

Claudia Cristina Medeiros de Almeida

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS: uma análise discursiva**



Maceió – Al  
2008

Claudia Cristina Medeiros de Almeida

# **A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma análise discursiva**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, orientada pela Professora Doutora Ana Maria Gama Florencio.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Maceió – Al  
2008

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale**

A447f Almeida, Claudia Cristina Medeiros de.  
A formação docente na educação de jovens e adultos : uma análise discursiva /  
Claudia Cristina Medeiros de Almeida. – Maceió, 2008.  
158 f. : il.

Orientadora: Ana Maria Gamo Florêncio.  
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de  
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.  
Maceió, 2008.

Bibliografia: f. 148-158.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Análise do discurso. 3. Professores –  
Formação. I. Título.

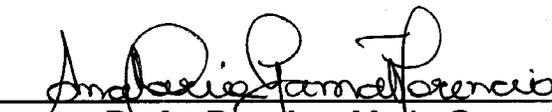
CDU: 374.7

CLÁUDIA CRISTINA MEDEIROS DE ALMEIDA

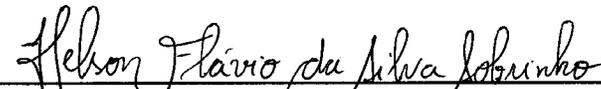
**A FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Dissertação desenvolvida como requisito  
para obtenção do título de mestre em  
Educação Brasileira.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Maria Gama Florêncio (orientadora)  
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (Titular)  
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (Titular)  
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho – **“A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – uma análise discursiva”**– a todas e a todos os meus alunos e ex-alunos que no decorrer desse processo me incentivaram e inspiraram momentos de produção e aos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos e fazem a diferença no processo de “ensinagem”.

“O sonho pelo qual brigo exige que eu invente em mim  
coragem de lutar ao lado da coragem de amar.”

Paulo Freire (1998)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus por sua presença de luz, paz e força nos encaminhamentos e decisões da minha vida pessoal e profissional.

À querida e sempre presente Professora Ana Maria Gama Florencio, que me acolheu e orientou com sua delicadeza e presteza habitual. Professora dedicada e comprometida com sua prática pedagógica, o meu muito obrigada.

Ao meu querido e amado marido Luiz Carlos, cúmplice e companheiro do dia-a-dia, pela presença e apoio, pela crença em mim, pela paciência com minhas ausências nos intermináveis dias de estudos, pesquisas e produção científica.

Às minhas queridas filhas Ana Carolina e Vanine e aos meus genros César e Márcio, que tanto me ouviram falar sobre esta produção, pelo carinho e presença em todos os momentos.

Agradeço a minha mãe Rosa, pela força e depósito de coragem, na sempre esperança de que eu faria um excelente trabalho e a meu pai, José Medeiros, meu mestre e tutor intelectual, caminho percorrido de sabedoria, prudência e dedicação acadêmica.

À Professora Doutora Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, gratidão e respeito. Um reencontro de alegrias.

A todos os meus familiares que sentiram minha ausência, mas respeitaram esses momentos de dedicação, estudo e pesquisa, e a todos os que já se foram, especialmente, à minha querida Tia Célia, que deixou o legado da excelência na competência acadêmica.

ALMEIDA, Claudia Cristina Medeiros de. **A Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos: uma análise discursiva**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira). Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió, 2007. 158f.

## RESUMO

---

Este trabalho é resultado da investigação, desenvolvida no Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, sobre os discursos da formação docente de profissionais envolvidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pretende-se, nessa pesquisa, analisar os discursos dos professores da EJA, no que se refere à prática educativa, desvelando as marcas discursivas que evidenciam a formação a que foram submetidos e que apresentam claras marcas de repetição de posturas de imobilismo, adotadas no processo ensino-aprendizagem, para os alunos dessa modalidade. Para tanto, utilizou-se o referencial teórico da teoria da enunciação, em sua vertente bakhtiniana e da Escola Francesa da Análise do Discurso (AD), resgatando os pressupostos teóricos de Pêcheux, bem como o referencial marxista para intervir nas questões fundantes à produção do discurso. Desse modo, estabelece-se um diálogo com a educação, na intermitência com a teoria do discurso, para assim poder refletir sobre os efeitos de sentidos dos discursos próprios de uma formação social neoliberal. O corpus é constituído a partir de uma série de seqüências discursivas, produzidas por vários locutores, que apontam para a ideologia da classe dominante. Tais discursos são provenientes do cotidiano escolar e de recortes de documentos e publicações de textos de políticos que referendam e legitimam a "incompetência histórica" dos discentes, reafirmando, constantemente, que os mesmos estão fadados ao fracasso e à estabilização social. Dessa maneira, necessário se faz, introduzir conceituações da AD elucidando as manifestações de linguagem que são produzidas pelo sujeito em sua história e em seu lugar social. Acredita-se ser uma pesquisa que irá contribuir de forma significativa para a reflexão do processo de construção da formação acadêmica, por apresentar informações relevantes que evidenciam interesse e suscitam desejo em conhecer o tema.

---

**Palavras-Chave:** Formação de Professores, discurso docente, Educação de Jovens e adultos.

ALMEIDA, Claudia Cristina de Medeiros. **The Teacher Training in Education for Youth and Adults: a discursive analysis**. Dissertation of Masters (Post-graduate Program in Education Brasileira). Federal University of Alagoas - UFAL, Maceio, 2007. 158f.

## ABSTRACT

---

This work is the result of the research, developed in the Master's in the Education Brazilian Federal University of Alagoas, about the speeches of teacher training of professionals involved in the Education for Youth and Adults (EYA). It's intended on that research to understand and to analyze the speeches of the teachers of EYA, with regard to educational practice, unveiling the discursive marks that show the training they have undergone and presenting clear marks of repetition of imobility postures adopted in the teaching-learning process for students of this modality. Thus, it was used the theoretical reference of the theory listing on bakhtiniana's side and the French school Analysis, rescuing the theoretical assumptions of Pêcheux, and the Marxist reference to intervene in matters structures for the production of speech. By this way established a dialogue with the education on the intermittance with the theory of the speech, so to be able to reflect on the meanings of the social formation neoliberal speeches. The corpus is made of a series of discursive sequences that were produced by several speakers that points toward to a dominated class. These speeches belonged to the day-by-day school and clippings of documents and publications of politicians' texts which make references and legitimize "the historical incoptence" of learners, constantly reaffirming that they are up to failure and to the social stuck. Thus, it is necessary to introduce the concepts of Discursive Analises elucidating the manifestation of the language that are produced by the subject on his individual history and on his social place. It is believed to be a research that will significantly contribute to the discussion of the construction of the academic education, by presenting relevant information that showed interest and raise desire in knowing the theme.

---

**Key-Word:** Teachers' Training, Teacher's Speech, Youth and adults' Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>Capítulo I.....</b>	<b>14</b>
1. PERCURSO TEÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO (AD).....	14
<b>Capítulo II.....</b>	<b>28</b>
2. FORMAÇÃO DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS .....	28
2.1 A Formação Docente .....	41
2.1.1 A Formação do Professor para a EJA.....	58
2.1.2 A Formação Docente Brasileira e Alagoana: um percurso histórico .....	63
<b>Capítulo III.....</b>	<b>84</b>
3. O SUJEITO ANALFABETO E A INSTITUIÇÃO .....	84
3.1 O Corpus .....	84
3.2 O Discurso da Formação Docente, do Docente e sobre o Analfabeto .....	104
3.2.1 Uma Metodologia Diferencial para a Formação .....	111
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
<b>5. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse e a curiosidade pelo tema da dissertação apresentada acompanha o decorrer da nossa formação acadêmica, quando do encontro com a Teoria da Análise do Discurso (AD) que concretizou a possibilidade de análises críticas sobre o discurso docente que se apresenta com nítidas marcas de repetição e consolidação do “engessamento” na prática pedagógica. Desde aquele momento, o efetivo processo ensino-aprendizagem de jovens e adultos que se inserem ou retornam à escola e a intervenção do professor nessa formação, provocaram profunda reflexão, tornando-se necessidade de investigação e elucidação.

O olhar focalizado centrou-se no estudo mais específico sobre os discursos da formação docente dos professores que estão responsabilizados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com isso foram feitas inúmeras leituras para dar respostas às questões que inquietaram e que, ainda, não foram completamente elucidadas.

Interessa, pois, neste momento, como objeto de estudo, discutir e analisar o discurso desses professores da EJA no que se refere à prática educativa. Interessa também investigar nos discursos dos professores as marcas discursivas que evidenciam a formação a que foram submetidos, como eles podem contribuir para o desenvolvimento de um sujeito livre e autônomo e para a superação de uma comunidade escolar alienada<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Alienação entendida como um grau negativo, como a não possibilidade de realizar escolhas.

O problema se constituiu a partir das seguintes questões: existe formação docente específica para professores da EJA? Os discursos dos professores se dão na direção de formar os alunos como cidadãos transformadores na sociedade ou revelam-se como preconceituosos e excludentes? Quais as condições de produção que sustentam esses discursos e dão lugar às formações ideológicas e discursivas basilares deles, gerando dessa forma um imobilismo, e sobretudo, impedindo seu crescimento? Os discursos condutores dos conteúdos referendam a efetiva educação dos jovens e adultos?

Desta forma nos apoiamos na fundamentação teórica da teoria da enunciação em sua vertente bakhtiniana e na Escola Francesa da Análise do Discurso, resgatando os pressupostos teóricos de Pêcheux, bem como o referencial marxiano para intervir nas questões fundantes à produção do discurso dando sustentação ao diálogo da educação, na intermitência com a teoria do discurso, para podermos refletir sobre os sentidos dos enunciados que têm gênese na sociedade neoliberal<sup>2</sup>.

Necessário se faz, introduzir esclarecimentos e conceituações dessa área de conhecimento, a Análise do Discurso, situando-a historicamente na perspectiva da elucidação das manifestações da linguagem que são produzidas pelo sujeito em sua história e em seu lugar social.

Com isso, abriremos possibilidades para analisar o discurso posto à luz do materialismo dialético, no qual pudemos discutir a natureza epistemológica, a

---

<sup>2</sup> Segundo Frigotto (1996) a tese central do neoliberalismo é de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pelos privilégios e pela ineficiência. O mercado e o setor privado são sinônimos de eficiência, de qualidade e de equidade.

concepção de homem, de sociedade e de educação e a ideologia<sup>3</sup> que serve de base para a prática educativa e as características e propriedades da delimitação teórica na EJA.

Faz-se necessário, também, examinarmos a alfabetização como “sendo uma prática de caráter político, principalmente quando se refere ao adulto, cujo processo se destina a corrigir ou resolver uma situação de exclusão que, na maioria das vezes, faz parte de um quadro de marginalização maior...” (MOURA, 2001, p. 21).

Paulo Freire define o sujeito alfabetizado como aquele que não apenas tem a aprendizagem da decodificação ou das técnicas de ler e escrever, mas aquele que aprendeu a “dizer a palavra em seu verdadeiro sentido, isto é, como um direito de se expressar o mundo, de criar, decidir e de optar.” (FREIRE, 1998, p.70). Alfabetização compreendida como um processo que vai além da aquisição dos códigos lingüísticos (as letras).

Os neo-analfabetos são aqueles sujeitos que mesmo freqüentando a escola e se escolarizando, não conseguiram atingir o domínio da escrita e da leitura.

Segundo Soares (1998, p.26) “estar na condição de letramento é ir além da decodificação dos símbolos lingüísticos, estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita.” São portanto, as habilidades para a leitura e escrita que uma pessoa possui no contexto social em que atuam, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Já os analfabetos funcionais são aquelas

---

<sup>3</sup> O conceito de ideologia é fundamentado em Lukács e será discutido ao longo do trabalho, enquanto função social.

“pessoas com 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos completos de estudo, pessoas alfabetizadas, mas não suficientemente familiarizadas com as bases da leitura, escrita e operações elementares.” (IBGE,2006, p.77).

Os dois processos de alfabetização e letramento estão diretamente ligados, contudo, de acordo com Soares (1998, p.18 passim) “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita[...] Assim, [...] “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente[...]”.

Uma nova forma de abordagem está sendo pensada por teóricos da educação, prevendo-se neste contexto educadores qualificados, investigativos das soluções para os problemas da aprendizagem, numa ação educativa efetiva, onde a conscientização e a cidadania estejam permeando o processo.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) 9394/96, a nomenclatura Ensino Supletivo<sup>4</sup> passa a ser EJA e o Parecer CEB/CNE 11/2000 através do Conselho Nacional de Educação edita as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que enfatiza o direito público subjetivo dos cidadãos à educação quanto as funções<sup>5</sup>: reparadora; equalizadora e qualificadora, assim como distingue a EJA da aceleração de estudos, concebendo a necessidade de

---

<sup>4</sup> Ensino Supletivo é uma modalidade educativa que tem como objetivo suprir ciclos não concluídos por um adolescente ou adulto, durante a idade considerada adequada.

<sup>5</sup> Função Reparadora: reparação de um direito negado, com modelo educacional específicos à modalidade;  
Função Equalizadora, relaciona-se à igualdade de oportunidades;  
Função Qualificadora: refere-se à educação permanente.

contextualização do currículo, dos procedimentos pedagógicos e da formação específica dos educadores.

A partir do exposto, essa dissertação caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da AD, com registro dos discursos daqueles que fazem a comunidade escolar, colhidos a partir de entrevistas semi-estruturadas.

O desenvolvimento da pesquisa bibliográfica e documental consistiu na leitura de autores como FREIRE, BEISIEGEL, SOARES, PINTO, MOURA, que respaldam a fundamentação na educação na busca da gênese da Educação de Jovens e Adultos (EJA). PÊCHEUX, LUKÁCS, BAKHTIN, ORLANDI, COURTINE, CAVALCANTE, FLORENCIO, entre outros que desenvolveram pesquisas e aprofundaram a temática em estudo, respaldada pela AD; SCHÖN, PERRENOUD, CHARLIER, ALMEIDA, COSTA, TARDIF, BERTOLDO, entre outros que fundamentaram a formação dos professores, trazendo desse modo um conhecimento teórico do objeto de estudos e da teoria que ampara a pesquisa como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvem a prática educativa de jovens e adultos.

O primeiro capítulo aborda e discute as questões teóricas que embasam a teoria da Análise do Discurso, relacionando às necessidades dessa pesquisa e correlacionando à prática educativa.

No segundo capítulo, resgatou-se a escola e sua função social inserida no contexto das políticas públicas que inscrevem a modalidade da EJA, nas discussões da legislação, a contribuição da concepção marxista para a educação, bem como o caminho percorrido pela formação dos professores e as políticas

públicas para essa formação, especialmente as formações voltadas para a EJA que se tem constituído, nos dias atuais, um dos grandes desafios enfrentados pela administração educacional, já que não há efetiva redução nos altos índices de analfabetismo, além da formação docente alagoana que se constituiu em meio ao cenário nacional, adquirindo sua própria identidade; discute-se, também, o trabalho como categoria fundante do ser social.

O corpus do trabalho, constituído a partir de uma série de seqüências discursivas que foram produzidas por vários locutores, que apresentam a ideologia da classe dominante, pertencentes à comunidade escolar, é apresentado no terceiro capítulo que investiga as marcas discursivas que repetem, ano após ano o discurso de fracasso docente e discente. Fracasso docente relacionando inoperância ou inexistência de formação específica para a modalidade da EJA e fracasso discente por carregarem as marcas históricas de “fracassados”, “incapazes” e “derrotados”, não evoluindo, apesar de uma série de investimentos. Discute-se, ainda, nesse capítulo, uma metodologia diferencial para a formação.

A conclusão sintetiza o percurso da pesquisa que investigou os discursos dos professores da EJA, retomando os já-ditos em outros momentos, por vários outros locutores, que referendam e legitimam a “incompetência histórica” dos discentes, reafirmando constantemente que os mesmos estão fadados ao insucesso e à estabilização social.

## Capítulo I

### 1. PERCURSO TEÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO (AD)

Este trabalho está amparado na teoria da Análise do Discurso que investiga os discursos dos professores de escolas da rede municipal e estadual que efetivam a prática pedagógica da EJA. Trata-se de tentar compreender o discurso de exclusão e insucesso desses alunos analfabetos, semi-analfabetos, neo-analfabetos ou analfabetos funcionais<sup>6</sup>.

Necessário se fez retomar alguns conceitos como alfabetização que segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no segundo Pós-Guerra, vem se ampliando, inicialmente definido como a “capacidade de ler, escrever e fazer cálculos aritméticos”, passando hoje a ser visto como “concepção e desenvolvimento de conhecimentos e competências necessárias para o indivíduo inserir-se e movimentar-se com desenvoltura no meio social, entre os quais o domínio de novas linguagens e tecnologias.” Portanto estar alfabetizado significa atribuir significado e sentido às funções sociais vinculadas à escrita. Criar, (re)produzir re-escrever, parafrasear, citar, revisar, ler, compreender, enfim, transformar o que está posto.

Nesse sentido, a AD vem problematizar a interlocução do revelamento da posição do sujeito<sup>7</sup>, que sempre é ideológica, situando-o em relação ao

---

<sup>6</sup> As conceituações referentes a esses termos estão filiadas também às designações propostas pelo relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.

<sup>7</sup> A noção da transformação de indivíduos em sujeitos está baseada nos pressupostos de Althusser e nas leituras de Marx, e serão discutidas nos capítulos e sub-capítulos a seguir.

acontecimento que dará o sentido posto, expondo-o à luz da teoria que fundamenta o estudo das condições do dizer, dialogando com Pêcheux, Bakhtin e Lukács em sua compreensão.

Trazida por Orlandi, a AD somente chega ao Brasil na segunda metade da década de 1970. Essa teorização trabalha o sujeito, a história e a língua e se constitui com princípios respaldados em três campos de saber: a lingüística, a psicanálise e o marxismo Authusseriano.

Hoje a AD, com seu método e seu objeto próprios, apresenta-se com outras esferas e em várias correntes e vertentes, o que complexifica os diálogos entre pensadores.

A AD desloca a dicotomia entre língua e fala<sup>8</sup>, propondo um relacionamento inseparável entre as duas e passa a pensar a língua e o discurso, já que o discurso é sujeito à análise de seu funcionamento<sup>9</sup>. A dicotomia saussureana estabelecia a possibilidade de se analisar a língua como um sistema (organizado e estruturado), mas não conseguia fazer a análise da fala que se apresenta de forma desorganizada e assistemática. Não se pode separar o que é histórico do que é social. O discurso congrega o social e o histórico como indissociáveis.

Orlandi (1999, p.15 passim) afirma que:

[...] a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com as maneiras de significar[...] não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe

---

<sup>8</sup> Para o fundador da lingüística moderna, Ferdinand de Saussure, a fala é um ato particular enquanto a língua foi imposta ao homem. Determina ele que apesar de se implicarem mutuamente, língua e fala são coisas distintas. Segundo Saussure (1995): "um homem privado do uso da fala conserva a língua, contanto que compreenda os signos vocais que ouve" e segue concluindo que "a língua é para nós a linguagem menos a fala. É o conjunto dos hábitos lingüísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender", assim, "a língua é necessária para que a fala seja inteligível, e a fala é necessária para que a língua se estabeleça. Para um maior aprofundamento buscar: SAUSSURE, Ferdinand de (1857-1913). Curso de Lingüística Geral. Lisboa: D. Quixote, 1995.

<sup>9</sup> A AD procura analisar como o discurso faz sentido e não como ele é interpretado.

interessem. Ela trata do discurso... O discurso, que é um objeto sócio-histórico em que o lingüístico intervém como pressuposto, [...] é assim palavra em movimento, prática de linguagem...

São pois, discursos articulados pelos sujeitos que se enquadram em formações discursivas, as quais se inscrevem nas formações ideológicas<sup>10</sup>. É neste contexto que se pode dizer que o sentido é construído no espaço discursivo entre os interlocutores. A AD contribui, assim, para a observação dos modos de construção do imaginário, necessários à produção dos sentidos. Procura desvelar os sentidos, considerando a linguagem sem transparência.

O discurso é processo, movimento de sentido, que se materializa de diversas maneiras, na língua, em imagens, em gestos. Para Orlandi (1999), o discurso é efeito de sentido entre os locutores “que resultam da relação dos sujeitos envolvidos no discurso, dentro de circunstâncias dadas e suas condições de produção”.

Nesse sentido, o trabalho do analista do discurso é desvelar a escrita do texto pelo gesto de análise, explicando o caminho percorrido a partir dos dispositivos teórico e analítico, mobilizando a metáfora e a paráfrase\* como procedimentos analíticos. Articula, ainda, a relação entre o sujeito falante, leitor e ouvinte, que se significa e é significado, inserido em uma comunidade social.

A Escola Francesa da Análise de Discurso e a concepção dialógica da linguagem, conforme formulação Bakhtiniana, fundamentadas na ontologia do ser social em Lukács colocam-se como referenciais que possibilitam a análise das manifestações discursivas, revelando os processos de construção do discurso e

---

<sup>10</sup> O conceito de ideologia, de acordo com Pêcheux, é entendido como possibilidade de pensar o “homem” como “animal ideológico”, pensando dessa maneira sua especificidade enquanto parte da natureza. Contrapondo com Pêcheux, Lukács apresenta o “homem como ser social”, dessa maneira a ideologia é definida como expressão de um ato permanente e presente no cotidiano da vida social .

seus efeitos de sentido, considerando a produção de sentidos como parte integrante da vida do sujeito social, inserido como membro de uma determinada sociedade.

É no discurso que a língua se revela em sua totalidade, remetendo a uma relação intersubjetiva, constituída no próprio processo de enunciação. Segundo Cavalcante (2007, p.35)

Não há, pois, discurso neutro ou inocente. Todo discurso é ideológico, uma vez que, ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica, e assim veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa.

Nesse sentido, a ideologia retrata um conjunto de condições “para a constituição do sujeito e dos sentidos.” (Orlandi 1999, p.46).

[...] o processo de constituição dos indivíduos em sujeitos, não ocorre da mesma forma para todos os homens, mas através de formas específicas de ideologia. Essas formas específicas são denominadas formações ideológicas (Cavalcante, 2002, p. 49).

A noção da formação sócio-histórica do sujeito não se caracteriza, pois, como uma categoria abstrata, mas está ligada dialeticamente ao modo específico da produção e reprodução da sociedade capitalista. Dessa forma, pontua-se através dos pressupostos de Marx, quando afirma que

Na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. [...] O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, é o seu ser que, inversamente, determina a sua consciência. (Marx, 1983, p.24).

Marx utiliza-se desse pressuposto para tratar do materialismo histórico na compreensão das relações jurídicas e as formas do Estado. Nesse momento interessa essa posição para entender-se como é construída a relação entre

produção e reprodução da vida dos homens em sociedade e as condições de produção do discurso que legitimam essa prática.

Compreender como acontecem as condições de produção de um determinado discurso requer a compreensão do processo de determinações sociais, políticas e econômicas da produção intelectual, ou seja, que é como discurso que a produção intelectual tem efeito de sentido e atua na realidade provocando mudanças nas mesmas relações sociais que a originam.

Se considerarmos os 'sujeitos falantes', segundo o sentido atribuído por Bakhtin, o processo de formação do discurso se caracteriza como um complexo de inter-relações, entre o meio social em que vivem e os sujeitos-falantes, que sustentam as formações ideológicas.

O discurso é a práxis que se materializa através da linguagem que, por sua vez, pode ser entendida como toda forma de enunciação. A compreensão de enunciação dar-se-á a partir da definição construída por Florencio (2002, p.239):

... pensar a enunciação como ato, o ponto de intersecção entre a língua e o mundo e o enunciado como produto, lugar de representação da enunciação, ou seja, de um fato, de um acontecimento, definido no tempo e no espaço. Em resumo: Enunciação – encontro entre a língua e o acontecimento; Enunciado – produto, lugar de representação do acontecimento.

Essa formulação ancora-se em Bakhtin (1992, p.123) quando configura a cadeia da interação verbal que se estabelece como fenômeno social, não havendo enunciado isolado o qual sempre “pressupõe enunciados que a precederam e que lhe suscederam”, numa construção da cadeia.

Orlandi pressupõe que o ponto de partida para se chegar ao discurso é o texto (entende-se texto enquanto qualquer unidade de significação: pintura, música, escultura, dança...), neste sentido podemos verificar, que há uma inversão

no caminho percorrido quando se deseja realizar a análise a partir das formações sociais: para entendermos a materialidade do texto é necessário ir ao discurso, e para que este seja entendido, necessário se faz ir às suas condições de produção, à realidade social que possibilitou sua formação. Ou seja, identificar qual sua origem. A ideologia se faz presente, nesse movimento, sendo necessário discuti-la para o entendimento de como se forma a realidade do sujeito.

Para Pêcheux a AD compreende que a linguagem não é transparente e pressupõe as ilusões que o sujeito apresenta, ou seja, pela análise, os efeitos da transparência e a atuação da ideologia na constituição do sujeito e dos sentidos são expostos, em uma determinada conjuntura histórica.

A AD vai buscar o sentido que se encontra no texto procurando as razões pelas quais ele foi escrito, em que tempo (época), por quais sujeitos, em qual contexto e buscando, acima de tudo, qual seu sentido social e como ele repercute, porque, segundo Bakhtin, os sentidos podem mudar a partir do lugar que ele é enunciado e ou dos sujeitos enunciantes.

O papel do analista do discurso, de acordo com Orlandi (2006, p.28 passim) deverá “examinar na prática da linguagem” que o “discurso é caracterizado pela incompletude e pelo movimento dos sentidos e dos sujeitos”, assim:

- não analisa o discurso para fazer juízo de valor, ele o concebe em sua “discursividade”;
- preconiza que o sujeito está se movimentando em diferentes posições e situações;
- ressalta que não há uma origem dos sentidos e dos sujeitos por eles estarem em constante movimento na história;
- observa que o sujeito não possui um único discurso e sim várias formações ideológicas e discursivas que estão sendo traspassadas e
- discute o momento histórico e ideológico das relações na produção do discurso. (ORLANDI, 2006).

Nessa perspectiva, consideramos como categoria para análise desses discursos as condições de produção do discurso, que incluem os sujeitos e a situação que pode ser entendida como: condições imediatas (restritas), quando acontece em um contexto imediato, no momento presente, no contexto da prática pedagógica, em uma situação na escola ou na sala de aula e nos documentos legais que legitimam a EJA nos dias atuais, que não estão desligados das situações do contexto mais amplo que se caracterizam por serem condições de produção amplas, no sentido lato, que compreendem o contexto sócio-histórico brasileiro, relacionado ao poder, que traz a perspectiva sócio-histórica-ideológica da qual dependem as relações de poder existentes, escolhidas nessa pesquisa, para ser o eixo central da análise discursiva das políticas públicas, professores e alunos.

A memória é convocada – pelo retorno das condições de produção de contextos historicamente constituídos – para re/atualizar o sentido. Dessa forma, mobilizam-se novos discursos que darão suporte à compreensão.

Na AD, os sujeitos da análise são os sujeitos em atividade, não é um sujeito empírico, mas um sujeito que também ocupa o seu lugar, aquele que se posiciona no discurso, a partir do lugar do qual ele está enunciando e para quem está enunciando (o lugar desse alguém).

Pretende-se investigar o sujeito professor (a imagem que faz de si mesmo, a imagem que ele faz de seu interlocutor e a imagem que ele faz do objeto do discurso), além do sujeito aluno inserido no processo, bem como os sujeitos institucionais e sujeitos políticos envolvidos no contexto. Para tanto, necessário se faz compreender as várias versões da constituição do indivíduo-sujeito.

Na Psicanálise, Lacan sugere pensar o sujeito como aquele que se constitui sujeito pelo assujeitamento<sup>11</sup> ao campo do Outro, consolidando-se dessa forma sua forma de autonomia, “o sujeito como efeito da linguagem [...] neste sentido o discurso é analisado pelo seu avesso que aponta para o inconsciente e não para o dizer explícito” (Florencio,1999, p.71-72), nessa vertente, portanto, o sujeito é efeito da língua.

Althusser define a expressão “forma-sujeito” para todo indivíduo humano, isto é, social, que só pode ser agente de uma prática revestindo-se da forma de sujeito, forma da existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais.

O sujeito bakhtiniano se posiciona na recusa ao sujeito infenso à sua inserção-social, tratando-o como sujeito que submetido ao ambiente sócio-histórico se constrói em relação ao outro, sendo um eu para-si e também um eu para-o-outro, que lhe traduz responsável/responsivo, lhe dando sentido, ou seja, o outro social que vai ajudá-lo na sua constituição de sujeito, um ser que não é assujeitado, que constrói sua liberdade de escolha, determinando-se pelo processo da troca.

O eu só existe, segundo Bakhtin, se o outro existir; o eu só existe se houver um outro que lhe dê sentido através da interação com esse outro, porque “ser significa ser para o outro e, através dele, para si mesmo” (Bakhtin, 1997, p. 201).

De acordo com Brait, o sujeito em Bakhtin não aceita o transcendente, o psicologizante e o sujeito cartesiano autárquico, se colocando como sujeito de decisões morais e éticas, fazendo-o na sua vida concreta.

---

<sup>11</sup> Esse termo será discutido ao longo do trabalho.

