaso e da historicidade na seqüência dos acontecimentos” (p.206). Esta perspectiva, segundo os próprios autores, estaria em uma orientação contrária às que buscam reproduzir o homem do passado no presente e com isso, a reprodução das relações sociais.

Retornando a questão inicial que lançamos na relação dos educadores com o espaço do NEJA, nossa hipótese é de que esses sujeitos, na medida em que entrelaçam suas histórias de vida, suas histórias formativas e suas percepções sobre as mesmas estejam também buscando a apreensão de sua própria experiência como forma de dar significado a sua ação docente. O NEJA, passa a ser, portanto, como outros espaços formativos, apenas um dispositivo, na medida em que possibilita que essas experiências tenham uma determinada centralidade nesse processo. É dessa maneira que esse saber apreendido na experiência ganha seus contornos e parece assumir um significado positivo no processo de formação dos educadores.

Significado que é perpassado pela idéia de contato, experiência, experimentar, apropriação, troca, conhecimento, abertura para o mundo, mudança, descoberta, projetos, desejo, criação, formação, troca. Interrogados ao final de cada entrevista, sobre quais palavras que imediatamente se vinculavam a idéia que tinham sobre alfabetização estas foram as respostas dos educadores(as). A análise imediata que esta cadeia semântica nos possibilita fazer é a da existência de um universo axiológico, difícil de ser compreendido pela sua amplitude. Os sentidos da alfabetização parecem agora distantes de serem apreendidos, categorizados, analisados. As palavras e seus significados nos remetem não para alguns sentidos, mas sim para muitas possibilidades de significados. Somado a isto, temos também a tarefa de compreender esses significados no momento em que essas experiências se realizaram. Da experiência como alfabetizadores até a entrevistas, das entrevistas até este momento de escrita um outro olhar vai se constituindo de maneira permanente, dando novos significados aos já existentes.

Como dito anteriormente, os caminhos da pesquisa nos foram mostrando a dificuldade de apreensão desses sentidos produzidos na experiência alfabetizadora. Sobretudo porque nossa pergunta inicial se remetia aos sentidos da alfabetização para o NEJA a partir de seus sujeitos e, sendo assim, esta problemática nos sugere a idéia de unidade e coesão na construção desses significados. Esta seria uma possibilidade de pesquisa: tentar reunir elementos das concepções e práticas que nos permitissem apontar para uma “pedagogia” do

NEJA. No entanto, a aproximação da experiência nos sugeriu uma outra abordagem, dando maior ênfase no próprio movimento que a experiência alfabetizadora realiza a partir das percepções desses educadores.

Para isso, buscamos apresentar em nossa análise, não os significados propriamente ditos, mas o que tem influenciado de maneira mais sistemática a construção desses significados. Tendo em vista alguns princípios que perpassam a formação desses educadores, encontrados a partir de seus depoimentos, e as percepções que os mesmos têm sobre eles.

Essa postura também se apresenta como desdobramento de nosso referencial teórico. Ao tomarmos os sentidos produzidos nas práticas de alfabetização como nosso objeto de estudo, referenciando-nos na idéia de alfabetização enquanto signo, nos defrontamos com uma característica importante a ser consideradas que é a da refração. A idéia básica sugerida nessa expressão, presente não somente nos escritos de Bakhtin, mas também no próprio Círculo<sup>13</sup> - compostos de outros autores russos que tratam de temáticas próximas às de Bakhtin – era de que o signo não corresponde de maneira direta a uma determinada realidade. O signo, assim como as palavras de maneira em geral “não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas” (Faraco, 2003 p.49). É nesse sentido que observamos a recorrente afirmação de que os signos não apenas “refletem o mundo, mas também o refratam”, ou seja, estão diretamente condicionados ao universo axiológico em que se constituem.

É a partir dessa elaboração que Bakhtin aponta para inviabilidade de apreendermos um determinado significado. Suas formulações problematizam de maneira direta a tentativa de fecharmos um significado em conceitos como é recorrente no meio científico.

Em que medida é possível descobrir e comentar o sentido (da imagem ou do símbolo)? Só mediante outro sentido (isomorfo), do símbolo ou da imagem? É impossível dissolver o sentido em conceitos. O papel do comentário. Pode haver uma racionalização relativa do sentido (a análise científica habitual), ou um

---

<sup>13</sup> O círculo de Bakhtin constituía-se de um grupo de discussões filosóficas, com intelectuais das mais diferentes formações que se reuniu de 1919 a 1929 de maneira sistemática. Participavam deste grupo além de Bakhtin: Valentin N. Voloshinov, Pavel Medvedev, Martvei I. Kagan, dentre outros.



aprofundamento do sentido com o auxílio de outros sentidos (a interpretação artístico filosófica) (Bakhtin, 2003).

Entretanto, essa percepção não invalida nossa questão, mas nos sugere outros caminhos. Se esses sentidos não nos são apreensíveis, se não nos é possível tocar de maneira direta nesses significados que orbitam as práticas alfabetizadoras, é possível que nos aproximemos desses sentidos. Que a partir de outros significados que também conformam essas práticas possamos compreender parte do universo axiológico que condicionam esses sentidos. Traremos então como resultado dessa discussão não os sentidos em si da alfabetização, mas alguns dos elementos que perpassam sua construção.

Os princípios que serão apresentados em seguida buscam cumprir esse objetivo. Presentes de maneira sistemática na fala dos educadores eles nos serviram como norte de exploração na análise dos dados da pesquisa. De certa forma, também nos mostram os labirintos presentes no discurso enquanto objeto de estudo. Como veremos em seguida, a presença desses princípios nas falas dos educadores está longe de se constituir enquanto uma unidade discursiva harmônica. Esses princípios, ou melhor, a leitura desses princípios, presentes nas falas dos educadores nos mostram muitas diferenças na forma de se conceber suas experiências.

### 3 PRINCÍPIOS, TENSÕES E CONFLITOS PRESENTES NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO NO NEJA.

Como mencionamos no capítulo anterior, estaremos neste momento abordando os dados da pesquisa, tomando como base os princípios estabelecidos nos depoimentos do grupo. Esses princípios, que apareceram de maneira mais recorrente na fala dos educadores, também acabaram se configurando como uma forma de organização desses dados como veremos a seguir. Contudo, cabe-nos anteriormente esclarecer o que estamos denominado como princípios do NEJA.

A palavra princípio é mais frequentemente utilizada quando nos referimos às leis científicas como, por exemplo, as leis da física e matemática (princípios físicos e matemáticos), ou ainda, na determinação de valores morais. Como podemos observar, a palavra tem a conotação de um ponto de vista determinante que é pouco flexível enquanto possibilidade de interpretação. O conceito de princípio que pretendemos trabalhar por sua vez, possui uma maior aproximação da idéia de fundamentos. Dessa maneira, estaremos buscando destacar os fundamentos apresentados pelos educadores que, em grande medida, justificavam suas práticas, suas buscas, além de estarem presentes na construção dos significados acerca da alfabetização. Nossa maior preocupação com o conceito de princípio é que ele não se configure como algo fechado ou estanque, como sugere o sentido em que é utilizado de maneira mais recorrente, pois como veremos a seguir, esta abordagem estaria contrária a que pretendemos construir. Passemos então a explicitar estes princípios,

ressaltando que a ordem em que estão dispostos não diz respeito ao estabelecimento de hierarquia quanto à importância de cada um.

O primeiro princípio, tematizado de “Os sentidos da alfabetização emancipadora” diz respeito à necessidade afirmada pelo grupo de uma alfabetização que esteja para além de um processo mecânico e funcional de aprendizagem. A alfabetização como ferramenta na construção de processos de autonomia e pensamento crítico, considerando os diversos desafios implicados no contato de jovens e adultos não escolarizados com mundo letrado.

Já para o segundo princípio, buscamos problematizar as especificidades da formação do educador de jovens e adultos. A luz dos desafios e perspectiva apresentados pelos educadores, analisamos em seus depoimentos algumas das demandas formativas do educador de EJA e suas possíveis implicações. Para tanto, este princípio que afirma a necessidade da formação de educadores tem como tema “Os sentidos do processo formativo: entre a formação específica e a especificidade da formação”.

Tendo em vista a constatação de um enorme descompasso entre as conquistas do ponto de vista legal, no que concerne ao direito à educação, e sua efetivação prática, elaboramos este terceiro princípio. Este direito, historicamente negado é, certamente, um dos maiores dilemas para Educação de Jovens e Adultos e não se resume ao direito a alfabetização, – embora tenhamos o abordado dessa forma em função da temática de nossa pesquisa – mas sim, ao direito à educação ao longo da vida. Este princípio, que assume grande relevância na construção dos significados acerca do processo de alfabetização pelos educadores tem como tema: “Os sentidos da alfabetização sob o ponto de vista legal: a necessidade de afirmação de um direito”.

Por fim, dada a importância atribuída aos sujeitos jovens e adultos, bem como da compreensão de sua realidade, destacamos nosso quarto princípio que tem como tema: “Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: um olhar em construção”. Neste princípio, buscamos destacar não somente a importância desta ação de valorização da realidade desses sujeitos, como também de problematizar alguns aspectos em relação a esta postura. A

compreensão da realidade dos educandos, anterior a qualquer intervenção educacional que se pretenda, consiste em um princípio consolidado no próprio campo da EJA. No entanto, a compreensão dessa realidade ainda nos apresenta muitos desafios.

Destacamos, portanto, estes quatro princípios que estarão mediando as discussões sobre os dados da pesquisa. Além de estarem presentes na fala dos educadores e de serem compartilhados por eles, estes princípios também nos mostraram as diferenças presentes no próprio grupo, os conflitos, as diferentes compreensões desse mesmo processo e é possivelmente essa característica que mais nos mobilizou para delimitação desses princípios.

### 3.1 Os sentidos da alfabetização emancipadora

Um desses princípios que são compartilhados entre educadores refere-se ao processo de alfabetização em um sentido mais ampliado, que não pode ser reduzido a um processo meramente instrumental. Um dos primeiros elementos que contribuía na ampliação deste conceito, segundo os monitores, estava presente na própria constituição do grupo. A diversidade neste grupo de educadores que também eram estudantes, oriundos dos diversos cursos de graduação da universidade, trazendo também, suas diferentes contribuições acerca do processo de alfabetização, parece ter sido um fato muito importante nessa construção. Embora não encontremos nenhum documento que justifique ou fundamente esta opção na composição do grupo, o núcleo sempre esteve aberto para receber esses alunos das diferentes áreas de conhecimento da universidade. O que se pode constatar é a existência de um acordo entre o grupo para se tentar levantar o que cada monitor poderia trazer de contribuição a partir de sua área de estudo.

A troca com as diversas áreas que a gente tinha ali, que não era só o pessoal da pedagogia. E o espaço que você tinha para poder atuar da sua forma também, uma certa liberdade para isso, é um espaço de aprendizado muito interessante, muito importante.

[...] eu achei isso fundamental que em outros projetos eu não vi, que eu participei de outro e não vi acontecer essa troca com outros de outras graduações. Eu achei isso ai importantíssimo.[...] por exemplo, na matemática, porque apesar do nosso curso ser de pedagogia apesar de a gente estar habilitado para trabalhar com a alfabetização e no ensino fundamental, mas eu senti falta em nosso curso dessa especificidade. Porque o Luciollo, por exemplo, mostrava alguns aspectos da matemática que a gente não tinha aprendido, porque eu trazia a minha concepção de

conteúdos de uma geração de antes que era aquele conteúdo regular, passado assim: primeiro você tem que aprender isso para depois aprender aquilo e o Luciollo conseguia mostrar uma outra visão da matemática, por ele estar ali dentro, por estar mais atualizado, eu acho que ele trazia detalhes que em nosso curso de graduação a gente não tinha tempo de aprender, eu acho fundamental essa troca. (Elis)

Essa diversidade, assim como a tentativa de trazer a contribuição dessa diversidade para o âmbito formativo parece ter um papel relevante na maneira como os educadores percebem e se percebem no processo de alfabetização. Quando interrogados em relação à percepção que tinham de suas práticas enquanto alfabetizadores, todos eles se referenciavam, de alguma forma, nas relações que estabeleciam com suas áreas na graduação, ou, de temáticas de estudo mais específicas que traziam de suas áreas como interesse de estudo. Dessa forma, não obtivemos respostas que dizem precisamente dos processos de apropriação de leitura e escrita pelos alunos. Os depoimentos acabaram por delinear as contribuições que o contato com o processo de alfabetização trouxe para esses educadores como nos exemplos a seguir. Como alguns desses depoimentos estão repletos de afirmações e justificativas importantes para nossa pesquisa, optamos por evitar cortes que pudessem comprometer a argumentação desenvolvida. Sendo assim, pedimos paciência e compreensão do leitor quanto à extensão das citações.

[...] eu avalio que na verdade, a minha trajetória como alfabetizador foi o que fez modificar todo o meu pensar sobre o que é o conhecimento. Isso para mim foi uma ruptura tremenda [...] Se falava o que? “Como é que você pode aprender história se você não sabe ler?” “Gosta de história?, aprende história quem lê bastante” (se remetendo a sua graduação em história). Era isso que se dizia muito. E a gente também acabava incorporando isso. Então, a experiência como alfabetizador fez com que eu repensasse o saber histórico. Ou seja, é possível eu conhecer história sem aquisição de leitura e escrita? É possível reconhecer a história a partir da leitura do mundo? E aí, a alfabetização fez com que a gente fizesse também alfabetização no saber histórico. Ou seja, reconhecendo o saber histórico dos jovens e adultos, reconhecendo que esses jovens e adultos tem de fato conhecimento histórico, não só experiência de vida. Porque a educação de adultos faz assim: “há, mas ele tem experiência de vida”, mas coloca a experiência de vida num determinado lugar, e o conhecimento histórico científico em outro. Não, o legal da minha trajetória no NEJA é que eu pude perceber que essa experiência de vida significa conhecimento histórico. E esse conhecimento histórico, ele independe do processo de aquisição de leitura e escrita, mas sim de uma possibilidade de leitura do mundo. É óbvio que a leitura e a escrita vão possibilitar uma ampliação das

fontes históricas, conseqüentemente, possibilitam a ampliação do campo de análise. E aí ele vai poder ter uma síntese um pouco mais ampliada. Isso aí a gente não discute, mas efetivamente isso não é um pré-requisito. Então retornando. A minha experiência como alfabetizador me possibilitou não só repensar sobre a possibilidade da alfabetização, da aquisição da leitura e da escrita, mas repensar sobre todos os fundamentos da educação acerca do que é o conhecimento. Se o conhecimento exige, necessariamente, pré-requisitos. Se existe um processo de linearidade no conhecimento, quer dizer, a alfabetização fez com que a gente desmontasse que existe algo que antecede, que existe um saber que antecede a outro saber. Me fez pensar sobre a questão da relação, não dicotomizada. [...] (Paulo)

A partir dessa ruptura em relação à forma de se conceber o conhecimento este mesmo educador aponta para as mudanças em sua prática profissional.

Então, a experiência com a alfabetização foi de fundamental importância. Hoje, por exemplo, eu estando numa escola pública, a experiência que eu estava até dezembro do ano passado com meus alunos de quinta, sexta, sétima e oitava, [...] apresentavam questões inerentes à alfabetização. Tinham dificuldades de leitura e dificuldades de escrita. E eu como licenciado de história não me via comprometido apenas com aquilo com que seria compreendido estreitamente como saber histórico, mas me via sensibilizado e comprometido em construir conhecimento histórico, ou qualquer outro tipo de conhecimento com aquele aluno. [...] quer dizer; se eu não tivesse passado por esta experiência de alfabetizador eu jamais teria tido essa sensibilidade. Eu falaria como boa parte dos meus companheiros falam na escola: “olha esse aluno tem que chegar lendo e escrevendo, eu não fui formado para alfabetizar”. Eu já posso dizer ao contrário, eu fui formado alfabetizador, e isso não só me facilita, mas me faz ver o processo de maneira diferenciada.

Dando continuidade com a discussão das diferentes contribuições que o contato com o processo de alfabetização trouxe para os educadores, bem como da tentativa de ampliação do conceito de alfabetização pelo grupo de monitores, Rita também traz algumas percepções significativas. Inicialmente ela afirma não ter em sua formação – Psicologia - “elementos da apropriação do mundo letrado que se [...] vê da discussão mais aprofundada de outras áreas”. No entanto, entende que a alfabetização seria

[...] essa coisa de apropriação do mundo, do contato, do permitir-se experimentar as coisas para poder estar dominando, para poder estar lidando com as coisas e, nesse sentido, eu acho que se deu muito a minha participação e eu acho também que a minha contribuição para o núcleo; de estar detectando nos diversos grupos, diferenças de objetivos, de desejo de apropriação do que a gente chama mundo e até que ponto cada grupo com o qual eu trabalhei se permitia experimentar, se permitia ter contato

para estar promovendo esse processo que a gente chamava de alfabetização. [...] Porque eu acho que a grande diferença de uma criança que você vai alfabetizar é isso, a história de vida daquele adulto mostra para a gente alguns caminhos pelos quais ele se permite e outros pelos quais ele não se permite passar para estar realizando aquele processo de apropriação, o contato com o mundo.

A ampliação dessa concepção está também presente na tentativa de Rita de perceber a idéia do “se permitir” e do “não se permitir” associada a outras dimensões ligadas à formação humana<sup>14</sup>, como, por exemplo, a da sexualidade.

[..] eu lembro que o que mais me marcou na turma [...] foi um aluno alfabetizando que chamava E. , [...] foi a primeira turma que eu tive contato e era o primeiro desafio nosso, que era um rapaz, um adulto que é homossexual em uma turma que ele sofria preconceito [...] Ele não assumia não, mas assim, não assumia verbalmente, mas o comportamento[...] As pessoas tinham um olhar para ele que era um pouco diferente e, além disso, ele tinha uma demanda diferente da turma de pós-alfabetizados, de alunos que já estavam no projeto há não sei quantos anos, já vinham há muito tempo e ele além de estar começando tinha essa questão da sexualidade dele, e ele tinha uma dificuldade tremenda de estar ousando, de estar experimentando escrever. E a gente naquela ansiedade, embarcava um pouco na ansiedade dele também de estar aprendendo, dava vontade de falar: “não, isso tá errado, é essa letrinha aqui agora e tal”.

Ou ainda, ligada às questões de gênero que perpassavam nas turmas de maneira muito intensa. Sobre essa discussão, vale a pena resgatar que grande parte das mulheres que hoje buscam a educação de jovens e adultos foram cerceadas de seu direito à educação por sua condição de gênero. Esta constatação que se reflete até mesmo em dados estatísticos, a partir da conquista, por parte das mulheres, de diversos espaços que anteriormente lhes eram pouco acessíveis, é fruto de uma cultura machista que ainda se perpetua. Nesse sentido, a ampliação de outros horizontes que não estejam restritos somente ao trabalho doméstico consiste em uma luta de extrema atualidade e relevância para muitas dessas alunas da EJA.