Só me torno eu entre outros eus. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o outro do outro [...] Essa noção de sujeito implica, nesses termos, pensar o contexto complexo em que se age, implica considerar tanto o princípio dialógico – que segue a direção do interdiscurso, constitutivo do discurso, mas não se esgota aí – como os elementos sociais, históricos etc, que formam o contexto mais amplo do agir, sempre interativo (que segue a direção da polifonia)<sup>12</sup>. (BRAIT, 2007, p.22/23).

Partindo do pressuposto básico do dialogismo bakhtiniano em que todo enunciado cria o novo, mas só o pode fazer a partir do existente sob pena de não ser compreendido, pode-se identificar um outro aspecto de fundamental importância postulado por Pêcheux (1988, p.160), quando afirma que “o sentido de uma palavra, de uma proposição, uma expressão ou outra forma qualquer lingüística não pode ser encontrada em si mesmo mas sim, nas posições ideológicas que fazem parte do jogo no processo sócio-histórico em que são produzidas”.

Segundo Florencio (1999, p 67) “a ideologia como condição de constituição dos sujeitos e dos sentidos, organiza uma sociedade.” A ideologia como sentido social dominante que gera a subserviência daqueles que se submetem, mas que empreendem suas escolhas.

A formação ideológica é considerada como matriz de sentido à formação discursiva (lugar, segundo Pêcheux da constituição do sentido), e enquanto função social, as duas se interligam, por serem uma dependente da outra. Essa enunciação faz parte da discussão que Pêcheux (1988) faz ao analisar “o todo complexo das formulações ideológicas” e defende que:

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com

---

<sup>12</sup> Polifonia – Presença de várias “vozes”, vários pontos de vista no discurso, que naturalmente podem ser escamoteadas, mas não deixam de estar presentes.

dominante” das formulações discursivas, intrincado no complexo das formulações ideológicas. (PÊCHEUX, 1988, p.162).

Dessa maneira não se pode pensar discurso, sujeito e sentido sem pensar ideologia. “Toda prática discursiva está inserida no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracterizam a instância ideológica em condições históricas dadas” (Pêcheux, 1988, p. 213).

Segundo Bakhtin (1992, p. 313) em cada época, em cada momento histórico, existem saberes que já foram sedimentados, é a presença do *outro*, como parte constitutiva do sentido e como *outra voz*, que segundo Florencio (1999, p.66)

habita o sujeito e seu discurso. O discurso autoritário, no entanto, como verdade incontestável, tenta abafar as diferentes vozes em conflito e as diferentes posições que podem ser assumidas pelos sujeitos, num processo de interação verbal e de constituição de sentidos.

Ao se constituir sujeito, o sentido é constituído, embora o sujeito não possa ser pensado como fonte do seu dizer. Ele exerce um papel efetivo na produção do discurso, desdobrando as formações discursivas que estão sempre em constante movimento.

Há vozes, em um discurso, que são claramente percebidas, no entanto há outras que estão silenciadas. A polifonia caracteriza as vozes que podem ser percebidas nos enunciados dos sujeitos; é, de fato, a materialização dos discursos. Segundo Bakhtin, a polifonia precede um princípio maior, o dialogismo<sup>13</sup> sendo este constitutivo da linguagem, pois tece a teia de relações que são

---

<sup>13</sup> O dialogismo, segundo Bakhtin, se refere ao “movimento do processo semiótico”, uma espécie de sistema filosófico que “ocorre na interação das vozes sociais”, se interpenetrando, colidindo, encontrando-se e ou desencontrando-se em torno do todo social, “compreensivo/responsivo no qual subsistem e a partir do qual compõem novas mutiplicidades dialógicas”.

entrecortadas por discursos que os precedem e aponta para a possibilidade de discursos posteriores.

Notadamente, podem-se encontrar marcas e pistas nos discursos que sustentam opiniões, repetem posturas e outras vozes concordantes e/ou contrárias, que podem aparentemente ou subjetivamente, apresentar-se condicionadas a outras vozes, às formações ideológicas.

Propomo-nos considerar o interdiscurso como o “todo complexo com dominante”<sup>14</sup>, o constituído do já-dito, o saber da memória discursiva que determina e/ou já o é a formação discursiva.

Um efeito de sentido não pré-existe à formação discursiva na qual ele se constitui. A produção de sentido é parte integrante da interpelação do indivíduo em sujeito, na medida em que, entre outras determinações, o sujeito é produzido como causa de si na forma-sujeito do discurso, sob o efeito do interdiscurso. (PÊCHEUX, 1988, p. 261)

Todo o dizer é sustentado no já-dito, no pré-construído e é pois resignificado fazendo o funcionamento da ideologia na constituição do sujeito e do sentido.

Segundo Orlandi ( 1999, p.31) o interdiscurso

é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

É o interdiscurso que fornece os elementos para a constituição do discurso do outro, podendo ser uma palavra, uma expressão ou qualquer forma de dizer que já faz sentido. Segundo ainda Orlandi (1999, p. 33) “é todo conjunto de

---

<sup>14</sup>Termo designado por Pêcheux e que pretende esclarecer que é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que caracteriza o complexo das formações ideológicas.

formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido.”

Tais formulações, são pensadas por Pêcheux (1988) como os esquecimentos<sup>15</sup> que são inerentes ao discurso e necessários à formulação dos enunciados.

Pêcheux (1988, p.173) discute sobre as duas formas de esquecimentos, inerentes ao discurso, que podem ser distinguidas na AD e que são decisivas e estruturantes para a construção do sujeito: o esquecimento número dois e o número um. O primeiro refere-se à ordem da formulação e da enunciação, é a tentativa do sujeito em controlar o seu dizer. Esse esquecimento produz a impressão de se controlar a realidade do pensamento. O segundo que também pode ser chamado de esquecimento ideológico, é da instância do inconsciente e é o resultado do processo de construção ideológica. Gera-se a impressão, a ilusão de ser a origem do que se diz, de que a fonte de todo discurso está em nós.

Outras duas categorias da AD serão invocadas, também, para a análise que estará sendo feita: é o silenciamento e o implícito que subjazem às práticas pedagógicas, tanto por parte das instituições de ensino, quanto em relação à formação inicial que não atende às exigências do processo, sendo seguidas para suprir esses *déficit* das formações continuadas que tentam preencher as lacunas do sistema, sem grandes avanços.

Segundo Ducrot (1972, p. 75) citado por Cavalcante (2007), os implícitos “são modos de expressão que permitem deixar entender sem incorrer na

---

<sup>15</sup> O termo “esquecimento”, de acordo com Pêcheux (1988), não está com o sentido de “perda de alguma coisa” que se tenha sabido, como uma “perda de memória”, mas o “acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito”.

responsabilidade de ter dito”, ou seja, quando se quer dizer algo, mas é como se não tivesse dito, podendo ser o dito subentendido sem o enunciante se comprometer com o seu dizer.

O sujeito enunciante pode não assumir a autoria do texto implícito. Embora remeta ao dito, mantendo com ele uma relação de dependência para significar, o implícito é de responsabilidade do interlocutor, pois é trabalho de interpretação. É um mecanismo discursivo que faz o outro (interlocutor) dizer, no lugar do enunciante. (CAVALCANTE, 1999, p. 156).

O silenciamento, segundo Orlandi (1995, p.75/76) é pois “pôr em silêncio”<sup>16</sup>, é a interrupção dos sentidos que não se quer revelar, evitando-o, “é a interdição do sujeito [...] isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições.” Existe um processo, dessa forma, de produção de sentidos que estão silenciados, o não-dito que foi reprimido.

Há uma seleção natural<sup>17</sup> e subjetiva do enunciado, conforme os interesses ideológicos, porém, o que está silenciado num discurso poderá estar evidenciado em um outro discurso, com outras vozes, que se contrapõem entre si.

Articulando essas questões fundamentais da AD, tomadas a partir da análise dos acontecimentos discursivos, os estudos de interpretação da realidade estarão permeados nesses pressupostos que com a força da história, expressam o sentido que o discurso produz nas condições definidas pela sociedade.

Os conceitos, as categorias, as características e a função real da AD, buscam os dispositivos analíticos que fundamentam da reflexão à prática pedagógica, trazendo à tona os sentidos que constituem os discursos.

---

<sup>16</sup> O silêncio se define para Orlandi (1995, p.75) “pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis em uma situação discursiva dada”, “[...]uma condição para a significação [...] É o não dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar [...] o lugar de ausência de significados. [...] o sentido do silêncio não deriva do sentido das palavras.”

<sup>17</sup> Efeito da ideologia; naturalização dos sentidos.

Courtine (2006, p. 09 passim) cita que “o discurso flutuava perdido no espaço” nos idos de 1968, que era o tempo do silêncio na “escrivatinhas universitárias, [...] da multiplicação das releituras , das grandes manobras discursivas; os conceitos se entrecrocavam: a luta de classe reinava na teoria.”

Refletindo que a AD teve a

ambição de colocar em relação os procedimentos de análise lingüística e os conceitos históricos emprestados do marxismo, seja no quadro de articulação entre língua, discurso e ideologia seja na perspectiva sociologizante de uma diferenciação lingüística dos grupos sociais.

Segundo Orlandi (1999, p. 95 passim) “o sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história”, ou seja, as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são reflexo de evidência. “É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa” por se considerar a língua como um processo do discurso que tem a ideologia como mediadora da relação entre o pensamento e a linguagem. “Desse modo, o sujeito se constitui e o mundo se significa, pela ideologia”. É possível se compreender a ideologia e seu funcionamento pela noção do discurso, oferecendo a linguagem não como evidência, mas como lugar de descoberta. “Lugar do discurso.”

Um sujeito do discurso, constituído como ativo na produção e reprodução social, é produto e produtor da sociedade, o qual se eleva tornando-se um ser consciente de si mesmo; o discurso do sujeito que não nasce sujeito e se constitui na medida da complexibilidade das relações sociais e de suas escolhas, a partir da realidade na qual se insere/é inserido.

## Capítulo II

### 2. FORMAÇÃO DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Mudança requer luta e luta social entre classes. Um professor deve aprender a pensar em termos de lutas de classes, mesmo que não seja marxista.(Florestan Fernandes).

A história da escola está atrelada à dominação política, reproduzindo historicamente a ideologia burguesa. É através dela que se transformam cabeças a serviço daqueles que estão no poder. Sempre a serviço de uma ideologia dominante, a escola é responsável pelo assujeitamento<sup>18</sup> do sujeito produtor de conhecimentos.

Sabendo que a escola propaga a ideologia apropriada à sociedade classista e é efetivamente um instrumento de fortalecimento do poder de classes, parece-nos que a única via de transformação, seria considerar um verdadeiro movimento revolucionário, que se propusesse à efetiva modificação dos sujeitos, das suas condições de vida e de trabalho<sup>19</sup>.

Além da família e da comunidade em geral, a sociedade elegeu a escola como a instituição responsável pela educação e instrução de seus componentes, no que diz respeito aos conhecimentos científicos sistematizados.

Segundo Florencio (2007, p. 27)

---

<sup>18</sup> Na perspectiva de Althusser esse termo é utilizado para justificar a afirmação de que a escola é um lugar de mera reprodução da ideologia dominante e, que, portanto, se contrapõe a Gramsci que pressupõe a possibilidade de mudança social pela escola, quando afirma que “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos graus.” Para maior aprofundamento ler GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

<sup>19</sup> Trabalho como ato de transformação da natureza, como um impulso e necessidade de satisfação humana. Como ato pelo qual o homem se produz a si mesmo e vai se objetivando, tomando consciência e incidindo sobre outras consciências e se tornando homem. Segundo Bertoldo (2007, p.18) “um ato de se pôr consciente”. É um salto ontológico do homem, quando se coloca diante da natureza e se coloca como sujeito.

[...] ainda que se pense a instituição escola como um dos veículos de transformação social, convém notar que há, houve e sempre haverá uma presença dos mecanismos de poder que permeiam a sociedade e, conseqüentemente, se fazem presentes na escola, o que dificulta, nessa instituição, o trabalho como produção de conhecimentos e transformação social, pois essa escola, se assim o fizer, estará criticando idéias, valores e o conseqüente exercício de poder da classe dominante.

Essa postura relacionada à escola foi consolidada quando a burguesia se fixou no poder e a formação social se solidificou em transformação dos indivíduos em cidadãos. Retornando ao Brasil Colônia, pode-se observar que a questão da cidadania para os liberais era tratada associada à noção de direitos como liberdade e igualdade perante a lei, direito de propriedade e direitos da nação. O cidadão era aquele ser esclarecido, com condições de escolher seus representantes, sabedor de seus limites e possibilidades de conquistas e acima de tudo “um proprietário”, o que lhe dava a caracterização de independência econômica, que à época era necessária à liberdade de espírito.

De acordo com Cavalcante (2007, p.104) iniciando desde Aristóteles à era moderna, tal como na Antiguidade

estavam “naturalmente” excluídos do rol dos cidadãos os artífices, os agricultores, os negociantes, os escravos, as mulheres e os estrangeiros que, por estarem absorvidos pelos afazeres do cotidiano, destinados a atender interesses particulares, eram incapazes de julgar, ou seja, de discernir entre o que é bom e o que é mau; incapazes de determinar as leis que deveriam reger a comunidade.

Preconizava-se, portanto, que apenas os “donos de propriedades” eram livres e cidadãos. Os assalariados pertencentes à classe trabalhadora não estavam no rol da educação e do letramento. Dessa forma, como considerá-los cidadãos, capazes de agir com criticidade e na escolha racional política? Segundo GOHN (2001, p. 13) as “diferenças sociais eram vistas como diferenças de

capacidade. [...] somente os proprietários tinham direito à plena liberdade e à plena cidadania.”

As concepções começam a se modelar e formatam-se de maneira diferenciada a partir do século XVIII, quando se propõe uma modificação na ordem social e política sobre a consciência e a instrução. Começava-se a pensar o homem como sujeito historicamente construído, inserindo a cidadania no rol das questões educativas.

Como afirma Bertoldo (2007, p.20):

O Estado representa um elemento importante para a manutenção do sistema do capital, uma vez que garante os pré-requisitos estruturais para a re/produção deste modo de produção, através da defesa da propriedade privada e de intervenções cíclicas para corrigir as disfunções do sistema.

No século XIX diz-se trazer a cidadania alargada, disseminada pela educação. No entanto, embora se tratasse de uma educação voltada a todos, com a inclusão das massas, o interesse era moralizar, disciplinar e domesticar a população.

O Estado passa a controlar os direitos e deveres dos indivíduos, regulamentando, cassando ou restringindo com menos direitos e mais deveres, fazendo a cidadania não ser conquista da sociedade e sim competência do Estado. O século XX que, com a explosão do desenvolvimento social, a ascensão do capitalismo e a instalação do regime neoliberal, faz o cidadão ser um ser “civilizado”, que participa de uma sociedade de interesses, focada na massificação das relações e na exploração pelo capital, mudando, assim, gradativamente a conceituação de cidadania.

A constituição de 88, “CONSTITUIÇÃO-CIDADÃ”, contém a falsa idéia de uma sociedade de iguais, que seria a base para o desenvolvimento do futuro.

A sociedade brasileira não esteve longe dessa realidade. Ao se tornar autônoma administrativamente, Alagoas começa a apresentar-se com uma dupla face, desde que foi fundada como sociedade desigual, o que se pode observar até os dias atuais: apresenta a abundância tutelar e a pobreza social, ambas com estrutura social e conotação econômica.

A sociedade alagoana mercantilizou-se, desenvolvendo uma economia baseada na nítida diferenciação cultural. Alagoas foi construindo uma autoconsciência, com uma diferenciação social marcada, nas classes baixas, nas quais claramente se via e se vê as ambivalências sociais. “A ideologia da classe dominante, através da evidência de um sentido único, transparente, impede o sujeito de interpretar a realidade que o cerca, de estabelecer uma relação crítica com a língua, a história e os sentidos” (Florencio, 2007, p.24).

O analfabetismo, é produzido, dentro das escolas. Formam-se crianças engessadas com modelos prontos e definidos, reprodutores de uma ideologia dominante e nossos professores limitados à uma prática desarticulada da teoria vivida na sua formação, e agentes (re)produtores de submissão (assujeitados). A palavra cidadania, passa a ser substituída pela palavra trabalhador. Formam-se trabalhadores ou cidadãos? Burgueses ou sujeitos-trabalhadores?

Segundo Mészáros (2005, p.13) “educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal.”

A educação é uma das esferas de mudança social responsável pela transformação da sociedade, embora venha assumindo, apenas, como papel transmitir e conservar os conhecimentos gerados e adquiridos na sociedade. Possibilita um espaço democrático de conhecimentos e de posturas para uma sociedade de maior igualdade, no entanto, depende de quem a faz, no conhecer de seu grande potencial. A educação é intencional e política, é o processo de formação do gênero humano, onde se realiza o processo de transmissão e apropriação da cultura.

Estamos vivendo um mundo tecnológico, onde as informações são inúmeras e o conhecimento só se torna conhecimento quando é socializado, convivido, convertido. Para que isso se efetive, é imprescindível que se busquem teorias que fundamentem pressupostos viáveis à construção sólida de uma sociedade crítica que possa intervir nessa realidade revolucionando a estrutura conceitual. O acesso aos conhecimentos científicos vislumbram uma conquista racional contra os poderes assentados na ignorância e no medo, ascendendo a possibilidade do reconhecimento de si, do resgate à auto-estima e da valorização do outro como igual.

Mészáros (2005, p. 15) segue sua reflexão definindo que o objetivo maior dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. Distingue também, que é a educação uma das esferas que traz a alavanca essencial para a mudança.

Mas como pensar dessa forma? Como pensar uma educação convocada para fazer a transformação se a mesma vem se transformando numa mercadoria?

De acordo com Bertoldo (1997, p. 39):

a resolução das políticas educacionais estão atreladas à questão da objetividade econômica e não apenas à subjetividade, à mera vontade política dos indivíduos. Tanto é assim que a educação, enquanto um bem público necessário à humanidade, está se transformando, objetivamente, numa mercadoria, num valor de troca.

Cada sociedade apresenta características específicas e diferenciadas. A sociedade contemporânea, nos põe à prova. Instala-se um sentimento medíocre, pela relação de estagnação, não-reconhecimento acadêmico e sentimento de fracasso. Dentre alguns dos desafios dos tempos atuais está a necessidade dos docentes se colocarem como pesquisadores educacionais, com olhar crítico às concepções e ao processo de apropriação do conhecimento, destituindo a educação mercadológica, minimizada, que apenas visa ao lucro.

Sabemos todos que o produto mais importante de um processo de mudança curricular não se mostra na elaboração de um novo currículo materializado em papel, tabelas ou gráficos, mas na aprendizagem permanente de seus agentes, no incentivo financeiro, que os leva a um aperfeiçoamento contínuo de ação educativa.

A mistura de princípios teórico-metodológicos pela qual passa a nossa escola e suas limitações técnicas e administrativas, mostram que o professor continua a ser colocado no papel de detentor do saber e o aluno assume o passivo papel de receptor.

Urge a necessidade de se quebrarem estes paradigmas educacionais existentes que estão ultrapassados. A educação está se transformando em mercadoria, em bem de troca. A prática pedagógica existente deve contribuir para a superação da sociedade alienada, dentro de um constante aperfeiçoamento. O professor precisa se colocar na postura de facilitador, mediador das informações e do conhecimento. Que tenha consciência da necessidade de se entender a educação na perspectiva da libertação.

A escola, deve, pois, se colocar como fomentadora da passagem do sujeito do senso comum para o sujeito epistemológico, sujeito científico.

Concordando com a assertiva de Florencio (2007, p.19 passim) quando retrata a necessidade do entendimento sobre o fato de que

o segmento dominante apropriou-se do conhecimento acumulado e dos meios de transmitir esses saberes, por reconhecer sua importância na manutenção de uma hegemonia necessária à sobrevivência de seus interesses e objetivos políticos.

O acesso ao conhecimento pelo “segmento comandado”, dessa forma, fica comprometido e prejudicado, e há, portanto, necessidade de se pensar uma escola que atenda com “melhor qualidade” e que sobreponha-se aos “mecanismos ideológicos mantenedores de submissão, aceitação de posições inferiorizadas e até de admiração aos que detêm o poder.”

Isso traduz um modo de produzir e reproduzir o processo sócio-histórico que define uma sociedade formada por classes antagônicas, representativas do capital e do trabalho, numa relação de dominação do primeiro sobre o segundo. Essa relação acontece, também, pela via do discurso, historicamente determinado, em seus efeitos de sentido sobre as relações sociais. (FLORENCIO, 2007, p.21).

Pode-se assim desenvolver um duplo sentido do significado da educação na sociedade burguesa: como um processo de adaptação às relações existentes

(que consagra os privilégios e vantagens aos filhos da classe dominante, adaptando à exploração, os filhos da classe oprimida) ou educação como meio de transformação e de luta dos filhos dos oprimidos, como arma de luta contra a opressão, por uma revolução proletária, trazendo-lhes uma nova consciência.

Daí a necessidade de se pensar a contribuição de uma concepção marxista de educação para a educação escolar. Na realidade brasileira ter a condição de refletir sobre as posições ocupadas pelos que fazem a escola em seu contexto, verificando os efeitos de sentido produzidos por eles e neles é uma situação paradoxal: um privilégio para alguns, e, ao mesmo tempo, uma imensa responsabilidade pela tomada de consciência que o torna responsável pelo que se apresenta.

Nesse sentido, pode-se afirmar que é efetiva a contribuição de Marx para a educação. Partindo do pressuposto da concepção marxista de que “o ser humano é histórico e social”, investiga-se, pois, o ser social na sua gênese e desenvolvimento, buscando entender como as relações sociais ocorrem e incidem nas várias maneiras e formas de pensar o mundo.

O homem se coloca diante da natureza como um sujeito capaz de transformá-la, buscando os meios possíveis para sua objetivação<sup>20</sup>, se configurando, dessa maneira, a dimensão ontológica do trabalho.

Necessário se faz esclarecer, as duas categorias mais importantes nessa concepção: o trabalho e a alienação.

---

<sup>20</sup> Objetivação é a idéia transformada em materialização.

O que se entende por trabalho na teoria marxista? É a ação pela qual o homem se produz a si mesmo e transforma a natureza.

Lukács (1998, p.05 passim) afirma que o homem através do trabalho “é um ser que dá respostas”, sendo o “homem um ser que responde”, que responde às necessidades que surgem, generalizando, transformando em questionamentos seus modelos e possibilidades de vida, “que funda e enriquece a própria atividade com as mediações de modo articuladas”. Um ser ativo, capaz de agir e reagir sobre outros homens, se desenvolvendo mediado por posições teleológicas<sup>21</sup> que implicam a relação do homem com a natureza e do homem com outros homens.

Dessa forma, o trabalho, como posição teleológica primária, articula a troca entre a sociedade e a natureza, caracterizando o salto ontológico entre o mundo natural e a constituição da vida especificamente humana.

O homem pelo trabalho cria um objeto novo e ao mesmo tempo se reconhece como sujeito em relação ao objeto por ele criado, criando-se a si próprio como ser humano. Neste sentido, não só cria um novo ser, como cria a si mesmo como ente humano.

Segundo ainda o autor, “o trabalho é formado por posições teleológicas que põem em funcionamento séries causais”. Entende-se, portanto, teleologia como posição realizada por uma consciência. Esse entendimento traz dessa maneira, uma enorme contribuição para a educação, pois as filosofias anteriores não reconheciam essa posição concebiam um sujeito transcendente e uma natureza

---

<sup>21</sup> As posições teleológicas podem ser primária e secundária e de um modo geral expressam o modo particular da reprodução do ser social em relação aos complexos da natureza.

especial. Daí, a condição para que o homem viva em sociedade é a liberdade (valor e dever-ser). Bertoldo (2007, p.29) analisa que “embora o sujeito realize uma posição teleológica de modo consciente, não significa dizer que tenha o conhecimento do processo, todas as suas conseqüências.”

Para tanto, necessário se faz estabelecer a relação entre trabalho e educação. Entendendo onde se determina a origem da relação da escola com o trabalho. A educação é uma teleologia secundária e tem como função o desenvolvimento das habilidades e dos conhecimentos humanos. Portanto, a educação não coincide com o trabalho, mas atua sobre ele, dando possibilidades ao trabalho para desempenhar sua função teleológica primária de transformação. O trabalho é o ato de transformação da natureza humana, responde à ideologia social, tendo seu maior objetivo o “valor de uso”, o “valor de troca” que é traduzido pela objetivação.

Desta maneira, a relação da educação com o trabalho deverá ser realizada pela teleologia secundária; o professor docente deverá pensar o aluno como produtor e não como produto, por ele não depender unicamente desse sistema, por ter consciência que incidirá sobre outras consciências. A atividade educativa constitui-se uma ação conscientemente orientada que não pode ser prevista, porque outros fatores incidirão na construção do ser social.

Resgatando a tarefa essencial da ontologia marxista, pode-se afirmar segundo Bertoldo (2007, p. 45) que:

precisamos descobrir a gênese, o crescimento e as contradições do desenvolvimento humano, mostrando dessa forma que o homem é produtor e produto da sociedade e que pode elevar-se, tornando-se um ser consciente de si mesmo.

Dessa forma aponta-se para a construção ideológica, histórica, política e social da sociedade e encontra-se a posição de que é pela educação que se estabelecerá uma possibilidade, dentre outras, de transformação social, já que entende-se educação como uma prática social no processo de formação dos indivíduos (nos sentidos do comportamento, atitudes, saberes, valores humanos...).

O conceito de alienação, segundo Marx, é complexo e engloba várias formas de pensar. Enfatiza-se, nessa perspectiva que a posição ocupada pelo sistema capitalista, além de exploradora é injusta, por tornar os sujeitos cada vez mais submissos quando desempenham trabalhos produtivos que se transformarão em bem de consumo, em “valor de uso” e “valor de troca”. Marx considera que ao criar algo novo, o sujeito o cria fora de si, através do trabalho, e não o reconhece como seu produto, dessa maneira, a produção representa “negação”, que se traduz em “alienação”. É por essa razão que a “elite” está tão interessada no processo de alienação dos sujeitos, não somente visando a acumulação do capital, mas principalmente, a obtenção dos lucros. Se os trabalhadores não produzirem, não existirá produto, conseqüentemente, não haverá acumulação do capital, conseqüentemente, não haverá lucros.

A concepção marxista, nesse contexto, se propõe a contribuir com seu objetivo máximo de desenvolver a emancipação através da revolução do proletariado. E é nesse sentido, que a contribuição de Marx à educação (compreendendo a possibilidade de se pensar o novo e repensar paradigmas que darão conta da necessidade do diálogo das ciências e as áreas do conhecimento)

é atual, efetiva e dinâmica, na condição do homem pensar-se sujeito, sócio-históricamente construído, ativo do processo de produção/reprodução social.

Através da concepção marxista poder-se-á elucidar, à luz de uma teoria que resgata a criticidade ao domínio da alienação e da exploração, num único pensamento de que a educação é um dos caminhos de transformação social emancipatória, da efetivação da emancipação humana.

Poder-se-á dizer, ainda, que essa teoria traz possibilidades para novas estratégias de intervenção no sistema educacional, se, evidentemente, entendermos que o homem vai se constituindo sujeito através das experiências vivenciadas em sociedade, formando, assim, seu discurso e assumindo posições no processo de (re)produção social que se efetiva, de fato, pelo trabalho.

É, segundo essas perspectivas ontológicas, que se pode afirmar que a educação é o processo de formação do sujeito que media o entendimento do indivíduo em se enxergar como gênero humano, não o transformando em indivíduo singular, mas, objetivando-se como um ser humano, que se responsabiliza prioritariamente pelo processo de transmissão e apropriação da cultura, reproduzindo a ideologia.

O discurso pedagógico é considerado um discurso do poder, discurso autoritário, como cita Orlandi (1999, p.15) “a estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro”, e constituem-se da submissão dos sujeitos envolvidos no processo e incapazes de impedir a alteração de regras que se revestem do poder opressivo e autoritário que determina as relações.

Essas relações são reproduzidas, pois os próprios subalternos corroboram, por temerem perder algumas benesses que lhes asseguram

um ilusório *status*. Nesse caso, a ação política – por parte de professores e alunos – fraca, incipiente e insipiente – permanece subordinada à vontade dos setores dominantes e se faz incapaz de efetivar mudanças de valores, expectativas e atitudes. (FLORENCIO, 1999, p.61).

Nesse sentido, a liberdade e a igualdade se configuram como pilares de sustentação do direito à educação, designando-se pressupostos vitais numa sociedade politicamente democrática e socialmente necessitada de uma melhor distribuição entre os grupos sociais, entre os sujeitos que nela estão inseridos e que a expressam.

De acordo com Marx (1983, p. 24)

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais.

Florencio (1999, p. 62/63) afirma que “o discurso pedagógico, em sua essência, utiliza-se do jogo ideológico da dissimulação dos efeitos de sentidos, decorrentes de um processo histórico e social [...] cumprindo a função de reforçar a dominação e legitimar a reprodução da sociedade”.

Dessa forma, necessário se faz pensar a escola na dimensão de construtora de sujeitos emancipados e autônomos, capazes de gerir uma sociedade de iguais para iguais, excluindo as normas de comportamento que, apesar de próprias à divisão do trabalho, “conforme a ordem estabelecida pela classe dominante, ou seja, a reprodução de uma submissão (assujeitamento) a uma ideologia dominante, que também são ensinadas pela escola, ao lado de conhecimentos e técnicas” (FLORENCIO, 1999, p.64).

## 2.1 A Formação Docente

Formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem. Sem dúvida, esta é, ou deveria ser, a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à universidade. Tal visão de profissionalismo não significa –como permite supor a expressão francesa tornar-se profissional– que os professores e os futuros professores poderiam limitar-se a adquirir truques, gestos estereotipados, ou, em outros termos, a reforçar a sua prática no domínio do ensino. Tornar-se um profissional, ao menos no sentido anglo-saxão do termo, significa bem mais. (PERRENOUD, 2001, p.11).

Quais as competências básicas que deverão ser adquiridas para que um professor possa construir um trabalho docente, profissional? Que saberes, conhecimentos e qual o aprendizado que trará à natureza epistemológica do professor especialista?

Estudos sobre o tema estão em evolução e se tornam amplamente discutidos por especialistas pedagogos e despertam a atenção de muitos pesquisadores, já que, diante das mudanças conceituais sobre as profissões, ocorridas no mundo de hoje, há uma clara evolução no contexto do papel, função e ações do professor, profissional docente, devendo o mesmo evoluir para o novo.

Ser profissional integrou o cotidiano do professor e fez nascer a questão da importância da identidade docente, seu papel de cuidar da aprendizagem dos alunos, redefinindo sua trajetória e sua vertente de atuação.

Trabalhar em escola e com a educação requer um compromisso ético, habilidade sensível e responsabilidade para dar suporte ao aluno aprendente<sup>22</sup> e

---

<sup>22</sup> Termo utilizado por José Bleger para designar o aluno que está em processo de aprendizagem significativa.

construtor de sua autonomia. Trabalhar com educação é um dos ofícios mais perenes da formação da espécie humana é estar diante do ofício de ser mestre<sup>23</sup>.

Os espaços educacionais têm-se constituído em freqüentes focos de luta, de diferenças e de disputas de poder extremamente desiguais. O mundo atual impõem novas posturas e novos saberes que acabem transformando e transvestindo essas malhas construídas nas relações de poder em diferenças saudáveis e necessárias à prática educativa diária.

Arroyo (2000, p.26) defende que não se pode atribuir ao professor a problemática geral da educação, e, amplia o olhar ao problema para a escola, que faz parte de um complexo social, no entanto, afirma que o compromisso, a dedicação e a responsabilidade do professor fortalecidos no grupo e na ação coletiva da comunidade e dos governantes poderá ser capaz de reatualizar a educação, garantindo uma melhor qualidade.

No contexto atual que se exprime pela rápida transformação do mundo, os profissionais docentes adquirem novos desafios que vão além da sala de aula, exigindo que os mesmos assumam posturas diferenciadas e intimamente relacionada com o processo de desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores.

As exigências do mundo de trabalho escolar produzem nesses profissionais uma necessidade de aperfeiçoamento constante, já que o paradigma atual da educação cobra um professor com papel e função operante e competente.

---

<sup>23</sup> Segundo Miguel Arroyo (2000, p.17) o ofício de ser mestre que nos remete a nossa memória. Ele defende a formação em serviço, da qual o saber individual deverá ser construído na prática, agregado aos saberes coletivos, que indica uma tradição docente.

A lente ampliada para essas questões tematizadas enfoca a necessidade de se olhar minuciosamente para uma formação que se coloca como eficaz, para onde acontecem essas formações, sobre seus conteúdos, e, sobretudo, para as condições do exercício dessa prática nas escolas.

As discussões e os debates sobre formação de professores profissionais estão presentes no cotidiano do professor desde que a formação para a docência se tornou uma alavanca produtiva na educação como qualificação. As décadas de 1970 e a de 1980 foram marcadas pela questão da construção do perfil profissional desse professor.

A formação é entendida como um *continuum*, devendo acontecer permanentemente em diferentes espaços e tempos escolares; o processo formativo e autoformativo, nesse sentido, desvela a possibilidade de se construir um processo pedagógico coerente, crítico e adequado às necessidades sociais.

Nesse sentido, o professor é sujeito de sua prática, construtor e construído socialmente, evoluindo em busca de tornar-se um ser em relação a outro ser. Esse deveria ser o primeiro princípio da formação, o regate da história social desse ator.

As políticas públicas voltadas à formação dos professores pouco ou nunca valorizam a construção dos saberes docentes na prática diária de sua trajetória de vida e do percurso pedagógico. A centralidade da ação dos professores como fundamento epistemológico das políticas educacionais culminaria com algumas indagações: o que de fato os professores conhecem? Que conhecimentos são essenciais para o ensino? Quem produz esse conhecimento? Como está sendo a formação do professor, generalista, tradicionalista, humanista ou crítico-reflexiva?

Arroyo (2000, p.27) questiona a necessidade de se trazer a “memória da profissão” e o entendimento de quem é efetivamente esse profissional, e quem ele foi, qual sua história e qual a história construída da profissão docente para a prática educativa “(r)evolucionária”.

Em 1980, Schön, baseado na propostas de formação de Dewey, desenvolveu pesquisas na área da formação profissional baseadas na epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito<sup>24</sup>, presente nas soluções que os profissionais encontram na ação. A formação dos professores não mais nos moldes de um currículo normativo que, primeiro, apresenta a ciência depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais.

Nóvoa, no início dos anos 1990, dissemina a idéia de “professor reflexivo através da publicação do livro “Os professores e sua formação”, coordenado por ele, que traz textos de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra com referências à expansão dessa perspectiva conceitual. No Brasil, essa idéia se propaga, com a participação de um grupo significativo de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão.

---

<sup>24</sup> Conhecimento que o sujeito adquiriu a partir das suas próprias experiências, ao longo da vida. É subjetivo e inerente as habilidades individuais. Tácito vem do latim *tacitus* e significa “que não é expresso em palavras”.

Nos anos de 1993, Zeichener, a partir da proposta de Schön, que se baseou em Dewey, dissocia a incoerência do conceito de professor reflexivo com práticas e treinamentos, “que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente”.

Segundo Schön (1992, p.76) o paradigma atualmente dominante nos ambientes pedagógicos de pesquisa é o do professor reflexivo, que tenha a competência desenvolvida pelas práticas de formação, de ser um sabedor de sua experiência de suas possibilidades de investimentos pessoais.

Para compreender o professor como prático reflexivo, é necessário reconhecer a riqueza da sua própria experiência; de modo individual significa que a sua prática deverá ser o caminho da reflexão sobre sua própria experiência, por que ela é o resultado da (re)produção de outras práticas. Ser reflexivo é saber o que se quer mudar e qual o caminho a ser percorrido para fazer isso.

Nesse mesmo período Perrenoud (1993) pensava que a prática do professor não devesse ser pensada somente como ação pedagógica em sala de aula, nem como colaboração didática entre os profissionais da educação. Ela deve ser compreendida como uma reflexão de seu cotidiano na carreira, das relações de trabalho e de poder nas organizações escolares e – na autonomia e responsabilidade conferidas aos professores, de forma individual e/ou coletiva. A reflexão dos professores sobre as experiências de seu trabalho profissional e

sobre situações problemas, no contexto da aprendizagem, para nós possibilita rever a ação pedagógica matizada pelas rotinas ou *habitus*<sup>25</sup>.

Dessa forma, portanto, indaga-se sobre a possibilidade da construção de um sujeito-professor-profissional reflexivo. A pergunta suscita inúmeras respostas, porém a que nos filiamos centra-se na idéia de que é através da formação inicial que discuta e encaminhe o Projeto Político Pedagógico do curso com características de aprendizagens teórico-práticas, num contexto que introduza as tendências das concepções pedagógicas que melhor se apliquem à realidade de atuação do educador, ou seja, que ele esteja apto a ensinar a ensinar, ensinar a aprender e aprender a aprender.

Um outro ponto a ser discutido é o embasamento da didática de forma que possa estimular a reflexão e discussão acerca de questões relativas a como ensinar. Com isso, garantir condições de implementar conhecimentos específicos e didático-pedagógicos para colher resultados de aprendizagens significativas coerentes. O ensino-aprendizagem como um mecanismo de mediação para melhorar a qualidade social, garantindo uma formação inicial adequada.

Já a formação continuada dos profissionais da educação concretiza-se na participação em serviço, em reuniões e encontros pedagógicos que agreguem saberes outros ao processo de aprender a ensinar, reconfigurando a identidade individual e coletiva, resgatando a autonomia e a emancipação.

---

<sup>25</sup> Entendido como sistema de esquemas de percepção e de ação que não está totalmente sob o controle da consciência.

Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a 'reflexão-na-ação' é o melhor instrumento de aprendizagem. No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem (SCHÖN, 1993, p.104).

Algumas iniciativas ocorrem no ambiente escolar quando se tenta implantar o processo de formação continuada em serviço, numa tentativa de formar para a reflexão sobre a própria prática, pretendendo entender reflexão como um instrumento essencial para o desenvolvimento do pensamento e da ação docente, considerando a ação-reflexão-ação<sup>26</sup> dos professores, uma tentativa de superar a linearidade e a mecânica que existe entre a teoria e prática pedagógica exercida pelos professores. Nesse sentido, afirma Freire (1997, p.43) "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática".

Desde 1933, Dewey defendia o ensino reflexivo através da investigação da ação persistente e cuidadosa, nesse sentido Schön (1995) reflete que a idéia de reflexão-na-ação<sup>27</sup> "nada tem de novo".

Ao refletir a formação em serviço, necessário se faz refletir a trajetória da construção do ser sujeito/professor, pressupondo um sujeito ativo e integrante desse processo, bem como o entendimento da escola como um espaço educativo, no qual trabalhar e formar não sejam atividades distintas.

Apresenta-se nesse momento a necessidade de análise da categoria ontológica essencial da teoria marxista que é o trabalho. Partindo do pressuposto

---

<sup>26</sup> Movimento estudado por Schön que valoriza a experiência e a reflexão na experiência que pressupõe a uma formação profissional, baseada na epistemologia da prática, como momento de construção de conhecimento, reflexão, análise e problematização desta.

<sup>27</sup> Processo definido por Schön, pelo qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade.

epistemológico de que o trabalho é fundante do ser social, de que ele é uma ação consciente do homem na transformação da natureza, ao tempo em que, transformando a natureza ele vai transformando a si próprio, numa constante dialética, como já discutido anteriormente.

Na evolução desses pressupostos, em 2001, Almeida contribuiu com questões sobre o sujeito-professor-profissional reflexivo acrescentando que o mesmo deverá ser capaz de estabelecer relações com o espaço escolar, como um todo e com seus pares, fazendo com que os conhecimentos teóricos e a prática sejam adequados às exigências de sua atividade profissional, em um processo contínuo de desenvolvimento.

Desta forma, pode-se relacionar a formação continuada com a qualidade de ensino na escola, pois

Como a prática do professor [profissional da educação] desenvolve-se na escola, a sua melhora profissional leva à melhora da instituição e vice-versa. Para reforçar essa idéia Nóvoa nos diz que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos (ALMEIDA, 2001, p. 07).

Atualmente a realidade das políticas educacionais não oferecem condições à formação dos profissionais da educação, não propiciam condições concretas como carreira docente, jornada de trabalho, salário digno nem condições de trabalho, bem-estar aos professores, nem espaços coletivos para se enfrentarem as questões educacionais e profissionais.

A docência profissional necessita de um conjunto de conhecimentos específicos, pois exerce uma influência, evidentemente, positiva à formação dos

alunos, quando se trata das questões relativas à emancipação humana, à cidadania, à democracia, à liberdade de expressão por que gera uma formação diferenciada, analítica e educativa que possibilita uma qualidade de ensino necessária à atual situação escolar e social.

o homem no final do século precisa reaprender a pensar. O simples exercício da reflexão, entretanto, não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve antes ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas [...] é uma prática que expressa o poder de reconstruir a vida social e sendo vista a partir dos condicionantes que determinam os contextos sociais dos docentes, compreender a base das relações sociais e de trabalho em que ela realiza e a que interesses poderá servir. (ALARCÃO, 1996, p.174).

De acordo com Smyth Contreras (1996) a reflexão passa por quatro fases: descrever o que estou fazendo, informar que significado tem o que faço, confrontar como cheguei a ser ou agir desta maneira e reconstruir como poderia fazer as coisas de um modo diferente.

#### Segundo Freire (1998)

sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação na esperança, abertura à justiça não é possível a prática-pedagógica-progressista, que não se faz apenas com ciência (FREIRE, 1998, p.138).

A realidade escolar brasileira apresenta um cenário desanimador e tem demonstrado a urgência na revisão do compromisso político e educacional. Os índices alarmantes de repetência e evasão escolar deixam milhões de brasileiros à margem da sociedade letrada, limitados em sua impossibilidade de acesso ao conhecimento e por conseqüência ao mundo competitivo de trabalho. Dessa forma, parece-nos que esse insucesso deve-se em parte às concepções de sujeito

aprendiz e de aprendizagem, e as relações envolvidas nesse interjogo que existem e subjazem às práticas tradicionais do ensino. Portanto, o professor necessita de novas formas de análise e explicação sobre o processo de construção do conhecimento.

Perrenoud (2001, p.137) explica que a concepção ainda dominante em meios de formadores de professores é a de que, antes de tudo, o professor é um transmissor de saberes disciplinares e que precisa apenas compreender as bases teóricas didáticas específicas da metodologia geral para poder aplicar.

Infelizmente, os programas de formação de professores ainda se apresentam mecanicistas apoiando-se em concepções de aquisição de conhecimentos.

A formação inicial é considerada “demasiadamente teórica” ou “não suficientemente prática”, “muito afastada da realidade de sala de aula”, “ ou demasiadamente ligada a modelos”. Há uma queixa permanente dos professores que estão sendo formados sobre a postura dos formadores. Açam que seus formadores não conseguem “explicar o necessário” sobre as dificuldades que seriam encontradas no dia-a-dia, nem sobre a influência dos problemas sociais sobre a classe, ou ainda, sobre a psicologia do aluno, a metodologia, entre outras.

Também se pode verificar a resistência de muitos professores à mudança e ao autoquestionamento, rejeitando qualquer teorização, esperando por receitas prontas, o que é evitado ser fornecido pelos formadores.

Os sujeitos (professores) falam de um lugar marcado pelo contexto do capitalismo, onde a relação é muito forte com o poder, alguns utilizam-se do discurso dominante e outros se colocam na posição de dominados.

Apesar da intencionalidade de mudança de alguns, o engessamento e embotamento teórico são enormes e os faz reféns dessa prática, não conseguindo ultrapassar as barreiras do velho para o novo, num discurso efetivamente coerente com uma prática pedagógica dialógica e crítica.

Três questões centrais são debatidas e questionadas no ambiente acadêmico a respeito da formação inicial e ou continuada, em serviço, do professor: os elementos de definição do “ser” profissional docente e profissionalizar a educação, as interrogações sobre as competências que deverão ser construídas profissionalizando-os e as premissas que definem a formação articulada à prática diária do professor.

Trabalhos inovadores na área da formação docente foram desenvolvidos por Cattani, em 2002, quando implementava novas idéias e conceitos como autobiografia profissional e pesquisas em grupo na formação continuada, promovendo a busca do professor pela sua identidade e sua “excelência profissional” (Cattani, 2002, p. 22).

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico, como observado por Veiga (1995, p.22 passim) apresenta-se como parte do processo da construção da identidade docente, por ser ele compreendido como o documento mestre da escola, àquele que guia as ações e orienta a prática diária, resultado da construção coletiva, que congregou um processo de reflexão. De acordo ainda

com Veiga, “é um grande desafio propor um trabalho desse tipo, expressão máxima de liberdade democrática, numa realidade social burocrática e hierárquica.”

Mas o que de fato ocorre nessa evolução do ser profissional, do ofício de professor? Charlier (2001, p.86) cita que em artigo recente Perrenoud identifica duas vias possíveis para definir essa situação: de um lado a proletarização e, de outro, a profissionalização.

Os professores vêm-se progressivamente despossuídos de seu ofício em proveito da noosfera de pessoas que concebem e realizam os programas, as condutas didáticas, os meios de ensinar e de avaliar, as tecnologias educativas e que pretendem oferecer aos professores modelos eficazes de ensino – é uma forma de proletarização. Os professores tornam-se verdadeiros profissionais, orientados para a resolução de problemas, autônomos na transposição didática e na escolha de estratégias, capazes de trabalhar em sinergia no âmbito de estabelecimentos e de equipes pedagógicas, organizados para gerir sua formação contínua – é a profissionalização (PERRENOUD, 2001, p. 234).

Preconiza-se, dessa forma, que haja políticas de formação que levem em consideração os aspectos pessoais, organizacionais, uma formação orientada pela reflexão sobre o que foi vivido, pela poder da partilha coletiva, pelo rompimento dos modelos tradicionais de formação. Dessa maneira, evitar-se-á a proletarização dos professores e alcançar-se-á efetivamente a formação que vise o profissionalismo.

No cenário brasileiro, vários são os debates acerca dessa questão, mobilizando e desencadeando novos olhares de diversos agentes, na tentativa de construir uma educação de qualidade para todos, concretizando a vertente de que formação e valorização profissional são questões indissociáveis.

A melhoria da qualidade do ensino é um dos principais objetivos do Plano Nacional de Educação – PNE (2001), porém somente será alcançado se houver a promoção e viabilização da valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. “Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada” (Plano Nacional de Educação, 2001).

O abandono ao magistério por professores, ano após ano se torna uma prática das mais freqüentes devido aos baixos salários e às condições nas escolas, de trabalho.

Formar na perspectiva de se ter profissionais com perfil cada vez mais qualificados para o magistério é uma das questões que está presente no PNE que acrescenta ser

preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais. (PNE, 2001).

A valorização profissional, não somente do trabalho coletivo que possibilita a troca de saberes, mas ao enfrentamento das contradições da realidade do dia-a-

dia, do trabalho individual que subjaz à identidade docente e efetiva a sua prática na sala de aula.

Tornar-se-á necessária uma concepção de formação pautada na centralidade do trabalho do professor, como um dos princípios educativos problematizadores da formação, desenvolvendo o compromisso social, político e ético, além da vivência coletiva e do desenvolvimento de uma base sólida que contenha uma formação teórica-prática, metodológica, de pesquisa e interdisciplinar.

Com isso considera-se uma política de formação nacional e valorização dos profissionais da educação, pautada na educação como processo de construção permanente, reconhecendo a base da articulação entre teoria-prática como a ação-reflexão-ação. Concordando com Freire (1980, p. 91, passim) “a prática de pensar a prática é a única maneira de se pensar certo”, levando-se em conta a realidade escolar e o currículo que possibilitem tempos e espaços de aprendizagens significativas.

Freire liderou um movimento pela consolidação da transformação do homem, da educação e da sociedade e alertou para essa imbricação de teoria na práxis<sup>28</sup> considerando que “a ação sem reflexão se converte em ativismo, sacrificando a práxis e conseqüentemente, o diálogo.”

Essa perspectiva de formação diferencia a formação tradicional que apenas treinava, reciclava, aperfeiçoava e capacitava para a prática superficial da educação. Segundo Costa (2005, p.22 passim) a expressão “formação continuada

---

<sup>28</sup> O conceito de PRÁXIS para Marx é um conceito central de uma nova filosofia, a atividade específica do homem, e é definida como atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo.

é a que melhor se adequa ao processo [...] que não se restringe apenas ao período posterior à formação inicial. Pelo contrário, a formação inicial é parte desse processo de formação continuada.”

Em pesquisas recentes na área de formação de professores e as tendências investigativas contemporâneas teórico-epistemológicas-metodológicas e políticas, Pimenta investiga a fertilidade das contribuições de Schön no campo da formação de professores encontrando uma forte valorização da prática na formação dos profissionais, ou seja, uma prática refletida, que possibilite respostas às questões inusitadas, às situações novas, de incertezas e indefinição, portanto, à necessidade de currículos de formação que proporcionem possibilidades de reflexão, repensando, dessa forma, a prática existente desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem acontecido com os estágios.

Pimenta(2002, p.06 passim), acentua que essas questões voltam às pautas de discussões “por serem organizacionais da prática educativa e por suscitarem a necessidade de reflexão para a implantação do Projeto Político Pedagógico da escola”, pela importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia do professor e das escolas, às condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores, sua identidade epistemológica (quais saberes são próprios),

os processos de formação dessa personalidade pessoal e profissional, as novas necessidades colocadas às escolas e aos professores pela sociedade contemporânea das novas tecnologias, do engarçamento das relações sociais e afetivas, das novas configurações do trabalho e do emprego, requerendo que os trabalhadores busquem constantemente re-qualificação, através de cursos de formação continua, entre tantos outros pontos.

Nessa perspectiva a formação não se reduziria a treinamento ou capacitação ultrapassando, dessa forma, a idéia de educação permanente, para dar conta das necessidades apresentadas pelos professores nos dilemas e conflitos da sua atividade de ensinar. A formação de professores careceria da valorização da pesquisa e da prática no processo, numa articulação teoria-prática, instâncias formadoras universidade-escolas, numa dialética de retro-alimentação.

Costa (2005, p.21) apresenta quatro modelos de formação continuada: a forma universitária (transmissão da teoria, o formador é o produtor do saber), a forma escolar (as instituições são as responsáveis), a forma contratual (há uma negociação entre diferentes parceiros) e a forma interativa-reflexiva (resolução dos problemas reais, com discussão do trabalho entre as partes interessadas).

Costa segue citando Kramer que define apenas dois modelos de formação em serviço: os pacotes de treinamento e os encontros vivenciais.

A formação docente, sempre improvisada, com muitos professores contratados por tempo determinado, apresentando baixa remuneração, precárias condições de trabalho e utilizando-se de material didático inadequado, trouxe para a população em fase de escolarização, uma enorme frustração e evidencia o Estado de Alagoas nos piores lugares da estatística brasileira, com índice mais elevado de analfabetismo do Brasil. As dificuldades da realização de programas e ações, apenas com professores voluntários, que fatalmente resulta na descontinuidade.

De acordo com alguns pesquisadores e educadores, a EJA é um mecanismo que o governo e a sociedade utiliza para (des)contribuir para a construção da cidadania. Como foi verificado ao longo do trabalho, desde os anos

de 1990, o Estado vem se retirando da obrigação de promover a EJA, deixando para que tal política se realize através de parcerias com a sociedade civil, nem sempre significativas e efetivadas.

Em Alagoas, de acordo com o Plano Estadual de Educação (PEE 2006/2015), a trajetória da educação de jovens e adultos no Estado sempre esteve atrelada a campanhas nacionais ou em “campanhas relâmpago” com a finalidade de ensinar aos jovens e adultos a lerem e a escreverem o próprio nome, em menor tempo possível.

Desde o Brasil colônia, destacando-se o Governo Gaspar Dutra (1947), passando pelo MOBRAL, durante a ditadura até o PAS, no governo Fernando Henrique Cardoso, em 1997, as campanhas e programas sempre estiveram atreladas ao desejo governamental e é assim até hoje. O aumento do número de jovens e adultos que ficaram sem atendimento no Ensino Fundamental ou se evadiram dele reflete na sociedade atual, provocando um aumento em números absolutos de jovens e adultos analfabetos.

Sabe-se que a questão do analfabetismo está diretamente ligada à política e à ideologia dominante e ao longo deste trabalho, mostrou-se o caminho percorrido pelos discursos, suas condições de produção e efeitos de sentido que justificam essas marcas da história das lutas em favor da escolarização da população, comprovando-se que o discurso de exclusão e incompetência dos jovens e adultos sempre permeando o discurso dos professores em sala de aula, reafirmando constantemente o fracasso escolar nessa modalidade, que ratifica a questão de que os discentes estão “fadados ao fracasso” e a uma estabilização social.

A década de Educação para Todos esteve/está fadada ao constrangimento pelos números apresentados. Não houve uma significação das oportunidades educacionais para a população jovem e adulta alagoana.

A dificuldade de acesso e a não permanência na escola pelas crianças devem sempre ser considerados pelo sistema escolar como fatores de produção do analfabetismo. Reprovação, evasão e reingresso, que resultam de falha institucional a escola precisa ser avaliados um plano de diferencial negativo e constitutivo da acentuada defasagem na relação idade/série.

Discutem-se, no entanto, questões relacionadas à prática docente que advêm da formação e que permanecem com vínculos solidificados às práticas tradicionais, não havendo mobilidade e transformação. A investigação volta-se ao olhar minucioso para o porquê do engessamento, o porquê dos processos de formação não libertarem os professores para a profissionalização, libertando-os, assim, de paradigmas, pressupostos, modelos e conceitos antigos?

### **2.1.1 A Formação do Professor para a EJA**

Os dados negativos apontam principalmente quando diz respeito ao professor da EJA. A profissionalização para essa modalidade é construída por processos autoformativos, através da prática, sem embasamento teórico. Não há coerência entre o currículo apresentado e estudado pelos cursos de pedagogia com a atuação do professor da EJA. Poucas ou quase nenhuma são as

abordagens de como lidar com a prática respaldando-se em nenhuma teoria para essa modalidade. Há, sobretudo, uma sobrecarga de responsabilidade social para esse docente.

Nega-se ou desconsidera-se que o processo de formação dos alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos continua a ser um dos maiores desafios para a educação brasileira e principalmente para os próprios educadores [...] (BARROS, 2005, p.68/69).

Para se pensar nessa formação específica, a exigência se transforma em avaliação e revisão, “da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores, principalmente se consideramos as especificidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores” (Barros,2005,p.69).

De acordo com o Plano Nacional de Educação, 2001:

As necessidades de qualificação para a educação especial e para a educação de jovens e adultos são pequenas no que se refere ao nível de formação pois, em ambas as modalidades, 97% dos professores têm nível médio ou superior. A questão principal, nesses dois casos, é a qualificação para a especificidade da tarefa.

Integração e interdisciplinariedade curricular darão significado e relevância aos conteúdos articulados à realidade social e cultural. Dessa forma essa perspectiva que se torna mais ampla na formação e profissionalização docente, romperá com a antiga formação reduzida ao encaminhamento das técnicas e didáticas pedagógicas.

Segundo Beislegel (1984, p. 207) só é possível falar na existência de uma política de educação de jovens e adultos (EJA) analfabetos no Brasil, a partir da década de 1940.

A EJA representa uma dívida social não reparada àqueles que não tiveram acesso ao domínio da escrita e da leitura como bens sociais, dentro ou fora da escola e que representam a força de trabalho que elevou as riquezas e o

patrimônio público. Ser privado desse acesso é, de fato, um agravante nas políticas públicas brasileira.

Desde à época citada por Beislegel, vários foram os programas que sugeriam um amplo movimento de educação de base para a população rural, não envolvendo preparação específica para essa modalidade.

Uma política de valorização e formação dos professores especificamente para a EJA garantiria a dialética teoria/prática e asseguraria um momento de construção nacional e ampliação dos conhecimentos e saberes, resgatando os processos reflexivos e investigativos, retomando a análise e problematização da prática no reconhecimento do conhecimento tácito, que se faz presente nas soluções do cotidiano pedagógico.

Uma política de formação e valorização que deveria envolver não somente os docentes, mas todos os demais profissionais que compõem e atuam no processo pedagógico, com especificidade dos conhecimentos e conteúdos.

A consolidação de uma política nessa formatação asseguraria a profissionalização dos docentes da educação e garantiria a compreensão desses para com o papel e inserção da escola no sistema educacional e sua relação com o poder público; a construção da gestão democrática na escola e no sistema de ensino; o financiamento da educação no Brasil e gestão financeira na escola; o processo de construção do Projeto Político Pedagógico e da participação dos diversos segmentos escolares.

Uma formação tanto inicial quanto continuada que previsse a atualização da identidade pessoal e profissional, com o objetivo maior de assegurar a melhoria na sua atuação.

Para tanto, de acordo com as discussões travadas na Conferência Nacional da Educação Básica e pré-conferência municipal de educação, em outubro de 2007, seria necessário que:

- os processos formativos, para todos os que atuam na educação, contribuíssem para a apropriação de meios, mecanismos e instrumentos que permitam intervenções mais satisfatórias, do ponto de vista pedagógico, no dia-a-dia, a partir da compreensão dos condicionantes sócio-políticos e econômicos que permeiam a organização escolar;
- A política de formação desses profissionais fosse sintonizada ao plano de carreira e à justa jornada de trabalho. Ações para melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e a qualificação dos trabalhadores; salários dignos, promoção de planos de carreira com critérios justos e claros para a ascensão e a dignidade do exercício profissional;
- Houvesse uma maior articulação entre o MEC, instituições formadoras, movimentos sociais e sistemas de ensino.
- A oferta de condições técnicas aos municípios e às escolas na identificação das fragilidades e das potencialidades do sistema fosse efetivada e a avaliação processual, somatória e diagnóstica contribuísse para a melhoria da educação nacional.
- Os sistemas e as escolas deveriam também, estabelecer políticas próprias e complementares para potencializar as possibilidades, bem como garantir intervenção propositiva nas lacunas e fragilidades.
- Tanto a avaliação central, como a dos sistemas de ensino e das escolas precisariam compreender que o sucesso ou o fracasso dos estudantes é resultado de uma série de fatores extra-escolares e intra-escolares, que, intervêm no processo educativo;
- A avaliação deveria considerar o rendimento escolar, mas deve, também, situar as outras variáveis que contribuem para a aprendizagem, tais como: os contextos culturais nos quais realizam os processos de ensino e aprendizagem; os impactos da desigualdade social e regional, na efetivação e consolidação das práticas pedagógicas e qualificação dos professores
- A avaliação da ação dos docentes complementaria um amplo processo de compromissos com a qualidade social da educação;
- Qualquer que seja o tipo de formação, ela deve estar alicerçada nos princípios da base comum nacional, como parâmetro para definição da qualidade, bem como ser reflexo da articulação necessária entre o MEC, instituições formadoras e os sistemas de ensino.