---

<sup>14</sup> A idéia expressa acerca da “formação humana” em seu sentido mais amplo, consiste em considerar aspectos formativos que perpassam a vida adulta, aqui especificamente na vida desta educadora. Esses aspectos estão ligados à própria experiência de vida, que aqui enfocamos a partir de um caráter formativo. Essa concepção, portanto, não se referencia, de maneira restrita, na etimologia da palavra: ato ou efeito de dar forma. Ao contrário dessa visão, tentamos ressaltar sua importância; formação enquanto trajetória formativa, que envolve produção de saberes a partir de contextos de formação em que está inserida a vida adulta: trabalho, lazer, igreja, escola, universidade, comunidade, família e outros.

“Estar saindo de casa [...] A gente via muito isso nas alunas de Araçás<sup>15</sup>. Sair de casa e ir para a escola não era, necessariamente, para aprender. Era uma demanda de estar saindo daquele lugar de dona de casa ou de mãe para estar experimentando um outro lugar. Então a gente tinha muita coisa assim de estar vendo, de estar buscando delimitar coisas que não estavam literalmente postas.

Dessa forma, a educadora tenta resgatar outros processos que ocorrem concomitantes com o processo de alfabetização, que conformam as identidades desses educandos a partir de suas buscas, de seus limites, na tentativa de experimentar outros lugares, na resistência às tentativas, enfim, de processos que incidem diretamente em suas possibilidades de aprendizagem.

Um dado importante que percebemos no depoimento de Rita é que, embora ela mesma reconheça que seu curso de graduação não lhe possibilita uma discussão mais específica sobre o processo de aquisição de escrita, isso não a impede de reconhecer elementos específicos do aprendizado de seus alunos. O reconhecimento de que o contexto social em que estão inseridos os educando incide diretamente nesse processo de aprendizado é um desses elementos. Além disso, a constatação de que o adulto, assim como a criança, traz suas especificidade como, por exemplo, sua história de vida que “mostra para a gente alguns caminhos pelos quais ele se permite e outros pelos quais ele não se permite passar”. Rita, como vemos, apreende elementos específicos da Educação de Jovens e Adultos por um caminho diferenciado. Nesse sentido, ainda que sua graduação não tenha lhe possibilitado uma contribuição direta no que diz respeito ao processo de alfabetização de jovens e adultos é, possivelmente, a partir dela que a educadora constitui o seu olhar sobre essas especificidades mencionadas.

Se por um lado o núcleo - como dito anteriormente - não possui uma formulação que fundamente e/ou justifique a participação dos estudantes das várias áreas atuando como educadores, por outro lado, esta perspectiva de engajamento, não só pela ampliação do conceito de alfabetização, mas também por um olhar mais crítico em relação à ação educativa, aponta para o cumprimento de um dos objetivos expressos em sua primeira

---

<sup>15</sup> Referente a uma das comunidades no município de Vila Velha em que o NEJA atuava com uma turma de EJA.



formulação. Este documento, que citamos anteriormente, consiste no primeiro projeto encaminhado para Extensão Universitária e que posteriormente dará origem ao NEJA.

Nele se tenta esboçar de forma sintética os fundamentos, princípios e a própria proposta metodológica desenvolvida no núcleo. Apresenta como uma de suas preocupações centrais a necessidade de que a universidade assuma seu papel frente às demandas da sociedade brasileira. Reconhece, para tanto, o distanciamento da mesma em relação a essas demandas, sobretudo no distanciamento “entre o saber comunitário e o saber produzido no bojo da pesquisa acadêmica”. Nesse sentido, o documento indica como sendo um dos objetivos do projeto:

[...] permitir aos universitários a oportunidade de engajarem-se numa prática social e político-pedagógica comprometida com a solução do problema do analfabetismo e com a educação para a transformação social. Proposta de implementação do Projeto de Alfabetização na Prática de Educação de Adultos, 1986.

Sobre esse ponto de vista, os depoimentos anteriores nos ajudam a compreender os desdobramentos desse princípio. Se constatarmos que, de alguma forma, a ação alfabetizadora contribuiu na formação desses educadores a partir de mudanças no olhar e nas práticas frente a problemática do analfabetismo e do contexto em que está inserida, poderemos afirmar a pertinência deste objetivo em relação à perspectiva apresentada nas entrevistas que reafirma essa preocupação.

No entanto, a tentativa de se trabalhar a partir de um conceito ampliado de alfabetização não aparece no âmbito do NEJA de maneira isolada. Neste mesmo documento, são apontadas como principais influências na proposta pedagógica os trabalhos de Freire, cuja contribuição estava em grande evidência a partir das experiências com os Círculos de Cultura<sup>16</sup>, além dos trabalhos realizados com educação popular no Brasil. Esta influência com base em Freire pode ser constatada a partir da incorporação de uma perspectiva “dialógica e problematizadora” presente nessa mesma proposta. No reconhecimento da capacidade dos educandos, bem como, na necessidade de uma alfabetização crítica como instrumento de libertação. Este ponto de vista, de maneira diversificada, também era

---

<sup>16</sup> Freire trata dessas experiências em seu livro “Ação Cultural para a liberdade e outros escritos” (1986).

compartilhado por vários grupos de educação popular que se estabeleceram em toda América Latina e que também contribuíram de maneira significativa para constituição do campo da EJA.

Esta contribuição, que consiste em amplo legado teórico-prático forjado junto aos movimentos de educação popular, em especial na América Latina, desde a década de 60 é, certamente, uma das maiores influências na construção das concepções e práticas presentes no núcleo. Isto é o que poderemos observar a partir de alguns aspetos levantados nas entrevistas que atribuem uma grande relevância à contribuição desses movimentos. Entretanto, gostaríamos anteriormente de apresentar brevemente o que entendemos como Educação Popular - EP.

O sentido da Educação Popular que ora se trabalha é voltado para as práticas educativas libertadoras ou problematizadoras, considerando inclusive a contribuição de Paulo Freire neste campo. Em uma sintética caracterização da EP levantaremos alguns elementos que aparecem de maneira mais recorrente na literatura que discorre sobre a temática.

Um primeiro aspecto que podemos apresentar acerca da educação popular refere-se ao seu caráter político. A EP, ao contrário das práticas tradicionais e conservadoras contesta a possibilidade de uma pedagogia neutra, por isso, reivindica seu posicionamento político. Pretende favorecer uma ação protagonista em meio aos sujeitos das camadas populares frente a sua condição de opressão.

Esse favorecimento das classes populares está também ligado à construção de uma nova sociedade, pautada em novos valores que, somente a partir de uma ação protagonista de seus sujeitos oprimidos, poderá ser construída. Nesse sentido, a educação passa a ser também um importante instrumento para a transformação, embora isolada, não consiga realizar esta transformação. É assim que a EP assume seu caráter transformador.

Como diretriz do caráter político e transformador a EP também assume a necessidade de uma postura inovadora diante das demandas de libertação que lhe deram vida e ampliaram seus sentidos. Por isso ela deve se pautar em uma postura radicalmente democrática. Inicialmente, por se pretender ser uma educação das maiorias populares; dos excluídos, dos desempregados, dos subempregados, dos trabalhadores, dos sem moradia, dos sem terra, enfim, da maior parte de nossa população que se depara cotidianamente com os mais variados tipos de privação, de opressão e injustiças. Em segundo lugar, por buscar seus fundamentos em uma metodologia dialógica, trazendo os sujeitos para o compartilhar da tarefa de se ensinar e aprender, fazendo do diálogo o principal instrumento de sua pedagogia. Por esse mesmo motivo, a EP assume a centralidade de seus sujeitos no processo de aquisição de conhecimento (Arroyo, 2001). A reivindicação de seu caráter popular não se estabelece por uma autodenominação, mas pela constatação de que é composta, em sua maioria, pelos sujeitos das classes populares que possuem uma determinada forma de conhecimento e de conhecer.

Alguns autores - tais como Brandão (2002), Torres (1988), Freire (1990) e Arroyo (2001) - ainda acrescentam outras características complementares a essas mencionadas, no entanto, uma definição mais precisa do que seja a educação popular enfrenta alguns desafios. Sua estreita ligação aos movimentos reivindicatórios e, portanto, às leituras desses movimentos a cada contexto de luta e conjuntura vivenciada, e a sua própria resignificação ao longo do tempo lhe dão um caráter histórico (Torres, 1988), ou seja, de permanentes mudanças.

Um outro desafio a esta definição diz respeito à enorme quantidade de práticas que se reivindicam de vocação popular. Este é um fato que por vezes é observado como um aspecto negativo, pois qualquer prática poderia ser considerada como EP. No entanto, Brandão, em outra direção traz uma ponderação sobre esta questão.

[...] a Educação Popular não é mais um outro modelo formal de ideário e de prática pedagógica. Não é uma teoria de educação entre outras. Não é uma escola e nem

mesmo uma prática escolar da pedagogia. Se ela é a “pedagogia-de-alguma-coisa”, haverá de ser em primeiro lugar uma pedagogia dos movimentos populares (2002).

Dessa maneira, Brandão legitima esta pluralidade de práticas por ser, também plural, a autoria dessa modalidade educacional. No entanto, é inegável, que essa pluralidade de práticas que conformam a Educação Popular também se constitui a partir de elementos que são conflitantes e que merecem ser discutidos. Um desses elementos pode ser constatado a partir da dicotomia que se estabelece em algumas práticas, entre um viés de âmbito político e outro de âmbito pedagógico. Esse conflito é explicitado na proposta pedagógica do NEJA, a mesma que foi a pouco mencionada.

É sabido também que, ao longo dos últimos 25 (vinte e cinco) anos, a prática de alfabetização de adultos desenvolvida por grupos populares tem enfatizado o trabalho de politização estabelecendo uma dicotomia político-pedagógica, o que contraria a proposta de alfabetização que para Freire se consubstancia na leitura do mundo e da palavra.

A ênfase excessiva na politização segundo Torres (1988) tem sido de certa forma responsável por um descuido da questão pedagógica [...] Proposta de implementação do Projeto de Alfabetização na Prática de Educação de Adultos, 1986.

Ainda que em sua proposta essa discussão estivesse colocada como tentativa de síntese entre duas perspectivas, aparentemente, antagônicas, este conflito de alguma forma ainda hoje aparece no NEJA como veremos mais adiante. Para este momento, iremos nos ater apenas no registro dessa questão, dada sua relevância na compreensão das influências teóricas e práticas presentes na proposta do núcleo.

Passemos então a esboçar alguns depoimentos que apontam a importância das experiências que o NEJA estabeleceu junto aos movimentos sociais. Esses movimentos, em sua maioria, trazem como referência de suas práticas a experiências da Educação Popular, possibilitando ao núcleo um intercâmbio de maneira direta com essas experiências.

É dentro do movimento social, quando a gente se depara com os educadores da AEC (Associação de Educação Católica)<sup>17</sup>, quando a gente se depara com os educadores do MST. Acho que a minha verdadeira formação foi essa. Em alguns momentos eu cheguei a colocar isso enquanto eu estava dentro da UFES na sala de aula e as pessoas não conseguiam entender. Que formação seria essa de fora da UFES, de fora da universidade que eu valorizava mais do que formação universitária. (Luiz)

O Trabalho na escola sindical fez com que, além disso, a gente visse que isso ta inserido num campo maior. Não que a universidade não apontasse para isso, mas eu particularmente estava só maduro para compreender isso num outro momento. E aí as articulações com os sindicatos, as articulações com as políticas públicas em âmbito maior, a necessidade de negociação. A universidade deixa a gente um pouco prepotente, mas como nós somos universitários e estamos batalhando tanto para ser alfabetizador. Como é que fulano de tal que não tem nem magistério vai ser alfabetizador, a gente fazia muito essa comparação como se a universidade desse pré-requisitos maiores que o fulano de tal que não tivesse esses pré-requisitos. Então, a experiência tanto com o SEMEAR com a escola sindical, como com o MST ( Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) no PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), faz com que a gente modifique essa lógica. (Paulo)

O que nos chama atenção em ambos os depoimentos é que a afirmação de um espaço formativo, que se constitui no contato com os movimentos sociais, acaba sendo uma contraposição, em maior ou menor grau, à formação acadêmica. Seja na definição de uma formação “verdadeira” como nos aponta Luiz, ou então, por uma formação que nos deixe “menos prepotentes” como afirma Paulo, a universidade parece ser compreendida como um contraponto a esta concepção formativa que se realiza junto a esses movimentos sociais. Sendo assim, os educadores, estando muito mais próximos desta concepção e atribuindo maior valor a ela, passam a perceber a formação promovida na universidade, a partir da concepção de formação que identificam em seus cursos de graduação e outros espaços de discussão, como uma espécie de antítese a essa perspectiva formativa. Em outros momentos da entrevista esta marca aparece de maneira ainda mais evidente.

---

<sup>17</sup> A Associação de Educação Católica, antigamente chamada de Associação de Educação Cristã é uma instituição que se destina dentre outras ações, na mobilização e organização de turmas de educação popular.

[...] As experiências fora da universidade para mim foram muito mais ricas. Eu costumo falar que dentro da universidade, a Ufes só me deu uma carteira de motorista. Só me deu uma habilitação, mas saber dirigir eu tive que aprender do lado de fora. Então, com essa habilitação dela hoje eu posso transitar em alguns espaços de forma melhor, talvez um pouco mais respaldado [...] porque ela me permite falar como professor. Eles me ouvem como professor de matemática, mas a formação, mesmo que eu tive, infelizmente teve que ser fora dessa universidade sala-de-aula. É, dentro do movimento social [...] com os educadores da AEC (Associação de Educação Católica), [...] com os educadores do MST. (Luiz)

Esse olhar sobre a Universidade gera uma tensão para núcleo, uma vez que ele também faz parte desta universidade. Ainda que o grupo de monitores reconheça os equívocos da instituição que permanece isolada das diversas demandas de nossa sociedade, ele não se exime de vivenciar tais contradições, uma vez que ele faz parte desta estrutura. Se a universidade vivencia os conflitos de um distanciamento com realidade do povo e com suas demandas de maneira em geral, o NEJA também estará, de alguma forma, permeado por este conflito.

Por outro lado, é importante ressaltar que este distanciamento é real e não pode ser desconsiderado. Carvalho (2004), em sua pesquisa sobre as iniciativas de EJA vinculadas às universidades brasileiras constata este distanciamento.

Embora estas instituições estejam, principalmente na última década, sofrendo os efeitos da política de mercado implementada em nosso país, refletida claramente no projeto de reforma universitária [...] torna-se necessário o maior estreitamento de suas relações com a sociedade civil.

Além de constatar a necessidade de um maior estreitamento, Carvalho se remete também ao contexto do NEJA, na Universidade Federal do Espírito Santo. Sua análise é de que, assim como em grande parte das universidades pelo país, as iniciativas de Educação de Jovens e Adultos, como projetos de extensão e pesquisa dependem diretamente de profissionais, e não possuem quadro de professores e técnicos que garantam, com maior efetividade, a continuidade do trabalho. No caso do NEJA, a professora Edna Castro de Oliveira tem sido a única responsável com vínculo à universidade, durante vários anos, pelo trabalho

realizado no grupo. Este fato compromete diretamente a atuação do NEJA. A exemplo disso, em sua saída para o doutorado grande parte das atividades do NEJA tiveram que ser suspensas. É nesse sentido que o autor afirma que

Em relação à Universidade Federal do Espírito Santo, reafirmamos, embora correndo o risco de sermos injustos, o seu descompromisso com a educação de jovens e adultos. Em nosso olhar, é tarefa urgente do Centro de Educação a ampliação de docentes do quadro permanente da Universidade, que assumam o trabalho com esse campo de estudos, viabilizando ações articuladas de ensino, pesquisa e fortalecendo as ações de extensão.

Sendo assim, é possível compreender também essa polarização com a instituição a partir das fragilidades nas relações que o NEJA estabelece com a universidade, ou ainda, do lugar que ele ocupa nela. A sensação dos monitores de não pertença, de menor valia em relação às atividades que realizam e falta de estrutura de maneira em geral, possivelmente sejam também responsáveis por esta análise um pouco mais rígida.

Torna-se importante ressaltar que, embora todos os monitores afirmassem o princípio da alfabetização emancipadora, as leituras que faziam desse princípio eram diferenciadas. Um exemplo disso é o fato de que nem todas as afirmações no grupo traziam essa mesma polarização com a Universidade. É possível perceber também em alguns depoimentos o reconhecimento da formação universitária como contribuição na ampliação deste conceito de alfabetização na medida em que buscam fazer essas relações.

Assim, a universidade abre um leque outro na vida de qualquer pessoa, na vida das pessoas, eu acho. Até então o contato com grupos de igrejas, com grupos de jovens de periferia, [...] o meu convívio de amigos que moravam no morro, de amigos que não eram do morro, que eram de outros pedaços da cidade e eu acho que essa diversidade ensina muito. Agora acho que o grande link que a gente faz na psicologia é essa coisa da mente humana, essa coisa de conhecer do que está por traz do que está dito. (Rita)

Rita não somente afirma a importância da universidade em sua formação como também não a vê de maneira dicotômica com sua formação em um sentido mais

amplo. Em muitos momentos aponta para percepções dos outros espaços que não só os da sala de aula, mas também com os grupos de amigos, com os momentos que o curso lhe propiciou, além das novas leituras que foram sendo construídas a partir desses espaços, a partir de um ponto de vista em que todos esses elementos parecem ocupar um lugar especial na conformação de sua experiência formativa.

Eu acho que nesses grupos de jovens que a gente participava, nas próprias salas de aula do NEJA, na vivência com os colegas de graduação, com colegas de graduações diversas que a gente tinha presente no núcleo. Eu acho que a gente experimentava muito isso, essa coisa do discurso era muito forte em um momento que a gente buscava entender o que estava sendo dito nas entrelinhas de tudo. Naquele momento de formação, então tudo; qualquer brincadeira, qualquer texto, qualquer churrasco, qualquer coisa que a gente fazia no fim de semana e tal. Tudo tinha entrelinhas, tudo tinha coisas que não eram ditas, mas que estavam postas<sup>18</sup>. Então eu acho que isso contribuiu muito para a gente estar podendo trazer para o núcleo, trazer para as turmas, trazer para os educandos esse desejo de ver o que não necessariamente estava posto, então essa coisa de estar buscando no gesto, no jeito de cada pessoa o que ela estava buscando. “Aprender a ler para que? Ta indo naquele grupo para que?”

O lazer, o contato com outros, a presença do outro. Mais uma vez a narrativa dá vida e movimento à experiência, não simplesmente por ser uma narrativa, mas, por ser um modo de narrar. Por poder fazer dessa experiência – a experiência do NEJA – uma determinada experiência que comporta diferentes leituras sobre ela mesma. Eis o que para nós torna-se algo de fundamental nesse contexto: fazer com que essas narrativas venham à tona, reconhecendo no intercâmbio das práticas, nas diferentes formas de se narrar a sua maior riqueza.