Embora reconhecendo o lugar que o Estado representa, necessário se faz pensar na garantia da permanente formação, específica e continuada para os educadores em EJA, ampliando o universo de conhecimentos do professor no intuito de facilitar a compreensão dos alunos.

A realidade<sup>29</sup> não é transparente, ela se apresenta, apenas nas aparências, e eclode demonstrando que, no decorrer de anos, não há avanço. Alagoas

---

<sup>29</sup> Para Marx, a realidade se compõe de essência e aparência e somente essa última se mostra.

enfrenta uma característica peculiar, enraizada historicamente por conceitos e concepções arcaicas: faz-se de conta que algo está sendo feito.

Ainda há restrições e, pode-se dizer, preconceitos para com os conceitos de alfabetização. Os professores são improvisados e a formação, dita continuada, não atinge o contingente esperado, pela rotatividade dos profissionais que não garantem a construção de um projeto coeso e coletivo, implantado sobre o pilar da crença.

A formação de professores precisa atender à diversidade, educadores que estejam envolvidos com os programas para garantir a ampliação da escolarização e do alto índice de evasão encontrada no ensino da EJA. Vê-se, pois, uma real necessidade dessa específica formação docente, vez que, deve-se resguardar uma relação pedagógica com sujeitos, que trabalham ou não, e que trazem uma história de vivências e experiências que não podem ser ignoradas.

Neste contexto histórico atribulado, as mudanças são contínuas e rápidas, carecendo de novos olhares para os conceitos até então formatados numa época em que pouco se investia em educação e formação. O movimento eletrizante da tecnologia produz uma necessidade de se ter novos olhares e práticas concretas.

Essa luta pela formação docente que se apropria dos meios de comunicação e conexão global sempre esteve associada, de acordo com cada período histórico, às missões, escolas itinerantes, cursos por correspondência, a aulas por radiodifusão, aos discos, vídeos e no momento atual ao computador. Valorizam-se dessa maneira, às correlações entre conteúdos das áreas do conhecimento e universo de valores de vida dos alunos.

### **2.1.2 A Formação Docente Brasileira e Alagoana: um percurso histórico**

Foram os jesuítas os que primeiro ensinaram a ler e escrever no Brasil, porém não temos dados de sua atuação como professores em Alagoas. Pimentel (2001) cita que do colégio que os jesuítas fundaram, em meados do século XVIII (cuja casa ainda existia em 1820), à margem do Rio São Francisco em Porto Real do Colégio, não há documentos a respeito. Na evolução da “formação mental alagoana”<sup>30</sup>, pouco ou nada deve-se a eles. Desde os Jesuítas a educação nunca foi para todos. Historicamente foram construídos pressupostos políticos que dificultaram e impossibilitam a prática efetiva do profissional docente.

Em Alagoas os núcleos fundamentais da educação estão situados nos conventos franciscanos de Penedo e Alagoas que criaram aulas de gramática “para os filhos dos moradores, sem estipêndio algum” (COSTA,1983, p.127). Os poucos letrados que aqui passavam, eram portugueses, exercendo cargos públicos.

Passamos quase um século sem muitos avanços na educação alagoana. Em 1773, doze anos após a oficialização do ensino em Portugal, foi implantada a Lei do Subsídio literário, que dizia da necessidade da colaboração de 10 réis por indivíduo livre, de ambos os sexos, para sustentar a formação eclesiástica dos estudantes seminaristas pobres e do futuro Seminário em Olinda, que seria construído também com essa verba.

---

<sup>30</sup> Termo citado por Craveiro Costa para designar a construção da escolarização e da formação intelectual alagoana.

Por todos os lados era notória a falta de indivíduos que pudessem exercer as profissões liberais e os cargos políticos. São três os períodos marcados como períodos históricos da nossa “evolução mental”: o primeiro em 1719 com as aulas de gramática com os frades franciscanos; o segundo em 1799, de quando são datadas as escolas públicas na comarca e entre os anos de 1800 a 1899 quando se dá o final da monarquia e com ela o período de grandes ícones no jornalismo, na política e nas ciências, de alagoanos que se fizeram intelectuais pela implantação dos cursos jurídicos, de engenharia e de medicina, das Academias Militares, da Biblioteca Real e do Jardim Botânico, que atenderia, em primeiro lugar aos desejos intelectuais e de formação de D.João VI, da Família Real e dos que os acompanhavam, quando da chegada ao Brasil.

Ainda neste período imperial, D. Pedro, numa tentativa de melhorar a situação educacional, cria o método Lancasteriano que consistia em formar um soldado na província e torná-lo propagador de conhecimentos com o Ensino Mútuo<sup>31</sup>, não obtendo, contudo, bons resultados. Fávero (2001, p. 36) cita que o método disseminara-se como novo e revolucionário, difundindo a educação gratuita rapidamente.

A Constituinte de 1823 chega a mencionar a questão da formação do professor, com o intuito de se ter um serviço público de educação para as classes menos favorecidas. Qualquer pessoa poderia abrir uma escola, bastava ser

---

<sup>31</sup> Segundo Fernando de Azevedo (1964, p.112) “esse método esteve em voga durante mais de vinte anos, cada grupo de alunos (decúria) era dirigido por um deles (decurião), mestre da turma, por menos ignorante ou, se quisessem, por mais habilitado. Por esta forma, em que o professor explicava aos meninos e estes, divididos em turmas, mutuamente se ensinavam, bastaria um só mestre para uma escola de grande número de alunos”.

cidadão. Qualquer pessoa poderia assumir a função de professor, tendo o ensino um caráter artesanal e espontâneo, sendo as aulas improvisadas e dando-se sempre um “jeitinho de ensinar”.

A educação e a formação de professores continuou a ter uma importância secundária para o Estado e para a Nação, enquanto nas colônias espanholas, desde 1538, já existia a Universidade de São Domingos e em 1551 a do México e a de Lima. Nos Estados Unidos desde 1774 já existia a preocupação com a escolarização básica. Neste mesmo ano foi implantado no Brasil o primeiro Instituto Nacional para o Ensino Primário.

A nossa primeira Universidade só surgiu em 1934, em São Paulo quando fundiram-se as Faculdades de Direito, Filosofia e Artes, no Rio de Janeiro, com a finalidade de poder dar o título de Doutor *Honoris Causa* ao Rei Alberto I, da Bélgica, que viera visitar o Brasil. Apesar de, como citado por Fávero (2001, p.37) ter sido apresentado pela Comissão de Instrução Pública, à Constituinte de 1823, projeto sugerindo a criação de universidades brasileiras.

Durante todo o império, a evolução da educação alagoana, como a brasileira, pouco avançou e muitos reclamavam de mau desempenho. A descentralização do poder delegava às províncias “promover a educação da mocidade” (FÁVERO, 2003, p.38), o que não apresentou resultados satisfatórios e somente 11 anos depois, o Ato Adicional traria novidades quanto às tentativas de descentralizar a instrução pública no Brasil.

Com a Proclamação da República tentaram-se várias reformas que pudessem dar uma nova guinada, no entanto, a educação não sofreu um processo de evolução que pudesse ser considerado marcante ou significativo em

termos de modelo. E continuava a crescer o número de iletrados e analfabetos. Alagoas acompanha o ritmo nacional, não apresentando nenhum dado novo.

Em 1817, projeto de lei foi apresentado pela Comissão de Instrução Pública criando Escolas de Primeira Letras e proibindo o castigo corporal. Solicitava que a aprendizagem dos professores fosse realizada na capital da província (emenda do Deputado Batista Ferreira). A deficiência de métodos convenientes aplicados a este gênero, a precariedade das instalações escolares, a falta de qualificação dos professores e o descontentamento do professorado trouxeram o insucesso do Projeto de Lei.

A primeira Lei da Educação que efetivamente propunha a formação docente foi promulgada em 1827, mas na prática a formação acontecia nas províncias.

A identidade e o perfil do professor alagoano vai-se delineando através dos tempos com altos e baixos e de acordo com os acontecimentos históricos brasileiros.

A Constituição de 1894 tem pretensões liberais, mas não assume os princípios do liberalismo e nega direitos sociais básicos como a garantia de acesso à educação pública. Eram obrigados a votar os que sabiam ler e escrever, com exceção das mulheres que eram proibidas de votar. Omite-se o que diz respeito à formação de professores, deixando a responsabilidade a cargo da família e do próprio indivíduo. Rui Barbosa, citado por Fávero (2001, p.112), conclama que é urgente a “Reforma dos métodos e a reforma dos mestres” para se ter o progresso da rotina pedagógica.

As Escolas Normais de Nível Médio começam a se expandir, principalmente em Institutos Religiosos, que formavam normalmente moças oriundas das classes

pobres, órfãs ou que queriam ingressar no mercado de trabalho que até 1881 era exclusivo dos homens. Elas eram preparadas para a docência das Primeiras Letras e somente em 1925, fala-se em Escola Normal Superior que se preocupava com O QUÊ e o COMO ensinar.

A consciência da importância do magistério consolidou-se com o Manifesto dos Pioneiros em 1932 e com o lançamento do anteprojeto constitucional da Associação Brasileira de Educação (ABE) –1933, quando a educação inaugura uma nova fase, com seu direito declarado e uma pedagogia sustentada na individualização e na consciência do ser social. Nasce o ESPÍRITO PEDAGÓGICO.

Apontam-se problemas educacionais brasileiros que têm necessidade urgente de reestruturação e re-configuração das linhas gerais, já que se estava diante de uma sociedade em vias de modernização e Alagoas caminha a passos curtos na questão da formação.

Após setenta e quatro anos de sua publicação, o Manifesto ecoa ainda hoje com seus princípios e com a bandeira hasteada pela luta da formação docente. Pode-se verificar que desde aquele momento a preocupação com a formação dos professores, em nível superior, ficou evidenciada no sentido de que os professores, por serem considerados parte da elite nacional, deveriam, receber formação universitária de qualidade.

Pode-se verificar que professor era designação para qualquer pessoa que fosse considerada cidadã, distante do sentido de “profissional que ministra aulas”.

Platão (2001) em “A República” alertava sobre a importância do papel do

professor na formação do indivíduo, demonstrando a necessidade de esse se mostrar coerente pelo fato de ser modelo de virtudes.

Ainda hoje Alagoas apresenta uma formação precária, sem os conteúdos teórico-metodológicos adequados ao momento. Uma grande parte do professorado, entre nós, se apresenta sem qualquer preparação, sem a devida atenção do sistema educacional. Muitos desses profissionais são recrutados em todas as carreiras, sem a oportunidade de tomarem conhecimento das teorias pedagógicas. Pode-se ser professor em qualquer graduação, desde que se tenha cursado a disciplina afim.

A formação docente, como função do Estado, passou a ser assunto das políticas sociais. Professor até então era apenas uma função e não uma profissão.

Ao ser iniciado o ciclo de estudos que constituiriam as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.9394/96, o cenário nacional inicia um novo processo de mudanças, tendo passado por momentos marcantes, como o da redemocratização, que tornou o ensino propedêutico e profissionalizante, bem como a importação de modelos como o tecnicismo, dos Estados Unidos, que chegou com a abordagem Behaviorista Skinneriana<sup>32</sup>, a qual formavam-se técnicos da educação com um esquema de modelagem, engessamento do comportamento dos indivíduos favorecendo ao governo da época, implementado nas práticas pedagógicas, até hoje.

Alagoas segue historicamente as definições da União. As ações e atuações dos professores não avançam e a prática consolida-se em repetição, modelagem e engavetamento de possibilidades e conquistas.

---

<sup>32</sup> Concepção psicológica que se respalda no processo de condicionamentos (estímulos-respostas).

Não há pois, uma política universitária efetiva que esteja voltada à formação específica para o professor da Educação de Jovens e Adultos, com definição de mecanismos e proposta pedagógica para a formação inicial e continuada que cumpra as exigências da sociedade. A Lei não determina, apenas sugere, a formação do professor para a EJA.

Aconteceram, isoladamente, três cursos em nível de pós-graduação para a EJA, dos quais dois foram realizados pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e um no Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC), com duração de 320 horas, no período entre 2001 e 2006, que não atenderam à demanda.

O professor formado deve atender ao aluno como mediador do conhecimento, o que requer uma formação teórico-prática continuada, uma formação libertadora para ser agente libertador e conduzir seus alunos à liberdade, principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização.

Segundo Moura (2004), vivemos um embotamento teórico que, apesar das iniciativas teórico-metodológicas na área educacional e de algumas políticas públicas, não trazem produções eficazes, denotando uma repetição marcadamente histórico-cultural, o que influencia negativamente a visão que os educadores têm de si e de seus alunos, dificultando a prática e com graves complicações para o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com os indicadores de evolução das instituições de ensino superior em Alagoas, no período de 1981 a 1999, o quadro docente alagoano, com ensino superior e especializações era muito pequeno. A tabela 01, abaixo,

demonstra em números os indicadores de evolução das instituições de ensino superior em Alagoas.

Tabela 01 – Indicadores de evolução das instituições de ensino superior de Alagoas de 1981 a 1999.

<b>INDICADORES</b>	<b>1981</b>	<b>1996</b>	<b>1999</b>
Matrícula			
Graduação	11.418	14.668	20.677
Mestrado	-	90	196
Doutorado	-	-	4
Matrícula em curso noturno	5.247	7.193	10.430
Inscritos/Vestibular	15.499	13.279	33.294
Vagas/Vestibular	2.790	4.125	11.382
Ingressos/Vestibular	2.621	3.839	8.390
Concluintes/ ano anterior	2.053	1.964	2.384
Docentes			
Total	1.125	1.239	1.984
Com Mestrado	89	272	490
Com Doutorado	22	112	226
Servidores em exercício	1.704	2.284	1.364

Fonte: MEC/INEP/SEEC – dados da Graduação e MEC/CAPES – dados da Pós-graduação

Em Alagoas são 02 universidades: uma estadual e a outra federal. Na Universidade Federal de Alagoas, O Centro de Educação (CEDU) agrega além do Colegiado do Curso de Pedagogia, o Colegiado do Curso de Pedagogia a Distância, o Colegiado do Curso de Bacharelado em Educação Física, o Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física, e o Programa de Pós-Graduação em Educação que por sua vez agrega os Colegiados do Curso de Mestrado em Educação Brasileira e dos Cursos de Especialização.

Nos curso de licenciatura (Letras, Química, Física, Geografia, Matemática, História, Ciências Sociais) da referida universidade, não existe no currículo nenhuma disciplina que trate das questões da alfabetização ou educação de jovens e adultos. A disciplina EJA é ofertada como eletiva na grade do curso de

Pedagogia presencial, a distância e no campus em Arapiraca, cidade do interior de Alagoas.

Segundo professora – P.S. que leciona a disciplina EJA, na UFAL, em entrevista aberta sobre a formação de nível universitário dos futuros pedagogos, assim se posiciona:

*é um disciplina eletiva da grade curricular do curso de pedagogia. Essa disciplina tem carga horária de 80 h. Sendo eletiva, fica a critério do aluno, cursá-la ou não, tanto sendo aluno do diurno, quanto do noturno. O fato de ser a EJA eletiva, se torna um fator agravante em relação ao turno noturno, já que esses alunos, no quarto ano, estagiarão em salas de aula do 2º. Segmento. Sendo ela ofertada no 3º. Ano, serve de base que contribuirá com o desenvolvimento do estágio, uma vez que trata do histórico, da oferta em nível nacional e estadual, assim como aborda questões relacionadas à organização da modalidade, à prática específica do professor da EJA, questões relacionadas à alfabetização e ao letramento bem como às contribuições de Freire para a EJA. (P.S. UFAL).*

A formação continuada para professores que atuam na EJA se constitui de vital importância, já que não existe a formação específica em graduação, apenas, como cita uma professora da rede estadual de ensino, “é uma disciplina ministrada como eletiva, que não possui caráter obrigatório, mesmo estando os alunos do turno noturno obrigados a estagiar nesta modalidade no 4º. Ano do curso”. Como os cursos funcionam somente à noite (com exceção de um único na rede estadual que atende aos alunos da EJA no turno vespertino), os alunos fazem estágio de observação em classes de Educação de Jovens e Adultos nas redes estadual e municipal, o que para alguns é uma tortura, não somente pela falta de preparação que tiveram durante a graduação. A respeito disso, em entrevista com aluna do quarto ano, do curso de pedagogia, ela comenta: “Quando entrei em sala tomei um susto enorme, eram adultos! O que eu iria fazer com eles? Como iria aplicar os conteúdos?”

A outra universidade é estadual, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), que somente surge transformada administrativamente de fundação para universidade em 30 de outubro de 2006 e apresenta o curso de Pedagogia nos cinco campus distribuídos pelo interior alagoano, a ver: Campus I – Arapiraca, Campus II - Santana do Ipanema, Campus III - Palmeira dos Índios, Campus IV - São Miguel dos Campos e o Campus V - União dos Palmares. Em todos eles são oferecidos no curso de Pedagogia a disciplina da EJA implementada na grade curricular. Os cursos de licenciatura não contemplam a disciplina.

A Fundação Educacional Jayme de Altavila (FEJAL) que abrange o CESMAC, é uma instituição particular que apresenta os cursos de licenciatura em Letras, História, Biologia e Matemática sem ter na grade curricular a disciplina. No curso de Pedagogia os alunos participam da disciplina “Magistério para classes de alfabetização”, com apenas 2 horas semanais num total de 40 horas por semestre, que trata das questões da alfabetização tanto para crianças quanto para jovens e adultos, ficando pouco tempo para a especificidade que a modalidade exige.

Há uma grande queixa por parte dos alunos entrevistados não somente pela disciplina ter curta duração, como pelo fato de ao estagiar serem obrigados a lecionar em salas da EJA nas redes estadual e municipal. De acordo com uma das alunas do curso, do quinto período “há um prejuízo enorme, mesmo tentando ser criativa, a dinâmica da aula é diferente com o jovem e adulto, nós precisamos de mais ferramentas para poder ir à prática”.

No ensino médio normal, antigo Instituto de 2º. Grau, os professorandos(as) participam da disciplina no quarto ano e os conteúdos específicos para o trabalho

com a EJA são distribuídos em seminários vinculados à disciplina Didática Geral e Prática de Ensino.

Perrenoud (1993, p.15) diz que “só é possível pensar a formação dos professores pensando e repensando constantemente à luz das ciências humanas – de todas as ciências humanas – as práticas pedagógicas e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e dos setores educativos”, concretizando o pensamento de que as formações que são dadas tornam-se inadequadas para a realidade, comprometendo os profissionais.

“Qualquer pessoa” podia e ainda pode, ser professor dos cursos de alfabetização para jovens e adultos, desde que tenham no mínimo o ensino médio; em alguns programas, como no caso do programa Brasil Alfabetizado, o alfabetizador pode até nem ter esta escolarização.

*Eu, aos 16 anos, fui convidada para substituir uma professora grávida na EJA de uma escola municipal que trabalhava com o programa Brasil Alfabetizado. Não tinha formação alguma e nem sabia o que fazer em sala. Mas fui. Deparei-me com jovens e adultos... Lá tinha um senhor com uns 65 anos que queria aprender a ler para casar, daí eu me perguntei: Para quê este homem, que já vai morrer, aprender a ler? A partir do início da minha formação e com as reflexões feitas em algumas disciplinas, principalmente na específica que fiz para a EJA, comecei a repensar na questão do adulto na escola e de que este adulto não necessita apenas de aprender códigos, mas ser inserido no contexto social. (Depoimento da aluna L.N.C. do curso de pedagogia – UFAL).*

Inicialmente a Resolução FNDE/CD no. 33, de 03 de julho de 2007, do Programa Brasil Alfabetizado diz no primeiro parágrafo que os beneficiários do programa são os professores da educação básica da rede pública dos Estados, do Distrito e dos Municípios; professores não habilitados para o magistério, em exercício na rede pública dos Estados, do Distrito e dos Municípios e na alínea “d”

que os educadores populares, deverão ter o nível médio de escolaridade. Mais adiante estabelece:

§ 4º Admitir-se-á, mediante justificativa acerca da impossibilidade do cumprimento do requisito estabelecido na alínea d, que as atividades dos educadores populares sejam, excepcionalmente, desenvolvidas por participantes que não tenham a escolaridade mínima exigida.

Dessa forma fica assegurado que um leigo, “qualquer pessoa”, independentemente da escolarização, pode ser professor alfabetizador.

Muitos cursos e programas rápidos são ofertados para a habilitação de futuros formadores. Ensinam-se formas e fórmulas para um sucesso imediato. Alguns desses programas traçam a meta de em 3 ou 6 meses se ter um grupo de jovens e adultos alfabetizados. E depois? Haverá continuidade?

O professor é colocado em posição incômoda, reagindo negativamente às condições precárias a que está exposto. Para receber “salários indignos”, são postos em situação de ter que, além de segurar de qualquer forma o aluno em sala, porque ele vale dinheiro e porque senão a turma será extinta, ir buscar esses alunos em casa, num trabalho de convencimento. Alguns têm que se deslocar para locais de difícil acesso.

De acordo com dados divulgados em 2001 pelo INEP/IBGE, ligado ao MEC (Brasil, 2002) o número médio de alunos por turma era de cerca de 28 alunos por sala. A realidade alagoana mostra que os professores das redes estadual e municipal chegam a lecionar em salas que tem entre 30 e 50 alunos, muitos desses dependendo da carga horária que possuem, atendem a até 15 turmas.

De acordo com o IBGE/INEP/PNDA –2005, Alagoas apresentou no primeiro semestre de 2005 um quantitativo de professores inferior à demanda de alunos

nas matrículas para o Ensino Fundamental, a ver: dos 101.714 docentes, 45.213 integram a rede pública estadual e apenas 162 são professores públicos da rede federal; 46.190 estão no município e 10.149 são contratados pela escola particular.

Segundo a Secretaria de Educação Estadual no segundo semestre do ano de 2005, o Estado apresentava um efetivo de mais de 11.000 professores na atividade, dos quais 1200 são professores monitores<sup>33</sup>. Com a demanda na matrícula para os alunos da educação básica este número apresentado não atendia, ficando um *déficit* no número de professores para os alunos.

A LDBEN determina que os cursos de formação inicial para os professores devem atender à demanda das modalidades e às características exigidas para cada fase:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;
2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Na prática a teoria é outra. Apesar de ser reconhecido pelo Ministério da Educação como cursos que preparam profissionais para o Magistério, na educação básica, em nível de licenciatura plena, o que se trata de requisito legal desejável para os professores atuarem nas redes de ensino, Alagoas ainda admite a formação em nível médio, já que a formação superior para os profissionais ainda

---

<sup>33</sup> Professor-monitor: categoria criada pelo Governo para a contratação de professores temporários, sem vínculo empregatício com o Estado e com tempo determinado para término do contrato, sendo o pró-labore referente a uma bolsa.

é limitada. O quadro abaixo apresenta a situação docente, de acordo com o nível de ensino e formação:

Tabela 02 – Docentes de Alagoas segundo nível de ensino e formação – 2003.

FORMAÇÃO/ATUAÇÃO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	ENSINO NORMAL	TOTAL
Fundamental	365	1	0	366
Curso Normal Médio	1.5873	405	89	16.367
Médio Outra Form. Comp.	846	369	24	1.239
Sup. Lic. Completa	7.921	3.053	242	11.216
Sup. Sem Normal Médio	761	348	29	1.138
Sup.Semlic.semNor.Médio	191	204	31	426
<b>Total</b>	<b>25.957</b>	<b>4.380</b>	<b>415</b>	<b>30.752</b>

Fonte: CDI/SEE/2003

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Pleno (CP) n.1, de 15 de maio de 2006 apresentam resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação Inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Mas não preconizam sobre a EJA.

Um outro ponto que se faz necessário mencionar é a carência dos profissionais nas diversas áreas do conhecimento e sua falta de desejo em se qualificar. A valorização docente é inexpressiva no Estado, e os professores

recebem salários baixos e irrisórios, que trazem um sentimento de inoperância e incapacidade.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que vem lutando pela qualificação profissional, desde os anos 80, entende que a formação continuada é a continuidade da formação profissional e deverá proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico.

O grande desafio para a educação alagoana é o de que precisamos refletir e implementar uma atuação efetiva, que capacite na essência os professores. Não há uma consciência sobre o processo de formação dos alfabetizadores e continua-se a produzir a ignorância acadêmica.

[...] A formação tem sido realizada por escolas normais que estão longe de serem laboratórios de experimentação pedagógica. Essas escolas além de afastarem-se da prática real, mantêm-se distantes dos avanços das disciplinas que nutrem a reflexão pedagógica. (MOURA, 2001, p.121).

As universidades progressivamente vêm assumindo a formação continuada para educadores de jovens e adultos, com programas e convênios realizados por ONGs e instituições privadas da sociedade civil, que possuem uma ampla tradição de investimentos na área.

Nas entrevistas realizadas com técnicos das Secretarias de Educação estadual e municipal, ficou claro que no período de 2004/2006, houve uma procura para se criar estratégias de formação continuada para os professores, porém com dois grandes agravantes: o primeiro, por estas formações não possuírem proposta curricular, no caso um projeto pedagógico específico; e o segundo porque a disciplina curricular que proporcionaria a formação inicial básica do professor seria

ofertada com conteúdos superficiais sobre a área. Efetivamente neste período só aconteceram as formações para professores da rede municipal. O Estado não priorizou essas formações.

Tais iniciativas ainda são minúsculas face à demanda que vem crescendo aceleradamente na área. O início do ano de 2007 foi marcado pela suspensão das formações continuadas no município de Maceió. A alegação dos técnicos é de que há necessidade de tempo para reestruturar os programas.

O caráter voluntário é flexível e descontinuado, levando as ações a uma provisoriedade; a ausência da preocupação com a profissionalização dos educadores; falta de investimentos no campo das pesquisas e produção do conhecimento enriquecendo não somente a formação do formador, mas a sua prática docente; o não reconhecimento da educação de jovens e adultos como uma habilitação profissional e a não abertura de concursos públicos para a área são algumas das dificuldades, apontadas no processo de formação.

É comum o sentimento dos professores que estão na ativa de que estão fazendo sempre um favor. De acharem que este tipo de trabalho, voltado a EJA, é subjugado pela sociedade, dessa maneira, apresentam pouca ou nenhuma responsabilidade em relação ao aluno e a qualidade do trabalho que produz. Naturalmente este deveria ser um convite da sociedade a estas pessoas que foram produzidas por nosso próprio sistema, para o letramento.

Dos professores entrevistados apenas dois demonstraram entusiasmo para dar aulas a esta modalidade, quatro acham que “estão fazendo um favor ao

governo”, oito colocam que trabalhar à noite resolveu os problemas de acumulação de cargo e o restante do grupo age com indiferença.

Diante da fragmentação de uma sociedade cheia de ambigüidades, é vital a necessidade de discutir e reconstruir os papéis do formador. Estamos vivendo uma época caracterizada pela perda de sentido, de certeza e falta de referências. O desequilíbrio tomou conta das esferas da educação. Estamos numa dualidade de princípios organizacionais e educar nesta concepção é um contra-senso, já que almejamos formar seres pensantes, reflexivos, críticos, cidadãos, capazes de transformar e ampliar conhecimentos adquiridos, que sejam capazes de testar e experimentar o novo.

É quando colocamos as universidades e faculdades formadoras num processo de ampliação de seus papéis e funções, redimensionando objetivos num sentido de uma formação continuada que pressupõe uma organização teórica, prática e metodológica diferenciada, que parta do conhecimento produzido pelo próprio professor-construtor das futuras práticas pedagógicas a serem aplicadas.

A formação continuada necessita ser implantada em um espaço que seja privilegiado, de preferência o próprio local onde o educador trabalha, dentro de uma carga horária destinada a este fim, incluindo a EJA, principalmente pela precariedade na formação básica.

Não se pretende oferecer a fórmula mágica para resolver este problema, mas demonstrar a necessidade da mudança de paradigmas na educação, que se encontra na essência do analfabetismo no Brasil, para que o problema da formação dos formadores tenha solução.

Podemos analisar que:

o adulto a ser alfabetizado, está inserido na sociedade, da qual pode ou não se sentir segregado como consequência do seu despreparo para enfrentar, tanto os mais simples requisitos de qualificação tais como o letramento básico, ou requisitos mais complexos de leitura, escrita e interpretação de conceitos, como acontece em organizações complexas, como indústrias, comércio, serviços e outros similares. (PISANDELLI, 2001, pág. 76).

Obviamente ao nos referirmos ao adulto analfabeto, estamos implicitamente dizendo que houve uma criança que não foi alfabetizada no momento certo e que, com o passar do tempo, transformou-se nesse jovem e adulto analfabeto. Isso nos leva a refletir sobre o princípio de causa e efeito aplicado às famílias carentes.

O questionamento neste ponto é: a família é carente como consequência do analfabetismo ou os analfabetos são consequência das carências da família? Infelizmente ambos os questionamentos são corretos. Causas e efeitos se alternam na passagem das gerações. Um círculo vicioso difícil de quebrar, principalmente nas regiões mais pobres do país. Este círculo é continuamente alimentado por um sistema político, social e educacional pernicioso e elitista que discrimina os níveis menos favorecidos, através de restrições, e agravado pela má utilização e desvio de recursos humanos e materiais, dificultando, sobremaneira, o acesso ao conhecimento a esses grupos sociais, e, mais ainda, o discernimento dessas causas e consequências que os mantém insipientes em relação as questões sociais. Não basta aprender a ler e escrever, ser alfabetizado, é, sobretudo, significar e ressignificar a sociedade.

A respeito disso Costa escreve:

A causa do fracasso passa, assim, a ser situada na própria criança que de vítima se transforma em réu. Dizemos vítima porque, segundo este ponto de vista, esquecemos de considerar que esta criança sofre as

conseqüências de um sistema social e educacional perverso, que não lhe oferece as condições necessárias para se apropriar do conhecimento dito formal, científico ou padronizado (ou seja, o conhecimento que a escola objetiva transmitir. (COSTA. 2000, p.63).

Uma família carente dificilmente apresenta suas necessidades básicas minimamente satisfeitas, nem sequer em níveis relativos, pois não existe garantia de alimentação, moradia, repouso entre outras e segurança física do grupo familiar, muito menos condições de avaliar as razões sociais da miséria que vivenciam.

Nessa situação de subsistência precária em que a inversão dos valores morais, sociais e de justiça apresentam-se subvertidos pela própria necessidade de sobreviver, dificilmente a “história prévia” terá um final feliz.

Uma criança, fruto desse ambiente, poderá encontrar uma das saídas para seu futuro através da escola e do conhecimento de fatos e situações diferentes daquelas a que está acostumado a viver, o que poderá lhe abrir as portas do trabalho e da ascensão social, pelo sentido que poderá produzir a respeito da sociedade que o alija. O que se espera dessa escola é que possa lhe fornecer as ferramentas necessárias para construir, degrau por degrau, a escada que lhe permitirá a quebra daquele círculo vicioso e a conseqüente passagem para níveis mais elevados dentro da escala social. O sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita passa não somente pelo educador, mas sobretudo pelo aluno que pode entender melhor as suas carências e desejar uma aprendizagem significativa.

No campo da alfabetização de adultos, a concepção tradicionalista ainda é muito freqüente. Mesmo os adeptos da análise da realidade, da crítica, do encaminhamento por procedimentos pedagógicos e metodológicos adequados,

quando no trabalho com a escrita, retrocedem ao ensino hierarquizado, (primeiro, letras, depois, sílabas, palavras etc) por ser mais rápido, menos complexo e atinge ao objetivo que é do educando saber decodificar as letras.

Pinto (2001, p.74) alerta que

é evidente que os problemas pedagógicos (a matéria a ensinar, os currículos, os métodos) correspondentes a cada faixa etária são distintos. Por isso, a alfabetização do adulto é um processo qualitativamente distinto da infantil (a não ser assim, cairíamos no erro da infantilização do adulto).

O que deve ser ensinado ao jovem e adulto é a possibilidade de uma escrita, leitura e fala autônoma na diversidade de circunstâncias, o que implica desenvolver formas organizativas e discursivas diferenciadas e realizar atividades distintas como o ler, escrever e falar: re-escrever, parafrasear, citar, revisar, (re)produzir, ler para se divertir, ler para buscar informação, ouvir, reconstruir, transformar, aplicar de outra forma, entre outras.

O educador deve ter clareza de que, mais que aprender a “juntar as letras ou saber escrever o próprio nome”, os jovens e adultos necessitam aprender a utilizar a leitura e a escrita nas suas diferentes funções sociais, principalmente, como meio de refletir sobre a sociedade atual que impõe qualificação diferenciada e exclui os que não a têm. A sociedade capitalista, neoliberal, impõe uma qualificação diferenciada.

O Estado precisa garantir a permanente formação, específica, para educadores em EJA, ampliando o universo de conhecimentos do professor no intuito de possibilitar um efetivo trabalho junto aos alunos que, estão, até então, excluídos de uma sociedade de classes que perversamente segrega. Alagoas

enfrenta uma característica peculiar, enraizada historicamente por conceitos e concepções arcaicas, faz-se de conta que algo está sendo feito.

Ainda há restrições e, pode-se dizer, preconceitos para com os conceitos de alfabetização. Os professores são improvisados e a formação, dita continuada, não atinge o contingente esperado, pela rotatividade que não garante a construção de um projeto coeso e coletivo.

Neste contexto histórico atribulado, as mudanças são contínuas e rápidas, carecendo de novos olhares para os conceitos até então formatados numa época em que pouco se investia em educação e formação. O movimento eletrizante da tecnologia, bem como o isolamento social, produz uma necessidade de se ter novos olhares e práticas concretas.

## Capítulo III

### 3. O SUJEITO ANALFABETO E A INSTITUIÇÃO

#### 3.1 O Corpus

A partir das reflexões sobre a formação do professor profissional e os discursos que o constituem no ambiente acadêmico, através das formações inicial e continuada, este capítulo, efetiva a análise do *corpus*<sup>34</sup> procurando elucidar e compreender as condições de produção desses discursos que legitimam as práticas pedagógicas. Estão esses discursos direcionados a formar os alunos de EJA, como cidadãos transformadores na sociedade, e/ou revelam-se como preconceituosos e excludentes; analisando dessa maneira em quais condições de produção se sustentam esses discursos, as formações ideológicas e discursivas basilares deles, que geram dessa forma, um crescimento do cidadão ou um possível imobilismo social.

Lourenço Filho, há cinquenta anos, delineava o projeto para a educação num patamar de coerência, refletindo as necessidades mais gerais para a educação de base. Acompanhou várias campanhas e instigou a necessidade de se ver a educação de adultos como forma de promoção educacional, elemento de privilégio na construção do país.

A valorização da escola entre os adultos das comunidades rústicas estenderia os efeitos da Campanha à própria educação das crianças. O nível de vida, em cada comunidade, condicionaria as possibilidades de desenvolvimento educacional das criança. [...] Se um meio adverso lhes

---

<sup>34</sup> Segundo Orlandi (1998, p.15) “a constituição do corpus já é análise, pois é pelos procedimentos analíticos que podemos dizer o que faz parte e o que não faz parte do corpus.”

impede o desenvolvimento, o meio culturalmente elevado produz um efeito contrário. A criança alfabetizada, em um meio de adultos analfabetos, não logra modificar a situação dos adultos. Mas, o adulto provido de alguma instrução, em meio igualmente rude, pode contribuir para transformá-lo, seja atuando no seio do lar, sobre os filhos, seja nas suas relações mais extensas, sobre toda a comunidade (Beisiegel, 1979, p. 86).

Por discordarmos quanto à questão de que a “criança alfabetizada, em um meio de adultos analfabetos, não logra modificar a situação dos adultos”, concordamos de fato com Beisiegel, quando afirma que o “adulto provido de alguma instrução, em meio igualmente rude, pode contribuir para transformá-lo”, ou seja, tanto as crianças quanto os adultos são agentes de transformação que, através, também, da educação, se tornam emancipados e capazes de (re)conduzir a sociedade. Ancorando-nos em Freire quando afirma que a “leitura de mundo precede a leitura das palavras”, podemos constatar que esses sujeitos analfabetos são pessoas possuidoras de possibilidades e limitações da vida adulta, e que possuem “sabedorias” que estão além da escrita.

Para discutir essa questão da formação de formadores, muitos foram os pesquisadores que realizaram pesquisas. Tardif (1991, p.68) entre outros teóricos procuram analisar a cultura da escola<sup>35</sup> à luz das teorias educacionais apontando para as questões relacionadas à formação docente no que diz respeito à prática pedagógica. Eles acreditam que existem quatro fatores que definem o saber docente que entendem como saber plural: os saberes disciplinares<sup>36</sup>, os profissionais<sup>37</sup>, os curriculares<sup>38</sup> e os provenientes de suas experiências pessoais.

---

<sup>35</sup> Rituais, práticas etc.

<sup>36</sup> Corresponde aos diversos campos do conhecimento.

<sup>37</sup> Transmitidos pelas instituições formadoras.

<sup>38</sup> Transformação do saber disciplinar em projetos e ou aplicação efetiva.

Apontam essas pesquisas para resultados que apresentam a base do problema relacionada à formação docente, no que se refere à relação teoria e prática entendidas como unas.

Na constituição histórica das redes do sistema educativo são citados quatro períodos que definem as marcas das relações conflitantes entre os diversos grupos sociais, são eles: o primeiro entre os anos de 1934 e 1962, marcado pelas lutas sociais em favor da escola pública, consolidando a implementação do pensamento pedagógico liberal no Brasil, podendo ser destacada a Revolução de 30 que foi o marco referencial para a entrada do Brasil no modelo capitalista de produção. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos". Ainda nesse período, um grupo de educadores lança à nação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e em 1934, a nova Constituição (a segunda da República), pela primeira vez, define que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos; o segundo período, relativamente curto, se desenvolveu entre 1962 e 1964, e caracterizou-se pelo surgimento da educação popular, especialmente no que se refere à atuação do pedagogo Paulo Freire; 1964, marca o início do terceiro período com o regime militar; implanta uma política educativa baseada no tecnicismo, nos conceitos de racionalidade, eficiência e produtividade, o quarto e último período começa em

1980 com o retorno progressivo da democracia e da intencionalidade da democratização do ensino e da permanência das crianças na escola. Época da promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esse rápido passeio pelas condições históricas da constituição do sistema de ensino brasileiro identifica os principais movimentos ideológicos que marcaram cada período.

A Constituição de 1824 estabelecia um governo monárquico e hereditário que afirmava que o “[...] o Império é a associação política a todos os cidadãos brasileiros”, e inicia o caminho legal da estrutura do ensino público brasileiro quando se determina que todo os cidadãos têm direito à educação primária.

“O artigo 91, desta Constituição concede o direito de votar, nas eleições primárias, todos “os Cidadãos Brasileiros”, (sic) que estão no gozo de seus direitos políticos” e ainda os "estrangeiros naturalizados". No entanto, o artigo 92 exclui esse direito:

- I. Os menores de vinte e cinco annos, nos quaes se não comprehendem os casados, e Officiaes Militares, que forem maiores de vinte e um annos, os Bachareis Formados, e Clerigos de Ordens Sacras.
- II. Os filhos familias, que estiverem na companhia de seus pais, salvo se servirem Officios publicos.
- III. Os criados de servir, em cuja classe não entram os Guarda-livros, e primeiros caixeiros das casas de commercio, os Criados da Casa Imperial, que não forem de galão branco, e os administradores das fazendas ruraes, e fabricas.
- IV. Os Religiosos, e quaesquer, que vivam em Comunidade claustral.
- V. Os que não tiverem de renda liquida annual cem mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego. (CONSTITUIÇÃO de 1824, passim).

Nas eleições secundárias, a restrição aumenta. O Art. 94 acrescenta as seguintes exclusões:

- I. Os que não tiverem de renda liquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego.

II. Os Libertos.

III. Os criminosos pronunciados em querela ou devassa.

Portanto, todos os “cidadãos brasileiros” eram aqueles que “detinham o poder” e

Estavam ‘naturalmente’ excluídos do rol dos artífices, os agricultores, os negociantes, os escravos, as mulheres e os estrangeiros que, por estarem absorvidos pelos afazeres do cotidiano, destinados a atender interesses particulares, eram incapazes de julgar, ou seja, de discernir entre o que é bom e o que é mau; incapazes de determinar as leis que deveriam reger a comunidade. (CAVALCANTE, 2007, p.104).

Nesse período ainda não se tem implementada a universalização do ensino fundamental e nem nenhuma direção para os jovens e adultos.

A fragmentação do sistema, ao longo dos anos, foi alimentada por fenômenos sociais como a descentralização do poder e a privatização neoliberal.

A Constituição Federal de 1988<sup>39</sup>, no artigo 208 dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos quando estende a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, aos que não tiveram acesso a ela na idade própria, seguindo-se,

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

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

VI - **oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando**[...] (CONSTITUIÇÃO, 1988, portalMEC, passim). (Grifo nosso).

Nas disposições transitórias no artigo 6º, declara-se que “nunca menos de trinta por cento” dos recursos a que se refere o artigo 212 devem ser aplicados na “eliminação do analfabetismo”.

§ 6º A União **aplicará na erradicação do analfabetismo** e na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive na

---

<sup>39</sup> O objeto desta pesquisa vai se limitar à Constituição de 1988, por essa razão, as demais não estarão sendo citadas.

complementação a que se refere o parágrafo 3º, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o “caput” do art. 212 da Constituição Federal. (Grifo nosso).

Vê-se o desrespeito a essa modalidade se iniciar a partir da própria Constituição, não somente pelo fato de não se ter uma verba específica, exclusiva para essa modalidade, mas também pela destinação dos recursos, quantia irrisória, que efetivamente está atrelada ao desenvolvimento do Ensino Fundamental, e, sobretudo, pelo tratamento que dá aos jovens e adultos analfabetos, do qual os mesmos serão “erradicados”.

Quem estaria de fato, responsável pela oferta da EJA? Estados? Municípios? A União? Se observarmos atentamente o artigo 211 dispõe que a União, os Estados, O Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de “colaboração” os seus sistemas de ensino.

Art. 211 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em **regime de colaboração** seus sistemas de ensino. (Grifo nosso).

No parágrafo 2º. do mesmo artigo, determina que os Municípios atuarão “prioritariamente” no ensino fundamental e pré-escolar, deixando clara a redação que não há obrigatoriedade constitucional do Poder Público para a EJA.

§ 2º Os Municípios atuarão **prioritariamente** no ensino fundamental e na educação infantil. (Grifo nosso).

Nesse contexto legal, o passado é trazido através da materialidade discursiva desvelando os momentos históricos que evidenciam a falta da necessidade de se ter profissionalização para se exercer o cargo de professor, ou seja, professor sempre se constituiu como função, o que se reflete até os dias atuais, quando em diversos cursos, graduações e pós-graduações os professores

que lecionam não dispõem de uma fundamentação técnico-teórico-metodológico para estar em sala. Esse problema está expresso na visão social que se tem em relação aos jovens e adultos que foram sempre considerados marginalizados, ‘um peso social’ e repelidos pela própria sociedade letrada que vai construindo a história da nação brasileira. Foram excluídos do processo escolar e a política de incentivo à alfabetização, em EJA, se mantém infantilizadora, inclusive, tratando-os como ‘doença’, ‘**vergonha nacional**’, além de ‘**estoques**’<sup>40</sup>, pela própria Lei e por inúmeros intelectuais da sociedade brasileira:

LDB (art. 214) A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à :

I – **erradicação do analfabetismo**,

II – universalização do atendimento escolar. (Grifo nosso).

Em discurso proferido durante a XIX Conferência Distrital do Rotary, realizada em maio de 2004, o ex-diretor do Rotary Internacional (E.D.R.I.), H.S.F., representando o presidente do Rotary Internacional, à época, afirmou que

A extraordinária evolução do mundo, particularmente após a Segunda Guerra Mundial, foi capaz de provocar um salto na qualidade de vida da humanidade. Com a penicilina, muitas pessoas condenadas à morte foram salvas. No caso das vacinas, fomos além, criando uma proteção contra os vírus. **Os efeitos do analfabetismo são tão destruidores quanto os de uma doença, com a diferença de que não existe nenhum antibiótico ou vacina capaz de eliminá-los ou preveni-los.** O analfabetismo compromete o futuro dos países emergentes.

De acordo com dicionários<sup>41</sup> da Língua Portuguesa, Aurélio Buarque (1999, p. 787) e Mor (1983, p.913) erradicar significa desarraigar; arrancar pela raiz; que cura radicalmente; é um ato de “extirpar”. Dessa forma, entremeando as afirmativas com a redação da legislação permite-se a pergunta que compõe a

<sup>40</sup> Traremos, mais adiante, os fragmentos que constatarem essas classificações.

<sup>41</sup> A consulta ao dicionário se torna necessária à medida em que se reflete o funcionamento lingüístico numa perspectiva do discurso, segundo Sobrinho (2007, p.140) o “sentido se constitui nas práticas históricas e, sendo o dicionário um discurso, ele sempre tomará posição nos conflitos históricos.”

época onde se pode extirpar doença, epidemias, moléstias, mas como extirpar, arrancar pelas raízes pessoas, jovens e adultos? Como “eliminar” sujeitos? Por que, então, não partir de suas raízes para levá-los a uma outra situação?

Ao assumir um novo governo, cada presidente lança à sociedade propostas e planos que determinam as prioridades de cada pasta ministerial. Os anos entre 1940 e 1960 foram os que mais avançaram nas propostas para diminuir os índices alarmantes em que se encontrava o país, com milhões de jovens e adultos analfabetos.

Quando se trata de política pública está se dizendo que são bilhões de reais investidos. Parece-nos, que mesmo sendo uma sociedade neoliberalista, que apresenta uma economia capitalista, não conseguiremos “ser considerados competentes”. A fim de conquistar a sua institucionalidade a EJA precisará de muito tempo para se incorporar ao sistema de ensino brasileiro e resgatar-se como não excluídos.

Esse discurso de exclusão, imbuído de uma ideologia, que o sustenta e atende à demanda do capitalismo, no sentido de que quanto mais pobres e submissos, os pobres forem, mais catadores de lixo, garis, empregadas domésticas prestarão serviços à sociedade e constituirão novos lucros. O governo precisa e sempre precisou do dinheiro produzido por esse trabalhador, por essa “mão de obra” e acomoda-se às exigências do mercado em fazer cada vez mais miserável o já miserável, por que não comportaria uma “mão de obra” total, qualificada. Haveria dessa maneira um afogamento na economia nacional. Na

verdade, esse termo “excluído”, não traduz nenhum sujeito que participa de uma sociedade, seja de qual classe for.

A maior parte dos projetos da EJA está ligada à alfabetização e ao ensino fundamental. O atendimento, aparentemente significativo, apresenta alguns resultados, que são inexpressivos, como já foram apresentados e analisados nos capítulos anteriores, porém são índices sem significação.

Muitos educadores têm discutido o direito à continuidade que deve ser promovida, através do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 11/2000, o qual determina a importância das vagas para a alfabetização, devendo garantir a escolaridade básica. No que diz respeito à alfabetização, o único projeto desenvolvido pelo MEC foi o Programa Brasil Alfabetizado, que apresenta uma dificuldade enorme para a sua implementação nos municípios brasileiros. Há ainda projetos espalhados pelo Brasil que desenvolvem programas com o modelo do antigo Telecurso, como exemplo os realizados pelo SESI, voltados para a alfabetização de jovens e adultos.

De acordo com Peluso (2003, p.31) a fim de que possa criar políticas públicas e alternativas pedagógicas para a EJA é preciso conhecer as características e particularidades adequadas às necessidades dos alunos.

A maior parte dos analfabetos se concentram na faixa etária acima de 45 anos, com porcentagens ultrapassando o percentual de 32,4%. Em algumas regiões como no nordeste, esta porcentagem chega até 60,4%. (MEC, 2001, p.19).

A EJA se insere em um movimento muito mais amplo de renovação da prática pedagógica, buscando a construção; concordando com Freire (1980) uma

educação libertária, emancipatória e democrática, a qual deverá incluir a qualidade do processo ensino-aprendizagem na construção dos conhecimentos.

Inúmeros educadores têm se manifestado na defesa de novos compromissos que devem ser firmados pelos governos para promover novas políticas educacionais. A escola é um direito garantido a todas e todos os cidadãos têm o direito de usufruí-la a fim de que se desenvolvam como sujeitos, participantes intelectual e culturalmente. O conhecimento de mundo de jovens e adultos faz com que o Estado, no seu papel de oferecer educação gratuita ao cidadão, vá em busca de métodos e práticas educativas que possam se adequar à realidade sócio-cultural destes sujeitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação vem complementar esta forma educacional, sendo parcial e ausente no tratamento do tema, sob a ótica da reforma do Estado. A prioridade no Brasil ainda é a educação fundamental das crianças. Neste sentido a LDBEN não dedicou um artigo sequer ao analfabetismo.

Ao tentar suprimir o combate ao analfabetismo, no artigo 6º. das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, que determina apenas o ensino noturno, “VI – oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando”, não especificando quem seria o responsável legal pela EJA. O governo Fernando Henrique Cardoso abriu caminho para que a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação (1995-2001) fechasse os olhos para o enorme contingente de jovens e adultos que não têm o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas elementares.

Como um passe de mágica, o tema passou despercebido, como se a Lei tratasse de uma realidade que não é a nossa. A ausência do tema, aponta para o

silenciamento da nossa realidade, pois se viesse à tona, iria causar incômodos para a formação discursiva em que a Lei se insere. De acordo com Orlandi (1995, p.68) “por ai se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma formação discursiva.”

A responsabilidade da gestão pública pela oferta da Educação Básica à população de jovens e Adultos, ancorada no marco legal que assegura o direito universal à educação em qualquer idade, vem sendo, por muitos e longos anos, negligenciada e transferida a outras instâncias. As políticas públicas tendem a deslocar a escolarização de jovens e adultos para o campo do assistencialismo e do empresarial, transformando o problema da exclusão responsabilidade de outros.

Neste deslocamento, a população jovem e adulta carente perde por duas razões básicas: primeiro pelas ações implementadas que são sempre formatadas por campanhas e programas passageiros e segundo pelo fato de além de excluídos e produzidos pela inadequação do sistema, tornam a ser relegados ao plano de sempre esperar, numa progressão de caminhos insatisfatórios.

Fora do âmbito oficial, os programas e campanhas são temporários e incipientes substituindo precariamente as políticas inexistentes no País.

Alfabetizar o Brasil, de acordo com o artigo 208 da Constituição de 1988 é ter todos os brasileiros, independentemente da idade, com direito à educação, direito ao Ensino Fundamental, direito social e direito humano aos “cidadãos”, “excluindo-se do rol de cidadãos os artífices, agricultores, os negociantes, as mulheres e os estrangeiros”, (Cavalcante,2007,p.104), participantes desta sociedade.

O governo do Presidente Lula resgata o assunto do combate ao analfabetismo jovem e adulto, entrando em pauta com o discurso de “erradicação”, se constituindo uma meta das mais ambiciosas por preconizar a erradicação do analfabetismo num período máximo de quatro anos. Necessário se faz pontuar que nenhum país do mundo conseguiu chegar a esse objetivo, em tão pouco tempo, e que hoje, já não há funcionários ministeriais que cuidem dessa problemática.

O Ministro da Educação do primeiro mandato, no governo Lula, Cristovam Buarque, em entrevista à Folha de São Paulo (2003), afirmou que *“a erradicação do analfabetismo não significará, necessariamente, que não encontraremos mais nenhum analfabeto no país em 2006”*. **“Não significará necessariamente”** deixa implícito que **“erradicação”** tem suas restrições, isentando-se da responsabilidade de resolver o problema. Erradicar, pois, não é, para o ministro, acabar, mas, atenuar. Abolir ou erradicar o analfabetismo no Brasil representa efetivamente atender a mais 16 milhões de brasileiros, o que torna compreensível o clima de ceticismo no discurso da imprensa. Outros documentos que foram criados para amparar a formação desse grupo de indivíduos, mostram também que eram tratados, ao longo dos anos, como pobres, marginais e mercadorias.

Durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, de acordo com a Lei 10.172 de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação, esses sujeitos foram tratados como “vergonha nacional” e como “estoques”.

[...] o número de analfabetos é ainda **excessivo e envergonha** o país. [...] para acelerar a redução do analfabetismo é necessário agir ativamente tanto **sobre o estoque** existente quanto sobre as futuras gerações. (Plano Nacional de Educação, 2001, p.46/47).

Para compreender melhor o termo “estoque”, fez-se necessário, recorrer mais uma vez ao dicionário Aurélio Buarque (1999, p.839), que o define como uma “quantidade de mercadoria disponível para uso ou venda.”

É preciso, então, questionar de quem estamos falando? Que sociedade é essa que está sendo tratada? São seres humanos? Sujeitos de um processo sócio-histórico? Esses brasileiros são na maioria das vezes trabalhadores pobres, jovens, velhos e/ou moradores das regiões rurais ou das periferias das grandes cidades, que já vivem em situação de exclusão e miserabilidade.

Pode-se dessa maneira, entender um ser humano mercadoria, como já o eram à época da escravidão, que se pode vender ou trocar, como objeto que pode estar exposto em uma prateleira ou guardados em armário como *“estoques”*, por apresentarem algum defeito na produção. Os analfabetos *“envergonham”* por quê? O discurso de Fernando Henrique Cardoso parece querer produzir um sentido de que são uma casta inferior que, por responsabilidade própria, *“envergonham”* o país. Assim, apaga as causas do *“número excessivo”* e silencia que esse número foi produzido por governos que sedimentaram a divisão de classes e fomentaram a falta de oportunidades aos que não estão incluídos na classe dominante. Silencia-se também, que sujeitos são transformados em números, o que gera uma forma de poder e controle social. Dessa forma, isenta-se da responsabilidade e previne uma possível falta de soluções, pois há um *“estoque”* que dificulta por ser *“excessivo”*. O problema não se constitui no

analfabetismo e sim no **“excesso”** que é apresentado, sendo necessário **“agir sobre o estoque”**, agindo dessa maneira, sobre a sociedade que o produz.

São os analfabetos que **“envergonham”** o país; não as políticas excludentes que buscam apenas minimizar os efeitos sem buscar as causas. Silencia-se aqui, mais uma vez que as políticas públicas não são as responsáveis pelo analfabetismo e sim o próprio analfabeto.

Portanto, segundo o E.D.R.I.–H.S.F.<sup>42</sup>, deveria o governo tratar de solucionar esse problema da mesma maneira que o fez em relação as doenças, aos vírus, utilizando antibióticos ou vacinas para que pudéssemos **“eliminá-los”** ou **“preveni-los”**.

Há, portanto, uma memória discursiva do “fracasso dos jovens e adultos analfabetos” que é invocada desde a legislação passando pelo discurso dos ministros e dos representantes sociais, que sustentam o efeito de sentido do discurso, ou seja, a memória é convocada para a atualidade para reatualizar os sentidos do momento, dessa forma mobilizam-se novos discursos que darão suporte à compreensão, “todo discurso dialoga com discursos que o precedem, incorpora elementos ‘pré-construídos’ produzidos em outros discursos, em outras épocas, que constituem uma memória discursiva, memória do saber discursivo” (CAVALCANTE, 2007, p. 48).

O discurso político possui dizeres que compõem uma totalidade de sentidos engendrados nas relações da sociedade capitalista, articulados ao discurso

---

<sup>42</sup> Ex-Diretor do Rotary Internacional (E.D.R.I.).

pedagógico que “utiliza-se do jogo ideológico da dissimulação dos efeitos de sentido, decorrentes de um processo histórico e social, sob forma de informações incontestáveis e verdades, cumprindo a função de reforçar a dominação e legitimar a reprodução da sociedade.” (Florencio, 2007, p.35). Nesse caso, resignificando os conceitos já-ditos e atualizando-os na perspectiva da ideologia do capitalismo.

As oscilações de governo para governo em relação à EJA vêm acontecendo numa seqüência de menosprezos e desinteresses. Por um lado, a Constituição de 88, como já citada, alarga o reconhecimento do direito à educação básica, tentando atingir a todos os brasileiros, com a obrigatoriedade do atendimento, por outro lado, a gestão dos ministérios praticamente eliminam a EJA das prioridades da União. A ação subverte a teoria e desobriga a efetiva prática em ser cumprida a partir da determinação da própria Lei.

A assertiva de Cavalcante nos remete ao interdiscurso, validando o percurso que ele faz ao ser construído, “O discurso não nasce, pois da vontade repentina de um enunciador, mas de um trabalho sobre outros discursos que ele repete ou modifica” (CAVALCANTE, 2007, p. 49). Os discursos são trazidos de maneiras diferentes, com dizeres diferentes, em contextos sociais diferentes, porém reproduzem efeitos de sentido, em virtude da memória histórica que se faz presente, como se pôde ver, tanto no discurso de Fernando Henrique Cardoso quanto do Ministro Cristóvão Buarque, do governo Lula e do Ex-Presidente do Rotary.

Em entrevista concedida ao jornal o *Estado de S. Paulo*, em 22 de agosto de 1991, o Ministro José Goldemberg (governo Fernando Collor de Mello) declara:

*[...] O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. **Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar.** Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. **Alfabetizar o adulto não vai mudar muito a sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar.** Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo.*

Eles irão **“perturbar”**, eles não precisam de outro lugar social, já possuem o seu, **“o adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade”**, não conseguirão mudar sua situação, mas vão criar caso, vão nos dar problemas, questionar, vão querer melhores empregos, vão lutar por seus direitos e desestabilizar a estrutura, desarrumar a ordem social e política. Não interessa à formação dominante do PODER pessoas que possuam autonomia, autocrítica, independência política e financeira, não interesse mudar, não há interesse em um sistema diferente, por essa razão praticamente eliminam e silenciam à necessidade de investimentos em EJA e os excluem das obrigações da União. O Ministro reconhece, também, que o lugar que o analfabeto deve ocupar **“pode não ser bom, mas é o seu lugar social”** que fatalmente, já está predestinado. Ou seja, há papéis pré-estabelecidos, determinados pelos que detêm o poder.