É a partir desse princípio da troca e do exercício do diálogo que acreditamos estar a possibilidade mais rica desse processo formativo. A busca pela ampliação do conceito de alfabetização e, sobretudo, de uma alfabetização emancipadora não somente pode como deve ser problematizada. A construção desta concepção, enquanto tentativa de produção de um significado coletivo não pode anular as várias percepções sobre este mesmo significado, assim como, a construção de

---

<sup>18</sup> Referente às brincadeiras realizadas pelo grupo de estudantes de psicologia de sua turma.



uma identidade coletiva onde os sujeitos se reconheçam, não pode negar as outras identidades que perpassam este coletivo. Destacamos essa afirmação como indicação de que esta mesma pluralidade que afirmamos como característica positiva no grupo também era permeada por conflitos, ou seja, nem sempre as diferentes leituras e compreensões sobre este princípio da alfabetização emancipadora - assim como em outros princípios que iremos mencionar - coexistiam de maneira harmoniosa.

Para ilustrarmos essa discussão, apresentaremos o depoimento de educadoras que relatam alguns conflitos nos processos em que o grupo buscava a afirmação dessa identidade coletiva, a luz da tentativa de se afirmar uma concepção ampliada ou emancipadora acerca da alfabetização.

Porque o que eu sentia lá no núcleo que a gente tinha que partir de um texto, e uma coisa maior, de uma discussão política de como está acontecendo, das coisas que acontecem ao redor, porque a gente discutia sobre greve, sobre o que acontecia no momento. Essa discussão maior, política, dessa leitura de mundo, mas a gente lá dentro da sala de aula fazia também essa outra parte que eu sentia que os alunos estavam pedindo também. Eu acredito que tem que ter essa discussão, que a gente também tem que ter essa discussão, mas acredito que a gente também tem que ensinar a técnica da leitura e da escrita porque quem não sabe ler e escrever pede muito isso, ela quer ler e escrever aquilo ali, a discussão para ela, naquele momento, não é fundamental [...]. A gente sabe que é importante, mas para ela, ela quer pegar esse papel e decodificar, ao menos pegar e saber que essa palavra aqui é questionário (referindo-se ao papel disposto em cima da mesa), que ela consegue ler, para ela é fundamental, elas demonstraram isso, sabe. Aquelas alunas que eu atendi mais de perto que não sabem ler e escrever. Para elas era fundamental pegar essa folha e saber o que estava escrito ai, mesmo sem poder fazer uma discussão maior. (Elis)

De outra maneira, mas ainda sobre essa mesma discussão, Rita indica a resistência presente no grupo de educadores em relação à experimentação, tentando contextualizar alguns aspectos que perpassavam o coletivo no momento de sua experiência. Essa discussão recupera, em certa medida, a tensão existente entre o viés pedagógico e o político como mencionamos anteriormente. Neste exemplo que veremos a seguir, a educadora avalia que o grupo pouco se permitiu experimentar em função da sustentação de uma posição pouco flexível em relação às práticas de sala de aula. Esta postura decorre provavelmente de

uma prática ainda idealizada, que não se modifica porque se acredita que exista uma determinada prática ideal.

[...] eu acho que a gente poderia ter[...] experimentado outras coisas que talvez o momento, a característica estudantil, de uma orientação política [...] algumas pessoas que até por uma característica mais marcante, assumiam muito a coisa da fala, a coisa do discurso e até uma questão pesada que hoje com mais distanciamento eu percebo, uma questão de gênero muito forte que perpassava o núcleo, que perpassava aqueles educadores que estavam ali naquele momento que eu acho que a gente se permitia pouco. Não só enquanto educador, mas também enquanto alguém que está em processo de formação. Eu acho assim que faltou, quer dizer, não é que faltou, mas a gente poderia ter se apropriado de mais coisa e aí [...] Igual o processo do alfabetizando mesmo. Ter tido contato com mais coisa que a gente não se permitiu, também por responsabilidade, por não estar muito afim de questionar ou de mexer com isso [...] Eu lembro que quando você trazia uma demanda já como processo de amadurecimento daquele grupo. [...] e a gente discutindo muito e alguém [...] que falava assim: "mas a gente pode experimentar a silabação, se eles querem a silabação a gente pode experimentar a silabação". Assim, mostrar que existe este jeito, e que também existem outros jeitos de estar promovendo esse processo de alfabetização. Ai meio que caiu a ficha, será que existe só um jeito de se fazer isso, ou um jeito é melhor que outro? Qual o jeito que agrada mais tanto ao aluno quanto a gente? Qual o jeito que a gente se dispõe mais a trabalhar? E talvez ouvir um pouco mais o aluno nesse sentido de estar dando conta dessas demandas que eles trazem. (Rita)

É a partir desses diferentes olhares que este princípio ora levantado como sendo o da busca por uma alfabetização emancipadora, ao mesmo tempo em que demarca determinada unidade no grupo enquanto necessidade de afirmação, também apresenta nuances em relação às percepções sobre este mesmo princípio por parte do grupo. Se por um lado é possível perceber o reconhecimento coletivo de que a prática alfabetizadora necessita ser ampliada, os caminhos que se direcionam a este fim se estabelecem de maneira distinta. Vale ainda ressaltar que a percepção desses diferentes olhares não se apresenta de maneira evidente, uma vez que neste espaço também estão colocados as relações de poder, como nos fora apresentado no depoimento de Rita a partir de sua percepção sobre a relação de gênero e na construção de determinados discursos que tendem a se constituir de maneira centralizadora. Para que essas diferentes leituras possam emergir no âmbito do próprio grupo cabe o permanente exercício do diálogo, da reflexão ou como tentamos neste trabalho realizar pelo

viés da pesquisa. Cabe ao grupo, ser capaz de perceber seus próprios limites presentes na afirmação de sua identidade. Em síntese, essas questões passam pelo cuidado para que os diferentes olhares possam emergir, pela importância que o coletivo assume nessa formação e pela complexidade com que se estabelecem as relações entre os sujeitos desse coletivo.

Por fim, chamamos a atenção do leitor para esta característica presente neste primeiro princípio que, de certa forma, também constatamos nos outros que iremos expor a seguir. Esses princípios que organizamos a partir dos depoimentos e dos documentos analisados, tendo em vista a forte influência com que se apresentam no delineamento de práticas e concepções do núcleo, também apresentam tencionamentos em suas construções enquanto marca coletiva do grupo. O olhar dessas práticas a partir da experiência vivida por esses educadores, buscando compreender seus conflitos, práticas e a maneira como se vêm nesse processo nos permitiu entender mais a fundo as contradições presentes dentro desse espaço. Contradições que não negam tais princípios, mas que os chamam a um permanente processo de movimento.

Dessa forma, o princípio da alfabetização emancipadora permanece para nós como um horizonte possível e marcado por incertezas, fragilidades e por uma transitoriedade quando é abordado a partir de sua dimensão de construção cotidiana. Os conflitos gerados em busca do que definimos como sendo uma prática de alfabetização emancipadora está na própria indefinição do grupo que nos leva a outros questionamentos. O que estaria mais próximo desta perspectiva emancipadora para o NEJA? A necessidade de afirmação de uma postura crítica em relação ao processo de alfabetização? de qual postura crítica? A capacidade dos educadores experimentarem outras possibilidades de alfabetização, assim como de outras posturas? O reconhecimento de outras dimensões mais amplas que estão inseridas nesse processo? A capacidade de negociação desse educador com a concepção que os alunos trazem de educação? As práticas de educação desenvolvidas nos movimentos populares?

Um outro princípio que emerge junto aos dados da pesquisa é o da formação dos educadores. Em seus depoimentos a questão da formação esteve constantemente presente, se estabelecendo como um elemento de relevância na discussão acerca da alfabetização. Podemos sintetizar a presença deste princípio sobre duas perspectivas. Uma seria na demarcação da especificidade desse educador, como a necessidade de se delimitar um campo profissional de atuação, com determinados saberes específicos, ou seja, da necessidade de reconhecimento do profissional da EJA. Como desdobramento dessa perspectiva, a necessidade de se prescrever um currículo, ou então, de se sistematizar conhecimentos necessários a esses profissionais. Em uma outra perspectiva, estaria a formação em seu sentido mais amplo, difícil de ser sistematizada em função de sua amplitude, que ocorre no intercâmbio dos sujeitos com os movimentos sociais e no contato com o outro, na experiência singular de se vivenciar a sala de aula, nas buscas pessoais que vão emergindo dessa experiência. Essas perspectivas inicialmente não se chocam e, de alguma forma, possuem um caráter complementar. No entanto, é quando realizamos uma discussão no âmbito da legitimidade, quando entramos no plano de definições das políticas públicas é que nos deparamos com alguns desses conflitos. Justamente no momento em que nos é necessário perguntar onde, afinal, esses educadores se formam? Que formação lhes é necessária? O que lhe credencia como educador de EJA? Essas questões se atenuam se pensarmos que o campo da EJA tem grande parte de sua constituição a margem das políticas públicas, a partir de experiências diversas de iniciativas da sociedade civil. Sendo assim, nos restaria ainda perguntar de que forma esse legado histórico pode contribuir para esta legitimação? Passemos então a abordar a primeira perspectiva que mencionamos a partir do relato de um dos educadores.

Na verdade, dentro da universidade o NEJA me provocou a pensar, para além disso, foi no campo das políticas públicas. [...] Uma batalha no reconhecimento de que: “olha, não é qualquer um que pode fazer esse trabalho.” Esse trabalho necessita, como qualquer outro trabalho de uma formação, como qualquer outro trabalho, não é nem só como trabalho de educador, mas como qualquer outro trabalho, para que seja feito com qualidade ele necessita de formação. (Paulo)

Esta é uma discussão essencial no campo das políticas públicas destinadas a EJA, pois como nos afirma Soares (2005, p.284) “pensar na preparação desse educador é profissionalizar um campo tratado como provisório, concebendo a população a ser atendida como residual”. Esta demarcação que perpassa a profissionalização da educação de jovens e adultos aponta para a construção de uma identidade deste educador, que ao mesmo tempo possa delimitar determinadas especificidades de sua formação.

Este tem sido um enorme desafio na conformação do campo da EJA. Para nos situarmos em relação à formação em nível superior do educador de EJA, Soares (2005) informa com base nos dados do INEP de 2003 que dos 1306 (mil trezentos e seis) cursos de pedagogia apenas 16 (dezesesseis) ofereciam habilitação voltada para esta área específica. Apresenta ainda, com base nos dados de sua pesquisa, as dificuldades que os alunos que cursaram a habilitação em EJA - com base na experiência da Universidade Federal de Minas Gerais - tinham para trabalharem na área que, segundo os formandos, se estabelecia pela própria indefinição do papel de atuação desse profissional na escola.

Junto a esta tentativa de demarcação emerge para nós uma outra interrogação relativa à especificidade de formação desse educador de EJA. Quais seriam os conhecimentos e saberes específicos nesta formação? Oliveira (2005), ao pesquisar a formação de educadores no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra situou um conflito existente em meio ao processo formativo. Seu trabalho apontou para a perspectiva de uma formação ampliada, relatada pelos próprios educadores e que se apresentava em algumas das práticas presentes no movimento. Do mesmo modo, também constatou a presença de uma formação de caráter prescritivo, mais fechada, presente nos documentos do movimento que tinham como finalidade estabelecer os parâmetro de uma educação do MST.

Com base nos estudos de Larrosa, Oliveira considera a prescrição como uma das formas de se garantir o alcance dos fins pretendidos. Formação prescrita como idéia de controle de seu desenvolvimento, como um modelo normativo de sua realização em oposição a um devir plural e criativo. Essa perspectiva formativa tem maior proximidade com o saber acadêmico e, sua oposição, com um saber adquirido na própria prática. Torna-se importante

destacar que, embora reconheçamos a existência desta dicotomia, acreditamos ainda na possibilidade de síntese entre ambas perspectivas formativas.

Essa dicotomia existente entre as perspectivas formativas apresentadas explica, em parte, o conflito presente na percepção dos educadores acerca de seus processos. A formação em uma perspectiva mais ampla se confronta com uma formação de caráter mais prescritivo, encarnada aqui a partir de um referencial do saber acadêmica.

Em alguns momentos eu cheguei a colocar isso enquanto eu estava dentro da UFES na sala de aula e as pessoas não conseguiam entender que formação seria essa de fora da UFES, de fora da universidade, que eu valorizava mais do que formação universitária. [...] também vem muito essa que eu te falei, do momento que eu [...] trabalhava como técnico e tentava dentro daquele meu mundo fechado de técnico, [...] mostrar para uma pessoa, que já utiliza aquela matemática [...]

Então assim, se eu pudesse, eu tinha tido ao invés de quatro anos de matemática, eu tinha tido quatro anos, só que muito mais intensos dentro do movimento social, que me permitiu uma prática bem melhor. Já que é com esse público que eu vou lidar, já que é com esse público que eu lido, então eu tenho que entender é aquele público. Coisa que a universidade, principalmente na área que eu atuo, não entende, não reconhece esse público. Eles pensam muito na desvalorização desse saber, e a valorização cada vez maior do saber escolar. (Luis)

Luis apresenta uma concepção de formação tomando sua trajetória como referência: suas motivações, angústias e perspectivas. Apresenta, ainda que de forma não detalhada, que esta formação se estabelece junto aos movimentos sociais e a partir de seus sujeitos. Por fim, demarca uma contraposição desta formação tomando como referência a universidade. É a partir dessa lógica que constatamos a existência da dicotomia que ora destacamos junto aos educadores do NEJA. Sem entrarmos no mérito dos fundamentos de Luiz para tais afirmações, é possível perceber que o núcleo absorve esse conflito presente no campo da EJA.

Outros depoimentos como veremos a seguir apresentam algumas considerações sobre o processo formativo que convergem com o depoimento de Luis. Quando interrogados sobre quais elementos contribuíram com seus processos formativos, a maior preocupação desses educadores se voltou para tentarem descrever algumas possibilidades de formação a partir de suas experiências, com maior ênfase para as que se constituem fora da universidade.

Nós vamos reconhecer o seguinte: “a especificidade do alfabetizador de jovens e adultos e do educador de EJA não passa necessariamente por uma habilitação em nível superior em Educação de Jovens e Adultos. Isso nós não conseguimos deixar claro na dissertação (referente a sua dissertação), mas em fala a gente dizia muito na apresentação. Ela vai passar por outro campo; o campo da produção de conhecimento, o campo da relação com a comunidade, o campo da investigação da prática, o campo da produção de material didático, o campo do trabalho coletivo. [...] Diferente de uma pessoa que passou por uma graduação, passou por uma habilitação em EJA e está preparado. Então, quer dizer, a ótica é outra. [...] A gente acredita que na habilitação, efetivamente, ela tem que ser ampliada para todas as licenciaturas, que tenha o seu lugar em todas as licenciaturas, mas por si só a trajetória acadêmica não garante esse perfil, ela não garante esse perfil. Então a escola sindical e a experiência com o MST mostra isso para a gente. Quer dizer, educadores que não têm a trajetória escolar tão linear assim, mas que estabelecem uma determinada relação com a comunidade. Que incorporam a partir da militância a possibilidade, ainda, de transformação disso que está colocado, como uma leitura dessa realidade que está colocada, e que vão interagir com os diversos saberes colocados; com a igreja, com sindicato, com movimento social, com a universidade que vai fazer assessoria. Fazem as suas sínteses o tempo inteiro, que são dinâmicas, não são estáticas e na ação da alfabetização conseguem desenvolver trabalhos que estudantes que passaram por essa trajetória linear desconhecem completamente.

Dessa forma, ainda que Paulo tente estabelecer um perfil para esse educador, sua argumentação nos remete centralmente a possibilidades de processos formativos; “a continuidade, o campo da investigação da prática, o campo da produção de material didático, o campo do trabalho coletivo”. Possibilidades porque carecem ainda de que esses educadores, uma vez imersos em meio a esse processo, apreendam essas experiências como experiências de formação. Da mesma maneira em que, também está em jogo a forma com que cada educador irá apreender essa experiência. Esta orientação acaba por se diferenciar da formação acadêmica em dois aspectos. O primeiro está em problematizar a necessidade de um currículo prescrito que oriente determinada disciplina ou habilitação, o que, conseqüentemente, traz um outro aspecto que se estabelece na não determinação de uma única orientação formativa. Se a experiência prévia desses educadores, assim como seu contexto – como no caso de educadores ligados ao movimento sindical – assumem a centralidade e os parâmetros dessa formação, parece-nos não proceder à tentativa de se demarcar um único perfil para esse educador. Por isso acreditamos também compartilhar com Oliveira (2005), do tencionamento entre a idéia de uma formação prescrita e uma formação em um sentido mais ampliado.

É possivelmente a partir da formação de outros educadores que esta discussão ganha maior densidade no NEJA. O depoimento a seguir, se refere à experiência do grupo de monitores do NEJA na formação de educadores no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

[...] a nossa estrutura racional, urbana, universitária efetivamente não dialogava com o contexto com que aqueles educadores iriam trabalhar, mas sim com a formação inicial. Nos primeiros dias de contato, todos juntos nós fizemos isso, tivemos efetivamente que modificar isso nos acompanhamentos individuais ou em grupos que fazíamos. Porque a gente mesmo saia mal de lá, a gente falava assim “olha, eu to propondo e não vinga e, se vingar, não é do educador, é nosso”. E foi muito interessante a descoberta que fizemos, que quando a gente retornava lá os educadores não tinham feito nada, ou quase nada, ou tinham produzido coisas muito diferentes daquilo que a gente tinha apontado para eles. E ai foi a nossa grande “sacação” no PRONERA, de perceber que este educador não estava sendo negligente com os formadores, mas ele estava sendo sujeito, visto que ele fingia que escutava, ou então, escutava e, em um determinado momento, daquilo que ele escutava ele fazia sua própria síntese. (Paulo)

Esta formação inicial mencionada por Paulo também pode ser caracterizada a partir do que chamamos de uma formação de caráter prescritivo. Acreditava-se, nesse momento, na necessidade de uma ênfase maior na abordagem de metodologias e fundamentos da EJA para os educadores que, em sua maioria, iriam viver suas primeiras experiências na docência. Nesse sentido, a constatação é de que houve uma certa negligência, por parte do NEJA, quanto ao real significado que essas discussões tinham para aqueles educadores, naquele momento. Não se trata de um descrédito na capacidade dos educadores em compreender o conteúdo da formação, mas do real significado que tinham, a partir de suas realidades.

Paulo relata um importante momento de descoberta no grupo. Na dinâmica de acompanhamento das práticas que ocorreu após esse momento inicial de formação, o grupo de formadores percebeu uma enorme disparidade entre as propostas de trabalho sugeridas na formação e acompanhamento e o que se efetivava na prática, principalmente no que concerne a práticas de silabação muito presentes nas salas de aula. Percebeu-se então, que



mesmo sendo a primeira experiência desses sujeitos na condição de educadores, traziam fortes referências da marca escolar e que esta marca incidia diretamente nesse processo. Percebe-se também que o que era visto enquanto contradição entre as sugestões da equipe de formação e o que se efetivava na prática era, na verdade, a assunção desses educadores enquanto sujeitos de seus processos formativos. Sendo assim, foi possível também perceber o amadurecimento do grupo de educadores do NEJA após essa mudança na maneira como concebiam a formação.