Em pleno século XX, um ministro da educação admite que existam profissões das quais, os sujeitos analfabetos não precisam ser alfabetizados, demonstrando além da exclusão o preconceito com os mais “velhos analfabetos”. Essa posição é ratificada, através dos anos pela implementação de Campanhas, que vêm se apresentando sempre, com propostas pontuais, compensatórias e assistencialistas. Nesse sentido conhecimento implica “poder”.

Além do Ministro da Educação José Goldemberg, muitos eram e ainda são, políticos, pedagogos, educadores entre outros representantes sociais e profissionais que consideravam e consideram que *“alfabetizar adultos era um suicídio econômico,”* (S.C.R., *Revista Veja*, 23/06/93) afirmou ainda, que o *“adulto que não sabe ler já se adaptou a esta situação”*. Dessa maneira, não se necessita transmudá-lo para uma situação que o tornará diferente do que já o é.

Na próxima seqüência discursiva, novamente podemos observar a ênfase dada ao analfabetismo como “doença”, “preconceito” “exclusão” e como “vergonha nacional”:

Não tenho preconceitos contra os analfabetos, mas acho que **analfabetismo é pior que doença e o povo precisa ser vacinado contra esse mal, responsável pela cegueira em várias vertentes.** Vacinar o povo contra o analfabetismo é dever do **Ministério da Saúde Mental** e do **Ministério da Educação moral de um povo.** CHEGA!!!!!!!!!!!!!!(Poetisa A.C.K.).

Ao ser ainda questionado sobre a possibilidade do analfabetismo deixar de fazer parte das prioridades do Ministério, ele responde:

*deixa, sim. E depois de três dias como Ministro já recebi muitas manifestações de apoio pela medida. Temos de estancar a fonte de analfabetos, nos primeiros anos de escola e não tentar alfabetizar os adultos (O Estado de S. Paulo, 22/08/91).*

O ministro Goldemberg continuou com esta postura até o final da sua gestão. Já no final de seu período, quando, ao ser questionado sobre o ensino fundamental, revela mais uma vez que o *“analfabetismo dos adultos é uma **doença em extinção** no Brasil...”*

Esses recortes discursivos evidenciam a existência da afirmação de que os sujeitos analfabetos são “doença” e, para tanto precisam ser “eliminados”, “excluídos”, “extirpados” do cenário nacional.

Florencio examina as relações de poder e de controle que são praticados e legitimados por discursos universais postulados para a prática pedagógica.

Há, na prática pedagógica, diferentes e concorrentes discursos legitimadores dessa prática, impregnados de posições sociais e políticas, incluindo-se, portanto, valores relativos a classes sociais, etnia, gênero, religião. Donde se pode concluir que não é uma prática neutra, voltada apenas para uma ordem do saber, isenta de relações de poder, visto que poder e controle são elementos presentes em qualquer discurso (FLORENCIO, 2007, p. 35).

Essas posições, são posições que apontam para um pré-construído, designando uma construção anterior e exterior. Orlandi (1999, p.32) cita que “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras”, é dessa maneira o “[...] efeito de pré-construído, que representa essa modalidade discursiva[...]”, segundo Pêcheux (1988, p.264).

Essa posição do Ministro Goldemberg foi e é aprovada, até os dias atuais.

Durante a gestão de Murilo Hingel, no governo Itamar Franco, em 1994, uma mobilização de reflexões sobre as diretrizes para uma política nacional para a EJA se intensificaram, realizando-se, inclusive, o Plano Decenal de Educação para Todos. No entanto, a prática comprova a consolidação da descontinuidade e desinteresse a essa modalidade.

Durante os anos de 1990, os brasileiros foram tomados por um clima de perplexidade e de aflição em relação à educação. Os Governos de Fernando Collor e de Fernando Henrique, governos neoliberais, combinaram uma política

educativa com discursos sobre a importância da educação e descompromisso do estado, segundo Saviani (1996,p.88) havia no setor, um crescente da iniciativa privada e das organizações não-governamentais.

Collor extingue a Fundação Educar e descentraliza a obrigação para essa educação aos estados e municípios. São correntes de pensamento que citadas nas pesquisas de Haddad e Di Pierrô, entendem-se como posições que exprimem um jogo de responsabilidades.

Outra posição que coaduna com a do Ministro Goldemberg é a do economista Claudio Moura e Castro, consultor do Banco Mundial, quando em entrevista declara que

*isso não funcionou em lugar nenhum, a não ser em condições especiais como em Israel. O Brasil não tem condições de recursos para colocar um analfabeto por dez horas todos os dias na escola. **É simples: não adianta oferecer a ele uma segunda chance dentro do mesmo sistema no qual já fracassou.** Melhor investir para que o sistema de educação básica passe a funcionar. (Revista VEJA, 05/05/1993).*

**“É simples: não adianta oferecer a ele uma segunda chance dentro do mesmo sistema no qual já fracassou.”**A primeira chance já foi dada quando eram crianças deveriam ter estado na escola, mas “fracassaram”. Silencia-se, mais uma vez, as razões pelas quais os jovens e adultos fracassam. Oferecer uma ‘segunda chance’ demanda tempo e dinheiro. De quem é, na verdade, esse **“fracasso”**? Esses sujeitos são culpados pelo seu próprio fracasso, foi dada a eles a culpa pelo fracasso, aparecendo o sujeito do discurso político/neoliberal. Silencia-se mais uma vez a “culpa pelo fracasso”, a “responsabilidade” que deveria ter a ação do governo para com esses sujeitos. O discurso político/neoliberal, que funcionou e funciona tão bem, até os dias atuais,

como controle e reprodução, expressa as posições políticas e ideológicas do grupo social.

Segundo Cavalcante (2007, p.65) “o discurso político se inscreve assim, no campo da persuasão e tem por função, além de sua autojustificação, o mascaramento da realidade com o objetivo de ganhar a adesão pública.”

Pode-se e é compreensível se defender a educação de crianças como prioridade também, mas o que está sendo discutido é outra coisa muito diferente: uma orientação pragmática subjetiva que transporta a evidentes práticas inadequadas e criam um “ranço institucional” (grifo próprio), que segundo Beisiegel (1969) é de “custo-benefício para a economia brasileira, tão atual quanto em antigas posições políticas que legitimam as posturas ideológicas de um grupo social”, no entanto, são equívocos de esquecimentos para os jovens que em plena possibilidade de produção, aptos a desenvolverem tarefas complexas, dependentes de uma formação intelectual.

### 3.2 O Discurso da Formação Docente, do Docente e sobre o Analfabeto

Se verificarmos as posições do Estado para a EJA poderemos observar que a formação docente esteve sempre imbricada a essas posturas de exclusão e marginalidade. O “engessamento” dos professores comprova a ideologia impregnada de conteúdos excludentes e marginalizados, transportados pelo discurso pedagógico.

Leontiev (1978, p.267) defende que cada “indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Dessa forma o indivíduo, ao se constituir sujeito, é colocado diante da imensidão de pressupostos acumulados ao longo dos séculos pelos homens e por suas gerações.

Caracteriza-se, portanto, a prática pedagógica como um todo estruturado, a partir das idéias, valores, crenças, posturas filosóficas, religiosas e, principalmente, ideológicas nas quais, segundo Pêcheux (1988, p. 214) “os indivíduos são interpelados<sup>43</sup> em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) por formulações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.

---

<sup>43</sup> Interpelação, segundo Pêcheux (1988, p.273, passim), supõe necessariamente um desdobramento, “constitutivo de sujeito do discurso”, de forma que “um dos termos representa o locutor, ou aquele que se habilitou chamar o sujeito da enunciação, na medida em que lhe é atribuído o encargo pelo conteúdos colocados – aquele que toma posição, com total conhecimento de causa, total responsabilidade, total liberdade – e o outro termo representa o chamado sujeito universal, sujeito da ciência ou do que se pretende como tal.”

O discurso da impossibilidade de uma formação adequada e falta de investimento em sua própria formação, se constitui um grande problema no meio acadêmico por expressar as determinações histórico-político-ideológicas de um grupo social. Nesses discursos os sentidos que estão sendo articulados falam dos mesmos conceitos, refletindo que, para eles, não será, um dia, possível, transformar essa realidade brasileira.

*Em relação à formação de professores da EJA, atualmente quase não há, ou na verdade, não há formação continuada na nossa escola. Aqui estão tentando implantar um trabalho pedagógico, baseado nas Redes Temáticas, entretanto, percebo que este projeto está caminhando para não ter sucesso. **Os professores têm outras ocupações**, não dispõem de tempo para se dedicarem ao projeto, da mesma forma que acho que a diretora não está motivada. Enfim, essa nova experiência tem sido muito difícil para mim. (Professora do 1º. Segmento da EJA- P.P.S.).*

A prática discursiva da formação docente traduz uma postura de auto-reconhecimento de incompetência e limitações. Ela está sendo produzida derivada dos discursos emitidos ao longo dos anos da constituição do país e do percurso de letramento brasileiro, apresentando um processo contraditório de silenciamentos e de negação da sua própria identificação, como se pode constatar nas falas abaixo.

O que dizem os professores?

*Eu não sei trabalhar não, estou aprendendo... pode sair muita coisa errada. (P.P.S.)*

*Eu mesma não estou sabendo de nada, nem qual é a sala que eu vou entrar, ai meu Deus... Cheguei e cai de pára-quedas. (P.P.S.)*

*Eu também quando cheguei para ensinar a adultos, me senti perdida, não se preocupe não, logo você aprende e desenrola... A gente vai aprendendo. (P.P.S.)*

A formação docente voltada para um processo educativo capaz de contemplar o sujeito com conhecimentos e metodologias que o levem a uma

reflexão a respeito de sua posição como profissional da educação parece remota, diante do modelo social vigente. Verifica-se no fragmento retirado do discurso da professora do primeiro segmento da EJA, P.P.S., que **“os professores têm outras ocupações”**, que a responsabilidade pelos discentes é de qualquer outro sujeito, menos dos professores por terem muitas atividades.

Pode ser observada, também, nessa mesma fala, a ausência do compromisso, *“os professores têm outras ocupações”*, da mesma forma que se constatou na fala dos ministros e do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Esses discursos secundarizam a ação do trabalho docente por priorizar outras atividades, em detrimento ao compromisso da sua própria formação.

As outras professoras ratificam o descompromisso com as turmas de EJA que se mostra nas marcas discursivas: *“pode sair muito coisa errada”, “eu mesma não estou sabendo de nada”, “me senti perdida, mas, não se preocupe, logo você aprende e desenrola.”* Apesar de uma delas afirmar que *“estou aprendendo...”*

Aprender e desenrolar não parece se remeter a receber uma formação adequada, mas adaptar-se a um desempenho precário para um público que é caracterizado como “não exigente” e para o qual não se “precisa oferecer uma educação eficiente”.

A memória discursiva, que atravessa historicamente o meio educacional, de que o adulto não mais precisa passar por um processo educativo escolar, para que ele permaneça no mesmo lugar, por que elevá-lo a uma posição de compreensão do mundo, pode gerar incômodos para os que os dominam, como

afirmou o Ministro Goldemberg ele *“já tem o seu lugar na sociedade”* que *“pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização.”*

A formação docente, como função do Estado, passou a ser assunto das políticas sociais, sendo necessária, uma política específica que atendesse a esses jovens e adultos e os conduzisse a um processo pedagógico de ‘vida’.

Esse processo educativo não poderia limitar-se à simples alfabetização: como a característica fundamental dos que não possuem essa educação básica é o analfabetismo, facilmente se confunde o esforço de educação de adultos com o de combate ao analfabetismo. Seria pois necessário distinguir as duas noções, a de alfabetização e a de educação de base. É claro que não bastaria apenas ensinar a ler e a escrever, sendo necessário também facilitar a aquisição dos hábitos da boa leitura e da boa reflexão sobre ela, ao mesmo tempo que reforçar as noções dos valores sociais, cívicos e morais, já existentes em cada aluno, e de desenvolvimento no sentido do melhor ajustamento social. Era necessário educar o adulto para que todos melhor soubessem defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor no seu próprio lar, na sociedade, em geral. (BEISEIGEL, 1979, p. 99).

Para a formação de professores da EJA necessidades reais se fazem presentes por se tratar de um público que tem tarefas durante o dia, trabalham ou não, que apresentam escassa disponibilidade de tempo, ausência de incentivos e carregam uma marca histórica da desigualdade e discriminação social, o que transforma a prática educativa num desafio para os altos índices de evasão, repetência e rendimento baixo. Nesse sentido, é de vital importância o domínio docente aos modelos de organização das atividades educativas, para melhor adequá-las às necessidades e peculiaridades dos seus alunos.

Bourdieu (1983, p. 220) estabelece uma analogia com o mercado de bens, colocando a linguagem como um bem cultural e cita a tese do Capital Cultural, onde as forças do poder e do domínio são determinadas na prática pedagógica

dos professores quando reproduzem através da linguagem que a formação educativa efetivará sempre que os pobres serão sempre pobres e os dominantes estarão sempre em posição diferenciada.

De fato, além de ter um caráter intencional a educação é política, ideológica e quaisquer que sejam os seus conteúdos eles estarão sempre impregnados de uma condição social, uma condição de classe.

Nesse sentido, confirma-se nas seqüências discursivas analisadas, que a relação entre os discursos das autoridades (classe dominante) e os discursos das professoras (classe dominada) se mesclam nas Formações Discursivas. As relações de poder estão presentes tanto numa classe quanto na outra, pois as professoras assumem posições decisórias em relação ao que oferecerão aos alunos e por vezes também falam da posição da classe dominante, pela atuação da ideologia.

A quem interessa, pois, a educação de jovens e adultos em massa? Onde esses jovens e adultos poderiam ser absorvidos? Como a sociedade reagiria com uma nova população letrada e disposta a disputar lugares sociais num contexto intelectual?

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, isto é, a classe que constitui o poder material dominante da sociedade constitui também o poder intelectual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção intelectual... Os pensamentos dominantes não são senão a expressão ideal das relações materiais dominantes compendiadas em pensamentos. (MARX, 2006, p.121).

Ensinar o homem a julgar segundo o que é realmente a vida, fazê-lo pensar que é um ser, sujeito, construtor de suas investigações e da condição social de vida é acima de tudo, arriscado. A teoria educacional precisaria ser ativa e eficaz

na evolução histórica das forças produtivas e na ação para a emancipação da classe trabalhadora.

A formação continuada para professores que atuam na EJA, nesse sentido, é de vital importância, já que não existe a formação específica em graduação. Como já dissemos, é uma disciplina ministrada como eletiva, que não possui caráter obrigatório, mesmo estando os alunos do turno noturno do curso de Pedagogia – UFAL, obrigados a estagiar com alunos nesta modalidade no 4º. Ano do curso.

Não há pois, uma política universitária efetiva que esteja voltada à formação específica para o professor da educação de jovens e adultos, com definição de mecanismos e proposta pedagógica para a formação inicial e continuada que cumpra as exigências da sociedade. A Lei não determina a formação do professor para a educação de jovens e adultos.

Sendo também objetivo desse trabalho articular questões conceituais da AD, resgatadas a partir da análise de acontecimentos, levando em consideração o movimento da história em torno das re-significações dos sentidos da formação docente, busca-se esclarecer o meio social e político, as designações que formam esses discursos e suas condições de produção nos contextos históricos em que foram produzidos.

Os professores reproduzem o discurso da classe dominante e não se reconhecem dominados, ressignificando periodicamente um discurso passado de assujeitamento e imobilidade social. Podemos observar, que essa afirmativa se materializa nos recortes discursivos das P.S.P.(s), quando afirmam que *“não*

*vamos mudar essa realidade ... a realidade não muda". "eu faço de conta que faço, dou uma enroladinha..."* que serão analisados no item 3.2.1, desse trabalho.

As invés de se possibilitar a formação de formadores para a libertação e emancipação humana, forma-se para a repetição ideológica de “fracassados” do sistema. O discurso pode até perder volume em algumas épocas mas ganha proporções alarmantes em outros momentos.

Dos professores entrevistados são poucos os que mostram entusiasmo para dar aulas a esta modalidade, alguns acham que “estão fazendo um favor ao governo”, outros colocam que trabalhar à noite resolveu os problemas de acumulação de cargo e uma grande parte do restante do grupo age com indiferença.

Diante de tanta fragmentação, de uma sociedade cheia de ambigüidades, é vital a necessidade de rediscutir e reconstruir os papéis do formador. Estamos numa dualidade de princípios organizacionais e educar nesta concepção é um contra-senso, já que estamos tratando de seres pensantes, reflexivos, críticos; cidadãos, capazes de transformar e ampliar conhecimentos adquiridos, que sejam capazes de testar e experimentar o novo de saber selecionar o melhor.

### 3.2.1 Uma Metodologia Diferencial para a Formação

A gestão da escola alfabetizadora deve garantir o crescimento do sujeito objetivando gerar educadores leitores e escritores, possibilitando salas de leituras, bibliotecas, núcleos de estudos e espaços capazes de viabilizar condições necessárias a esta formação dialética, já que o conhecimento é um processo em construção, numa via de mão dupla.

Com isso, muitas escolas buscaram administrar e implantar seus conteúdos e currículo de forma eficaz; tendo, as mesmas, autonomia para deliberar sobre a sua prática pedagógica, podendo definir qual metodologia será utilizada em sala de aula, o que, sem efetividade da formação docente, poderá instalar um caos já que não existe um currículo universal e, nem, evidentemente, políticas públicas direcionadas para uma ação coerente. Hoje, o que se apresenta no meio educacional são práticas assistencialistas ou pontuais.

Algumas escolas da rede pública estadual trabalham com uma metodologia, que realiza estudos de textos de forma empírica e superficial, discursos colhidos na comunidade, que se tornaria inovadora e interessante, se realmente realizasse o trabalho a que se propõe e se a formação dos professores se efetivasse, dando condições de formar o aluno com posturas de reconhecimento de ser “sujeito de um processo”, se identificando como agente de transformação. É a metodologia das “FALAS”, que se confunde internamente nas suas ações. Alguns a tratam por metodologia de projetos, outros como apenas, conteúdos, pela necessidade de se

construir um referencial pedagógico que norteie o processo ensino-aprendizagem, garantindo a aprendizagem do aluno.

No ambiente acadêmico, transitam por um lado professores que não aceitam essa metodologia e por outro coordenação e direção que aspiram e determinam a implantação dessa prática.

Segundo a professora A.G.M., que foi também “treinada” para lecionar com essa metodologia, mas não participa da escola onde foram colhidos os discursos para o *CORPUS* desse trabalho:

*não é bem uma estrutura com temas geradores e sim uma rede temática, baseada na concepção de Paulo Freire. É uma estrutura que vai além do tema gerador e exige que se façam visitas periódicas à comunidade, para recolher e selecionar as falas e serem, dessa maneira, colocadas no banco de falas. Os professores pensam qual é a fala que melhor expressa a realidade da comunidade, as que **nós julgamos** que precisa ser superado. (P.P.S.)*

O trabalho com ‘Redes Temáticas’ surgiu quando estados e municípios definiram por uma prática pedagógica que se fosse definida e se efetivasse a partir dos pressupostos teóricos de Paulo Freire. Em Alagoas, foi contratado um grupo de São Paulo para iniciar as formações com os professores. Alguns formadores vieram, também, de Porto Alegre e outros de Ponta Grossa, no Paraná, para atender à rede estadual.

O passo seguinte, segundo a mesma professora é

*tirar a questão nuclear do contexto social e, assim, se transforma em situação problema e vai gerando a rede, porque os **professores começam a pensar** como vão trabalhar. A realidade dentro da realidade. **A realidade que supera a realidade**. Esses conhecimentos influenciarão na transformação da consciência para a vida. (P.P.S.)*

De acordo com a coordenadora pedagógica da Escola de onde foram colhidos os recortes analíticos que possibilitaram a constituição do *CORPUS* nesse trabalho,

*no começo da escola a gente apanhou muito com essa história da fala porque era tudo muito novo. A gente não tinha nenhuma experiência. A gente teve um treinamento aqui, quando surgiu nós tivemos muita dificuldade, vieram pessoas do Rio Grande do Sul trazendo a experiência deles para cá. Nós tivemos vários e vários treinamentos... (Coordenadora Pedagógica – C.P.)*

As secretarias estaduais brasileiras não institucionalizaram o método como um procedimento universal. Alguns estados começaram deixando como opção, mas depois, implantaram como metodologia própria, é o caso de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Porém, nem todas as escolas da rede estadual trabalham com essa estrutura.

De acordo ainda com a coordenadora

*A experiência melhor que veio de fora foi a do Paraná, foi mais interessante, muito mais útil muito mais proveitoso, foi quando eu consegui, claro que também já foi um resultado de outros entendimentos, somatório de vários treinamentos anteriores e tinha condições de analisar, já tinha um conhecimento prévio, talvez por que eu já tinha participado de vários treinamentos, o esquema de falas deles é muito mais simples e muito mais produtivo, tanto que entrou uma questão de personalidade na Escola. **Uma questão de personalidade na Escola.** O pessoal da manhã trabalha aqui com o esquema do Rio Grande do Sul e **à noite eu trabalho diferente** com o modelo do Paraná, é praticamente o mesmo mais eu acho mais fácil. **Ai eu forcei uma barra** e consegui. E o interessante é que esse ano eu tive um treinamento no Proletramento, **como tutora e as formadoras eram de Ponta Grossa no Paraná e as formadoras quando estava indo o trabalho com as falas lá e elas me disseram que não trabalham mais. Agora que está dando certo para gente, né? E está dando super certo. Lá eles desistiram, não sei por que, mas eu acho que é por que precisa muito investimento aqui a escola é uma só. Para dar certo ... aqui é uma única escola, é como eu digo mesmo é questão de personalidade de cada um, se não tivesse aqui diretoras de pulso firme e que saibam ir levando, lidar sem perder a firmeza, já tinha acabado.** (C.P.)*

Se, na própria origem a metodologia não está mais implantada, o quê de fato, ocorreu? Será que de todo essa metodologia é efetiva e faz a prática pedagógica coerente com a proposta escolar? Muitas escolas da rede estadual estão em implantação da estrutura dos 9 anos para o Ensino Fundamental, mas a estrutura de ciclos de formação <sup>44</sup> não determina a metodologia das falas.

Para que essa metodologia seja implantada é necessária uma periódica visita à comunidade no sentido de reconhecer a necessidade real social, fazendo dessa forma um intercâmbio acadêmico.

*No começo a gente fazia assim: saíamos em duplas ou trio, saíamos pelo bairro fazendo entrevistas com... professores, coordenadores e até a direção, a gente via a ficha dos alunos para ver onde eles moravam, e **ia consultar no bairro aleatoriamente, a gente saía com um roteirozinho e ia conversando**, nas mercearias, nas casas de aluno de moradores, pegava gente na rua quando chegava aqui a gente fazia a seleção das falas mais interessantes. Mas o que acontecia? O acontecia com esse roteiro? A gente detectou, que as perguntas eram as mesmas e ficava aquela coisa. O que o senhor acha da sua rua? Há minha rua está esburacada, falta saneamento básico falta... e a violência? Transporte. Ficava uma fala repetitiva e que embora as falas sem nenhuma. (C.P.)*

Com os anos, segundo a C.P. *“a coordenação foi evoluindo o pensamento de que seria mais efetivo que a fala surgisse dos próprios alunos, **já que são adultos e têm condições de refletir as próprias necessidades.**”* Assim, se produz o efeito de sentido de que o “adulto analfabeto”, é considerado um sujeito autônomo, crítico e analítico da sua própria condição de vida, que tem condições de se posicionar frente as suas necessidades, fazendo opções intelectuais para a transformação da própria realidade.

---

<sup>44</sup> Para um maior aprofundamento sobre ciclos de formação, ver PERRENOUD, P. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 7-26, nov. 1999.

Nas seqüências discursivas *“nós julgamos”, “uma questão de personalidade da escola”, “eu forcei a barra”, “se não tivesse aqui diretoras de pulso firme”*, tanto da P.P.S. quanto da C.P., encontramos pistas que começam a indicar marcas de poder e hierarquia na relação professor/aluno e gestor/professor.

Separa-se nesse momento o “eu” do “nós”, significando uma responsabilidade do “eu” em transformar todas as ações em positivas e acertadas, excluindo-se o “nós”, subentendido como os agente responsáveis pelo que de ruim puder acontecer, deixando implícito que a C.P. é uma pessoa que age sempre de maneira justa e correta, em detrimento dos outros.

Mostra-se, ainda, na seqüência discursiva *“à noite eu trabalho diferente”* uma contradição com a afirmação *“a escola é uma só”* mostrando que o trabalho individual sobrepõe-se ao trabalho coletivo.

Podemos citar alguns exemplos das ‘falas’, colhidas na comunidade relatadas pela C.P. e implementadas em anos passados, que fizeram realizar o trabalho metodológico, em sala de aula, pela Escola:

- 1 - “Aqui não tem problema de saneamento. Doença só a gripe por que aqui só tem muita poeira.” (De acordo com a C.P., essa fala foi recolhida de uma pessoa que estava cheia de pano branco, descalça... sem nenhum cuidado, com os esgotos.);
- 2 - “A mulher precisa trabalhar para ajudar o marido.”
- “A violência é normal.”
- 3 - “Não pago salário mínimo a empregada por que elas não são qualificadas para ter salário mínimo, não têm qualificação.” (fala recolhida de uma professora do primeiro segmento de EJA.)

A partir desse momento, durante as reuniões pedagógicas da coordenação com os professores, são construídas questões que deverão ser discutidas com os alunos, que definem, dessa maneira as questões para serem levadas à sala de

aula. A seguir, uma seqüência de reflexões, durante reunião com professores, que foram surgindo sobre a fala do salário mínimo, a respeito da colega que enunciou esse discurso:

- Não é lei? Ela quer uma empregada que durma no emprego e só tenha folga de 15 em 15 dias, trabalhe sem férias, é praticamente um trabalho escravo. E assim, essa é uma pessoa que só vive em sindicatos.
- Como uma pessoa dessa que vive em sindicato, movimento sindical, se diz uma lutadora de classe e se comporta dessa forma, faz um comentários desse?

O que diz a coordenadora pedagógica:

*E é esse pensamento de muita gente, essa fala vai puxar para muitas áreas, aulas, puxa para as disciplinas. Ela vai puxar para as disciplinas de forma que seja interligada independente, então quando a gente pega uma fala dessa puxa para as disciplinas de acordo com a inclinação que a fala dá para aquela disciplina, interligada independente não é a questão de interdisciplinaridade forçada, não. Ela se desenvolve totalmente independente, mas ligada à disciplina. Normalmente quando é português a gente tem liberdade para trabalhar com a ética, com textos então que tragam um pouco as questões de preconceito, cidadania... a professora de português fica mais a vontade. Então entra aí na questão da legislação... a gente pode procurar por exemplo em história a questão... procurar a história... Bem **o que eu quero com o aluno é mostrar... é a questão do objetivo, meu mesmo, não só do grupo, eu quero que o grupo desperte para isso, meu mesmo é mostrar para os nossos alunos... competência, profissional...para que tenham o alcance que o mercado é exigente, que quanto mais eles estudarem, e esses estudinhos fraquinhos por cima, não resolve, que a qualificação profissional é uma exigência do estado, né, e o conhecimento que eles adquirirem faz parte dessa qualificação profissional. Então é quem não tem competência não se estabelece, não se estabelece porque não tem a qualificação necessária pra aquilo. E a gente tá vendo que aqui, e até discutimos ontem, como estão chegando novas empresas, inaugurou o Extra, há poucos dias, e você vê funcionários totalmente despreparados, funcionários cantando, oferecendo coisas, gritando no meio do povo, caixas maltratando, e só vão ficar enquanto acabar a euforia vão perder o emprego, tem gente que fica olhando e vai para a rua, e ele vai para a rua. **Perdeu o emprego por pura desqualificação.** Falta de senso, de bom senso e até de conhecimento de outros mundos. **Aquele que foi para São Paulo e que viu um supermercado funcionando não vai fazer a mesma coisa, apenas por ter freqüentado um supermercado. Mas aquele povinho que nunca foi em um, ele não tem noção das coisas.** Então, por melhor boa vontade que tenham vão fazer um monte de besteira, por que não conhece. **Queremos dar para eles essa qualificação.*****

O desvelamento desse discurso da C.P., aponta para uma série de marcas discursivas e pistas ideológicas que se revelam como preconceituosas e excludentes, e comprova-se a posição de dominação, sempre presente, nas relações de poder das classes sociais (dominantes e dominados), principalmente nas relações hierárquicas da escola, que se apresentam imbuídas e impregnadas de “poder”, necessitando-se, analisar também, que há vários movimentos no discurso parafrásticos e de reformulações dos já-ditos.

O discurso pedagógico está atrelado ao discurso político, que por sua vez atrela-se ao discurso do capitalismo, do poder, da infra-estrutura e da superestrutura<sup>45</sup>, da sociedade neoliberal. A ideologia do dominador traça e define o caminho que a educação deve seguir, “refletindo e refratando a realidade” (Bakhtin, 1997,p.41 passim) que nos insere.

De fato a essência deste problema, naquilo que nos interessa, liga-se à questão de saber como a realidade (a infra-estrutura) determina o signo<sup>46</sup>, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação (BAKHTIN,1997, p.41).

Podemos constatar essa assertiva de Bakhtin nas seqüências da C.P. quando determina que eles serão despertados para ter uma ***“competência, profissional... para que tenham o alcance que o mercado é exigente”***, ***“quem não tem competência não se estabelece”***, ***“perdeu o emprego por pura desqualificação”***. ***“queremos dar para eles essa qualificação”***. A culpa é sempre do “infeliz”. Como determina o ministro Goldemberg ***“Não adianta***

---

<sup>45</sup> A definição de infra-estrutura se baseia em Marx, que define um “modo como tratava a base econômica da sociedade” determinando a superestrutura que pode ser “ideológica ou política”, nesse sentido a visão que possuímos são “reflexos da base econômica de nossa sociedade”.

<sup>46</sup> Bakhtin (1981, p.36) afirma que “a existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos.” O signo só existe entre sujeitos sociais que se relacionam.

*oferecer a ele uma segunda chance*” ele já teve a sua chance “*quem não tem competência não se estabelece*”. Silencia-se ainda o fato das condições que são oferecidas ao trabalhador, das condições do trabalho e do desemprego.

Nesse sentido a realidade é capturada pelo sujeito e este capturado pelos signos que a “refletem” ou a “refratam”, se (re)significando através do prisma ideológico, “no confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes” (BAKHTIN, 1997). A classe dominante sempre quer passar a idéia de que o signo só tem um único sentido, “monovalente”, no entanto, para Bakhtin o signo é “plurivalente”.

De fato, no discurso da C.P., comprova-se que ao assumir o cargo, ela assume os “valores” dos dominantes, quando determina que *“nós queremos dar para eles”*, assumindo o discurso dominante e a perspectiva de “doador e receptor”, imbuindo-se de preconceitos e pré-construídos que remetem à inúmeras memórias discursivas, que efetivam o efeito de sentido do “fracasso que está no sujeito analfabeto”, vistos nos discursos dos ministros, presidentes, professores e documentos legitimadores de EJA, que, atravessando historicamente o ambiente educacional, reforçam a ineficiência da ação educativa determinando que os jovens e adultos não precisam mais passar por um processo educativo, precisam ser deixados no mesmo lugar que ocupam para não “perturbarem” a ordem estabelecida.

A C.P. reflete a ideologia dominante quando se isenta da responsabilidade da escolha da ‘fala’, jogando a responsabilidade de decisão para os ‘alunos-aprendentes’ por que *“são adultos e têm condições de refletir as próprias*

*necessidades*”, silenciando<sup>47</sup> dessa maneira, o fato de serem analfabetos, necessitando, portanto, da efetivação da função social da escola que tenha um trabalho eficiente e emancipador na aquisição de uma visão diferenciada da realidade e condições autônomas avaliativas. Ou seja, a C.P. está (re)significando o discurso do ministro Goldemberg, quando defende que **“O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade.”** De fato, exime, a escola, da responsabilidade da formação já que eles encontraram **“seu lugar na sociedade”** e **“têm condições de refletir as próprias necessidades.”** O lugar de dominado, da exclusão, do subemprego, da informalidade.

Segundo Florencio (2007, p.24) “o discurso do poder atravessa a educação, assegurando a sua reprodução ideológica[...].” No discurso enunciado pela C.P., fica clara a posição assumida por ela, que exerce no momento um papel que lhe assegura um “poder”, que o cargo lhe atribui, numa posição de dominação, quando repete diversas vezes que **“eu quero”** é **“meu mesmo”**, determinando, da maneira dela, como os procedimentos devem ser realizados.

De acordo ainda com Bakhtin (1997) “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” A hierarquia que ocorre dentro e fora da escola, transforma possibilidades de negociação em imposições legitimadoras do “poder”, reproduzindo a ideologia da classe dominante, que é o discurso neoliberal.

No discurso da C.P., **“eu quero que o grupo desperte para isso [...] competência profissional... para que tenham o alcance que o mercado é**

---

<sup>47</sup> Orlandi (2002) “apagamento de outros sentidos possíveis.”

*exigente*”, está implícito e subentendido que a escola educa, não no sentido de sujeitos emancipados, transformadores da realidade existente, mas para que o indivíduo se “adapte” à sociedade, o que coincide com uma

retomada do conceito utilizado no tecnicismo dos anos 60 e atualizado na perspectiva da ideologia do mercado globalizado para quem o capitalismo é o único horizonte possível. A educação baseada nessa concepção deve trabalhar no sentido da adaptação dos indivíduos a essa estrutura social. (CAVALCANTE, 2005, p.30).

Assim, se produz o efeito de sentido de que ‘somente a educação’ será a solução para os jovens e adultos trabalhadores que querem vencer na vida, ‘adaptando-os’ à realidade social, independentemente da qualidade que ela é ofertada. Dessa forma não “pertubarão” e nem trarão “transtornos” à ordem geral.

Continuando com a análise do discurso da C.P., o dito popular<sup>48</sup>: *“quem não tem competência não se estabelece”*, é trazido, por ela, para reforçar a idéia de que é ‘somente pela educação’ que de fato, haverá a possibilidade de se conseguir um ‘lugar social’. Os provérbios populares proferem discursos que além de ter a intencionalidade de dar avisos, previnem o sujeito para os valores sociais e morais, censurando-o e ou ameaçando-o. Percebe-se dessa forma, o que defende Bakhtin (2003, p. 203), quando afirma que a polifonia se constitui nas “vozes do eu e do outro”, podendo dessa forma, identificar num mesmo discurso, numa mesma enunciação o reconhecimento de “várias vozes”.

No caso dos ditos populares essas vozes são menos visíveis, por se tratar da ‘voz do povo’ (para Bakhtin nos ditos populares fala-se uma “voz sem nome”) e

---

<sup>48</sup> Os ditos populares são considerados “verdades” do povo. Ditados que estão ligados ao folclore e à palavra popular. Exemplos: *“Quem não se comunica, se trumbica”*; *“Quem não tem cão, caça com gato”*; *“Quem vê cara não vê coração”*; *“Quem não arrisca, não petisca”*, entre outros.

dependendo da entonação que é enunciada, a “primeira avisa e previne, a segunda moraliza e a terceira voz censura e ameaça.” (MAGLIOLI, 2006).

É importante ressaltar que o discurso da C.P., além de hierarquizar as definições, traz também uma resistência silenciada para a formação dos professores de EJA, quando deposita toda a responsabilidade da formação do aluno na sua própria gerência, o que pode ser observado nas seqüências: *“o que eu quero com o aluno”* e *“o objetivo, meu mesmo”*. *“á noite eu trabalho diferente”*. Desobrigando-a da formação continuada para os professores em serviço. Trata-se, pois, de um embotamento teórico-metodológico que é imposto.

Nesse contexto podemos considerar os esquecimentos número 1 e número 2, que são definidos por Pêcheux. O primeiro que também pode ser chamado de esquecimento ideológico, é da instância do inconsciente e é o resultado do processo de construção ideológica, gerando a impressão de que a origem do que se diz está em nós. A C.P. toma tudo para si, pensando que é ela que irá definir o caminho do aluno, não entendendo que o discurso que produz é da classe dominante, e não o dela, que ela também é dominada. O segundo refere-se à ordem da formulação e da enunciação, é a tentativa do sujeito em controlar o seu dizer. Esse esquecimento produz a impressão de se controlar o dizer. Em várias situações a C.P. se contradiz com o “eu” e o “nós”, colocando o aluno numa posição de receptor, como passivos, inertes e que vão receber o que “eu quiser”.

O lugar ocupado pela C.P. traz a impressão de que esse cargo “lhe possibilita determinar” os destinos do corpo docente e discente, no ambiente escolar. Na verdade, essa é a intencionalidade da C.P., quando invoca sua

autoridade, impregnando suas idéias e determinando como essas devem ser cumpridas, o que se observa no recorte: ***“queremos dar para eles essa qualificação”***. Com o ***“queremos”*** ela, além de falar por todos os professores, não lhes dando possibilidade de escolha, fala por ela mesma.

Para isso, é necessária uma escola que “adapte” os sujeitos à realidade, não os fazendo apropriar-se da cultura letrada que o transforme e dessa maneira que não possam (re)construir a prática social.

Essa mesma seqüência ***“queremos dar para eles essa qualificação”***, só confirma que o trabalho realizado ‘adapta’ o sujeito à sociedade vigente.

Inúmeras são as marcas discursivas de preconceito e desqualificação que ela vai deixando ao enunciar seu discurso.

Ao mesmo tempo em que afirma que a escola deve preparar o aluno para enfrentar a sociedade, ***“perdeu o emprego por pura desqualificação”***, constatando que é na escola, de fato, que se constrói uma competência para assumir postos no mercado de trabalho, ao mesmo tempo redime a escola por apresentar ***“estudozinhos fraquinhos”*** que são realizados superficialmente.

Observa-se também na continuidade desses recortes um conflito no discurso da C.P., apresentando várias visões distintas: uma primeira, quando empreende a idéia de que é a educação a redentora das questões da qualificação profissional, ***“o que eu quero com o aluno... é mostrar... é a questão do objetivo[...] mostrar para os nossos alunos competência profissional... para que tenham alcance que o mercado é exigente”***, uma segunda, quando afasta definitivamente essa verdade afirmando que ***“aquele que foi para***

*São Paulo e que viu um supermercado funcionando não vai fazer a mesma coisa, apenas por ter freqüentado um supermercado.*”, uma terceira, quando determina que os nossos supermercados não representam, uma possível observação, para a construção de uma aprendizagem referente a competência profissional, apresentando um preconceito regional, pois somente em São Paulo poderão adquirir essa aprendizagem significativamente. Assim também vemos que a C.P. se apresenta muito preconceituosa em relação aos alagoanos, reafirmado quando trata dos que estão aqui e que nunca saíram para outros estados, que os mesmos são um *“povinho”*, desqualificando-os e destruindo o que ela vem dizendo sobre a função social da escola e a força competente de trabalho que deseja formar, com os que aqui estão. O *“povinho”*, referenda o implícito de que esses deverão ser indivíduos adaptados, que serão absorvidos pelo mercado de trabalho para a exploração, no sistema capitalista.

Para ela, algumas disciplinas facilitam a adaptação da metodologia, mas no caso da matemática...

*A matemática é o nosso nó, não é só ruim por que é difícil adaptar a fala, mas é ruim também porque os professores não fazem o menor esforço para trabalhar isso, a menor questão de trabalhar a fala. O professor do primeiro seguimento é único, na alfabetização tem mais condições de trabalhar, porque ele tem a noção geral. Eu coordeno de 5ª a 8ª. mas fazemos o plano geral de atividades juntos. O professor de primeiro segmento quando está com o plano geral ele vai embora, tem toda a condição de desenvolver.*

Mais uma vez o enunciado *“os professores não fazem o menor esforço para trabalhar isso, a menor questão de trabalhar a fala”*, confirma a relação que estamos fazendo com a formação continuada em serviço, e isso vem ratificar a necessidade de se considerar, o professor, pertencente a classe

oprimida, sem capacidades para avançar epistemologicamente e sem possibilidades na aquisição de conhecimentos científicos, apresentando o 'imobilismo' acadêmico.

Através dos princípios básicos da gestão educacional democrática – autonomia, participação e responsabilidade – praticados na perspectiva de encontrar no próprio ambiente de trabalho a solução para os problemas, há uma grande possibilidade de se construir autonomia, responsabilidade e participação nos procedimentos educativos no ambiente escolar, no entanto, parece-nos que a postura da C.P. contribui para que os professores não se sintam responsáveis por esse processo e nem pelo produto de suas ações na função educativa. Fazendo, portanto, o trabalho acontecer, por coação.

Apesar de ter apresentado nesse momento um discurso onde a equipe é operativa, ***“eu coordeno de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. mas fazemos o plano de atividades juntos”***, a C.P. entra mais uma vez em contradição com o seu já-dito ***“eu quero”*** e é ***“meu mesmo”***. Uma outra contradição observada no discurso proferido: ***“a escola é uma só”***, ao tempo em que afirma que ***“o pessoal da manhã trabalha aqui com o esquema do Rio Grande do Sul e à noite eu trabalho diferente com o modelo do Paraná”***.

O tempo de trabalho, em sala de aula, com uma fala depende do interesse e da motivação do grupo. Ela vai sendo desdobrada e pode avançar até por um semestre inteiro. Nesse sentido o que diz o aluno da EJA sobre essa metodologia?

*Eu não agüento mais falar nisso, por que se fica repetindo a mesma coisa, a mesma fala.*

Há quase uma unanimidade dos alunos que não suportam a repetição que a fala traz. Não seria então, o caso, de rever essa metodologia para que houvesse a garantia da eficiência no ensino?

Podemos observar, a contradição existente entre o discurso dos alunos e o discurso da coordenadora, abaixo, quando aponta que deve-se concretizar essa prática *“sem precisar forçar”*.

*Há um engano muito sério aí. Quando a gente começou o aluno dizia assim: Não agüento mais falar nisso. A fala é norteadora. A gente diz olha o tema, a gente vai começar a fala nova e a fala trata-se sobre isso. Mas no desenvolvimento das disciplinas **você não precisa voltar à fala**. Você vai trabalhar elementos que fazem parte disso aqui que vai desmistificar isso aqui sem precisar falar nela. Por exemplo, se eu trago um texto sobre ética, não tem que está em referente, nem se lembrar dessa fala, mas eu tratei da ética, as coisas ligadas, as questões trabalhistas que aparentemente não tem ligação direta com a fala, mas aquele texto vai fazer refletir e vou fazer generalizar, porque quase não aprendeu, né? Então essa questão é... **Sabendo fazer ele não cansa o aluno... sem precisar forçar.***

Seria como uma rede, um fio condutor disparador do conteúdo, que o professor vai tecendo ao longo do trabalho, do processo, vai buscando a solução e a reflexão para esse problema dentro dos conteúdos programáticos.

De acordo ainda com a coordenadora

*É um aprendizado longo e qual o nosso problema maior? Nosso professor treinado, né, se muda para outra escola, entendeu? Há, acabou o tempo, é monitor. Depois que você prepara, **prepara e vai para outro lugar e nunca mais vai trabalhar desse jeito**. Sabe? Então, aí vem um novo, que é para todos os serviços, eu estava com uma equipe muito boa e **perdi 9 professores de uma vez**. Então agora to com o projeto do ano passado já foi devagar porque foi um aprendizado. Este ano foi um caos, greve em cima de greve, e eu to **com um pessoal novo**, imagina... para poder fazer eles entenderem, por que até você entender... para você entender no começo. Tem gente que diz que entendeu e você acredita, aí você chega na sala e dá uma dor no coração por que não está fazendo nada do que foi previsto, e assim **a coordenação do segundo segmento ela é o controle remoto mesmo, eu dou o plano de atividade e eu cobro nos resultados de mostras e feiras por que eu não tenho condições de acompanhar o professor em todo dia e nos departamentos, eles existem mas nem sempre é possível e nos departamentos***

*nem sempre por que o professor se reserva. Fica uma coisa assim. Faz um pouco de conta. Eu aprendi mas não aprendi muito bem. Para amarrar eu coloco uma mostra de cultura e o aluno vai ter que mostrar que aprendeu aquilo de alguma forma, ai essa mostra é como se fosse uma feira de cultura, e na feira de cultura tem que aparecer aquilo que foi estudado e se o professor não trabalhou aparece ali, ele se entrega, você vê que não foi feito e ele morre de vergonha, porque não foi feito. Todo final de fala tem uma mostra de cultura seja de forma mais simples seja de forma elaborada como uma grande feira, mas tem que ter.*

Quando a C.P. coloca que após o professor ser preparado, quando migra para outras instituições, ele ***“nunca mais vai trabalhar”*** do mesmo jeito, ela assegura que o seu treinamento é perfeito, mas qual treinamento? O que garante que ele vai trabalhar diferente? O desejo e a esperança que o seu controle ultrapassem as fronteiras da escola tornam a C.P. uma pessoa cada vez mais possessiva e controladora. A possessividade se expressa em vários segmentos; quando trata da perda dos professores ***“perdi 9 professores de uma vez”***, quando se coloca como dona: ***“eu to com um pessoal novo”***; além de colocar-se como o ***“controle remoto mesmo, eu dou o plano de atividade e eu cobro nos resultados”***. O professor não participa da construção do plano. Reaparece, mais uma vez, na seqüência discursiva ***“não está fazendo nada do que foi previsto”***, o controle que exerce na ação do professor.

A materialidade discursiva retorna atravessando o discurso que é marcado pelo controle, estabelecendo as relações de poder nas classes sociais, ***“eu cobro nos resultados de mostras e feiras por que eu não tenho condições de acompanhar o professor em todo dia e nos departamentos, eles existem mas nem sempre é possível e nos departamentos nem sempre porque o***

*professor se reserva.*” Observa-se, de fato, o discurso de autoridade e de controle.

Outras questões podem ser apontadas a partir dessas seqüências: o reconhecimento, do fato, de que não há acompanhamento ao professor, nos departamentos e nem ao longo do processo de desenvolvimento das suas atividades, ou seja, não há relação interativa, socializadora e interpessoal entre coordenação e professor; a função da coordenadora apenas de controle; a constatação de que a avaliação das atividades se dá na direção do produto e não do processo de ensino-aprendizagem, diante da exigência aos professores e alunos de apresentem ‘resultados’ nas ‘mostras e feiras de cultura’, estabelecendo uma visão de que o ensino e a aprendizagem são ‘reprodução’ (parte fundante da sociedade de classes) e não transformação; as marcas na relação de poder (diretor/coordenador; coordenador/professor; professor/aluno...) que estão dentro da escola e se iniciam numa formação ideológica.

Um dos maiores complicadores para essa metodologia é que não existem livros para a EJA nos primeiros e segundos segmentos, os materiais didáticos são confeccionados pelos professores à medida do possível e à medida em que a C.P. pesquisa e traz da sua própria residência, controlando o caminho a ser seguido. A escola, nesse sentido, é uma extensão da casa dela.

*Problema com xérox, retroprojektor, etc. O que vai ser trabalhado, normalmente, eu trago de casa muito coisa. No começo de fala eu solicito que tragam tudo o que encontrarem aí vem bastante coisa, não é? E a gente vai separando e eu distribuo os materiais. A gente tem o tema... (CP)*

Os professores podem se recusar à implantação dessa metodologia, o que “*não acontece normalmente*”, mas, de certo, “terão que escolher” uma fala

alternativa. Essas falas servem para todos os segmentos e os professores parecem aceitar, mas reagem no silêncio e na falta da efetivação da tarefa. É a marca do personalismo da C.P., a assunção do dominador observado na sequência **“eu distribuo o material”**.

*Eles **têm o direito** de recusar e trabalhar uma fala paralela, independente, apresentam o plano de atividade, **não acontece normalmente** mas se acontecer se se recusarem, e ele disser que: *ei pêra ai na minha aula não dá, normalmente agente faz assim. As áreas de expressão trabalham juntas : arte, português e inglês. Já ciências e matemática trabalham em uma outra linha ou outra fala.* (CP)*

Essa ‘autonomia ilusória’, quase e/ou não ocorre, por duas possibilidades, reconhecidas em pistas discursivas, já-ditas pela própria coordenadora: o controle nas ações educativas dos professores, que não pode sair da gerência dela quando cita que é o **“controle remoto”**, que **“eu cobro nos resultados”**; e pelo fato de tudo o que vai ser trabalhado **“normalmente, eu trago de casa muito coisa [...] eu distribuo o material”**. Como, dessa forma, poderia acontecer a autonomia na gerência do professor?

Ao mesmo tempo reflete-se a questão do aprisionamento do professor ao livro didático. Professores que só sabem desenvolver um trabalho de ensino-aprendizagem se não estiverem com o seu “guia” nas mãos. Professores, com seus ‘caderninhos’ e livros de folhas amareladas, anos após anos, usados como instrumentos didáticos. Professores que não admitem, um desvio sequer, no livro que foi marcado com *clips* e grifado com caneta, nas partes mais importantes a serem seguidas.

Na escola existe um banco de falas, que está se esgotando, onde

*os professores recolhem as falas e quando a gente senta para conversar tem várias e **eles escolhem**, cada grupo escolhe, a **gente escolhe**.*

*Nesse momento agora como é uma coisa de emergência e nesse momento o nosso banco de falas está esgotado, nosso banco está pobre, por isso que nos pegamos essa. Mas **sobre (sic) pressão a fala aparece.** (CP).*

Ao colocar **“eles escolhem”**, imediatamente se posiciona com o **“a gente escolhe”**, não dispensando o poder que lhe é conferido, não deixando de enfatizar que eles fazem do jeito que ela quer mesmo que **“sobre (sic) pressão”**.

O trabalho a ser seguido, estará centrado na proposta da organização dos conteúdos, fazendo e estabelecendo as relações das temáticas com os conteúdos. É dito que trabalha-se em história com a história de Alagoas, abordam-se as questões sociais, desenvolvimento sustentável, já em ciências aparece o desequilíbrio do ecossistema afetando a vida das pessoas, as pessoas morando ali contribuem para mais ainda o desequilíbrio, fazendo um contraponto para as que precisam e têm necessidade daquele sustento e não sabem se organizar para que seja benéfico e a cada vez mais e mais doenças. Em ciências pode ser trabalhado os seres vivos, ecossistema.

*Nós temos os conteúdos básicos, padrão, e eles vão atrás, entendeu no caso do Português? **Vamos acompanhando, não saindo do padrão.** Não quer dizer que o Português tenha que trabalhar se eu to estudando o saneamento os textos tenham que ser do saneamento. A geografia trabalhou as situações geográficas de Alagoas, porque o êxodo rural. Nós viajamos, fizemos passeios, fomos a Penedo... (CP)*

Na seqüência discursiva **“vamos acompanhando, não saindo do padrão”**, mais uma marca do acompanhamento ‘controlador’, do discurso autoritário, da dominação e da eficiência da C.P., aos trabalhos realizados pelos professores e do padrão a ser seguido por eles. Consolida-se aqui o já-dito, o discurso pré-construído pelos ministros e documentos legais. Implicitamente, está

definido que não será admitido por ela aos professores autonomia e transformação. O aluno que deverá ser formado, será um indivíduo capaz de *“adaptar-se”* (concepção Liberal de educação) à realidade. Memória discursiva neoliberal, apresentada nos discursos dos ministros, em que a função social da educação é “adaptar” o sujeito à sociedade e para quem os jovens e adultos não precisam mudar seu lugar social, assim, os professores não sairão do *“padrão”*.

De fato, ser investigativo, reflexivo e pesquisador é um grande desafio para quem não tem reconhecimento, o que passa por uma boa remuneração, trabalho com condições adequadas, materiais disponibilizados entre outros fatores que interferem na prática pedagógica.

Trata-se de um modelo revolucionário, que faz a reflexão e a crítica aparecerem e por se preocuparem com a transformação do pensamento, porém fadado ao insucesso. Primeiro porque é confundido e usado como metodologia da pedagogia de projetos, segundo porque está desvinculado da realidade em que os alunos estão colocados, e não há por parte de muitos, compromisso com o todo.

*É falta de coragem da escola de dizer não, nós não queremos, nós vamos fazer diferente. (P.P.S.)*

Há uma fuga na transferência das responsabilidades. O professor diz que *“é falta de coragem da escola em dizer não”* e o discurso do C.P. vem mostrando que é possível e necessário estabelecer e implantar essa metodologia na sala de aula, salientando, ainda, que o professor deve acompanhar o que a escola mandar.

Nas seqüências discursivas, abaixo, constata-se mais uma vez o imobilismo<sup>49</sup>, trazido na memória discursiva do professor.

*Você está se propondo a uma metodologia que não funciona, vai lá na sala, dá uma olhada como é o dia a dia, veja como os professores agem em relação a essa turma. É miséria... Não vamos **mudar essa realidade**. Já viu a história de se trabalhar com reserva técnica. A coordenadora é muito empolgada. Mudar a realidade... mas a realidade não muda. (Professora do Segundo Segmento – P.S.P.)*

*Eu espero que a professora de português comece. Introduza a fala. **Dai eu vejo se dá ou não, vai depender...** se ela fizer bom... é vai depender de como ela vai fazer... (P.S.P.)*

Essa prática se propõe ao novo, a uma metodologia diferente que os alunos não estão acostumados, parece ser uma **“idéia de transformar, mudar a mentalidade e a realidade e salvar”**(C.P.) esses alunos, **“salvar”** os alunos significaria nesse sentido, **“adaptá-los”** à situação do sistema capitalista, retornando mais uma vez à memória discursiva de que o processo será acompanhado **“não saindo do padrão”**, para que os mesmos ‘não sofram’ com a condição de estarem na posição de explorados, podendo desempenhar suas funções sem questionamentos sem ‘perturbarem’ a ordem, e isso passa pela formação do professor, de como se forma o educador de EJA.

A formação dos professores está aprisionada a uma pequena equipe que **“faz tudo”**, (são duas coordenadoras pedagógicas e duas diretoras), por essa razão se torna complicada, lenta, difícil e cansativa. Há uma condição de ir e vir facilmente, o que desfaz a equipe com muita facilidade, explicado anteriormente pela coordenadora pedagógica.

---

<sup>49</sup> Somado ao fato de que é consequência da incorporação, da reprodução do discurso dominante que além de engessar não coloca o professor na posição de agente de transformação, de mudança da realidade, ou seja, se todos pensarem dessa maneira não haverá nenhuma mudança social.

Os professores resistem a esse modelo por duas razões aparentes: a primeira é o fato de que eles precisam ser questionadores, investigativos e críticos e a segunda porque precisam pesquisar e adequar os conteúdos, vinculando-os à fala.

*O professor é deslocado para cá, e pensar que vai mudar alguma coisa... isso é uma fantasia, uma maneira de pensar ... é um verdadeiro faz de conta, eu digo que vou fazer e não faço, e pronto, quando fica perto do dia do encerramento eu lembro os alunos o que a gente falou e fazemos algo diferente para apresentar e pronto. (P.P.S.).*

*Na minha sala não falaram nada e nem querem falar. Eu sou contra essa fala... Eu faço de conta que faço, dou uma enroladinha e entro com o conteúdo. (P.S.P).*

*[...] Não trabalho. Na verdade essa metodologia das "falas" é perda de tempo. Eu faço que trabalho. Eu passo 50 minutos numa sala, 50 min em outra e assim eu vou. Dá para pensar em realizar alguma coisa boa? Antes eu só ia para um único nível. Se eu pudesse faria arte... Substituiria essas professoras de artes daqui que não fazem nada. Eu faço joaninhas, chaveiros, trabalho com palitos de picolé... (Quando eu perguntei por que não usaria isso como proveito para sua disciplina e comentei sobre as oficinas e o resgate ao conteúdo, ela simplesmente balançou a cabeça e respondeu:) Dá não... É trabalho demais... e esses... não querem nada... e mesmo assim não daria tempo.(P.S.P.)*

Esses discursos trazem as provas das resistências dos professores para as mudanças e para a falta de autonomia, pois, se houvesse de fato autonomia, eles não precisariam fazer de contas e nem esconder o que estão realizando.

Para manter seus empregos e não serem deslocados para outros setores, ou instituições, os professores apresentam uma realidade diferente da prática que estão desenvolvendo. Ninguém dentro da escola está interessado em promover o aluno. Dessa maneira, invoca-se a memória discursiva no dito de Hamilton Werneck quando afirma que "se você finge que ensina, eu finjo que aprendo", nos discursos da P.P.S. ***"é um verdadeiro faz de contas que faço, dou uma***

*enroladinha e entro no conteúdo”, “eu digo o que vou fazer e não faço”, “eu faço de conta que faço”.*

Parece que houve uma mobilização<sup>50</sup>, na escola referida, para que essa fala fosse implantada adequadamente e desse certo.

*Mas tem que ser. Eu tenho que trabalhar mesmo. Eu peguei até um material bonzinho, um material do MEC que vem de vez em quando para a escola. Só vem um, sabe, a gente não precisa trabalhar igual está lá dito, mas eu vou ajustando e sai alguma coisa para me ajudar a dar aula. Vamos. Você não quer me ver **pagar mico**? Então, vamos?*

*A coordenadora não fala nada, sabe. Mas eu trabalho com a fala como se estivesse trabalhando um projeto. Com a evolução da fala na sala surgem novos caminhos para as disciplinas.*

**“Pagar mico”** é estar em sala e dar aula para os jovens e adultos. Não é realmente o reconhecimento de se estar de acordo com a realidade, mas apenas dar conta de uma tarefa. A falta da formação, de uma preparação docente que se traduza em competência da excelência acadêmica não ocorre, por essa razão as professoras ficam tão inseguras.