[...] eu acho que as formações que a gente assumiu depois disso (referindo-se a este momento mencionado anteriormente), a gente se permitia um diálogo muito maior. Cada curso que a gente assumia, vamos exemplificar [...] quando a gente assumiu um curso, já para a SEDU (Secretaria Estadual de Educação) a gente tinha que ter um [...], a gente já ia para o curso com um nível de tolerância. E ai tolerância mesmo, no sentido de se prepara que você ia ouvir muita coisa que não era muito legal do ponto de vista metodológico do núcleo, que a gente costumava trabalhar. E ai a gente já ia preparado para ouvir e trabalhar - acho que a gente ia com uma certa abertura - de estar trabalhando concepções diversas que não eram as mesmas que a gente[...] às vezes eram até antagônicas mesmo, àquelas que a gente trabalhava. Eu acho que isso, eu acho que esse contato com diversos grupos [...] então tinha essa coisa que a gente estava se preparando para ouvir, para polir e para dar um retorno para aquelas pessoas do que a gente estava propondo, não necessariamente de falar “não é isso aqui que a gente pensa”, mas de se propor a ouvir, de se propor a experimentar aquelas práticas. Eu acho que esse momento foi um grande avanço, a partir do momento que a gente dá uma abertura maior para experimentar. (Rita)

Embora reconheçamos a riqueza dessa discussão, não nos é possível o aprofundamento da mesma para este momento. Nossa preocupação estaria no registro dessa concepção que aparenta buscar ainda uma síntese quanto a uma formulação mais precisa. O que parece importante ser destacado nessa discussão é a existência de um tencionamento na tentativa de se demarcar um conhecimento específico, que deva ser supostamente adquirido para a atuação dos educadores no contexto da EJA, sobretudo quando assume a conotação de um conhecimento prioritário, que possui determinada prioridade em uma escala hierárquica dentre outros presentes na formação docente.

Edna<sup>19</sup>, ao abordar essa questão relativa à especificidade do educador e da própria identidade constituída em seu processo formativo, aponta inicialmente para a importância da abertura em relação à contribuição das várias áreas do conhecimento, pois caso contrário, corremos o risco de nos limitar a uma “concepção muito restrita de alfabetização, já que a grande demanda da alfabetização continua, não foi resolvida, ela continua”.

Esta afirmação quanto à necessidade de abertura em relação à formação desse educador coincide com um princípio presente em toda trajetória do núcleo que é o da formação de educadores na prática da educação de jovens e adultos. Este fundamento não nega a importância do conhecimento teórico produzido no campo, mas parte do pressuposto de que esse conhecimento só adquire sentido se estiver envolvido em uma determinada prática, ou que a tenha como ponto de partida. Ao recuperar os fundamentos que estavam presentes no momento inicial da proposta do Núcleo, Edna aborda essa questão.

---

<sup>19</sup> Edna, como mencionamos anteriormente, é a atual coordenadora e professora responsável pelo NEJA na universidade e participou desde o início da proposta, atuando também como educadora. Em virtude da função que ocupa no NEJA e de seu histórico, consideramos importante a identificação de seus depoimentos, ao contrário do procedimento adotado com os demais monitores em que nos utilizamos de nomes fictícios.

Uma outra questão enquanto prática mais pedagógica que você vai fazendo a transposição do trabalho em sala de aula é a idéia desse educador que se faz na prática, se você tem essa idéia do inacabamento como princípio. Então, trabalhamos muito e até hoje isso continua válido também para nós, a idéia de que o educador de jovens e adultos se faz na prática e isso foi um projeto que nós desenvolvemos durante mais de dez anos que trabalhava com essa orientação. Então, por isso a gente envolveu os estudantes das várias áreas, acreditando que não era só a pedagogia que poderia trabalhar na perspectiva do ponto de vista político de poder articular já, naquele momento, a interdisciplinaridade como princípio também que não deixa de ter a perspectiva mais filosófica do conhecimento, mas a prática pedagógica que traz esse conhecimento mais articulado e não na fragmentação.

Como observamos, a preocupação em se tomar à prática como um dos principais desafios do grupo na produção e na articulação entre as áreas de conhecimento traz novamente a discussão acerca da diversidade do grupo. Necessária para que se pudesse ampliar o olhar e as possibilidades diante dos desafios presentes na ação educativa. Nesta direção, Leitão (2005 p.156), ao analisar os percursos formativos de educadores afirma que

Ao tomarmos a prática como matéria-prima para reflexão e para o aprofundamento, temos mais condição de articulá-la com outras contribuições teóricas, em um movimento constante e dinâmico prática-teoria-prática, o qual possibilita um permanente refazimento de nossas ações, ao mesmo tempo em que nos alimenta de perguntas cada vez maiores.

Dessa maneira, podemos dizer que essa identidade, assim como a especificidade desse educador pode ser reforçada, desde que para isso não a pensemos de maneira fixa, mas que passe a ser vista de maneira dinâmica, permeada e resignificada pelos desafios do cotidiano da práxis.

O educador de jovens e adultos, enquanto identidade profissional, eu penso que essa identidade ela vai se conformando nessa interlocução (com a prática), caso contrário, você fica com um profissional que pode passar pela formação inicial, mas que pode ter sérios problemas para dar conta das demandas reais que vão emergir para ele (Edna).

Esta parece ser a formulação mais próxima com a problematização que trouxemos para discussão, ainda que seus desdobramentos também possam ser questionados. Os desafios da prática na Educação de Jovens e Adultos como vimos até o momento são variados. Comportam questões que perpassam a identidade dos seus sujeitos, as políticas que lhe são destinadas, a valorização e reconhecimento da especificidade do trabalho profissional, dentre outros. A perpetuação ao longo da história da educação de um quadro de descaso tem seus atenuantes nessa modalidade que penaliza mais uma vez os sujeitos que são vítimas da estrutura excludente de nosso modelo educacional. Na busca de superação desse complexo estado de coisas, nossos educadores se deparam cotidianamente com outro desafio na tentativa de construção de novas práticas. Um desafio que consiste na aposta do próprio ato de se caminhar, de se mover, resignificando seus horizontes, uma vez que seu contexto é extremamente adverso. E assim vão conquistando seu espaço, um determinado espaço de luta e resistência, frágil, mas concreto, desafiador, mas possível, transitório, mas habitável.

Passemos para um dos depoimentos sobre o desafio dessa construção cotidiana a partir da proposta que o núcleo vem buscando construir e que reside ainda no aspecto formativo, como nos propomos abordar nesse momento.

Então nesse primeiro momento foi difícil, e o que foi muito difícil para a gente? Primeiro, trabalhar com uma proposta que não tinha um currículo *a priori*, muito difícil efetivamente. Foi muito difícil reconhecer uma proposta de Educação de Jovens e Adultos que reconhecesse o saber da EJA, deveria considerar algo para além do saber escolar pré-estabelecido. Então várias das atividades, nesse primeiro momento, eram atividades escolares (Paulo).

Chamamos a atenção para o fato de que o não fechamento de um currículo *a priori* como mencionado por Paulo, assim como a produção do material didático utilizado nas turmas se estabelece no processo formativo como investida na capacidade dos educadores em exercerem sua autonomia. Em relação à produção de material didático, Carvalho afirma que uma das preocupações do NEJA era de garantir um espaço em que o “educador exercesse sua autonomia, deslocando-se do lugar de mero expositor didático de algo que não tenha participado de sua construção” (Carvalho, 2004 p.115). No entanto, esse mesmo autor também constata em seu trabalho que um dos grandes condicionantes para esta iniciativa, desde o início do NEJA, se dava pela ausência de materiais adequados produzidos para esta modalidade de ensino. Com base em sua análise, este é um dos grandes problemas com que se depara o núcleo no início de sua proposta ao final da década de 80.

[...] a grande maioria, da rara produção encontrada, não reconhecia a idade adulta como uma fase com dimensões de formação específicas. Logo, seus textos, atividades e objetivos propostos estavam mergulhados em uma perspectiva infantilizadora, de mera transposição dos conteúdos escolares, pensados para outras gerações (crianças e adolescentes) (Carvalho, 2004, p. 113).

Em relação a infantilização e a descontextualização dos conteúdos, podemos considerar como práticas ainda muito presentes no campo da EJA. É comum nos contextos escolares a utilização de livros didáticos direcionados para outras idades, embora já tenhamos algumas produções específicas, desenvolvidas pelo Ministério da Educação em conjunto com a Ação Educativa que deve ser considerada como um importante avanço, além de outras propostas formuladas por “Organismos Não Governamentais”, universidades e outros grupos de trabalho. Cabe ainda ressaltarmos que o material didático a que nos referimos não se trata, especificamente, do livro didático, mas das várias produções didáticas para área como, por exemplo, materiais de leitura específicos para alunos.

Um outro aspecto que incide sobre o processo formativo dos educadores é a importância atribuída ao coletivo no papel da interação e do diálogo. Em um primeiro momento pela sua própria pluralidade. Sua diversificada composição dentre as diferentes áreas do conhecimento lhe permite também diferentes olhares quanto ao processo de alfabetização. Assim como a pluralidade encontrada nesse espaço é um importante condicionante na ampliação do conceito de alfabetização, também será no âmbito da formação desses educadores.

Sim, eu achei isso fundamental que em outros projetos eu não vi, que eu participei de outro e não vi acontecer essa troca com outros de outras graduações. Eu achei isso aí importantíssimo. [...] por exemplo, na matemática, porque apesar do nosso curso ser de pedagogia apesar de que a gente é habilitado para trabalhar com a alfabetização e no ensino fundamental, mas eu senti falta em nosso curso dessa especificidade (Elis).

Vejo que as sextas-feiras<sup>20</sup> têm sido os dias que realmente podemos contar com os monitores das mais diferentes áreas para a partir daí trocarmos o conhecimento específico que venha estar em discussão na sala de aula. (R.37, novembro de 1999.)

Em relação ao trabalho coletivo, vale registrar que o NEJA possui ainda uma característica que lhe é peculiar e permite com que essa interação seja ainda mais sistemática. O trabalho em dupla, que se constituía do planejamento à execução das atividades em sala de aula aparece também como um importante elemento na formação dos educadores. Torna-se relevante destacar que na composição das duplas tentava-se distribuir as diferentes áreas do conhecimento e ainda homens e mulheres. A preocupação nesse sentido era a de garantir uma determinada complementaridade no trabalho desenvolvido por cada educador(a).

---

<sup>20</sup> Referente aos dias da semana reservados para estudo e planejamento coletivo.

Em relação ao trabalho em dupla, apesar de ser difícil lidar com as diferenças individuais e da forma de se ver a proposta, a experiência tem se mostrado muito enriquecedora e satisfatória. (R.17, junho de 1999).

Por fim, outro importante aspecto formativo tem sido a participação do NEJA no Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo. Como um espaço de ativismo político, debate, de trocas e de negociação política, o Fórum acaba constituindo um importante momento formativo. Esse espaço tem como principal função a articulação da universidade com os movimentos sociais, administrações públicas, educadores e educandos para o acompanhamento, intervenção e proposição de políticas públicas para área no estado. Como consequência disso, temos um importante viés na formação desses educadores que se constitui por intermédio da ação política.

[...] o espaço do Fórum é um espaço por excelência de êxito na ação política do NEJA. [...] e é o NEJA que vai durante muito tempo sustentar, junto com o apoio de outras instituições, e acho que até hoje, que esse espaço seja tão produtivo, a ponto de formular um projeto que ainda está em execução que é o “Alfabetização é um Direito”<sup>21</sup>, quer dizer, isso é intervenção efetiva na política pública. (Paulo)

A importância dessa ação política, principalmente no que concerne à reafirmação do direito à educação, vem se tornando cada vez mais presente na conformação do campo da EJA. A ação política vem se constituindo cada vez mais para o núcleo como complementar ao processo formativo. Isso ocorre não somente em virtude de uma ação isolada do NEJA, mas também pela existência de um movimento nacional, constituído a partir de outros Fóruns estaduais, e que têm grande presença das universidades. A grande preocupação desse movimento é,

---

<sup>21</sup> Programa de âmbito estadual de alfabetização. Anterior a sua implementação, o Fórum conseguiu discutir, em duas de suas edições a proposta pedagógica e estrutural do programa.

assim como o Fórum, de avaliar e propor ações em prol dos avanços necessários às políticas destinadas a EJA.

Começamos então a adentrar na própria perspectiva de luta, no âmbito dos marcos legais definidos para o campo. Esta é também uma questão central no processo de significação das práticas de alfabetização do NEJA. Ainda que nem todos os educadores se envolvessem da mesma maneira nessa ação política, suas práticas se defrontavam sistematicamente com essas questões. Este é o assunto que nos propomos a tratar no próximo item.

### 3.3 Os sentidos da alfabetização sob o ponto de vista legal: a necessidade de afirmação de um direito

Na produção deste trabalho de pesquisa tenho me permitido problematizar alguns dos princípios mais elementares presentes na prática do NEJA, os supostamente mais básicos e fundantes ao longo desse percurso. Princípios que, de alguma forma, também estiveram presentes em minha trajetória enquanto educador. Por este mesmo motivo, me sinto chamado a problematizá-los, como forma de relutar contra o que nos parece relativamente óbvio, possibilitando determinado afastamento da experiência por intermédio de um exercício reflexivo que busquei construir ao longo desse processo. Por outro lado, Santos (2002) nos alerta para problemas gerados pela ciência moderna, a partir de um afastamento radical de nossa condição enquanto sujeitos empíricos. Aponta ainda, para necessidade de uma prudência diante de um mundo que ainda nos mostra a precariedade de nossas vidas e, conseqüentemente, os limites de nossa ciência em relação a este fato. Para tanto, considera necessário uma outra forma de se conceber o conhecimento, que trabalhe com a idéia de “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (Santos, 2002 p.85). É com esse intuito que buscamos, anterior a qualquer resultado ou desdobramento que a pesquisa possa gerar, compartilhar algumas questões e alguns dos limites que temos percebido nessa experiência.



Perguntando-me sobre os sentidos da alfabetização confesso que em muitos momentos de reflexão fiquei um tanto quanto cético em relação ao que nos propomos a abordar a partir de nossa problemática; sua complexidade e seus desafios. Por que alfabetizamos? Qual tem sido o significado de nossas práticas? Qual o sentido de afirmarmos o direito à educação como forma de inclusão em uma sociedade que se estrutura de maneira excludente? O que esperamos com essa afirmação?

Estes últimos questionamentos ganham maior pertinência para o que se busca abordar neste momento específico. A luta pelo direito à educação, ou, ao menos, a afirmação desse direito tem sido um elemento muito presente nos depoimentos de educadores do núcleo. Podemos afirmar que o enfoque político e os espaços de discussões específicas sobre a temática – como observamos em relação aos espaços do Fórum -, de certa maneira, favorecem significativamente esse veio de formação. É a partir desse contexto que se reconhece, inclusive, a importância de uma ação concreta da universidade junto às políticas públicas.

Eu penso que nos últimos dois anos o NEJA efetivamente atuou na sua dimensão que deveria ser prioritária, o que não seria possível se na sua trajetória ele não tivesse atuado na outra dimensão (em relação a dimensão de formação), ou seja, o NEJA, efetivamente, nos últimos dois anos, atuou naquilo que a universidade precisa fazer que é na sua intervenção nas políticas públicas via formação e via Fórum. Para mim esse é o papel do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, fomentar o Fórum de Educação de Jovens e Adultos, articular os segmentos que tratam com a modalidade no estado e promover formação específica para os educadores. (Paulo)

Uma outra motivação em relação à sustentação deste princípio é possivelmente a própria delimitação dos marcos legais que apontam para alguns avanços na constituição do campo. Dentre eles, podemos destacar a Declaração de Hamburgo, em âmbito internacional, estabelecida na V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. Nesse encontro, além da afirmação da educação como um direito de todos ao longo da vida pela declaração, se estabelece também a Agenda para o Futuro, que consiste em um detalhamento de compromissos assumidos pelos países signatários, dentre eles o Brasil, em favor do desenvolvimento da educação de adultos preconizados pela declaração. Um outro documento de âmbito nacional consiste no Parecer da Educação de Jovens e Adultos do Conselho Nacional de Educação (maio/2000), que estabelece a EJA como modalidade do

ensino Fundamental e reconhece pela primeira vez uma dívida social do estado para com este segmento. Ainda que este último documento tenha apenas um caráter normatizador, sua formulação consiste em um avanço significativo para o campo, uma vez que aponta claramente a necessidade de avanço em meio às políticas compensatórias até então destinadas para este segmento de ensino. Anterior a esses documentos, a própria LDB 9394/96 já estabelecia “a oferta de ensino regular adequada às condições dos educandos”.

No entanto, a efetivação das políticas destinadas a EJA parece caminhar em sentido contrário a estas formulações. Para Leitão (2005), um dos principais desafios da EJA estaria na

[...] contradição entre as leis e normatizações da área [...] que apresentam avanços e garantem direitos constitucionais, e as políticas governamentais de caráter compensatório, que atribuem à educação de jovens e adultos um papel menor. (2005 p.146)

É a partir dessa contradição que este viés político pode ser melhor compreendido. A importância atribuída a este princípio – o princípio do direito à educação - não está situada especificamente na reivindicação desses direitos pelos sujeitos do NEJA. O engajamento político nesse sentido ocorria de maneira muito diferenciada no grupo, principalmente no que diz respeito à forma de participação nos espaços de discussão. O que nos parece determinante nesta relação e anterior a qualquer ação política propriamente dita é a contradição vivenciada por esses educadores em sua ação cotidiana. Se o engajamento político ocorre de diferentes formas e a bandeira do direito à educação pode nos soar de maneira vaga de acordo com contexto em que se enuncia, a ação cotidiana parece deixar pouca margem de manobra para que não nos defrontemos diretamente com essa questão. Estão em jogo não somente uma postura ética em relação aos alunos no reconhecimento desse direito, mas o próprio reconhecimento profissional, a luta pela permanência dos alunos, a possibilidade de continuidade do trabalho, enfim, o confronto direto com questões que são responsáveis pela violação sistemática desse direito. Rita, levantando algumas questões em relação à continuidade do trabalho do núcleo e a perspectiva de profissionalização para outros monitores que irão se inserir no grupo aponta para a preocupação de que

as pessoas que vêm para fazer esse trabalho que a gente fazia possam ter uma segurança maior, no sentido mesmo de ver perspectivas de futuro. Não só do futuro preocupado e comprometido com a questão, mas com a possibilidade de viver disso, como um trabalho digno que eu posso ir lá e ganhar o meu pão de cada dia, voltar e ter a sensação de que fiz algo legal para aquelas pessoas com as quais eu trabalho e não ter a preocupação de no final do mês não saber de onde eu vou tirar para pagar as minhas contas sabe. (Rita)

Esta preocupação com os profissionais que se formam buscando atuar em um campo ainda não consolidado é sempre um desafio. As próprias redes de ensino possuem dificuldades no reconhecimento das especificidades desses profissionais. O caráter provisório em que se constitui acaba por “conceber a população a ser atendida como residual” (Soares 2005, p.284), ou seja, parte do pressuposto de que esta deve ser uma demanda eliminada, corrigida em sua distorção de maneira definitiva.

Além desta visão equivocada por parte do estado, os limites na garantia do direito à educação esbarram ainda no preconceito difundido em meio à sociedade, na maneira como são vistos os educandos, sobretudo por sua origem social que também está fortemente atrelada a esta questão. Aprofundando nessa discussão, levantamos o depoimento de uma educadora sobre um episódio vivenciado em sala que simboliza de maneira mais direta a negação desse direito.

Na quinta feira, Balbina pediu que eu repetisse o filme por inteiro. Pesquisei na sala e houve acordo de todos, porém, o tempo que gastei esperando a chegada deles, acertando a televisão junto ao vídeo e rebobinando a fita fez com que a aula fosse até as 21:30 e isto me trouxe transtornos, pois a patroa de Maria foi lá no portão buscá-la e me disse muitas coisas, como, por exemplo, que colocou Maria na aula foi para aprender a ler e escrever e não para assistir filme. Tentei explicar que o filme também faz parte da aula e ela gritando falou que nosso ensino começou do fim para o começo e outras coisas mais. Abri o portão e Maria saiu de cabeça baixa enquanto ela falava na maior altura pela rua afora. (R.12, Outubro de 1999).

A patroa que se sente no direito de tutelar a ação de sua empregada, de contestar o trabalho da educadora, de agredir. Uma ação comparável ao comportamento de um Brasil colônia. Cenas como essas estão presentes cotidianamente na vida de nossos educandos que deixam de exercer seu direito por seus patrões, por seus maridos e pelo preconceito em relação ao adulto não escolarizado. O preconceito para com essas pessoas, diferente do direito instituído e não concretizado está disseminado em meio à sociedade; é histórico, cultural e tem efeitos muito concretos para esses sujeitos, ainda que ele nem sempre se apresente de maneira explícita.

Como apontamos anteriormente, optamos por situar o problema do analfabetismo no contexto da modernidade. Da mesma maneira, abordaremos a questão do direito à educação em relação à constituição desse sujeito moderno, ou seja, do sujeito mediado pela ação do estado moderno. Para tanto, trabalharemos com a definição do mesmo apresentada por Marx em um de seus escritos intitulado “A Questão Judaica”.

Em uma breve contextualização desta obra, Marx tem como objetivo se contrapor à posição de Bruno Bauer que discutia a situação dos Judeus na Alemanha em busca de emancipação frente ao estado cristão. A polêmica central travada por Marx é em relação à resposta de Bauer a esta reivindicação. A formulação apresentada por ele (Bauer) era, em síntese, a de que a emancipação só poderia ocorrer de fato a partir da abolição da religião, não somente a judaica, mas também a cristã. Para Marx, Bauer comete um equívoco ao centrar toda sua crítica no estado cristão, ou seja, na vinculação entre o estado e religião, deixando de ampliá-la para a própria constituição do “Estado em Geral”. Sua discussão acaba redundando em torno do plano teológico, sem contribuir de maneira significativa para uma compreensão da própria natureza desta emancipação.

Essa crítica parte de dois pontos de vista de Marx acerca da emancipação. Na relação entre a emancipação política - mediada pelo estado -, e a emancipação humana, pensada de maneira mais aprofundada e mais ampla. Sob esse aspecto, não existe nenhum problema na reivindicação dos judeus, pois esta reivindicação estaria situada no âmbito de sua

emancipação política, o que poderíamos exemplificar com a constituição do estado laico, que garante aos seus cidadãos o direito a diferentes credos e religiões.

Esta definição de emancipação política torna-se uma contribuição importante para nosso trabalho. Marx defende que a emancipação política – e nesse caso específico em relação à religião – não é uma emancipação de modo radical “porque a emancipação política não é o modo radical e isento de contradições da *emancipação humana*” (Marx, 2005 p.20). Desse modo, embora possamos reconhecer a importância desta emancipação - assim como o próprio autor o faz -, em meio a constituição do estado moderno, é imprescindível destacar onde reside seu limite.

O limite da emancipação política manifesta-se imediatamente no fato de que o Estado pode livrar-se de um limite sem que o homem dele se liberte realmente, no fato de que o Estado pode ser um estado livre sem que o homem seja um homem livre. (Marx, 2005 P).

Dessa maneira, podemos delinear a condição desse sujeito do estado moderno. A partir de sua relação com o estado, esse sujeito se estabelece de maneira extremamente abstrata na medida em que esse “Estado político acabado é, pela própria essência, a vida genérica do homem em oposição a sua vida material”. (Marx, 2005 p.23 ). Deslocado de sua vida individual e real para uma generalidade irreal, da sua condição real para a condição de cidadão, demarcando uma cisão entre sua vida pública e privada. Assim, o Estado busca a sua maneira lhe imprimir a igualdade de nascimento, de status social, de direitos. Contudo, se abdica de intervir na propriedade privada, na apropriação cultural, na estrutura estratificada de classes sociais. Em oposição ao que Marx estabelece como emancipação humana, a emancipação política não liberta o homem da propriedade privada, mas lhe garante a liberdade de possuí-la, não o emancipa da segmentação social em que vive, mas lhe garante a possibilidade de “ascender” socialmente. É desta maneira que, segundo Marx, a constituição do cidadão consiste em um processo de alienação social desse sujeito. Embora possamos também apontar aspectos positivos em relação à constituição deste sujeito moderno, Marx, neste momento, se dedica a uma crítica mais incisiva, sobretudo porque no período histórico a que se remete, o estado moderno apresentava suas contradições de maneira muito mais evidente. A forte marca religiosa, por exemplo, em sua

constituição, deixava transparecer ainda alguns resquícios medievais. Ao mesmo tempo em que essas contradições emergiam, tentava-se forjar o cidadão, ou seja, a tentativa de um nivelamento entre os sujeitos que viviam essas contradições. Diante desse contexto, o autor se dedica centralmente na denúncia dessa incoerência que joga o homem contra sua própria condição existencial.

A diferença entre o homem religioso e o cidadão é a mesma entre o comerciante e o cidadão, entre o trabalhador e o cidadão, entre o latifundiário e o cidadão entre o indivíduo vivendo e o cidadão. (MARX, 2005 p. ).

Compreendendo-se a natureza desse sujeito abstrato; o cidadão, é possível também compreender a superficialidade em que se proclama sua igualdade de um ponto de vista legal. Este sujeito se encontra imerso em uma contradição entre sua condição real e sua sensação de pertença a uma comunidade política em que ele se constitui enquanto ser coletivo.

É a partir dessa constatação que buscamos traçar a contradição que se estabelece neste princípio de afirmação do direito a educação. No entanto, essa contradição se apresenta para nós de maneira positiva, na medida em que ela se estabelece potencialmente como força propulsora do permanente repensar do sentido desse princípio na prática cotidiana. O princípio do direito à educação não se estabelece simplesmente a partir da consciência política dos educadores, mas antes disso, pelo conflito gerado entre a realidade da ação educativa e a determinação desses marcos legais.

Embora Marx tenha se detido em explicitar a natureza dessa contradição, tentamos nesse momento dar um passo adiante, buscando compreender como esses educadores se situam frente a essa realidade. Como percebem essa contradição entre o sujeito que supostamente conquista seu direito à educação, e das suas condições reais de exercer este direito; da igualdade e da inclusão que tentam se estabelecer abstraídas das questões estruturais que as inviabilizam. Um dos maiores aprendizados a partir desse contexto é, possivelmente, a necessidade de se garantir o exercício do diálogo e da reflexão permanente sobre a prática, assim como o da negociação e da criação de estratégias. Embora não possamos afirmar que esta contradição levantada, de maneira isolada, traga avanços concretos na formação dos

educadores, seria difícil negarmos seus impactos na prática do NEJA. É o que podemos constatar na percepção de Rita acerca da intervenção do NEJA no espaço do Fórum e no diálogo com o poder público para avaliação e proposições de políticas públicas.

[...] porque eu acho que o núcleo tem que se modificar um pouquinho, que a gente está percebendo na prática que não está sendo possível aplicar do jeito que a gente pensava, do jeito que a gente formatava a EJA. Não está sendo possível aplicar isso porque as tentativas que têm havido de discussões com as secretarias aqui no estado, mas está sendo difícil aplicar do jeito que a gente acredita, e envolve muitas coisas, mas eu continuo acreditando que o NEJA, a Universidade, ela tem que participar dessa discussão, mesmo que a gente sinta que não está sendo do jeito que a gente gostaria. Ela não pode se retirar. (Rita)

Sendo assim, a possibilidade de mudança, de avanço em meio às adversidades de um ponto de vista imediato estaria na capacidade desses educadores em resignificar suas práticas. E se percebendo imersos em determinada contradição, de reconhecerem a necessidade de uma mudança de postura.

Se por um lado, a instituição do ponto de vista legal da igualdade de acesso à educação é uma necessidade de afirmação frente à condição de nossos educandos, por outro, essa perspectiva também possui uma tendência alienadora. Essa tendência se estabelece na medida em que se tenta conferir igualdade a esse sujeito, tomando como referência sua condição abstrata, deslocando-o de sua condição real. Este deslocamento é parte de uma complexa trama que se estabelece na correlação das diferentes forças sociais. A condição de alienação, por sua vez, nos revela o processo de desumanização a que estão submetidos todos os sujeitos de nossa sociedade, pelo fato de que este, deslocado de sua condição concreta, de suas condições materiais, e mesmo aquele responsável por esta ação de alienação, está também subtraído de sua própria condição humana. Com isso, vale ressaltar que não estamos negando a importância de afirmarmos o direito à educação. O que tentamos trazer para este momento são algumas análises das contradições e desafios que foram expressas nos relatos apresentados.

Nossa análise nesse sentido busca, além da constatação desta contradição presente nas relações da sociedade de classes, apresentar a partir dela uma determinada condição de

possibilidade. Esta perspectiva se estabelece a partir da análise da vivência prática desta contradição pelos educadores do NEJA. Seus depoimentos nos revelam que este é um elemento determinante no processo de formação, sobretudo, na construção de significados acerca do processo de alfabetização. Ainda que a percepção sobre esta contradição seja diferenciada no próprio grupo.

É a partir de Freire (2005), ao discutir a preocupação com o processo de humanização que emergia em sua época que podemos destacar o caráter positivo dessa contradição, entendida dialeticamente como sendo parte de um percurso histórico.

Constatar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como inviabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade - e de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. (2005, p. 32)

É dessa maneira que acreditamos que esta contradição se estabeleça como elemento importante na práxis do NEJA. O movimento que se estabelece nas práticas desses educadores, a mudança acerca de concepções não se resume a um desejo peculiar deste grupo de trabalho, mas constituem-se a partir da tentativa de dar respostas a um contexto objetivo, concreto.

Um desses contextos estava presente na perspectiva de profissionalização do campo que é uma das condições primeiras para ampliação do direito à educação. Grande parte dos educadores que por ali passavam tinham a preocupação com essa questão, até mesmo pelo fato de que muitos gostariam de continuar atuando na área após a conclusão de seus cursos de graduação. Nesse sentido, o trabalho voluntariado utilizado na maior parte das campanhas e sendo também uma prática presente em muitas experiências de educação popular, era um desafio para o grupo, uma vez que se apresentava como obstáculo a essa profissionalização. Em uma dessas situações, o núcleo foi chamado a realizar a formação de educadores que iriam trabalhar nessas condições. Embora o trabalho dos formadores



fosse remunerado, a participação nesta formação gerou alguns conflitos no grupo, como podemos observar em um excerto de ata.

*“ Fico feliz porque os alunos saíram com mais indagações do que respostas. O fato de lutarmos contra o voluntariado e estarmos dando um curso para formar voluntários me incomoda muito, acho que estamos sendo contraditórios”  
[...]” o curso foi contraditório, eu falei que a história da EJA foi marcada pelo voluntariado e acabei estando em um curso formando voluntários de EJA. (Ata de fevereiro de 2001)*

Um outro desafio em relação à afirmação do direito a educação consiste na formulação de propostas que estejam em permanente adequação com a realidade dos educandos, buscando superar também a idéia de um currículo restrito que geralmente é destinado a este segmento de ensino, como por exemplo, a que se configura na formatação histórica da modalidade de suplência mencionada anteriormente. Na tentativa de se construir propostas alternativas a essas perspectivas o NEJA, assim como em outros segmentos da sociedade civil, como nos movimentos sociais, esbarra em alguns mecanismos legais como, por exemplo, nos casos em que é necessária a certificação dos educandos. Esta foi uma das dificuldades do NEJA em sua trajetória que ainda permanece como desafio. O eixo central que perpassa essa discussão é a possibilidade de legitimação de outras propostas educacionais que se estabelecem em tempos e espaços diferenciados dos escolares.

Imbuído dessa preocupação, um dos educadores do NEJA, expressa em seu relatório a preocupação com esta discussão no momento em que ela surge no grupo. Na medida em que os alunos de uma turma reivindicaram a certificação, o NEJA teve que encaminhá-los para provas de exames supletivos. A grande preocupação naquele momento era com os conteúdos das provas que poderiam ser muito descontextualizados em relação às atividades desenvolvidas em sala.

*Preocupa-me a certificação, pois estamos com um grupo que quer ter um certificado, o que me leva a uma encruzilhada: a educação no seu sentido pleno ou a educação por uma certificação. Sabemos que devemos educar no sentido mais amplo, mas como fazer para conceder a certificação [...] Vejo neste ponto nossa maior dificuldade já que os alunos gostarão de ter, pelos mais diferentes motivos, algo que os certifique perante a sociedade. (R.23)*

Para efeito de registro, vale lembrar que o acúmulo dessas discussões no grupo foi significativo. A opção em certificar os alunos foi incorporada pelos monitores em função de se reconhecer o direito dos educandos por essa exigência. Nesse sentido, o grupo se empenhou nessa empreitada, ainda que esse processo exigisse uma descontextualização da proposta inicial de trabalho.

Uma outra dificuldade encontrava-se na própria constituição das turmas, uma vez que a maior parte delas dependiam de espaço e estruturas disponíveis nas comunidades, tais como centros comunitários e igrejas. Em decorrência disso, a maioria dessas experiências ocorria em contextos extremamente precários, com falta de iluminação adequada, de material, carteiras e muitas vezes com dificuldades de acesso.

Fizemos contato com a diretora do centro comunitário [...] Houve aceitação do pedido por parte da diretora e fomos informados quanto as dificuldades em relação a pouca iluminação [...] carteira, lousa e outros, que só contávamos com a mesa de reunião com espaço para 10 pessoas. Temos encontrado dificuldades quanto à continuação do uso do espaço físico [...] por se tratar de um local abandonado, escuro e suspeito de ser ponto de distribuição de drogas. (R.15)

No que diz respeito a essas dificuldades, o grupo passa por um importante amadurecimento em relação ao papel do estado. Embora as experiências alternativas como as do NEJA, tenham uma importante contribuição na conformação do campo da EJA, constatou-se que a intervenção do Estado, ainda que de maneira tímida, ou mesmo com bases em concepções que divergentes, era imprescindível para o avanço do campo. Pela própria estrutura disponível de quadro de professores, escolas e outros profissionais a possibilidade de uma intervenção mais abrangente é concreta.

as administrações públicas que resistiram [...] nos fóruns (RISOS) foram nos mostrando que a educação de jovens e adultos, ela só se fortaleceria na ação efetiva com todos os segmentos, ou seja, que você tinha um enorme atendimento, se tinha uma oferta a ser realizada, se tinha uma demanda maior do que a oferta e que, independente da concepção da oferta, você tinha que articular. (Paulo)

É nesse sentido, que a contradição acerca da afirmação desse princípio do direito a educação assume um caráter positivo. Assumir o caráter contraditório desse princípio não significa, ao contrário do que nos possa parecer, uma postura imobilizadora. Como afirma Freire (2005), constatar a preocupação em relação a desumanização é, antes de tudo, reconhecer a sua existência. Da mesma maneira, constatar a preocupação com a desumanização presente nos processos educativos é, antes de mais nada, afirmar a exclusão presente ainda hoje nesses processos e dessa forma reconhecer um direito que é sistematicamente negado aos jovens e adultos das camadas populares.

O princípio do direito a educação e a reafirmação desse princípio cotidianamente, que passa a incorporar também um caráter de denúncia à negligência do estado em relação a esses sujeitos. No entanto, como observamos, o direito a educação não pode se encerrar nele mesmo, não pode se restringir a uma reivindicação de um ponto de vista legal em que o texto da lei encerra seu processo histórico de luta. Assim como o acesso a terra não encerra a luta pela reforma agrária e a conquista de direitos pelas mulheres não encerra a luta pela igualdade de gênero a formalização do direito a educação não encerra o processo histórico de luta por educação. Essa é, possivelmente, a síntese que podemos realizar nesse momento acerca dessa questão.

Eu lembro de uma leitura muito simplória que nós fizemos quando as diretrizes curriculares foram lançadas, se tinha uma discussão muito simplificada que era a seguinte: agora que a modalidade de EJA é direito público subjetivo a gente não tem que abrir sala para os funcionários, mas atuar em uma outra perspectiva. Quer dizer, entre a modalidade se constituir enquanto um direito, registrado no campo legal e esse direito ser incorporado e efetivado na sociedade Brasileira, são dois momentos que não estão separados, mas são muito distantes. Quer dizer, entre eu garantir lá que o racismo é crime inafiançável, e que todos os racistas sejam presos isso tem uma diferença absurda. Então eu penso que nesse momento o NEJA continua acompanhando as políticas públicas no momento em que garante, embora essa discussão rolasse, garante o atendimento aos funcionários da universidade. (Paulo)

O reconhecimento dessas questões no processo da construção dos significados na formação desses educadores gera para nós um importante dado de pesquisa. A focalização dessas contradições apresentadas se iniciam e retornam na maneira como percebemos os educandos. Na dualidade que o educador percebe na conformação da identidade desses educandos e de sua própria identidade. Como vimos também, esta mesma dualidade entre o cidadão de direito e o sujeito concreto, entre a perspectiva legal e seus desdobramentos práticos. Esta dualidade, uma vez reconhecida, passa a ser um importante elemento na formação desses educadores. Sendo assim, retornamos ao princípio da importância dos sujeitos educandos e de seu contexto como elemento na ação educativa.

Para além das discussões até aqui realizadas sobre esses sujeitos da EJA, tentaremos neste último item de nossa análise acerca da prática do NEJA apresentar alguns dos desdobramentos do que talvez seja o princípio mais importante para os educadores do núcleo. Tentaremos apresentar o que vem se modificando na percepção desses sujeitos e quais seriam as implicações dessas mudanças.

### 3.4 Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: um olhar em construção

Este princípio que aponta para a construção de um novo olhar sobre os sujeitos da EJA - também percebido de maneira sistemática na fala dos educadores - é uma espécie de ponto de convergência dos princípios anteriormente mencionados. O princípio da alfabetização

emancipadora, da busca de uma formação apropriada para os educadores ou da defesa do direito à educação têm como principal motivação a aproximação desses sujeitos da EJA e de sua realidade. Estes princípios e as preocupações que os envolvem estão voltados para a condição deste sujeito, a qual descrevemos anteriormente. Na busca por superar os preconceitos e limites em relação aos educandos da EJA, ou seja, na tentativa de lhes garantir as condições necessárias para o exercício de seu direito.

No entanto, a superação desses preconceitos e limites consiste em um exercício que envolve os educandos, educadores e a própria coordenação do NEJA. Isto porque a imagem desses educandos é historicamente marcada pela incapacidade e por uma condição de inferioridade, difícil de serem revertidas. A tentativa de se reverter esta imagem, que incorpora uma questão histórica e cultural presente no próprio percurso da modernidade, como apresentamos anteriormente, só é possível com o exercício permanente de reflexão, nas intervenções cotidianas, no repensar da prática pedagógica. Somente dessa maneira nos é possível a construção desse novo olhar. Ao abordar essa discussão, Giovanetti (2005) contribui apontando para a importância do legado da educação popular.

Ao reeducarmos nosso olhar docente, à luz do legado da educação popular, poderemos superar a negatividade ainda tão presente em nossas abordagens sobre os alunos da EJA, ainda referidos por meio de uma visão marcada pela “carência”, o que acaba por reafirmar uma postura preconceituosa e estigmatizada. (2005, P. 247)

A centralidade que assumem os sujeitos nas propostas de educação popular é certamente uma importante referência nesse aspecto. Como abordamos em um momento anterior, a centralidade dos sujeitos para a educação popular, o compromisso educacional que esta assume com a realidade desses sujeitos é, ainda hoje, uma contribuição atual. No entanto, cabe a nós esclarecer o que significa assumir a centralidade dos sujeitos educandos.

As expressões “partir da realidade do aluno”, “partir do aluno” parecem na maior parte das vezes uma opção pedagógica que torna o aprendizado mais fácil, pois partir da realidade desse educando seria partir do mais fácil para posteriormente chegar ao mais difícil, do popular para o científico. Como se a realidade desse educando fosse algo reduzido, como se

ela também não fosse constituída de questões complexas. A percepção dessa complexidade em meio a realidade desses educandos, ao contrário de uma visão simplificada, consiste em um dos aprendizados que o próprio grupo de educadores desenvolveu ao longo de seu processo formativo. Paulo, ao falar do início de sua formação afirma essa dificuldade ao discutir especificamente o reconhecimento dos saberes que os alunos traziam.

Foi muito difícil compreender uma proposta de Educação de Jovens e Adultos que reconhecesse que o saber da EJA deveria considerar algo para além do saber escolar pré-estabelecido. Então várias das atividades, nesse primeiro momento<sup>22</sup>, eram atividades escolares. Era um momento muito difícil porque era um momento de constante conflito com a coordenação, que enunciava princípios, mas não apontava, na prática, efetivamente, esse caminho.

Nesse depoimento, é interessante percebermos não somente o conflito presente na formação do educador, mas também a sua afirmação quanto aos limites da coordenação em relação a uma proposição mais concreta que contribuísse de maneira direta frente a esses conflitos. Esta afirmação referente à coordenação do NEJA, não coloca em questão a pertinência de sua atuação, mas apresenta alguns de seus limites no âmbito da prática formativa, ao menos em um ponto de vista imediato. Mesmo que a coordenação se fizesse presente de maneira sistemática na formação dos educadores, o contato direto com as turmas, o planejamento diário e os conflitos que emergiam em meio a esse contato era uma vivência mais próxima dos educadores, ainda que a coordenação também tivesse a experiência de sala de aula.

Por outro lado, essa questão envolve o processo de autonomia dos educadores em relação à prática de sala de aula. Nesse sentido, ainda que a coordenação tivesse um papel mais propositivo em relação ao desenvolvimento da prática dos educadores, – no sentido mesmo de sugerir atividades práticas ou planejamentos - isto ainda não garantiria “estabilidade” a esta prática. É o que podemos constatar com base no próprio depoimento dos educadores. Para exemplificarmos, traremos

---

<sup>22</sup> Paulo se remete ao momento em que se insere na experiência do NEJA e dos seus primeiros contatos com as turmas.

o registro de um educador que fala de seus conflitos ao tentar basear sua prática, de maneira rígida, no relato de dois colegas mais antigos do NEJA e o desdobramento desta ação.

[...] no início fiquei um pouco perdido devido a minha postura mesmo de ter que seguir cegamente a forma de atuar que existia no grupo. Isso me deixava preocupado, pois ficava o tempo todo me policiando para ver se estava fazendo tudo como ouvi nos relatos de Fabian e Carine. Este policiamento deixava a mim e a Josiane<sup>23</sup> preocupados, pois achávamos que era para seguir a risca este tipo de aula. Neste ponto, estávamos esquecendo o princípio fundamental do Projeto<sup>24</sup> que é a autonomia. Chegamos até o ponto de estarmos sufocados pela nossa visão do Projeto, aí sim acho que consegui entrar no espírito do Projeto, pois desse ponto em diante passamos a agir “por conta própria”, com mais autonomia (autonomia conquistada por nós). Começamos a fazer um cronograma semanal das atividades[...] R. (março de 1999)

É interessante percebermos que ainda que o NEJA tente estabelecer as condições necessárias para o exercício dessa autonomia, garantindo liberdade aos monitores para planejamento e desenvolvimento de suas práticas, é somente a partir deles que esta pode ser realizada. A autonomia só pode ser fruto de uma conquista. Ela não consiste somente em um aprendizado, mas, antes disso, em uma postura. E esta postura tem um papel fundamental na formação desse educador se compreendemos a natureza da realidade dos sujeitos da EJA.

A compreensão desses sujeitos, bem como de sua realidade consiste em um movimento dinâmico. Dependem dos suportes teóricos que nos são disponíveis em nosso tempo histórico e de nossa capacidade em compreender as modificações que ocorrem nessa mesma realidade que não é estática. Uma vez que a prática de sala de aula traz conflitos que ultrapassam tanto os limites de nossos marcos teóricos, quanto nossa capacidade de compreensão, este é um conflito que tende a ser permanente. Nesse sentido, embora esta afirmação já nos seja bem conhecida é sempre importante lembrar que não existe uma determinada fórmula ou formação que responda aos desafios da sala de aula em

---

<sup>23</sup> Referindo-se a educadora com quem dividia a sala de aula.

<sup>24</sup> Referindo-se ao NEJA.

sua totalidade. Por isso defendemos que o olhar sobre esse sujeito deve ser dinâmico, pois ele possui um caráter histórico.

Ao interrogarmos a coordenação sobre os princípios que estiveram presentes desde o início do NEJA e sobre a leitura que se faz desses princípios no presente, Edna ressalta a importância de se acreditar nesses sujeitos (educandos) como capazes de exercer a sua autonomia.

Conseqüentemente a alfabetização como um ato político também era uma marca forte do nosso trabalho. A idéia, nesse momento<sup>25</sup> aí, a idéia de você ter o ser humano como capaz de aprender e de uma outra marca de Paulo Freire que é, nessa capacidade de aprender, você assumir o seu papel enquanto sujeito. Lógico que nesse momento aí, um sujeito ainda, eu diria, um sujeito que ainda acabava deixando a marca de um sujeito essencialista que a gente critica hoje, fazendo uma retomada de como a gente vê esse sujeito hoje.

Como podemos perceber, o respeito a esse sujeito e a afirmação de sua capacidade em exercer sua autonomia em relação ao seu processo de conhecimento é um princípio ainda hoje reafirmado, mas que também foi se resignificando ao longo da própria trajetória do NEJA. Se antes ele era assumido com uma determinada conotação essencialista, hoje já nos é possível perceber e avançarmos em relação a esta visão.

Uma outra dificuldade na construção desse novo olhar está presente na relação desse sujeito com a produção de conhecimento. A postura de se perceber saberes que são forjados nas classes populares parece-nos hoje relativamente confortável. A compreensão de que os educandos possuem uma leitura de mundo que se constitui sobre outros valores e outras formas, que não as científicas, de se conhecer o mundo já se constitui com relativo consenso no meio educacional. No entanto, é a partir da experiência prática que podemos perceber que esses educandos também trazem conhecimentos que são classificados como sendo de “caráter científico,” ou melhor, conhecimentos que são característico de práticas escolares.

---

<sup>25</sup> Edna se refere ao momento inicial das atividades do NEJA.



Ferreiro e Teberoski apresentaram em “A psicogênese da língua escrita” conhecimentos prévios que crianças traziam acerca da escrita como, por exemplo, sua função social<sup>26</sup>. Da mesma maneira, a partir de outras perspectivas que não se restringem ao construtivismo, é possível constatar que esses jovens e adultos já trazem, a partir de seu contato com a cultura letrada, a formulação de conceitos dos mais diferentes campos do conhecimento. Luiz, narrando sua experiência com o ensino da matemática aborda essa questão.

[...] foi mostrado através do NEJA com vocês e cada um de nós o verdadeiro motivo da matemática. O porque as pessoas querem matemática. E assim, de forma bem clara, ela é importante realmente junto de tudo que a gente vê, ela vai te abrir os olhos. Sai daquela idéia de poder centrado em uma pessoa. Eu percebi que ela não está mais centrada em mim (falando enquanto professor de matemática). O NEJA me permitiu ver o que? Que a matemática está em todos. Todo mundo domina a sua matemática, o seu jeito de saber, o seu jeito de saber fazer matemática. E o que todos querem a partir de agora é o que? É poder buscar uma forma de passar essa matemática para as outras pessoas, de dominá-la, mas não o domínio que a escola regular tem, mas o domínio da matemática que propicia a essa pessoa uma melhor qualidade de vida. Então assim, poder perceber isto, só foi possível dentro do NEJA [...] E o que é o adulto? Lá deu para perceber realmente o que é um adulto não escolarizado, não o adulto analfabeto.

Os pressupostos para essas afirmações estão na própria organização da vida adulta que é perpassada pelo mundo do trabalho, da cultura e pelo contato com as tecnologias. Essas experiências presentes na vida adulta possibilitam variados processos formativos e, conseqüentemente, a aquisição de novos conhecimentos. Se por um lado esses processos ocorrem fora da escola, os conhecimentos que são adquiridos em meio a esses processos não possuem uma fronteira rígida entre um saber eminentemente popular e um supostamente escolar, entre o senso comum e o científico. Nessa perspectiva, dificilmente poderíamos afirmar que esses adultos não trazem para escola conceitos geográficos, históricos, matemáticos e outros. É pouco provável que esses sujeitos, fazendo parte de uma sociedade que se desenvolve sistematicamente, nos mais variados campos do saber, estejam completamente isolados desse processo.

---

<sup>26</sup> Nesta obra as autoras discutem sobre conhecimentos que as crianças trazem sobre a leitura e escrita independente de saberem ler.

A distinção feita por Luiz, ao final de seu depoimento, é bastante esclarecedora nesse sentido. “Lá deu para perceber realmente o que é um adulto não escolarizado, não o adulto analfabeto”. Esta distinção consiste por um lado na representação preconceituosa entre o analfabeto, que sugere um desconhecimento total do alfabeto e da escrita, e o sujeito “não escolarizado”, que não possui uma formatação escolar para os saberes que possui. É essa distinção que nos elucida a construção desse olhar preconceituoso acerca do “analfabeto” como sujeito incapaz, ignorante e ingênuo.

Como citamos anteriormente, os estudos sobre letramento têm contribuído na compreensão desse tencionamento vivenciado com as práticas escolares. Kleiman afirma que há um conflito em potencial na medida em que se constata uma tentativa de sobreposição ou de “substituição de práticas discursivas do aluno por outras práticas”. (KLEIMAN, 2003 p.49) A rigidez que muitas vezes constitui as práticas escolares acaba gerando essa cisão de saberes elaborados dentro e fora da escola, bem como a sobreposição desses saberes. Paulo nos relata a dificuldade de se estabelecer uma postura, do ponto de vista prático, que mude a relação da escola com as experiências prévias dos educandos.

[...] é muito pequena a diferença, mas uma coisa é você pegar a experiência e transformar em experiência escolar, outra coisa é você reconhecer que essa experiência de vida é uma experiência de aprendizado. E aí a escola usufrui desse espaço como espaço de aprendizagem. É a escola ir para o campo do trabalho, e não trazer o trabalho para escola. Na verdade isso é dialético, mas é uma virada difícil de se perceber, mas quando se percebe a diferença é muito grande.

Essa diferença que demarca uma mudança significativa sob o ponto de vista prático possui conflitos que são atenuados pela amplitude da questão que ela envolve. Essa discussão não trata simplesmente de uma postura político-pedagógica, mas do próprio papel da escola e dos educadores. Seria muito difícil avançarmos nesse debate sem que esse papel da instituição escolar não fosse tocado. Dessa maneira, reconhecemos que esta inversão que pretende se realizar em relação à construção de um outro olhar sobre esse sujeito não é uma tarefa

simples. No entanto, apontamos a importância desse princípio como dispositivo para o repensar de práticas e concepções.

Este último princípio abordado, assim como os outros que trabalhamos até o presente momento, também possui determinada flexibilidade em sua formulação. Assim como os outros princípios que mais se evidenciaram nos depoimentos dos educadores a preocupação com os sujeitos e com a construção de um novo olhar sobre os mesmos não se apresenta de maneira fechada, como uma imposição à prática docente. Ele não se constitui de maneira sobreposta às práticas dos educadores, mas sim a partir do reconhecimento, por parte desses educadores, das contradições que emergem ao longo do processo formativo. Dessa maneira, buscam realizar suas sínteses, na medida em que evidenciam o caráter histórico desse olhar.

### 3.5 Habitando o não lugar: percalços e perspectivas na trajetória do Núcleo de educação de Jovens e Adultos

A palavra utopia, como já sabemos, carrega uma ambigüidade quanto ao seu significado. Do grego, derivando da palavra *topos*<sup>27</sup>: lugar, utopia significa literalmente “lugar nenhum”, ou como preferimos aqui designá-la: o “não lugar”. Nesse sentido, tentaremos nos utilizar dessa ambigüidade que transita entre o que nos é apresentado como “sonho” ou como horizonte, enquanto algo ainda a ser alcançado, que nos mobiliza a partir de um ideal, assim como de seu sentido mais pejorativo; o irrealizável, o impossível, que nos imobiliza na medida em que percebemos que o sonho, ou o que nos é dado como ideal, parece-nos completamente desvinculado de qualquer condição concreta de objetivação.

Esta idéia de utopia, assim como a ambigüidade que o termo carrega, expressam de maneira singular algo que se faz presente em todos esses princípios aqui trabalhados. Se de um lado

---

<sup>27</sup> JAPIASSÚ, MARCONDES, 1996 Dicionário Básico de Filosofia

esses princípios estão fortemente encarnados na identidade coletiva do NEJA e se constituem como horizonte para esses educadores, garantindo uma determinada unidade no grupo, de outro lado, os relatos das experiências vivenciadas por estes educadores nos mostram as tensões existentes na afirmação desses princípios e as diferenças, muitas vezes profundas, presentes no próprio grupo em relação a compreensão desses princípios. Vamos então resgatar em uma breve síntese alguns desses conflitos expostos anteriormente como forma de contextualizarmos nossa discussão.

A tensão que reside na afirmação de uma alfabetização emancipadora que muitas vezes suscita uma certa rigidez na afirmação de determinado tipo de prática – supostamente mais adequada - que impõe limites na possibilidade de experimentação do grupo a práticas que supostamente fujam a esta regra. Na tentativa de demarcação de uma identidade crítica que, por vezes, negligencia as contradições que essa mesma identidade possa gerar. Mas que ao mesmo tempo, busca a superação de uma concepção restrita de alfabetização presente na maioria das propostas destinadas para educação de jovens e adultos. A contribuição que essa experiência traz para cada sujeito e a contribuição desses sujeitos para ampliação dessa concepção e dos avanços concretos conquistados até o momento.

O conflito presente na formação desses educadores que está entre a demarcação de um currículo prescrito, na definição de conhecimentos específicos, capazes de delinear uma identidade profissional para este educador e o reconhecimento da amplitude desse processo formativo. Entre a necessidade de um campo que precisa se oficializar, e o seu legado não oficial que precisa ser considerado. Entre a luta pela legitimação de um campo e a luta por uma legitimação que não deslegitime um enorme universo de práticas e concepções que se constituíram na história da EJA.

A necessidade de afirmação do direito à educação, ainda distante de ser garantido. De se constatar a negação sistemática deste direito no momento em que ele deveria ser ampliado. De compreender a natureza complexa e contraditória de sua origem e perceber que o não cumprimento deste direito é parte de uma lógica na conformação da sociedade moderna e

que sua conquista é, no máximo, uma conquista parcial em relação a uma perspectiva mais ampla de emancipação.

E por fim, a compreensão dos sujeitos da EJA e de sua realidade como uma realidade dinâmica, sempre em mudança. Que diante dessa realidade complexa em que se encontram está um dos maiores desafios do educador de jovens e adultos que é o de apreender esta realidade e lhe dar respostas imediatas. No confronto dos saberes desses sujeitos em relação ao conhecimento escolar que tenta se sobrepor a outras formas de conhecimento. Os conhecimentos prévios dos educandos ainda não reconhecidos pela dinâmica escolar. A capacidade desses sujeitos em relação à aprendizagem e os limites presentes no olhar docente.

Todos esses princípios carregam suas tensões, conflitos e as diferentes formas de serem percebidos pelos educadores. Constituem-se para o grupo de educadores como horizonte a ser alcançado, como uma espécie de utopia que gera movimento, ao mesmo tempo em que explicitam os limites de suas práticas. Uma vez em que se percebem nessas tensões e contradições que envolvem suas práticas, se mobilizam, buscam novas sínteses diante dos desafios que emergem destas práticas. A concepção de “não lugar” que apresentamos se constitui, portanto, a partir da ocupação e na delimitação de um espaço – e em nosso caso o espaço do NEJA – que tem como característica central à mobilidade e a transitoriedade.

Embora não tenhamos trabalhado de maneira explícita até este momento, mas reconhecendo o valor de sua contribuição em relação a essa discussão, os estudos do cotidiano realizados por Certeau (2004) lançam uma possibilidade de análise deste contexto, aparentemente ambíguo, que nos é de grande relevância. Segundo o autor a luta cotidiana é repleta de movimentos que são invisíveis às análises mais generalizadas denominados por ele de táticas. A tática seria uma ação calculada que é determinada pela ausência de um lugar próprio, quando as delimitações exteriores não lhe dão autonomia e por isso joga em um terreno que lhe é alheio, ou seja, ela não tem um lugar senão o do outro.

Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. (Certeau, 2004 p.100)

A partir desta análise podemos ressaltar alguns aspectos importantes na afirmação desse não lugar. Um deles seria a presença de um elemento externo, conjuntural, que se abre a partir de suas próprias falhas. Em nosso caso, este elemento se constitui a partir das políticas públicas e instituições responsáveis pela EJA e pela própria representação dos sujeitos não escolarizados, ou seja, na conformação deste estado de coisas que incide sobre o campo da EJA. Nesse sentido, uma análise do ponto de vista do cotidiano do NEJA, das práticas desenvolvidas pelos educadores e de suas experiências individuais não se abstrai deste ponto de vista macro-político, econômico, social e cultural em que estas experiências estão inseridas. Ao contrário disso, tenta explicar esse olhar sobre o cotidiano a partir desse ponto de vista, em uma perspectiva que para nós é complementar a essa visão conjuntural mais ampla.

Um outro aspecto também importante com base na afirmação desse “não lugar” é a posição tomada pelo grupo de monitores em ocupá-lo. Este posicionamento busca enfrentar essas adversidades e conflitos reconhecidos na prática. Tenta, diante dos desafios encontrados não sucumbir. Ao narrarem suas experiências, resgatando seus processos formativos e se colocando também como sujeitos desse processo, historicizam suas concepções e suas formas de pensar. Mostram um movimento contínuo, mas não linear, que segue perpassando suas formações. Passam a encarar esses processos e conflitos como inerentes a suas formações e tornam esse “não lugar” um lugar possível, habitável. Falam de uma forma privilegiada dos equívocos presentes na práxis pedagógica, não porque estão em um lugar privilegiado, mas porque podem falar de seus próprios equívocos, assim como falam de seus avanços e conquistas.

É dessa maneira que os conflitos e tensões vivenciados por esses educadores assumem um importante papel em suas práticas. A contradição presente entre os marcos legais da EJA e seus desdobramentos práticos, as dificuldades na compreensão da realidade complexa e

dinâmica em que se encontram esses educandos, os desafios na construção da alfabetização emancipadora. Esses e outros conflitos vivenciados pelos educadores, como fruto de suas vivências com a prática de sala de aula, se mostraram como importantes dispositivos para mudanças significativas em seus processos formativos. O reconhecimento e a tentativa de superação desses desafios aparecem, em grande parte dos relatos, dentre os principais aspectos dessa formação.

Se estas tensões e contradições se apresentam como importantes dispositivos na busca desses educadores, é interessante que possamos retomar algumas das afirmações de Benjamin acerca da experiência. Como apresentamos anteriormente, para Benjamin, a experiência, em seu sentido pleno, torna-se cada vez mais escassa, uma vez que suas *“condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna”* (Gagnebin, 1994, p.10 ). Como consequência disso estaríamos cada vez mais afastados também da possibilidade de intercambiar experiências e de uma determinada forma de saber que esta ação nos proporciona.

Ao abordarmos essa concepção de experiência, a associamos as atuais perspectivas de formação de educadores, que privilegiam uma lógica de permanente atualização e repasse sistemático de informações, que não deixam espaço para experiência de formação. Esta dinâmica acaba negando a experiência adquirida pelos educadores ao longo de suas trajetória. Nesse sentido, a contribuição de Benjamin é de grande relevância para nossa pesquisa. No entanto, gostaríamos de fazer algumas ponderações no que se refere às consequências dessa análise.

Benjamin, afirma que as condições para a realização da experiência já não existem na sociedade capitalista moderna e constata a *“pobreza de experiência”* vivenciada em nossa época. Torna-se importante destacar que Benjamin, ao abordar essa questão, se remete à experiência como *“arte de contar”*, da transmissão pelo relato dessa experiência que aponta para uma narrativa mais tradicional, em determinado espaço onde essa narrativa seja comum ao narrador e ao ouvinte. Essas condições que o autor explicita têm como base as

características das sociedades pré-capitalistas em que ainda não incidia o rápido desenvolvimento técnico. Onde as diferenças entre os sujeitos não eram tão discrepantes quanto em nossa sociedade, sobretudo as diferenças geracionais. Nesse sentido, a figura do ancião, como fonte de saber, por intermédio de sua experiência, e a própria experiência assumiam um papel muito mais central do que vivenciamos hoje.

Esta análise, que adotamos em parte, quando tratamos da questão da experiência, conota uma certa passividade em meio a esses sujeitos, agora, desprovidos de suas possibilidades em relação à experiência. Sem negarmos a contribuição dessa análise, mas como forma de problematizá-la, acreditamos que a partir dos dados obtidos em nossa pesquisa é possível fazermos algumas ponderações sobre essa noção de experiência. Para tanto, é necessário que consigamos precisar nossa análise. Não nos basta mais constatar a subtração da experiência e aos saberes que ela nos possibilita em relação a esse sujeito moderno. Nosso questionamento passa a se centrar no seguinte aspecto: Como se posiciona esse sujeito, uma vez subtraído dessa forma de conhecimento e de interação com o mundo, uma vez desvinculado do patrimônio cultural de sua época<sup>28</sup>? Diante dessas condições objetivas enunciadas pelo autor e vivenciadas em nosso contexto histórico - que em muito se diferenciam das sociedades pré-capitalistas em que essa experiência era possível - como esse sujeito se apresenta? Em síntese, qual seria a possibilidade desse sujeito moderno em relação à experiência? Estaria ele fadado a permanecer nesse abismo?

É a partir da fala desses educadores que constatamos uma outra possibilidade de análise. Na medida em que esses educadores narram as contribuições do núcleo em relação a seus processos formativos é possível perceber indícios que nos apontam para outra direção.

Olhando hoje, distanciado, acho que o NEJA, para cada pessoa que passou por lá a gente vê que aquele espaço contribuiu de alguma maneira diferente. Que do ponto de vista da formação humana a gente percebe alguns traços comuns. [...] Entre os educadores que participaram na mesma época que eu, alguns traços comuns no sentido mesmo da preocupação com o mundo, da preocupação com as pessoas, da preocupação com o outro. E do ponto de vista mais prático, do vamos ver,

---

<sup>28</sup> Segundo Benjamin, é a experiência que se constitui como possibilidade de estabelecer vínculo entre todo patrimônio cultural de uma determinada época aos seus sujeitos.



do pão de cada dia eu acho que contribuiu de forma diferente para cada um. (Rita)

Uma outra definição do NEJA para mim é um espaço em que o conflito ele é colocado à mesa. Mesmo que seja ora por um, dois, três ou quatro, ora por todos, mas o conflito ele vem a mesa. Então ele é um espaço em que se aprende a conversar, e isso Marcus você não tem idéia do que é. Se você entrar numa escola. Eu sexta-feira saí a noite em depressão de uma escola em Jardim Camburi, e que pessoas que trabalham juntas há anos não conversam, não sabem conversar. E que se topou uma proposta de votação, e que se votasse a pessoa já tinha dito que se votasse não ia aceitar sair perdendo. Assim, não é só uma concepção de democracia que estava em jogo, mas sim uma concepção de diálogo que o NEJA exercita isso ao máximo o espaço de diálogo. (Paulo)

Marcus, para mim o NEJA é um espaço de relações entre amigos, um espaço de troca de saberes, trocas de experiências, de aflições, de felicidades. Para mim o NEJA vai para muito além de ser um núcleo de educação de jovens e adultos. Vai para amizade, confraternização, uma série de coisas que não são só de um local de trabalho.

Esses depoimentos que narram a experiência formativa como uma experiência de vida, que apresentam seus valores a partir das suas histórias, que ressaltam os aspectos afetivos que esses momentos de formação são capazes de gerar são muito comuns nas falas de educadores de maneira em geral. Embora estejamos nos remetendo especificamente aos educadores do NEJA, não é difícil perceber essa postura também presente na fala de outros educadores. A narrativa ocupa na formação desses sujeitos um lugar central na discussão de suas práticas. Essa ação está ligada diretamente à afirmação desses sujeitos, à assunção de suas identidades, suas marcas, suas formas de se relacionar com o mundo. Antes de ser propriamente uma justificativa para suas práticas, a narrativa aborda o que realmente os toca nessa experiência, resalta o que lhes é mais significativo; o que torna importante a harmonia entre forma e conteúdo. Por isso mesmo, narrar não é apenas contar qualquer história, mas sim uma história, de uma determinada forma. É dessa maneira que a narrativa torna-se um importante elemento não só para formação de professores, mas no âmbito da própria formação humana. É o que podemos perceber a partir da abordagem de Larrosa (1994).

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos a nós mesmos. Em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em

que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas institucionais mais ou menos institucionalizadas. Para interpretação de um texto narrativo que, como tal, obtém seu significado tanto das relações de intertextualidades que mantém com os outros textos como de seu funcionamento pragmático em um contexto.

Dentre as características presentes na narrativa levantaremos duas que consideramos importantes para este momento. A primeira é em relação ao compartilhamento de valores entre quem narra e quem escuta. Ela só ocorre efetivamente quando esta condição se estabelece. A outra característica, que se estabelece graças a este compartilhamento é que a narrativa, como uma determinada forma de se passar determinado conhecimento não tenta impor uma determinada lógica de raciocínio, como em uma perspectiva racionalista. O próprio

Benjamin chega a afirmar que no âmbito da narrativa, um conselho, por exemplo, não se configura em uma intervenção exterior na vida de outra pessoa, mas pode ser considerado como a sugestão sobre a continuação de uma história que esta sendo narrada. Ao contrário de um pensamento racionalista e científico que se constituem a partir da negação de outros conhecimentos, a partir de métodos que buscam superar os que anteriormente eram utilizados e na tentativa de se fundamentar e comprovar um determinado ponto de vista, a narrativa possui como característica a sugestão no lugar da afirmação. Oferece diferentes possibilidades de interpretação no lugar do conceito que evita qualquer ambigüidade em sua formulação.

Este caráter sugestivo e flexível que possui a narrativa possivelmente é o mais adequado a esses educadores que em muitos momentos necessitam resignificar suas práticas. É possivelmente a partir da narrativa que eles expressem melhor suas práticas, que não se constituem de maneira rígida em uma determinada concepção, mas sim a partir de uma complexa rede de significados que só podem ser mapeados por este narrador. Luiz, ao justificar sua escolha pelo trabalho com a educação de Jovens e Adultos busca referências de sua infância, na observação de práticas realizadas por seu pai em uma oficina mecânica.

Meu pai era dono de oficina e geralmente trabalhava com funcionários em baixíssimo grau de escolaridade, e até analfabetos. E uma coisa que ele sempre propôs a eles era estudar e aqueles que não estudavam formalmente numa escola,

como ele recebia muitos materiais de leitura, - é a inovação tecnológica que as empresas mandavam para ele - ele queria porque queria que os funcionários dele ficassem sabendo o que estava acontecendo. Então era mais um motivo para eles estarem estudando. E aqueles garotos que ele chamava de ajudante, eram garotos que estavam ali como de serviços gerais na oficina, ele obrigatoriamente só trabalhava ali se ele tivesse na escola. Então assim, essa realidade de infância com o que a gente encontrou e principalmente com a necessidade de dar sentido ao curso que eu estava fazendo, mostrou para mim que a EJA era , para mim, a solução para aquele momento que eu vivia.

Podemos perceber então a amplitude da construção desses significados acerca das práticas da alfabetização. Percebemos também um sujeito que em meio a essa construção e aos conflitos que lhes são inerentes caminha em busca de sua experiência. Tenta um reencontro com algo que aparentemente lhe foi subtraído.

Não se trata da experiência nos termos em que Benjamin a definiu, em seu sentido mais tradicional, mas sim a partir da própria resignificação da experiência. De sua constituição a partir de novas formas. Talvez, como na busca de Paulo e Luiz que tentavam, a partir da participação no NEJA, dar um outro significado a seus cursos de graduação, ou como na percepção dos outros monitores que concebiam o espaço de troca como central para seus processos formativos.

O excesso de informações e a sobreposição da técnica sobre o homem é, segundo Benjamin, um dos principais fatores desta condição de dispersão em relação à experiência. Como dissemos anteriormente, essa sobreposição e o excesso de informação também são elementos presentes na formação de educadores. No entanto, o que podemos perceber é que mesmo sob essas condições os educadores não absorvem ou estabelecem relações com tais situações de maneira passiva. É possivelmente a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária que podemos apresentar um exemplo importante dessa posição de não passividade.

No primeiro ano em que o programa se desenvolveu, o NEJA foi o responsável pela formação e acompanhamento dos educadores que iriam trabalhar nos assentamentos. Com auxílio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o grupo de monitores, divididos em equipes circulavam pelos assentamentos do estado. Na visita realizada a cada educador se estabelecia uma prática de planejamento conjunto entre o

monitor e o educador. Em meio a esse processo, os formadores sugeriam propostas de atividades, sobretudo quando esses educadores demonstravam algumas dificuldades no desenvolvimento da prática de sala de aula. Este tipo de acompanhamento, muitas vezes foi questionado no grupo em função de seu caráter instrumental. A proposta de formação também acabava assumindo esse caráter. Até mesmo pela preocupação em garantir algum subsídio mínimo para esse professor que estaria se inserindo em uma sala de aula - em muitos casos sua primeira experiência como educador - e pelo próprio contexto de atuação, havia uma preocupação excessiva com a instrumentalização desse educador. No entanto, é no próprio desenvolvimento do trabalho que as contradições dessa concepção formativa ficaram mais evidentes.

Quer dizer, com o PRONERA isso dá um diferencial, com os educadores do PRONERA a gente percebe o seguinte: que primeiro, a nossa estrutura racional, urbana, universitária efetivamente não dialogava com o contexto com que aqueles educadores iriam trabalhar. Mas sim na formação inicial, nos primeiros dias de contato, todos juntos nós fizemos isso, tivemos efetivamente que modificar isso nos acompanhamentos individuais ou em grupos que fazíamos. Porque a gente mesmo saía mal de lá, a gente falava assim “olha, eu to propondo e não vinga e, se vingar, não é do educador, é nosso”. E foi muito interessante a descoberta que nós fizemos, que quando a gente retornava lá<sup>29</sup> os educadores não tinham feito nada, ou quase nada, ou tinham produzido coisas muito diferentes daquilo que a gente tinha apontado para eles. E aí foi a nossa grande sacação no PRONERA de perceber que este educador não estava sendo negligente com os formadores, mas ele estava sendo sujeito, visto que ele fingia que escutava, ou então, escutava e, em um determinado momento, daquilo que ele escutava ele fazia sua própria síntese. O PRONERA deu essa dimensão de formação. (Paulo)

Para além do reconhecimento dos equívocos cometidos pelo grupo de formação nesse depoimento, que já nos parece um dado importante, a compreensão de que os educadores, de alguma forma, estavam se assumindo enquanto sujeitos de seu processo formativo é uma constatação fundamental. Paulo reconhece que a não assimilação direta de uma proposta sugerida pelo NEJA, a não adesão às concepções apresentadas pela equipe de formação e o não desenvolvimento dos eixos temáticos como planejado, não se tratava somente da falta de entendimento da proposta pedagógica que tentava se constituir. Esta reação, como afirma Paulo, não era uma negligência por parte dos educadores, mas sim uma postura diante de suas práticas. É a constatação de um sujeito que diante de uma outra concepção

---

<sup>29</sup> Referindo-se aos assentamentos.

ou uma outra possibilidade de prática não abandona, necessariamente, a sua forma de pensar. Que diante das novas informações, das novas concepções e da sobreposição da técnica sobre o homem também reage. Apreende o que em cada momento lhe convém, reorganiza e ressignifica o discurso de outrem para torná-lo seu e realiza todas essas ações mediados por sua experiência no mundo.

Muitas vezes essa prática assume uma aparência conservadora, defensiva e sem fundamentação, porque recorre centralmente às suas próprias histórias para se justificar. E ainda, vista como um desvio teórico por ser uma prática que destoa do discurso de quem a realiza, ou, por tentar conciliar teorias que são “supostamente” inconciliáveis. Poucas vezes vistas como uma produção que se faz e refaz ao longo do processo formativo. Como resposta criativa aos conflitos que emergem no espaço de sala de aula. Como uma forma singular de ocupar esse espaço de torná-lo habitável.

Dessa maneira, esse sujeito abstraído de sua experiência reage. Busca sair do abismo de sua própria condição. Busca outras formas de encontro com a sua experiência, extremamente necessárias para o contexto que vivencia. Essa experiência não assume as características estabelecidas por Benjamin e não poderia assumi-las, sua forma se vincula ao contexto histórico em que esta experiência se realiza. Enquanto uma das características mais elementares da condição humana que é a de troca, assim como de sua incompletude, a experiência apresenta-se não somente como importante, mas necessária a esta condição. Se o contexto histórico da modernidade de alguma forma a subtraiu de seus sujeitos esta certamente não é uma condição estável, muito menos determinante.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao buscarmos compreender os sentidos que o NEJA vem atribuindo à ação alfabetizadora a partir de seus educadores, bem como de sistematizar as estratégias e princípios apresentados diante das tensões e conflitos que são atribuídos a esse processo, assumimos como pano de fundo deste trabalho à compreensão do problema do analfabetismo. Nesse sentido, a diversidade de teorias e contribuições que se multiplicam sobre a temática parecem revelar um profundo mal estar nesse campo de estudos. Embora os percentuais relativos ao analfabetismo absoluto tenham reduzido<sup>30</sup>, no caso da realidade brasileira, a disparidade entre as condições de práticas de leitura e as demandas sociais concretas - que se ampliam a cada dia mais e, conseqüentemente, geram o desenvolvimento dessas práticas – parece ter se distanciado consideravelmente. Sendo assim, o acesso e o desenvolvimento

---

<sup>30</sup> Essa afirmação tem como base os dados do censo de 2002- IBGE.

dessas práticas de leitura e produção escrita acabam se restringindo a um contingente cada vez menor de pessoas.

Esse processo de segmentação sócio-cultural não está desvinculado de questões conjunturais que aprofundam ainda mais as contradições de uma nova ordem capitalista. Nesta perspectiva, além das mazelas geradas pela própria natureza de sua riqueza especulativa, com base nesta lógica tem se investido sistematicamente na subordinação dos povos a esta nova ordem. O desenvolvimento tecnológico, muito mais comprometido com os mercados de consumo, em contraposição a sua possibilidade ao desenvolvimento humano tornam-se cada vez mais inacessível a parcelas significativas no mundo.

Com base no resgate de problematizações levantadas por Rousseau, ainda no final do século XVIII, Santos (2003) ressalta a importância de algumas perguntas elaboradas por esse autor:

O progresso da ciência e das artes contribuirá para purificar ou corromper nossos costumes? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzidos por poucos e inacessível à maioria? (2003, p.16)

Resguardando-nos da necessidade de uma contextualização do momento histórico em que foram produzidas estas formulações é possível nos valermos de algumas análises. Inicialmente porque tais perguntas enfrentam o que para nós se apresenta enquanto um dos principais problemas da sociedade moderna. Ainda que nos seja improvável o não reconhecimento de seu desenvolvimento e das importantes alterações realizadas em nossa organização e, conseqüentemente, na nossa percepção sobre o mundo; em que medida é possível dizer que o legado da modernidade contribui para construção de uma sociedade mais justa? Nossa maior preocupação em relação a esta questão tem como base as enormes disparidades presentes na conformação de nossa sociedade. Mais especificamente em nosso caso, é estarrecedor que um país como o Brasil, que

assume em vários setores da economia o mais alto grau de desenvolvimento tecnológico ainda possui o analfabetismo como um de seus problemas mais expressivos. Ou seja, como um país que possui tamanho grau de desenvolvimento tecnológico pode cercear parte significativa de sua população às técnicas mais elementares de nosso contexto que são a leitura e a escrita.

Se por um lado à sociedade moderna tem como um de seus principais símbolos a noção de desenvolvimento, de ruptura com o tradicional na configuração de novas práticas, este desenvolvimento não possui nenhuma relação direta com o desenvolvimento humano, ao menos não de forma coletiva. É partir dessa constatação que percebemos a necessidade de situarmos a problemática levantada no âmbito da sociedade moderna, tomando como foco de análise a alfabetização enquanto uma prática de inclusão que ocorre dentro deste contexto de adversidades.

Somado a isto, este novo modo de organização trouxe-nos uma nova forma de se conceber o conhecimento, ou melhor, a validação de uma determinada forma de conhecimento. Como vimos anteriormente, em contraposição ao saber de experiência e as formas de saberes construídos nas classes populares. Este fato possui sérios desdobramentos para nossos educandos que cada vez mais se vêm confrontados em sua forma de pensar, em seus valores, em sua visão de mundo e de seus saberes. No entanto, nossa maior contribuição a partir dessas análises está provavelmente para o campo da formação de professores. Ainda que esta não tenha sido nossa temática central, os depoimentos dos educadores demarcaram uma importante contribuição na maneira de percebermos seu processo formativo.

A discussão que realizamos acerca do conceito de “marco zero”, ou seja, da idéia de uma formação que zela prioritariamente pela informação, que não tem como centro os conhecimentos adquiridos ao longo da prática desses educadores, mas sim de suas possíveis debilidades. Esta discussão e sua fundamentação, também



no âmbito da sociedade moderna, nos sugere uma importante mudança de postura quanto à formação de professores. Essa mudança estaria na reivindicação da centralidade desse educador em seu processo formativo.

Em decorrência não só de nosso contexto histórico e da superposição de informações que se apresenta nos vários âmbitos do conhecimento, mas também pelo próprio volume de produção teórica, a formação de professores acaba se configurando como um tempo e espaço de atualização daqueles que são supostamente desatualizados, ou de capacitação, para aqueles que o tempo descapitou. Enfim, a centralidade deste tipo de formação acaba se voltando para as novas teorias e para os novos conceitos que irão contribuir para que os educadores qualifiquem melhor seu trabalho, que em decorrência dos mesmos argumentos tornou-se desqualificado.

Essa postura, além de gerar uma “incompetência” cíclica e permanente, subjugando os sujeitos envolvidos nesse processo, expressa uma concepção extremamente estreita de formação. A concepção formativa que se apresenta não possui a centralidade no sujeito educador em suas várias dimensões, mas a restringe ao saber profissional, ao que se aplica em sala de aula, ao que se volta para o trabalho docente específico. Talvez esta concepção esteja muito próxima da própria etimologia da palavra formar, de forma, ação de se moldar determinada forma. No entanto, nossa preocupação não é de caráter etimológico, mas semântico, pois esta concepção formativa assume historicamente, sobre diferentes definições, uma hegemonia no pensamento educacional.

Da mesma maneira que a formação crítica dos educandos da EJA não se restringe aos conhecimentos escolares, a formação deste educador ou educadora não pode se limitar a uma formação prescritiva. Não basta que nos limitemos a destacar quais os conceitos e conhecimentos necessários à prática docente, mas também de avaliarmos de que maneira eles têm incidido nesta prática. Esta ampliação da concepção formativa também deve trazer a trajetória desses

sujeitos, sua produção no cotidiano de sala de aula e suas reflexões como elementos centrais no processo formativo. Do mesmo modo, a formação do professor alfabetizador, para além do conhecimento sobre os processos de aquisição de leitura e escrita de seus alunos, deve ser um momento em que se possa refletir sobre sua própria prática com a leitura e escrita.

Tais afirmações têm como base os depoimentos apresentados pelos educadores do NEJA que nos revelaram os diversos elementos que estão implicados na formação docente. Estão para além de um saber restritamente prescritivo e possuem como base a prática docente. Não queremos com isso negar a importância do conhecimento teórico, mas sim, de afirmarmos a necessidade de que este conhecimento possa ser compreendido a partir do contexto em que essas práticas se desenvolvem. Este consiste no eixo de discussão que tentamos traçar quando abordamos os sentidos do processo formativo como um dos princípios destacados pelos educadores.

Sob esse aspecto, a hipótese sugerida inicialmente que aponta para importância da diversidade de práticas e percepções acerca do processo de alfabetização parece ter adquirido maior pertinência ao longo deste trabalho. O reconhecimento da diversidade para compreensão desse processo, bem como, para qualquer intervenção que nele se pretenda realizar se apresenta como uma necessidade concreta. A pluralidade de práticas e percepções sobre o processo de alfabetização, a luz das contribuições do campo da linguagem se estabelece, inclusive, enquanto elemento inerente à própria atividade humana - uma vez que a linguagem, enquanto fenômeno ideológico, permeia todas essas atividades. No entanto, consideramos importante reforçar que esta mesma diversidade não se apresenta de maneira neutra, ou que a constatação de sua existência se desdobre de maneira mecânica em uma contribuição positiva.

Torna-se cada vez mais eminente à necessidade de se afirmar que as disputas que orbitam em torno dos significados da alfabetização, bem como, o confronto

que se estabelece entre esses diferentes olhares na tentativa de superação do problema podem ter desdobramentos negativos. Isto ocorre, principalmente, quando esta diversidade é negada, ou ainda, quando se tenta simplificar a natureza complexa do problema como no exemplo que veremos a seguir.

Em reportagem ao jornal Folha de São Paulo, na data de 11 de fevereiro de 2006, o ministro da educação Fernando Haddad, no bojo das discussões sobre as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, afirmou a necessidade de se discutir a possibilidade de retorno do método fônico frente as atuais formulações das diretrizes que adotam a proposta construtivista. Segundo o ministro, além da referência de outros países que adotaram a metodologia com sucesso, as motivações para o debate se centram nos altos índices de repetência nas séries iniciais do ensino fundamental.

Além da análise pouco abrangente do ministro quanto às causas da problemática do analfabetismo e do desconhecimento das práticas de alfabetização realizadas no sistema público de ensino brasileiro – a maior parte com base em métodos de silabação –, tenta-se desviar os elementos centrais desta problemática e do fracasso escolar como um todo no Brasil. Dentre esses elementos, a não priorização do desenvolvimento do ensino que assume seus maiores reflexos na falta de estrutura da escola pública e de seu financiamento, ainda muito aquém dos valores necessários.

Sendo assim, a busca pelos significados de nossas práticas também passa pela tentativa de recuperarmos a centro da discussão em um contexto adverso de dispersão. Na mesma medida em que reconhecemos a natureza complexa do problema do analfabetismo a partir da constatação de suas múltiplas facetas, também percebemos a tentativa de se restringir o problema como uma debilidade no método. O problema do método, uma forma de se pensar tipicamente moderna, em seu campo teórico mais fidedigno; o positivismo. Afinal, como podemos conceber de outra forma esta postura que tenta abstrair da problemática do

analfabetismo sua natureza política, social e cultural? ou ainda, que atribui a centralidade desta problemática a uma questão de método sem considerar os diferentes contextos em se desenvolve uma suposta proposta metodológica unificada como nos sugere o ministro?

As discussões metodológicas ou mesmo sobre programas educacionais específicos só poderão sair de uma condição secundária na medida em que estiverem agregadas a um projeto político mais amplo e comprometido com mudanças estruturais âmbito educacional. Há ser iniciado por um projeto que abarque as diferentes demandas presentes em nosso contexto. Por outro lado, enquanto as iniciativas do poder público não reconhecerem a complexidade do desafio enfrentado, assim como, a necessidade de mudanças substanciais em sua intervenção, as contradições que apontamos no princípio que destacou a educação enquanto um direito e os desafios desse processo de conquista, tendem a se aprofundar ainda mais.

**Considerando toda essa complexidade que permeia o problema do analfabetismo, nosso trabalho sugere possibilidades variadas na mudança de olhar sobre o campo da EJA, sobre seus sujeitos e na compreensão das práticas desenvolvidas pelos educadores que atuam nesta área. No entanto, seu caráter inconcluso, presente em várias questões levantadas também nos mostra alguns de nossos limites e os desafios que permeiam a constituição desse campo de estudo. Isso é o que pode ser percebido em cada princípio desenvolvida em nosso último capítulo. Cada um desses quatro princípios buscou destacar alguns dos conflitos e tensões que permanecem em suspenso. Nesse sentido, ainda que as contribuições teóricas acerca da alfabetização sejam extremamente significativas e abrangentes, estão distantes de serem esgotadas quanto aos diferentes tipos de abordagem que este campo nos permite explorar.**

Nesta pesquisa buscamos investigar a construção dos significados acerca do processo de alfabetização por parte dos educadores. Os desafios e perspectivas da ação alfabetizadora. As contradições, estratégias e tensões presentes no

cotidiano desta ação. Destacamos algumas especificidades do espaço do NEJA e conseguimos sistematizar as contribuições dos educadores a partir dos quatro princípios anteriormente destacados, São eles: os sentidos da alfabetização emancipadora; os sentido do processo formativo: entre a formação específica e a especificidade da formação; os sentidos da alfabetização sob o ponto de vista legal: a necessidade de afirmação de um direito e os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: um olhar em construção.

Embora a elaboração desses princípios fosse prevista como um dos objetivos da pesquisa, a configuração de tais princípios e a forma com que cada educador os abordou se revelou de maneira surpreendente. A riqueza de percepções e olhares sobre essa mesma experiência foi para mim – ainda que já tivesse compartilhado deste espaço (o espaço do NEJA) em períodos anteriores – uma descoberta significativa que o trabalho de pesquisa proporcionou. Sobre esse aspecto, vale ressaltar que a proximidade com a experiência se apresentou como um grande desafio para a elaboração das análises apresentadas. No entanto, esta mesma proximidade com os sujeitos da pesquisa parece ter contribuído significativamente com a abertura que esses educadores demonstraram no relato de suas práticas, sobretudo pela profundidade com que abordaram o tema. Por outro lado, a pesquisa também me permitiu abordar algumas temáticas que eram percebidas de maneira coletiva, mas que ainda não tinham sido aprofundadas e sistematizadas no grupo, como por exemplo, as relações de preconceito com o “analfabeto” e a construção histórica desse preconceito.

Cabe também destacar alguns elementos que dizem respeito à pertinência do trabalho ora apresentado. Ainda que nossa pergunta inicial nos pareça simples quanto ao que se pretenda investigar, muitos são os desafios que dela se desdobram. Inicialmente pela sua radicalidade, no sentido de tentar se voltar ao que está na raiz de uma problemática. Perguntarmo-nos sobre o porquê de se alfabetizar é questionar algo que aparentemente está consolidado, para o que guardamos uma resposta imediata, ainda que nem sempre possamos refletir

sobre ela. Alfabetizamos jovens e adultos porque é um direito, porque somos críticos, porque nos sensibilizamos, porque acreditamos na educação, porque queremos “libertar”, porque queremos ser libertos, porque nos sentimos responsáveis, porque é mais uma possibilidade de trabalho, porque é mais “fácil” do que crianças, porque é um desafio. Diante de todas essas motivações, somada as várias contribuições teóricas e a necessidade de se reafirmar a pluralidade de práticas no âmbito educacional, resta-nos ainda um grande desafio. Este desafio consiste em estabelecer em meio a toda essa diversidade com que se constitui a Educação de Jovens e Adultos o compartilhamento de alguns significados.

As sociedades modernas, como vimos anteriormente, têm como forte característica a permanente ruptura no âmbito de sua estruturação, na modificação de seus tempos e espaços. Hall (2004, p.14), afirma que estas “são sociedades de mudança constante, rápida e permanente”, e que esta seria a principal distinção em relação às sociedades tradicionais. No âmbito da educação brasileira podemos observar este fenômeno da seguinte forma: se comparamos, a profundidade das mudanças ocorridas no âmbito educacional a partir do século XX até os dias atuais, com todo o período que o antecederam, será possível perceber uma significativa distinção não somente em relação a profundidade das mudanças, mas também na velocidade com que passam a ocorrer em nosso atual processo de modernização. Paralelamente, a sociedade contemporânea também nos traz diferentes percepções sobre a constituição das identidades que, por um lado, tenta afirmar a importância de se demarcar no âmbito político-cultural determinadas marcas identitárias como, por exemplo, a do negro, da mulher, do idoso, do jovem, do indígena, das minorias sexuais. De outro lado, a percepção de que essas identidades não são fixas, muito menos puras, de que suas conformações são dinâmicas. Essa construção do tempo e do espaço na sociedade moderna, bem como de seu sujeito, nos dão a impressão de um movimento de diáspora, onde pouco se pode compartilhar de significados e valores.

Compartilhar esses significados, contudo, não se refere à afirmação de um pensamento hegemônico, mas sim de buscar responder problemas que nos atingem coletivamente, de reafirmar nossa capacidade de nos agregar sobre determinadas questões. Nossa causa é, antes de tudo, uma causa humana. Nesse sentido, a luta pelo direito de jovens e adultos se alfabetizarem, ou, de maneira mais abrangente, a luta pelo direito a educação não é a luta de um segmento isolado ou de uma minoria, mas sim da maioria; dos excluídos desse direito, dos que testemunham a negligência do estado, dos que dependem da educação pública.

A tentativa de tematizar as diferentes percepções acerca do processo de alfabetização em princípios busca apontar justamente para nossa capacidade de compartilharmos, sob ponto de vista diferentes, esses desafios. A diversidade de pensamentos e de demandas presentes na educação, não está em contradição com nossa busca pela igualdade. Ao contrário do que nos possa parecer, o reconhecimento dessa diversidade contribui significativamente para este processo. O que nos parece contraditório é a indiferença em relação a essa diversidade ou a proclamação de uma igualdade abstraída de suas condições de realização. Nesse sentido, o valor mais importante destacado no princípio de se buscar uma “alfabetização emancipadora” não está na construção de uma proposta que seja a antítese de tudo que nos pareça conservador, mas no reconhecimento coletivo da opressão enquanto elemento presente nesse contexto.

A possibilidade de compartilhar significados exige de nós a demarcação de nossas diferenças e que sejamos capazes de aprofundar sobre as mesmas. Segmentos diversos da sociedade têm demonstrado preocupação em relação ao analfabetismo, mas torna-se importante destacar que as motivações e abordagens a esta questão são distintas. A disputa dos sentidos que se estabelecem nesta discussão, na maior parte das vezes não está para nós de maneira explícita. Ela permanece oculta na cultura da omissão e do relativismo generalizado que assumimos, muitas vezes sem nos darmos conta.

Além da possibilidade de compartilharmos esses significados, este trabalho também acaba por destacar a importância desse universo de valores concebido em meio às práticas educativas. Dessa forma, torna-se ainda mais evidente que nossas práticas, o que pensamos sobre nossas práticas e o que esperamos delas passem a ser considerado no âmbito das políticas públicas, nas mudanças que se dizem necessárias, nas discussões sobre essas práticas, enfim, que esses significados possam assumir maior centralidade na conformação do campo da Educação de Jovens e Adultos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Alfabetização e cidadania**, São Paulo, n. 11, p. 09-20, abr. 2001.

BAKHTIN, M.M. & VOLOCHINO, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERENBLUM, Andrea. **A invenção da Palavra Oficial**: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar**: a aventura da modernidade. 16ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Rio de Janeiro: Vozes 2002.

\_\_\_\_\_, Carlos Rodrigues. Solettrar a letra P: Povo, Popular, Partido e Política. In FÁVERO, Osmar; GIOVANNI, Semeraro. **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas – Brasília UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.



BRASIL. Portaria. 2.270 de 14 de agosto de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ação Educativa. Viver e Aprender

CALAZANS, Ângela Maria. **A Matemática na alfabetização: o pensar e o fazer numa prática dialógica**. Porto Alegre: Kuarup, 1996.

CARVALHO, Carlos Fabian. **A Universidade e a Educação de Jovens e Adultos: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

COLLARES, Cecília A. L. MOYSÉS, Maria A. A. GERALDI, João W. **Educação continuada: a política da descontinuidade**. In: Educação & Sociedade, São Paulo, nº68, p. 202 – 219, DEZ, 1999.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & Dialogo: as idéias do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FÁVERO, Osmar. **Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil**. In OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

FREIRE, Ana Maria. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa** 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Ação Cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 16ª ed, 1986.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. In *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 7ª ed, 1994.

GIOVANETTI Maria Amélia G. C. A formação de Educadores de EJA: o legado da educação popular. In *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos* São Paulo: Autêntica, 2005.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da Alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 9ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita 6ª Ed. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Os sujeitos da Educação: estudos foucautianos*.

LEITÃO, Cleide. Itnerários e processos de autoformação. In OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARTINS, José de Souza. A Sociedade vista do Abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARX. Karl. A Questão Judaica. 5ª Ed. São Paulo: Centauro, 2005.

NEGRI, Antonio. **O Poder Constituinte**: ensaios sobre as alternativas da modernidade Avaliação das educadoras do recomeço. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NISBET, Robert. As idéias-unidades da sociologia. In: MARTINS, José de Souza(org.) *Introdução à Sociologia Rural*. São Paulo:Hucitec, 1986. 41 -61.

OLIVEIRA, PAIVA (Org.) *Educação de Jovens e Adultos*. 1ª ed. Rio de Janeiro:DP&A,2004.

OLIVEIRA, Admardo S. *Conscientização: Theory and Praticice of a Libertariam education: a Philosophical Undederstanden of Paulo Freire's Pedagogy* " Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Ottawa, 1980.

\_\_\_\_\_, Admardo S. **Enfoques Filosóficos e Lingüísticos da Alfabetização e Educação de Adultos**. Relato de Uma Experiência. In: *Revista do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória*, n. 2, p. 87-92, set. 1988.

\_\_\_\_\_, Admardo S. Universidade Federal do Espírito Santo. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. **Construindo uma Proposta Pedagógica**. Vitória, 1997.

OLIVEIRA, Edna Castro. A formação de Educadores no MST: a panha dos girassóis. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal, Niterói, 2005.

\_\_\_\_\_. **A escrita de adultos e adolescentes**: processo de aquisição e leitura de mundo. 1998. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

OLIVEIRA, Breno L. Formação Continuada como Educação de Jovens e Adultos: experiência junto aos educadores do MST. In OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Leôncio. (Org.) Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VÓVIO, Claudia L. & BICAS, Maurilene de S. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC RAAB, 2005.  
TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e Prática em Educação Popular**. Rio Grande do Sul: UNIJUÌ, 1998.

UNESCO. Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro: V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, Alemanha, 1997. Lisboa: UNESCO, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Departamento de Filosofia. Proposta do **Projeto de “Alfabetização e formação na prática de educação de jovens e adultos”**. Vitória, 1987.