Durante toda a pesquisa na escola a observação dos discursos dos professores resultou na concretização das hipóteses sobre a repetição da fala de fracasso docente e discente era constante. Uma nítida resistência à mudança, em inúmeras situações de medo dos paradigmas e o olhar, do lugar que os professores ocupam, de descaso com a situação do aluno que vem cansado, por trabalhar o dia inteiro e por ser considerado aquele que não sabe onde quer chegar, **“não queremos nada”**, ensejando que **“mesmo assim não daria**

---

<sup>50</sup> Nesse sentido eu passei de um lugar social a outro. Antes eu era professora das estagiárias que estariam subordinadas a elas (professoras efetivas) e que iriam supervisionar, avaliar e julgar a docência das graduandas, agora eu passei a ser a professora da Universidade, que estava fazendo uma pesquisa e, de certo, iria julgar e avaliar a prática, o que estaria sendo realizado pelas professoras efetivas. Isso gerou um tumulto e muitas, das professoras, ficaram com temor.

*tempo*”, tempo esse que o adulto não tem mais, o mesmo tempo tratado nos discursos dos ministros.

A seqüência discursiva *“a coordenadora não fala nada”*, além de reforçar a condição de silenciamento da C.P. em relação à formação dos professores, aponta para a real condição da P.P.S., de permitir no silêncio, a não efetivação do trabalho coerente, na direção de formar os discentes emancipados.

Um outro ponto que já foi abordado, ainda no que diz respeito ao livro didático é o material metodológico utilizado pelos professores para efetivar a didática em sala de aula. Não existem cadernos específicos ou livros que sejam seguidos universalmente pelos professores para elaborarem e darem suas aulas às turmas da EJA do primeiro seguimento. O MEC disponibiliza material didático que chegam às escolas unitariamente e devem ser socializado por todos os professores. Pensa o MEC sobre o caderno metodológico distribuído para uso do professor:

Esse material será entregue impresso e em CDs. Esses CDs vão ser distribuídos juntamente com um exemplar impresso para todas as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação do Brasil. A meta é que o material possa ser disponibilizado para todos os alunos, mas isso vai depender do interesse, da colaboração e dos recursos disponíveis nas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios para poder fazer a reprodução do material. (MEC, portal).

Depender da colaboração e dos recursos disponíveis nas Secretarias dos Estados e Municípios é silenciar a questão de se ter nas escolas às vezes, no máximo, um mimeógrafo, o serviço de xérox inexistente ou inoperante além do fato de os professores precisarem da formação específica para o trabalho com esse material, já que os mesmos não apresentam autonomia para escolher de fato a sua metodologia, por desconhecimento. Se houvesse uma formação eficiente,

os professores não estariam tão dependentes desse material, e nem dos livros didáticos, é claro que os recursos são necessários e que também é responsabilidade do Estado e do Município, ou seja, como trabalhar sem condições básicas?

A escola se constitui um produto social de desigualdades, uma superestrutura<sup>51</sup> que sobrevive com propósitos que foram gerados em tempos passados. Há uma nítida resistência e engessamento, medo do novo e descrédito dos organismos educacionais.

O Ministério da Educação publicou material didático para

todas as escolas que oferecem educação de jovens e adultos, segundo o censo escolar, receberão um conjunto do material, possibilitando que os professores da equipe o conheçam, discutam entre si sua melhor utilização e com a Secretaria de Educação a possibilidade de reproduzi-lo para todos os alunos e professores. Além disso, todos os materiais que são do MEC estão disponíveis no site do Ministério da Educação. (MEC, portal).

Para que isso ocorra é necessário que se efetive a formação continuada. Silencia-se nesse ponto que não há uma constante ou não há de fato formações e tempo/espaço escolar para que os professores se reúnam para discussões.

Como, esse material é de livre reprodução, simplesmente pode se fazer uma licitação com alguma gráfica para que reproduza o material. Isso reduz enormemente o custo e viabiliza uma distribuição muito mais ampla deste material, para atingir pelo menos uma boa parte dos alunos de EJA. Mas com que recursos, com que apoio estadual? Silencia-se também, o fato de a escola não ter, muitas vezes, dinheiro para comprar o papel higiênico, o papel ofício. Como, então, contratar serviços gráficos?

---

<sup>51</sup> Por ser originária de uma estrutura de base sobre a produção e a propriedade.

O que pensam os professores a respeito da formação dos alunos que concluem o 1º. Segmento da EJA?

*Se existisse o 3º. Segmento da EJA, os alunos sairiam do ensino médio semi-analfabetos. (P.S.P.)*

*Sou professora do 1º. Segmento e estou na 3ª. etapa. A verdade é que os alunos chegam a **3ª. etapa sem saber ler. Não podem retroceder, voltar.** Mas **poderiam** fazer uma classificação, um diagnóstico, por que fica muito difícil. Fazer um trabalho bom. Trabalhar com as falas, mas trabalhamos os conteúdos. Eles são dependentes, sabe? Não têm autonomia. Eu tento. Na verdade é trabalhar com a problematização. (P.P.S.)*

*A maioria dos jovens estão desempregados e fazem bico... Domésticas, ambulantes, auxiliares de serviços gerais, serventes de pedreiros, copeiros, cozinheiras, lavadeiras, do lar... Como é que eu posso trabalhar com tanta diferença? (P.P.S.)*

Na verdade, os professores deveriam estar preocupados e comprometidos com essa situação caótica, por serem eles responsáveis, também, por essa **“vergonha nacional”**. Pensando dessa maneira, aponta-se para a questão de que os alunos só conseguiriam aprender se quisessem ou se estivessem preparados a, como não estão, exclui-se a responsabilidade do professor de promover uma qualidade no ensino.

Referenda-se a inadequada prática pedagógica por diferentes discursos que traduzem as posições sociais, políticas e ideológica que facilita pensarmos que essa prática além de não ser neutra está pautada na intencionalidade de reforçar a dominação social e a reprodução das classes para permanecerem como sempre estiveram.

De acordo com Florencio (2007, p.34) citando Bakthin (1981, p.86) o discurso é tecido “por milhares de fios ideológicos, portanto, não se pode pensá-lo como desvinculado da situação social mais imediata ou do meio social mais amplo”.

Como colocam as próprias professoras, o que de fato ocorre é uma comodidade por parte dos professores e, em consequência, por parte dos alunos, eles não se acreditam, e por esta razão não evoluem, permitindo-se uma situação social estática.

*Existe um conformismo entre os alunos. Muitos acham que não merecem e aí os professores aproveitam.*

*Eu espero que eles nunca achem que têm mesmo direito.*

*Essa fala do salário mínimo da empregada é muito rica. Agora, até agora a xérox não está funcionando. Não existe livro e a gente vai desenrolar, como?*

Referenda-se aqui, a posição que o professor leva para a sala de aula. Estes discursos têm lugar nos discursos da sociedade, da escola e da política que os atravessam, a prova disso está na fala dos ministros e dos documentos oficiais para a EJA.

Os saberes dos professores constituem um novo campo de pesquisas e investigações, se configuram como um dos elementos constitutivos do conhecimento escolar, na área da literatura pedagógica, e solicitam um olhar para as áreas disciplinares das didáticas específicas. Refletir sobre esses saberes convalida várias outras reflexões a respeito dos saberes docentes. Os saberes da experiência, da prática cotidiana, que nascem no exercício da prática e são validados por ela, através do conhecimento do meio social. Por essa razão torna-se tão necessário a formação continuada, por entender-se a sala de aula como um campo necessário e propício para a construção da aprendizagem docente.

O discurso do profissionalismo está começando a desencadear um processo de incentivo, e está sendo cada vez mais evidente que é sobre ele que

se irá construir o novo ideal para a profissão docente, trazendo maior sucesso para os processos escolares, o que se traduzirá em maior desenvolvimento social e econômico. No entanto, a escola prepara o aluno para, novamente, *“adaptarse”* à sociedade.

Cumprindo sua função na determinação dos sentidos das palavras as formações ideológicas dão lugar às formações discursivas, assim determinando o que é dito a partir do já-dito.

De acordo com os conceitos formulados por Edgar Morin (2000, p.87 passim) a profissão docente “pode ser classificada como complexa, por fazer parte de um componente intersubjetivo, próprio de cada sujeito”. Acima de tudo o professor é o “ator do seu processo, onde as incertezas e as ambigüidades, as carências pessoais, fazem parte da sua função”, e a relação pedagógica, sua ação.

Os discursos analisados refletem questões que já vêm sendo discutidas ao longo dos anos na EJA, sobretudo do professor no que se refere à prática e à formação. Dessa maneira a AD contribui significativamente para o desvelamento das condições de produção desses discursos e seus efeitos de sentido quanto a formação continuada de professores, feita numa estreita relação com a prática cotidiana, com acompanhamento sistemático ao professor, para que se possa garantir algum retorno desta ação ao trabalho efetivo em sala de aula.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A EJA representa uma dívida social não reparada ao longo dos anos, com aqueles que não tiveram acesso à escola e não construíram o domínio da escrita e leitura como bens sociais, dentro ou fora da escola, embora venham sendo a força de trabalho promotora das conquistas do país.

O público que efetivamente frequenta a educação de jovens e adultos é constituído, na sua maioria, de adolescentes e adultos que nunca frequentaram ou que são saídos da educação regular por reprovações ou evasão. As causas que levam jovens e adultos a ter uma escolarização incompleta são inúmeras, mas podem-se citar algumas, como: filhos de pais analfabetos, a necessidade de trabalhar cedo, a inexistência de escolas que atendam a essa especificidade, paternidade e maternidade precoce, falta de dinheiro, transporte, oportunidade, entre outros. Hoje, ainda milhões de brasileiros não se beneficiaram do ingresso e da permanência na escola.

Nesse sentido, a educação é pensada como promotora de uma formação que, além de construir consciências críticas e posturas autônomas, resgatasse essa dívida, transformando a sociedade desigual em sociedade de iguais, para esses seres que foram excluídos pelo sistema e privados de emancipação, de constituir-se sujeito de seu discurso.

Se assim fosse, poder-se-ia atender a uma das funções da educação em sua perspectiva ontológica, do ser social, pois, segundo Lukács (1998), um sujeito

produtor e produto da sociedade, um construtor da sua própria atividade, um ser que elevando-se, torna-se mais consciente de si mesmo, responsabilizando-se com o coletivo, o que é, de fato, atuar nas consciências para que o sujeito mude a sua forma de agir e interagir com o mundo.

Pretendeu-se discutir o lugar desse sujeito do discurso e o discurso enunciado pelo sujeito, onde as características são universais e singulares, e se tornam particulares. O que é expressado na materialidade de um discurso, carrega a marca da ideologia e da subjetividade que a perfaz em relação ao tempo/espaço historicamente construídos e definidos. Com isso pode-se afirmar que o sujeito é constituído a partir e nas contradições sociais.

O discurso de exclusão e incompetência sobre os jovens e adultos, sempre permeando o discurso dos professores em sala de aula, reafirmando constantemente o fracasso escolar nessa modalidade de ensino, parece-nos ratificar que os discentes estão fadados ao fracasso e à estabilização social.

A prática pedagógica sozinha não dará conta de desempenhar o papel de emancipação humana, podendo, até mesmo, desempenhar um papel inverso de modelagem humana, com controle e garantia de qualidade das ações desenvolvidas. O aluno nunca poderá ser considerado como um objeto que pode ser melhorado, recauchutado e aprimorado. A educação deverá fazer dessa forma, o papel de transmissão e apropriação da cultura, um processo de formação humana.

Formar professores profissionais que reconheçam no discurso neoliberal, a essência do capitalismo – que apresenta a exploração do homem pelo homem, e

que se apropria do trabalho pelo modo de produção que desumaniza e que faz o sujeito se confundir – é, evidentemente, o maior desafio da educação.

O que se deve perseguir é a formação de profissionais capazes de criar situações de aprendizagem significativas, que dominem habilidades, revelando competência teórica aplicada à prática, sendo capazes de atender a essas exigências na transformação social, através de objetivos e princípios que tenham esquemas de ação e adaptação, que saibam analisar discursos, e, sobretudo envolvidos com a pesquisa educacional, se apresentando éticos e críticos.

As políticas assistencialista e infantilizadoras estiveram sempre presentes na EJA, justamente por atender à questão do capital. Para Paulo Freire (1983, p. 55) o assistencialismo funciona como violência contra os povos,

uma vez que essa atitude impede o diálogo, tira-lhes o direito de serem sujeitos de sua história, de perceber as ideologias subjacentes aos discursos feitos nos púlpitos e os impede de experimentar a democracia, de participarem, assim, das decisões da sociedade.

É importante ressaltar que somente por meio de uma política pública de democratização e inclusão, do diálogo, do reconhecimento dos saberes e dos valores culturais diversificados, poderemos propiciar aos jovens e adultos brasileiros a construção do conhecimento intelectual e o fortalecimento de seu papel como sujeito social.

O analfabetismo tem sido considerado em todo o mundo um fator de ameaça à continuidade do desenvolvimento sócio-político-econômico. Países altamente industrializados têm investido na capacitação de profissionais para diminuir o quadro alarmante apresentado pelos índices. No Brasil, a política atravessada pelo discurso neoliberal, efetiva a incapacidade e os limites

professorais de formação, não apresentando saídas para as questões relativas à EJA. O que se apresenta de fato, é um processo contínuo de desumanização do ser social<sup>52</sup>.

Mesmo existindo algumas alternativas, elas, nem sempre são as mais adequadas ao público que deve atender, porque vivem bastante ligadas aos conceitos e concepções que já estão superados, mas são trazidas e repetidas nos ambientes educacionais, através do pré-construído, do já-dito ao longo dos anos. Muitos destes projetos silenciam o real objetivo de formação e resultam apenas em discursos falsos, “fazendo de conta”.

As condições de produção desses discursos dos professores, a respeito de sua própria formação, caminha para definir o imobilismo da prática. Os efeitos de sentido estão sempre permeados pela dominação da ideologia da classe dominante, por justificar a lógica do modo de produção do capitalismo.

Há marcas e pistas ideológicas em todos os discursos analisados dos professores. O que eles representam, em que acreditam, qual sua posição como profissionais? Alguns indícios são silenciados e/ou estão implícitos, outros apresentam-se como evidências claras para efetivar o discurso professoral do fracasso escolar. Há um claro deslocamento nas reformulações discursivas que remetem-se a fatos passados com a mesma significação, como o já analisado discurso do Ministro Goldemberg, que se refere a EJA, como “desperdício de tempo”.

Além de não existir formação docente específica para os professores da EJA, ficou comprovado que as formações iniciais e continuadas, são falhas e

---

<sup>52</sup> Estamos falando de uma sociedade que tem no trabalho, um instrumento de opressão.

apresentam-se desvinculadas entre si e entre a própria realidade institucional escolar.

Os discursos dos professores se dão numa direção inversa da formação dos alunos como cidadãos, na plenitude da palavra, transformadores da sociedade, e revelam-se como preconceituosos e excludente. As condições de produção que sustentam esses discursos e dão lugar às formações ideológicas e discursivas basilares deles, geram um imobilismo, impedindo-os de um crescimento significativo.

A consulta aos documentos e aos discursos evocados concretizou a hipótese de que ao ir para a realidade local, a prática dos professores da rede municipal e estadual sobre a EJA e a sua vinculação junto aos alunos, não resulta do que está escrito, negligenciando-se o ser sujeito, ou seja, as políticas públicas de EJA, não atendem ao que a demanda social necessita.

As condições para os alunos estudarem são inadequadas: salas com iluminação insuficiente, sem ventiladores, com carteiras escolares que são confeccionadas para crianças. A vinculação da teoria com a prática, no que se refere a didática e a metodologia, apresenta inadequação e distanciamento epistemológico.

O discurso dos professores além de confirmar a hierarquia existente na escola, confirma o descompromisso que é ratificado pelas políticas públicas implementadas, conferindo a esses alunos um título de incompetência e incapacidade intelectual, validando as formações ideológicas e discursivas para um crescimento eficaz.

Ficou constatado, também, que não há nenhuma concepção político-pedagógica que esteja implantada nos moldes corretos, estando os discursos condutores dos conteúdos referendando a prática inadequada, com propostas deslocadas da realidade e equivocadas na sistematização. Fez-se necessário, observar os pressupostos teórico-metodológicos, as concepções, a forma didática de como são elaboradas e implementadas a estrutura pedagógica, já que há clara exigência da especificação para essa modalidade. Os discursos condutores dos conteúdos, portanto, não efetivam a EJA.

Dessa maneira, enfatiza-se e ratifica-se, o que no início da pesquisa se constituía em hipótese, agora concretização: o discurso dos professores de EJA, não se dão na direção de formar alunos cidadãos, transformadores na sociedade e revelam-se como preconceituosos e excludentes, sendo reafirmadores dos discursos pedagógicos e políticos, constituídos ao longo da história, num movimento de reformulações das prática históricas, pois, “todo discurso se constitui a partir de uma memória, de ditos anteriores em condições outras que são retomadas na atualidade enquanto ‘repetição’ [...]” (Sobrinho, 2007, p.141).

A AD permitiu esse olhar minucioso ao discurso dos professores que se alicerçam e são determinados pelos já-ditos, pré-construídos, pelas condições de produção e seus efeitos de sentido, pelas formações discursivas e ideológicas que permeiam o dizer, fato esse, discutido no segundo capítulo por Arroyo (2000, p.26) quando isenta os professores da “culpa total” pelo fracasso do processo educativo, defendendo que não se pode atribuir ao professor a problemática geral da educação, ampliando, dessa forma o olhar ao problema para a escola, que faz parte de um complexo social, porém, afirma que o “compromisso, a dedicação e a

responsabilidade do professor fortalecidos no grupo e na ação coletiva da comunidade e dos governantes poderá ser capaz de reatualizar a educação, garantindo uma melhor qualidade”.

Ao refletirmos sobre os sentidos que damos a educação de jovens e adultos, também estamos refletindo sobre o caráter ambíguo da educação, pois como foi visto a educação é capaz de ocultar e escamotear a desigualdade, mas também revela a opressão e a crueldade da falta de oportunidade, da negação do direito de ser gente, justamente porque esses sujeitos são nomeados e também, tratados como “coisas”, ou “estoques”.

É levando em consideração essas problemáticas especificamente humanas que a AD traz uma rica contribuição, pois ao trabalhar com os efeitos de sentidos ele estará atuando nos desdobramentos do real. Desvelar o que parecia opaco, ou mesmo, óbvio ou transparente é, na verdade, questionar a nossa própria maneira de fazer história, refletindo os sentidos outros ou os deslocamentos efetivos em nossa realidade para uma nova forma de sociabilidade humana.

Buscou-se no silenciamento -categoria da AD – a problematização da leitura, em seus gestos de interpretação que revelam a posição do sujeito sempre ideológica e nas repetições a construção da memória que é ressignificada nos discursos que se atualizam.

Por fim, concluindo todas as análises e discussões aqui referenciadas, faz-se necessário resumir algumas ações que poderão minorar alguns dos pontos de estrangulamento que foram encontrados nas políticas públicas brasileiras, e especificamente alagoanas, em relação à EJA e à formação docente para essa modalidade:

1. Observar e caracterizar a constituição da população a ser atendida pela EJA, que historicamente foi-se construindo a partir das lacunas deixadas pelo sistema escolar, concretizada por modelos excludentes, concentradores de renda e produtores de desigualdades: origem, necessidade de trabalho, condições de moradia, inserção social;
2. Reverter as ações governamentais em Educação de Jovens e Adultos que sempre foram de políticas assistencialistas, infantilizadoras, populistas e compensatórias;
3. Analisar e situar historicamente o perfil dos professores da EJA, entendendo seus anseios, dúvidas e incertezas;
4. Redimensionar a formação docente, tanto no diz respeito à formação inicial, quanto à formação continuada, contemplando pressupostos teórico-metodológicos específicos;
5. Constituir um Projeto Pedagógico com identidade própria, olhar diferenciado e que possua características voltadas a este público, já que sendo a EJA uma modalidade permite: flexibilizar os conteúdos, contextualizar e dar significados a esses, levando em consideração a adequação à maneira de vida e aos saberes produzidos no mundo de trabalho, selecionar material didático que contemple a faixa etária, excluindo-se a possibilidade de infantilização e adaptabilidade às diferenças de diversidade cultural, relações sociais, meio ambiente, cidadania, trabalho e exercício da autonomia;

6. Reorganizar a estruturação física das escolas para receber adequadamente jovens e adultos diferenciando-os das crianças;
7. Comprometer os programas com vida longa e não apenas ações rápidas e pontuais que atendem numa perspectiva globalizada, não visando a diminuição dos índices e sim a qualidade e efetividade da formação cidadã, e finalmente,
8. Implementar o que a LDBEN 9394/96 regulamenta com o Parecer CEB/CNE 11/2000 que baseou a Resolução do CNE de Diretrizes: o direito público subjetivo dos cidadãos à educação institucionalizando as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A conclusão efetiva o encaminhamento distorcido e ineficaz das políticas públicas no cenário de nascimento da EJA que ocorre das lacunas que o sistema educacional brasileiro vem apresentando ao longo dos anos de sua constituição, como principais características das ações governamentais que sempre foram de políticas compensatórias, infantilizadoras, populistas e assistencialistas, consolidadas através das formações discursivas que, de acordo com as condições de produção de cada tempo histórico, justificam o embotamento ideológico e social das práticas educativas para a modalidade da EJA.

Se como afirma Engels (1977, p.15): “Os homens fazem a sua própria história, mas não segundo condições que eles mesmos escolhem”, então, trata-se de mostrar a forma peculiar do capitalismo, que a cultura pode ser construída acima dos elementos que se antecedem à orientação política e que poderemos, desta forma, fazer a história, dos que virão, ser diferente.

## 5. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas/São Paulo: Papirus, 1996.

ALMEIDA, Cybely Crossetti de. **Teoria da educação**. Porto Alegre: Panorâmica, 2001.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1985.

ANFOPE – **Associação Nacional de Formação de Professores**. Documento norteador para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores. 1998. Mime.

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis/RJ: Vozes. 5ª ed. 2000.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. S. Paulo: Melhoramentos, 1964.

BARROS, Abdízia Maria Alves. O “silêncio” institucional na formação inicial das professoras para alfabetizar jovens e adultos. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (org.). **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Edufal, 2005. p. 67-88.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail & VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BEISLEGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes. 1984. <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1819T.PDF>

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 4, p. 26-34. 30 mar 1996.

BEISIEGEL. Celso de Rui - Cultura do Povo e Educação Popular. In: VALLE, Edênio e Queiróz, José (orgs.). **A cultura do povo**. Cortez e Moraes, EDUC, São Paulo. 1979. v.1. p. 40-56.

BERTOLDO, Maria Edna L. Educação: um processo sócio-histórico de objetivação/apropriação. **Educação – UFAL**. v. 1, p. 73-90, 2007.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR. 2007.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª. ed. – São paulo: Contexto, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988.

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos**: Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental. São Paulo/Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Ensino de Qualidade e cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Tese de Doutorado em Letras e Lingüística. Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Brasil. Ano de Obtenção: 2002.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: EDUFAL, 2007.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira (org.). **As malhas de discursos (re)veladores**. Maceió: EDUFAL, 2005.

CATANI, Denice Barbara. Práticas de Formação e Ofício Docente. IN: BUENO, Belmira O. e outras. **A Vida e o Ofício dos Professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. SP: Escritos. 2002.

CHALIER, Eveline. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Léopold (etall) **Formando Professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências ?** 2ª. edição ver. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

CNE. Parecer n. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, maio 2000.

COSTA, Craveiro. **História das Alagoas**. São Paulo: Proprietária, 1983.

COSTA, Maria Silvia. A formação continuada de professores(as): concepção e “modelos”. In: MOURA. Tânia Maria de Melo (org.). **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Edufal, 2005. p.13-48.

**Dicionário MOR da Língua Portuguesa Ilustrado**. São Paulo: E.P.B.-Editora Pedagógica Brasileira Ltda, 1983. Volume 02.

Educação: um tesouro a descobrir - 5 ed. - São Paulo: Cortez : Brasília, DF : MEC: UNESCO, 2001 – **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**.

ENGELS, Friederich. Prefácio à edição alemã de 1883. In: MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **Manifesto do partido comunista**. 1977. Op. Cit, p. 15.

FÁVERO, Osmar. (org.) **A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988**. 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama. **A voz do poder no jogo dos sentidos: um estudo sobre a escola**. Maceió: EDUFAL, 2007.

FLORENCIO, Ana Maria Gama. O discurso pedagógico/autoritário na constituição do sujeito. **Revista leitura do Programa de pós-graduação em letras e lingüística- LCV-CHLA-UFAL**. Análise do discurso. Maceió, n.23 – Jan/Jun de 1999. p.61-76.

FLORENCIO, Ana Maria Gama. Texto: O enunciado e a polifonia em Bakhtin. **Revista leitura do Programa de pós-graduação em letras e lingüística- LCV-CHLA-UFAL** – Discurso: história, Sujeito e ideologia. Maceió, n. 30, jul.2002 – dez. 2002, pag237-253.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADET, Françoise e Hak, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso** –Uma introdução à obra de Michael Pêuchex . Tradução Bethânia S. Mariani. Campinas: editora da UNICAMP, 1990.

GARRIDO, Selma. A pesquisa na área de formação de professores e as tendências investigativas contemporâneas teórico-epistemológicas e políticas. **Relatório Parcial de Pesquisa - CNPq**, 2002.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época; v.5.

LUKÁCS, Georg. **O trabalho**. Tradução de Ivo Tonet. Maceió: 1997, mimeo.

LEONTIEV, A.. O homem e a cultura. In LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizontes, 1978, p. 259-284.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. Vol.II. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MÉSZÁROS, I. **Marx: A teoria da alienação**. Tradução: Waltensi Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital** – tradução de Isa Tavares. – São Paulo:Boitempo, 2005.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **LDBEN – Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional**. N. 9394/1996.

MOURA. Tânia Maria de Melo (org.). **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Edufal, 2005.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.** Maceió: Edufal, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. 2ª ed. São Paulo: Cortez, DF: UNESCO, 2000.

NIDELCOFF, Maria Tereza. **Uma escola para o povo.** 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** Campinas, SP: Pontes, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas : Editora da Unicamp, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade.** Campinas, São Paulo : Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michael. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução Eni Orlandi. Campinas, São Paulo: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michael. **Semântica e discurso: uma crítica á afirmação do óbvio.** Tradução Eni Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Léopold (etall) **Formando Professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências ?** 2ª. edição ver. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Prática pedagógicas, profissão docente e formação.** Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

PIMENTEL, Jair Barbosa. **A história de Alagoas – dos Caetés aos Marajás.** 3ª. ed. Alagoas: Impacto, 2001.

PINTO, Alvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 12ª. Ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

PISANDELLI, G. M. Dificuldades de Aprendizagem: Conseqüência do Despreparo dos Professores? **Psicopedagogia On line**, São Paulo. Disponível em: [www.psicopedagogia.com.br/artigos](http://www.psicopedagogia.com.br/artigos) , Setembro 2001.

PLATÃO. A República. São Paulo: Martins Claret. 2001

QUEIROZ, M. L. **Histórico da EJA em Maceió.** In: FREITAS, A.F.R. de (Org.). resumos do II Seminário de EJA: desafios e perspectivas na relação teoria-prática. Maceió:1998.

RESOLUÇÃO CEB/CNE de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente, dos Cursos de Pedagogia.

RESOLUÇÃO FNDE/CD de 03 de julho de 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de (1857/1913). **Curso de Lingüística Geral.** Lisboa: D. Quixote, 1995.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Editorial Presença – Tradução de Michelle Canelas. 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**. Primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. **Discurso, velhice e classes sociais**: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica. Maceió: Edufal, 2007.

SOARES, Magda B. **Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. e LAHAYE, L.. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.4 p. 215-234, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 73, 2000.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político-pedagógico da Escola: uma construção coletiva. IN: NÓVOA, A. (org). **Projeto Político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas/SP: Papyrus. 1995. 11ª ed.

[www.filologia.org.br/revista/36/11.htm](http://www.filologia.org.br/revista/36/11.htm) - MAGLIOLI. Tatiana Souza. **Topoi argumentativos nos provérbios e ditos populares**. UFF: FAMA, 2006. Acessado em 28/03/2008.

[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

[www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u12996.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u12996.shtml)- 05/06/2003-09h58 - MEC criou secretaria específica para erradicar analfabetismo - **Folha de São Paulo** - acessado dia 08 de março de 2008.

[www.folha.uol.com.br/folha/educacao](http://www.folha.uol.com.br/folha/educacao). **Folha de São Paulo**. 1991.

[http://www.proeg.ufpa.br/projeto\\_pedagogico/pne\\_leiAprova.pdf](http://www.proeg.ufpa.br/projeto_pedagogico/pne_leiAprova.pdf) - LEI No 10.172, dE 9 DE JANEIRO DE 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**.

[www.dgp.cnpq.br/](http://www.dgp.cnpq.br/)

[www.fnnde.gov.br](http://www.fnnde.gov.br)

[www.forumeja.org.br/node/833](http://www.forumeja.org.br/node/833)

[www.educar.com.br/](http://www.educar.com.br/)

[www.educacaoonline.pro.br/educacao](http://www.educacaoonline.pro.br/educacao)

[www.inep.gov.br/](http://www.inep.gov.br/)

[http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com\\_content&task=view&id=228&Itemid=227](http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=view&id=228&Itemid=227)

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla01.pdf>

[www.psicopedagogia.com.br/artigos,](http://www.psicopedagogia.com.br/artigos)

[www.undime.org.br/htdocs/index.php?acao=princ&id=1&id\\_prin=123](http://www.undime.org.br/htdocs/index.php?acao=princ&id=1&id_prin=123)

[www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien)