



A função reparadora na educação de jovens e adultos: uma leitura do cotidiano escolar

The restorative function in adult and youth education: a reading of the daily school

Maria Estela Costa Holanda Campelo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O estudo se inscreve no âmbito das funções atribuídas à Educação de Jovens e Adultos, pelo Conselho Nacional de Educação/Brasil, através do Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Objetiva investigar como está se efetivando – numa escola pública – a função reparadora da EJA no ensino fundamental. O trabalho se desenvolveu através do estudo de caso de uma classe do Nível I da EJA, no contexto da abordagem qualitativa da pesquisa. Na coleta de dados, foram utilizadas a observação participante e a entrevista semidiretiva. O estudo evidencia que há escolas públicas brasileiras que desenvolvem ações educativas efetivas, mediadas por professores que convertem as suas dificuldades em desafios, transformando em realidade as possibilidades de aprendizagem dos seus alunos, contribuindo, assim, para uma construção mais democrática da educação básica brasileira.

Palavras-chave: Funções da educação de jovens e adultos. Conselho Nacional de Educação. Escola pública.

Abstract

The study falls within the functions of the youth and adult education, By the National Council of Education/Brazil, endorsed by the CNE/CEB nº 11/2000. It objectives investigate how effective is – in a public school – the restorative function of the EJA (Youth and Adults Brazilian Education program) in elementary school. The work was developed through a case study of a class of Level I of the EJA in the context of the qualitative approach of research. The participative observation and the semi-directive interview were used on the data collecting. The study shows that Brazilian public schools develop an effective education, mediated by teachers who convert their difficulties into challenges, turning into reality the students learning possibility, thus contributing to a more democratic construction of the basic education in Brazil.

Keywords: Role of the youth and adult education. National Council of Education. Public school.



Introdução

Nosso estudo se inscreve no âmbito das funções atribuídas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2000), através do Parecer CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Segundo esse Parecer, três funções são atribuídas à EJA: função qualificadora, função equalizadora e função reparadora.

A função qualificadora, na nossa percepção, é a que confere uma maior amplitude à EJA, dada a sua perspectiva de educação permanente, da qual todos nós deveríamos usufruir, já que a vida é um aprendizado constante. Concordamos com os termos do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, segundo o qual, a função qualificadora, mais do que uma função, é o próprio sentido da EJA.

Embora não oposta a ela (qualificação técnico-profissional), a função qualificadora não se identifica com a qualificação profissional (nível técnico) [...]. Isto não retira o caráter complementar da função ora descrita que **pode ter lugar em qualquer momento da vida escolar ou não**. (BRASIL, 2000, p. 7, grifo nosso).

Concordamos com o Parecerista quando diz que a função qualificadora pode acontecer em qualquer momento da vida escolar ou não, inclusive ensejando reconversões profissionais; todavia, compreendemos que a referida função é mais premente para aqueles que se encontram em plena atuação no mundo do trabalho, haja vista a dinâmica das transformações sociais no cenário contemporâneo. Mesmo assim, fica difícil precisar, em termos de idade, a imbricação dos sujeitos com a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos.

Quanto à função equalizadora, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 coloca o princípio da igualdade de oportunidades como ponto de partida para que essa função se efetive. Sobre a igualdade de oportunidades, o Parecerista Jamil Cury, com base em Norberto Bobbio, ressalta que:

[...] os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente **maiores oportunidades que os outros**. [...] a fim de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, isto é, **introduzir artificialmente, ou imperativamente, discriminações que de outro**



modo não existiriam... Desse modo, uma desigualdade torna-se instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades. (BRASIL, 2000, p. 6-7, grifo nosso).

Não concordamos com esse caminho apontado por Jamil Cury e Norberto Bobbio para se buscar a equidade; um erro não se corrige com outro. Tal como Paulo Freire, pensamos que as crianças, jovens e adultos das classes privilegiadas não devem ser discriminados para que se igualem aos excluídos. Nesse caso, teríamos um nivelamento “por baixo”, através de discriminações generalizadas. Por essa e outras razões, consideramos a função equalizadora da EJA – tal como se apresenta no supracitado Parecer – a mais complexa e difícil de ser efetivada, mesmo que nós professores concordássemos com as recomendações de Jamil Cury e Norberto Bobbio, anteriormente discutidas.

212 Numa sociedade – como a nossa – com desigualdades de bens materiais, culturais e sociais, os Programas Escolares e, dentre eles, os da EJA têm inúmeras possibilidades na efetivação dos direitos negados aos seus usuários. Todavia, essas possibilidades esbarram em poderosos limites decorrentes daquelas desigualdades, cuja superação, muitas vezes, está “para além” da vontade política e da competência dos professores e, até mesmo, do esforço e da vontade dos alunos. Tais desigualdades que determinaram e, certamente, continuam a determinar a quantidade e a qualidade das aquisições dos alunos, não serão automaticamente modificadas por esses discursos “democráticos” da legislação oficial. Enquanto o discurso oficial do Parecer em foco prega a igualdade desigual, “[...] perpassam entre os homens relações de poder que se transmutam muito facilmente em relações de dominação, de opressão, de exploração [...]” (SEVERINO, 1992, p. 11-12), com as quais não concordamos, seja quem for o dominado ou o dominador.

A função reparadora da EJA significa o reconhecimento do poder público de uma “[...] dívida inscrita em nossa história social [...]” (BRASIL, 2000, p. 4), em virtude da negação a milhões de brasileiros e brasileiras, sobretudo, de um (dos seus) direito público subjetivo¹ – o acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 5º da LDB nº 9.394/96).

Na discussão da função reparadora da EJA, necessário se faz que retomemos o dever do Estado quanto ao direito de todos, pelo menos, ao



ensino fundamental – etapa da escolaridade considerada obrigatória. Apesar dos inúmeros documentos legais a que poderíamos recorrer nesta discussão, pretendemos nos limitar a abordar a questão do direito ao ensino fundamental, no âmbito, apenas, da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006².

O Estado tem o dever de prover a educação escolar pública, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. A nossa legislação educacional atual considera a faixa etária de 6-14 anos, como “a idade própria” para o atendimento ao aluno do ensino fundamental regular e, de 15 anos em diante, a faixa etária da clientela que poderá ser atendida pelos cursos da EJA, uma vez que são vedadas a matrícula e a participação em cursos dessa modalidade de ensino – a crianças e adolescentes na faixa etária de 6-14 anos, conforme o parágrafo único do art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. (BRASIL, 2000a).

No seu art. 37, a LDB 9.394/96 reza que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria [...]” (BRASIL, 1996, p. 21), o que significa dizer que a função reparadora da EJA não se limita ao ensino fundamental; estendendo-se, portanto, também ao ensino médio. Isso nos deixa esperançosos de que a obrigatoriedade da educação seja ampliada também aos níveis de ensino considerados básicos, uma vez que, pelo menos, para o ensino médio, a LDB já prevê a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade da educação (art. 4º, II).

É interessante destacar, porém, que grande parte dos estudos e, até mesmo, alguns documentos oficiais referentes à EJA estão impregnados da dimensão de escolarização da EJA – sempre reduzida ao ensino fundamental, com destaque para a alfabetização, raramente incluindo o ensino médio – e, geralmente, ignorando a vertente “formação continuada” (com relação a esse último aspecto, podemos citar como exemplo o supracitado art. 37 da LDB 9.394/96).

É perfeitamente aceitável que num país como o nosso – com uma população analfabeta em torno de 15 milhões de habitantes – a alfabetização seja considerada o “carro chefe” das ações da EJA, em termos da sua função reparadora. No caso do Rio Grande do Norte, por exemplo, temos



uma população total de 2,6 milhões de pessoas. (RIO GRANDE DO NORTE, 1999). “Embora a taxa de analfabetismo do nosso Estado tenha diminuído no período de 1995-1999, ainda se constata que $\frac{1}{4}$ da população (de 15 anos ou mais de idade) permanece analfabeta.” (RIO GRANDE DO NORTE, 2001, p. 14).

“Ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.” (BRASIL 2000a, p. 4). Por esta e outras razões, nada mais justo do que a preocupação com a alfabetização. Ademais, concordamos com os documentos oficiais e com os estudiosos da alfabetização que a colocam como a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem. (V CONFINTEA, 1997; FERREIRO, 1992).

Além disso, a alfabetização é determinada por fatores intra e extra-escolares e é também determinante de outras aquisições; desse modo, “[...] o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada.” (BRASIL, 2000, p. 4).

Nesse sentido, aqueles que não são suficientemente competentes para fazer uso das diversas funções – individuais e sociais – das várias linguagens (entre elas a leitura e a escrita) presentes na nossa sociedade, já têm comprometida a própria cidadania. Assim sendo, compreendemos que o maior débito que tem a função reparadora da EJA é com aquelas pessoas, de qualquer faixa etária:

a) que não tiveram acesso à escola, na “idade própria”;

b) que tiveram acesso à escola, na “idade própria” ou não, porém sem sucesso escolar – ou por terem sido excluídos prematuramente – ou por terem persistido na escola, sem conseguirem sequer alfabetizar-se, mas conseguindo introjetarem uma série de rótulos prejudiciais a outras aquisições.

Todavia, a nossa dívida social, em termos da função reparadora da EJA, não se restringe a esses brasileiros e brasileiras. Entendemos que a função reparadora da EJA é devida a todos aqueles – seja qual for a sua idade atual – que, de alguma forma, foram excluídos dos diversos níveis e modalidades de ensino que, por direito constitucionalizado deveriam dele ter usufruído – da educação infantil à pós-graduação.



Afinal, a educação não é um direito de todos e dever do Estado brasileiro?

Nesse sentido, a função reparadora da EJA se articula estreitamente com a sua função equalizadora e, de certa forma, com a função qualificadora. No cumprimento da sua função reparadora, “[...] a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos [...]” (BRASIL, 2000, p. 6), o que não deve ser confundido com a banalização e o aligeiramento de cursos e Programas da EJA – que, ao contrário do que se pretende, acentuariam ainda mais a necessidade da função reparadora. Nesse caso, as supostas ações reparadoras distanciariam cada vez mais essa função da EJA do seu ponto de chegada – a igualdade de oportunidades.

Com as preocupações aqui colocadas, realizamos este trabalho, objetivando investigar, numa escola pública, como estava se efetivando, no ano de realização deste trabalho – 2006 – a função reparadora da EJA/Nível I do ensino fundamental – etapa obrigatória da educação básica.

O estudo tem como objetivos específicos:

a) descrever a organização do trabalho pedagógico da EJA/Nível I, do ensino fundamental da escola/classe estudada;

b) discorrer sobre as dificuldades docentes e as formas de enfrentamento dessas dificuldades, na organização do trabalho pedagógico;

c) analisar os resultados da pesquisa, à luz de pontos destacados da leitura de Paulo Freire e que “[...] podem nortear um projeto educativo de escola/classes que se quer transformadoras.” (PAIVA; BRANDÃO, 2001, p. 103).

215

Metodologia

Nosso trabalho foi desenvolvido através do estudo de caso, no contexto da abordagem qualitativa de pesquisa que “[...] envolve a obtenção de dados tendencialmente descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).



Igualmente, Bogdan e Biklen (1994) discutem cinco características da pesquisa qualitativa em educação: a) ter o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados; b) ser tendencialmente descritiva; c) apresentar maior interesse pelos processos de construção do que pelos seus produtos; d) ser indutiva; e) atribuir fundamental importância aos significados construídos pelos sujeitos da pesquisa.

Numa abordagem qualitativa como o estudo de caso, algumas preocupações devem pautar a conduta do pesquisador: a) a questão do caso ser ou não ser típico; b) a generalidade das descobertas; c) o entendimento de várias dimensões de uma situação particular, sem perder de vista a sua vinculação ao real.

Com relação à primeira preocupação, Lüdke e André (1986, p. 21) advertem que “[...] a questão sobre o caso ser ou não ser ‘típico’, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco.”

Além disto, consideramos pertinente destacar, neste momento, que partilhamos das ideias de Ferrarotti para quem,

216

O homem [...] é o **universal singular**. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social colectiva [...]. Se nós somos, se todo o indivíduo é, a reapropriação **singular do universal** social e histórico que o rodeia, **podemos conhecer** o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual. (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27, grifo do autor).

No tocante ao item b – a generalidade das descobertas – não temos a pretensão de generalizar, em termos convencionais, as informações decorrentes do presente estudo porque na investigação qualitativa, “[...] a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 66).

Em termos do item c, compreendemos que a finalidade do Estudo de Caso é a compreensão profunda de uma realidade particular que representa, na sua singularidade, uma realidade multidimensional e historicamente situada. (ARNAL; DEL RINCÓN; LATORRE, 1992).



Assim sendo, buscamos apreender a realidade particular/real de uma das classes do nível I/EJA de uma escola pública e, mais especificamente, a perspectiva de uma professora acerca de aspectos concernentes à efetivação da função reparadora da EJA – no trabalho cotidiano com seus alunos – naquela escola/classe estudada; para isto, trabalhamos com dois procedimentos de recolha de dados: a observação participante e a entrevista semiestruturada.

O nosso estudo de caso teve como lócus a Escola Municipal Professora Emilia Ramos; o referido estudo não foi extensivo a todas as salas de aula da referida escola, mas a uma das suas turmas do Nível I da EJA. Mesmo assim, as observações foram realizadas por toda a Escola, durante três semanas, antes de fazermos as observações – durante quinze dias – na sala de aula da turma escolhida, onde procuramos interagir com os alunos e com a Professora Lourdes³.

A vida da Escola Emilia Ramos é muita rica em realizações, participadas por toda a comunidade escolar, inclusive aquela externa à Escola, o que facilitou, de algum modo, a nossa inserção ali, à medida que observávamos. Além disso, consideramos que a sinceridade com que nos conduzimos e o cuidado em não sermos inconvenientes nem invadirmos os “espaços mais íntimos” – da sala de aula às conversas particulares – se inicialmente nos afastaram desses espaços, posteriormente, nos garantiram o seu acesso.

Assim fazendo, aos poucos e naturalmente, o nosso estar naquele contexto “foi virando estar com eles” – como dizia Paulo Freire. E, gradativamente, fomos nos percebendo e sendo percebida como visitante, é verdade, mas bem-vinda e, muitas vezes, solicitada a nos inserirmos nas várias instâncias e momentos daquele rico cotidiano.

Como já foi dito, além da observação participante, também trabalhamos com a entrevista semidiretiva, por considerá-la a técnica adequada para a apreensão das significações da Professora, em face da temática em estudo. Esse tipo de entrevista é, para Thiollent (1982), potencialmente capaz de apreender a informação, em toda a sua profundidade, atingindo não só o seu conteúdo cognitivo, mas e sobretudo, a sua dimensão afetiva. Contudo, Thiollent adverte os pesquisadores quanto à necessidade de terem sempre uma problemática nas situações de entrevista. Mesmo no caso das situações de entrevista não-diretiva, diz ainda o autor, não se deve trabalhar na base da



intuição ou do bom senso, do tato ou da típica ingenuidade das entrevistas comuns.

Assim sendo, como tencionávamos apreender as informações em toda a extensão e profundidade possíveis e tínhamos objetivos de trabalho definidos, optamos pela entrevista semidiretiva, também para não incorrerem no risco de captarmos o vazio da fala ordinária, sobre o que Thiollent também nos chama a atenção. Assim, utilizando um roteiro prévio, realizamos com a professora da turma escolhida uma entrevista audiogravada, sendo, posteriormente, transcrita e analisada.

Resultados

A Escola – objeto deste trabalho –, especial na sua construção, na escolha do seu Patrono e, principalmente, no trabalho que tem desenvolvido, está localizada num bairro periférico⁴ – Cidade Nova⁵ –, integrante da região oeste da cidade do Natal, capital do Rio Grande do Norte/Brasil.

218 Não por imposição das autoridades constituídas, mas por decisão amplamente discutida pelos integrantes da futura comunidade escolar, a Escola, inaugurada, no dia 12 de setembro de 1988, recebeu o nome da Professora Emília Ramos. Dona Emília, desconhecida nos meios acadêmicos e governamentais, era amada e respeitada no seu bairro – Cidade Nova, cujos interesses, anônima e desinteressadamente “ela defendia junto aos homens do poder”, segundo moradores do bairro. A Escola Emília Ramos nasceu como Centro Municipal de Educação Infantil Prof^ª Emília Ramos, hoje Escola Municipal Prof^ª Emília Ramos.

A Educação de Jovens e Adultos teve início na Escola estudada, no ano de 1989, um ano depois da sua instalação oficial. A implantação da EJA na Escola aconteceu em virtude da necessidade observada na maioria da população daquela comunidade, cujos jovens e adultos se encontravam entre os milhões de analfabetos brasileiros (cf. ESPAÇO OFICINA DE ARTE E CIÊNCIA, 1993).

No ano de 2006 – quando desenvolvemos este trabalho – aquela Escola funcionava nos turnos matutino, vespertino e noturno. Contava com 32 professores atendendo a um total de 951 alunos matriculados nos diversos níveis e modalidades de ensino que a Escola oferecia: Ensino Fundamental e a



modalidade EJA; esta com turmas do Nível I e do Nível II, conforme podemos visualizar nos quadros que se seguem.

Quadro 1
Número de alunos por turnos, níveis e modalidades
de Ensino Escola Municipal Prof^a Emilia Ramos
Ano letivo | 2006

TURNOS	Ensino Fundamental	EJA		TOTAL
	1º Ciclo	Nível I	Nível II	
Matutino	339	-	-	339
Vespertino	351	-	-	351
Noturno	-	117	144	261
TOTAL	690	117	144	951

Fonte: Secretaria da EMPER

219

Quadro 2
Número de professores por turnos, níveis e modalidades
de ensino Escola Municipal Prof^a Emilia Ramos
Ano letivo | 2006

TURNOS	Ensino Fundamental	EJA		TOTAL
	1º Ciclo	Nível I	Nível II	
Matutino	12	-	-	12
Vespertino	12	-	-	12
Noturno	-	04	04	08
TOTAL	24	04	04	32

Fonte: Secretaria da EMPER

Podemos dizer que a Escola Emília Ramos, de direito, é uma Escola de Ensino Fundamental, porém, de fato, é também uma Escola de Formação



Continuada de Professores, em serviço, contemplando, assim, as grandes dimensões da EJA, defendidas pela V CONFINTEA.

A EJA – na perspectiva da escolarização – em 2006, funcionava apenas no turno noturno; suas 08 turmas eram distribuídas por igual número de professores (08), com um total de 261 alunos, sendo 117 do Nível I e 144 do Nível II.

A turma da EJA observada correspondia ao Nível I/1ª fase da EJA. Tinha 25 alunos matriculados, de ambos os sexos e na faixa etária de 13-50 anos, salientando-se que, do total de alunos matriculados, 18 apresentavam uma frequência regular.

As ocupações daqueles alunos eram diversificadas, embora se situassem na “[...] superpopulação relativa ou no chamado exército industrial de reserva [...]” (MARX, 1987, p. 125), por se encontrarem desempregados ou parcialmente empregados. Era o caso dos catadores de lixo, pedreiros, serventes de pintor, “pastoradores” de animais, entre outros. Relacionamos, também, outras ocupações, tais como: empregada doméstica, técnico em Telecomunicações, gari e Auxiliar de Serviços Gerais de empresas da capital.

A Professora observada é Licenciada em Geografia. Defende a formação continuada em serviço – o que na Escola vem acontecendo como Práticas de Interformação, onde os colegas socializam saberes e ajudam-se mutuamente na superação das suas dificuldades. É esse tipo de formação que sustenta a sua prática, considera a Professora Lourdes.

Igualmente, Marcelo García, falando da importância das práticas interformativas, enfatiza que “[...] o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham.” (GARCÍA, 1999, p. 137).

Enfatiza a Professora que a Escola Emilia Ramos foi a primeira escola, onde, realmente, ela teve contato com a EJA; “[...] foi aqui, onde eu aprendi a ser professora da EJA: sofrendo e fazendo os outros sofrerem”, diz a Professora Lourdes. Suas experiências anteriores foram com educação infantil. Quando assumiu turmas da EJA, a Professora procurava, equivocadamente, transpor tudo o que sabia da Educação Infantil e descobriu, na prática, “[...] que isso não dá certo!”, ressalta Lourdes.

Quanto à Proposta da EJA da sua escola, é considerada pela Professora: “[...] como uma boa Proposta – construída com seriedade,



empenho, muito estudo (inclusive dos Documentos Oficiais) e, sobretudo, com a preocupação de atender aos anseios desses jovens e adultos dos cursos noturnos da escola pública”.

Na Organização do Trabalho Pedagógico, o que mais nos chamou a atenção foi a relação professor/aluno, sempre pautada na confiança e no respeito mútuos. A Professora demonstrou, quer na sala de aula ou fora dela, um elevado nível de compromisso com a aprendizagem dos alunos, encorajando-os sempre a participar das atividades propostas e – o mais interessante – levando-os a refletir sobre o que realizavam ou deveriam realizar. Observamos, também, a sua preocupação em reerguer (ou contribuir para isso) a autoestima dos alunos – muitos deles com autoconceitos bastante fragilizados, certamente, pelos percalços da “escola da vida” e da “vida na escola” que, prematuramente, alguns deles tiveram que abandonar.

O Trabalho Pedagógico da EJA, naquela Escola, é desenvolvido através de Projetos, cujas temáticas são sugeridas pelos alunos. O Projeto que estavam desenvolvendo, naquela época e naquela turma, era relativo ao Corpo Humano. Nos dias observados, os Conteúdos trabalhados foram: a) fecundação e embriogênese; b) funções vitais do corpo humano; c) aparelho digestivo; d) efeitos do álcool no desempenho do motorista; e) doenças: a hanseníase.

Quanto à Metodologia utilizada, a Professora realiza exposições dialogadas, trabalhos individuais e grupais, ensejando, além da mediação professor/aluno, a mediação aluno/aluno. Nesse sentido, destacamos a coerência das ações docentes e discentes com o aporte teórico de alguns renomados autores, como Piaget, Vygotsky, Emilia Ferreiro, César Coll Salvador, entre outros.

Com relação a Piaget (1973), destacamos a importância dos conflitos cognitivos, em termos de desequilíbrio/reequilíbrio, como aspectos fundamentais no desenvolvimento humano; nesse sentido, referimos o trabalho da Professora acirrando os conflitos cognitivos nos alunos, de forma encorajadora, possibilitando, pois, desenvolvimentos em patamares sempre cada vez mais elevados.

Em termos Vygotskyanos, observamos a atenção da Professora para a abordagem da “zona de desenvolvimento proximal”, através da qual Vygotsky (1984) alerta os professores para considerarem não só o que o aluno é capaz



de realizar sozinho, sem ajuda (desenvolvimento real), mas também o que ele é capaz de realizar com a ajuda dos outros (desenvolvimento proximal), o que nos leva a perspectivar um papel diferente e mais relevante – do “outro” – no processo de aprendizagem de cada um.

Com relação à alfabetização, especificamente, a prática pedagógica tem como aporte teórico principal a psicogênese da língua escrita, construída por Ferreiro (1990) e colaboradores.

A Professora também se mostrou cuidadosa em exercer “[...] ajudas ajustadas [...]” ou “[...] mediações contingenciais [...]” (SALVADOR, 1994, p. 135-159), dispensando as ajudas/pistas, proporcionalmente aos níveis de dificuldades dos alunos.

Nesse sentido, como é promovida a Avaliação? – Diariamente, a Professora realiza auto e hetero-avaliação, inclusive acerca do seu próprio trabalho, oportunizando a participação dos alunos em todos os momentos do processo. Por exemplo, ao concluírem uma atividade ou grupo de atividades, a Professora encaminha algumas questões, do tipo:

222

- a) O que acharam da atividade?
- b) É interessante – ou não?
- c) O que podia melhorar?
- d) Foi fácil ou difícil?
- e) Por quê?
- f) O que está havendo que nos impede de concluirmos as atividades do dia?

A maioria dos alunos sempre se coloca como a causa do problema, enfatizando a sua suposta incapacidade para avançar nas aprendizagens. Para esses alunos, “[...] está tudo bem! Nós é que não conseguimos, mesmo!”. A Professora Lourdes evidencia preocupações com essa baixa autoestima dos alunos, procurando encorajá-los a exigir mais da sua escola – “que é pública, mas vocês pagam por isto; e muito caro!” (Professora Lourdes).

A Professora também procura esclarecer aos alunos que as dificuldades – por exemplo, com a ortografia – são sentidas por todas as pessoas



que estudam a língua portuguesa; “[...] mas, para superarmos as dificuldades, temos que enfrentá-las, eu também tenho muitas dificuldades”, destaca Lourdes.

Ainda com relação à avaliação, ela demonstra atentar para a heterogeneidade da turma, ensejando atividades diversificadas como forma de promover, para todos os alunos a consecução dos objetivos propostos, ainda que em níveis diferentes.

Na organização do trabalho pedagógico, duas dificuldades foram destacadas pela Professora: a heterogeneidade da turma e a insuficiência do tempo para a realização das atividades diárias.

A heterogeneidade da turma é, talvez, a maior dificuldade encontrada, não só pela professora observada, mas também por outros professores. E, em se tratando do Nível I da “vertente escolarização” da EJA, a dificuldade se configura principalmente nas questões ligadas à alfabetização. Assim sendo, podemos encontrar alfabetizando, numa mesma turma, com níveis diferentes de conceptualização da lecto-escrita⁶ e com diferentes níveis de compreensão de aspectos fundamentais do processo. (FERREIRO, 1990; 1992; 1995). Isso, de fato, se constitui numa dificuldade para o professor que não deve se omitir de desempenhar, da melhor maneira possível, o seu papel de mediador na construção desse conhecimento.

E, sobretudo para o aluno da escola pública, cuja vida escolar, em geral, é muito curta, nenhum momento do seu processo de alfabetização deve ser desperdiçado. Para isso, o professor deverá proporcionar ao aluno experiências sistemáticas, para estimulá-lo:

- a desenvolver a sua oralidade;
- a agir e a refletir sobre a língua escrita/falada;
- a refletir sobre as funções e importância da aquisição da língua escrita;
- a ler e a escrever, não só como habilidade de decodificação e de codificação, mas principalmente como apreensão/compreensão/expressão da língua;
- a fazer uso da língua oral e escrita, em todos os níveis de complexidade e em todos os usos sociais/individuais, respeitando-se as variações linguísticas apresentadas por cada um dos alunos.



Nesse sentido, enfatiza Soares (1985) que uma abordagem coerente de alfabetização deve ser suficientemente competente para incluir: a) a mecânica do ler/escrever; b) os aspectos construtivos do processo; c) o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão/interação, com especificidade e autonomia com relação à língua oral; d) os determinantes sociais das funções e finalidades da língua escrita.

A segunda dificuldade colocada pela Professora diz respeito à insuficiência do tempo para a conclusão das tarefas escolares diárias. No enfrentamento dessas situações, a Professora faz das suas dificuldades – desafios; até porque, para ela,

‘Ser professor’ é estar o tempo todo com muitas inquietações. E, na medida em que são encontradas respostas para algumas questões, surgem outras e outras; nunca damos conta de tudo. Além disso, o professor deve estar ciente de que não existem ‘receitas’ para os problemas que ele encontra na sala de aula. (PROFESSORA LOURDES, 2006).

224

Todavia, procurando superar aquelas dificuldades, a Professora trabalha com atividades diversificadas⁷, cujos níveis de exigência e de dificuldade variam de acordo com os níveis de conceptualização da lecto-escrita já construídos ou em processo de construção, pelo alfabetizando.

Nas nossas observações, presenciamos vários momentos de atividades diversificadas, tanto em leitura/escrita, como em matemática. Como ilustração do que ora afirmamos, citamos algumas dessas atividades, com níveis de complexidade distintos, realizadas simultaneamente por toda a turma:

Grupo I – com dificuldades de leitura: procura visualizar e marcar no texto palavras que serão formadas com o auxílio de “alfabetos móveis”; após a formação da palavra, tenta ler com o auxílio da Professora;

Grupo II – sem grandes dificuldades de leitura: deve localizar no texto e anotar no caderno, palavras que apresentam prováveis dificuldades ortográficas: palavras acentuadas; palavras com r e s, ao final da sílaba; palavras com g e j; palavras com x com som de z; palavras com c com som de s, dentre outros.



Quanto à insuficiência do tempo para a realização das atividades escolares diárias, a Professora procura conversar com os alunos. Igualmente, observamos que, para os alunos, a causa de tudo que não caminha bem é sempre atribuída a eles – por eles mesmos.

Nesse sentido, o que é mais alegado é o cansaço pela labuta diária, como causa da inconclusão das tarefas escolares. Na tentativa de, pelo menos, minimizar esse problema, a Professora coloca-se, após a aula, à disposição dos alunos para uma orientação individualizada; porém, a maioria deles parece querer, mesmo, é “[...] ir pra casa – descansar pra acordar cedo”.

Discussão

Inspirada nas sugestões de Paiva e Brandão (2001), discutiremos os dados da nossa investigação, tomando como referência as concepções defendidas por Freire (1983; 1991) acerca dos seguintes aspectos: a) escola pública; b) planejamento; c) avaliação.

a) Quanto à escola pública: Paulo Freire defende uma escola pública popular e não populista que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem bem e que vestem bem; uma escola pública realmente competente que respeite: a forma de estar sendo de seus alunos e alunas; seus padrões culturais; seus valores; suas sabedorias; sua linguagem; uma escola pública que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão, indiscutivelmente, vantagem sobre aquelas.

b) Quanto ao planejamento: a prática também exige planejamento. Planejar a prática significa ter uma ideia clara/conhecimento: dos objetivos que queremos alcançar com ela; das condições em que vamos atuar; dos instrumentos, dos meios e dos prazos de que dispomos para realizá-la; das pessoas com quem contamos para executá-la.

c) Quanto à avaliação: não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e/ou imprecisões. A avaliação corrige a prática,



melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la.

Com relação à escola/classe observadas, as características de escola pública defendidas por Freire, de certa forma, já fazem parte da realidade da Escola Municipal Emília Ramos. Particularmente, a prática pedagógica da Professora observada, naquela Escola, revelou o seu compromisso com uma Escola pública inclusiva que rejeita as diversas formas de discriminação presentes nesta “sociedade democrática”. Contudo, não só a Professora, mas a grande maioria daquela comunidade escolar desenvolve seu trabalho perspectivando a inclusão social dos alunos e o seu sucesso escolar. Com esse entendimento – nem sempre dito, mas testemunhado pela prática – quando necessário, a Escola para todas as atividades e, coletivamente, procura solução para os obstáculos ao sucesso escolar dos alunos e à sua inserção social, pelo menos, naquele contexto.

Como vimos, o Trabalho Pedagógico daquela Escola parte sempre de Projetos. O desenvolvimento de qualquer Projeto – como toda atividade docente – implica “Planejamento” (item “b”). No planejamento, os dados da avaliação são fundamentais para que se decida sobre a necessidade de redirecionar ou não o que foi anteriormente definido. Os resultados da avaliação apontam erros, acertos e/ou imprecisões do que foi planejado/executado, o que possibilita a correção da ação docente e o fortalecimento dos aspectos potencializadores do exercício bem sucedido da ação bipolar que envolve o ensinar e o aprender – eixo central da prática de uma escola/classe que se quer transformadoras.

Os alunos da Escola Emília Ramos são respeitados ou, no mínimo, ali se procura respeitar o “estar sendo” dos alunos, na esperança de que, um dia, eles possam “ser mais” nesse processo de conquista da sua cidadania.

Nas práticas interformativas da Escola, são sempre retomados princípios da “Avaliação” – item “c” – que enfatizam a necessidade de serem considerados os avanços e recuos do aluno, no seu próprio processo de construção do conhecimento, e não com relação aos padrões culturais de outras classes. Cada processo de aprendizagem e de desenvolvimento de um aluno é singular, embora apresente pontos comuns a outros. Igualmente, cada etapa de construção do conhecimento do aluno deve ser considerada como pista para a avaliação/reconstrução do trabalho docente.



Todos têm essa prática naquela Escola? – Não! A luta dos que compreendem melhor essas questões tem se desenvolvido no sentido de que todo o coletivo docente e não-docente da Escola se engaje nesse Projeto de superação de uma prática segregadora, em busca de relações mais democráticas, dentro e fora da Escola.

Comparando essa Escola com outras escolas públicas que conhecemos, diríamos que a sua prática pedagógica evidencia um compromisso com a transformação social. Todavia, a consecução desse objetivo – que não depende só da escola – é uma tarefa complexa que implica muitas mudanças – na escola e fora dela. Por essa e outras razões, a Escola Emília Ramos “que temos”, ainda não é a escola “que queremos”, garantem os seus professores.

Considerações finais

O nosso país adentra o século XXI precisando superar inúmeros desafios para fazer valer os compromissos assumidos, principalmente, na área educacional. Através desses compromissos, expressos em documentos oficiais da UNESCO, os países signatários como o Brasil asseguram o cumprimento de uma política educacional que garanta a todos o acesso/à e a permanência bem sucedida/numa educação básica de boa qualidade. Mas a educação básica é apenas uma parcela do desafio de “[...] conceber e implementar outras ações que garantam a formação permanente dos jovens e adultos.” (VÓVIO; MOURA; RIBEIRO, 2001, p. 8).

A perspectiva de educação permanente conferida à educação de adultos em confronto com os índices inaceitáveis de 15 milhões de analfabetos na população brasileira de 15 anos ou mais, à entrada do século XXI, nos coloca uma série de questões e evidencia a pertinência do questionamento de Gonsalves (1996, p. 376): “[...] como compreender esse movimento contraditório entre a necessidade do conhecimento [por toda a vida] e o não acesso ao conhecimento [considerado básico], especificamente quando a referência é a América Latina?” (GONSALVES, 1996, p. 376) e, nesse caso, mais particularmente o Brasil?

[...] a EJA não [pode] mais estar restrita à perspectiva da escolarização (antes considerada alfabetização e pós-alfabetização), pois mesmo ampliando-se o nível de atendimento obrigatório (ensino



fundamental em alguns países e médio para outros), não se fazia a EJA apenas em projetos de escolarização [...]. (PAIVA; OLIVEIRA, 2001, p. 12).

Considerando esse aspecto, pensamos que, num país excludente como o nosso, em que o fracasso escolar, em vez de exceção, tem se tornado a regra do sistema público de educação, não podemos ignorar a necessidade das ações da EJA – mesmo aquelas restritas à alfabetização e à escolarização – de preferência, oportunizando não só a escolaridade obrigatória.

No Brasil, há inúmeros Projetos, Programas e experiências da EJA, voltados para a escolarização. Muitos desses Projetos e Programas – alguns, até oficiais – desenvolvem um trabalho que, em nome do respeito àquele segmento da população atendida por EJA, o desrespeita mais ainda, pois as experiências vivenciadas, muitas vezes, se constituem no “golpe de misericórdia” para afastar definitivamente da escola – aqueles jovens e adultos. E como ficam a empregabilidade e a cidadania – “gozo dos direitos civis e políticos” – para essas pessoas (seja qual for a sua idade, embora para os mais idosos, as dificuldades sejam ainda maiores), a quem não foi permitido, pelo menos, o direito de aprender a ler e a escrever?

Cumpre, porém, salientar que há também no país, outros Projetos e experiências da EJA – como aquela aqui relatada – que desenvolvem ações educativas efetivas, mediadas por professores competentes e comprometidos, política e pedagogicamente, com as camadas populares.

O nosso reconhecimento a todos esses professores e professoras – “ilustres desconhecidos” – que convertem as suas dificuldades em desafios, transformando em realidade – as possibilidades de aprendizagens básicas dos seus alunos jovens e adultos, contribuindo, dessa forma, para uma construção mais democrática da educação básica brasileira.

Notas

- 1 “Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir, imediatamente, o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo.” (BRASIL, 2000a, p. 14). “A Educação Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, [...] é indispensável para a nação.



- E o é de tal maneira que o direito a ela, do qual todos são titulares (direito subjetivo), é um dever, um dever de Estado (direito público). (BRASIL, 1998, p. 1).
- 2 A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Segundo o artigo 5º da referida Lei, “Os municípios, os estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no artigo 3º desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta lei. (BRASIL, 2006).
 - 3 Usamos o codinome Lourdes para nos referirmos à docente da nossa pesquisa, como homenagem a sua mãe, que muito lutou para realizar o sonho de vê-la Professora.
 - 4 A noção de periferia refere-se a um lugar afastado de algum ponto central, mas esse entendimento meramente geométrico não representa a verdadeira relação entre o centro e as periferias das cidades. (MOURA; ULTRAMARI, 1996, p. 10). Realmente, o afastamento entre Cidade Nova e os bairros considerados não-periféricos não é quantificável tanto pela distância física, mas pelas condições sociais de vida que mostram uma nítida desigualdade entre os seus moradores. Mas a baixa qualidade de vida do bairro periférico também é observada na ‘favela’ que difere da ‘periferia’, “[...] fundamentalmente, porque os favelados não têm posse legal da terra e, algumas vezes, se localizam em terrenos visivelmente impróprios.” (MOURA; ULTRAMARI, 1996, p. 12). E ainda: “[...] as favelas resultam de processos de invasão de áreas públicas ou particulares, na maioria das vezes, com padrão construtivo provisório e precário, podendo, ao contrário da ‘periferia’, localizar-se em áreas centrais, valorizadas e bem-servidas da cidade.” (MOURA; ULTRAMARI, 1996, p. 13). Destacamos, porém, que se não bastassem as suas dificuldades de bairro periférico, Cidade Nova ainda tem duas favelas: a ‘Gruta do Urubu’ e a ‘Da Palha.’ (MINEIRO, 1998, p. 153).
 - 5 O ponto inicial do limite do bairro de Cidade Nova é o encontro do alinhamento do eixo da Av. Abreu Lima com a Via Férrea e o ponto final da linha de limite é a Av. Perimetral Sul. (MINEIRO, 1998).
 - 6 “Níveis de conceptualização da lecto-escrita” ou “Períodos de conceitualização sobre a escrita” – termo utilizado nas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, empreendidas por Emilia Ferreiro e colaboradores, para explicar os três períodos fundamentais da lógica construída pelo sujeito, no seu processo de apropriação da língua escrita. Destaca-se que a caracterização desses períodos não se limita às marcas escritas produzidas pelos alfabetizandos; nessa caracterização, procura-se incluir a totalidade do processo de construção: as intenções, os comentários, as alterações introduzidas durante a própria escrita e a interpretação que o “autor” fornece para sua construção, quando terminada, ressalta Ferreiro (1995, p. 25).
 - 7 É importante lembrar que Jean Piaget, ao criticar a definição behaviorista de aprendizagem – mudança de comportamento em decorrência da experiência – destacava que essa definição estava invertida, uma vez que “[...] a aprendizagem é uma mudança da experiência, em resultado do comportamento.” (ELKIND, 1973, p. 26). Através dos mecanismos complementares da adaptação – assimilação e acomodação – todas as experiências são transformadas pelo sujeito da aprendizagem (mesmo que o professor não proponha atividades diversificadas) para serem assimiladas; e, ao serem assimiladas, os novos conhecimentos, pela acomodação, transformam o sujeito – acontecendo, assim, a (re)construção de conhecimentos.



Referências

- ARAÚJO, Maria da Glória. **Experiência do CEMEIPER**. Natal: s.e. 1990. (datilografado).
- ARNAL, Justo; DEL RINCÓN, Delio; LATORRE, Antonio. **Investigación educativa**: fundamentos y metodologías. Barcelona: Editorial Labor, 1992.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 04/1998, de 29 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental do Conselho Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação/Câmara de Educação Básica, 1998.
- _____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000, aprovado em 05 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000a.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 2005.
- _____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 fev. 2006. Edição nº 27, Seção 1, p. 1.
- CONFERÊNCIA internacional sobre a educação de adultos. **Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. (Série SESI/UNESCO, Educação do Trabalhador, 1).
- ELKIND, David. Medição da inteligência nas crianças: introdução às idéias de Piaget. In: EVANS, Richard (Org.). **Piaget**: o homem e as suas idéias. Lisboa: Socicultur, 1973.
- ESPAÇO oficina de arte e ciência. **A repercussão e abrangência do projeto reis magos**: a participação popular na escola e a alfabetização de jovens e adultos. Natal, out. 1993. (Relatório, Estudo 3).



FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

FERREIRO, Emilia. A escrita... Antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (Org.). **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GONSALVES, Elisa Pereira. Educação de adultos e o processo de mundialização da cultura. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 5, n. 7, p. 372-382, jan./jun. 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. O exército industrial de reserva. In: IANNI, Octavio (Org.). **Karl Marx – Sociologia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MINEIRO, Fernando. **Natal em perfil**: por uma cidade cidadã. 2. ed. Natal: Gráfica RN/Econômico, 1998.

MOURA, Rosa; ULTRAMARI, Clovis. **O que é periferia urbana**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

PAIVA, Jane; BRANDÃO, Elton Palmeira. **Organização do trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos**: módulo integrado 4 – módulo 2, jovens e adultos em processos de aprender: organizando projetos de trabalho. Brasília: SESI/UnB/UNESCO, 2001.

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Organização do trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos**: módulo integrado 4 – Módulo 1, concepções de ensinar e aprender. Brasília: SESI/UnB/UNESCO, 2001.



PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PROFESSORA LOURDES. **Histórias de professores da EJA**. Natal, 22 ago. 2006.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado. Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte/ Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Crianças e adolescentes no Rio Grande do Norte**. Natal: s.e. 1999.

_____. Governo do Estado. Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte. **Perfil socioeconômico do Rio Grande do Norte**. Natal: ServGraf, 2001.

SALVADOR, Cesar Coll. A construção do conhecimento no âmbito das relações interpessoais e suas implicações para o currículo escolar. In: SALVADOR, Cesar Coll (Org.). **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A escola e a construção da cidadania. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; MARTINS, José de Souza (Org.). **Sociedade civil e educação**. Campinas: Papirus/CEDES; São Paulo: ANDE/ANPEd, 1992.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 19-24, fev. 1985.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982.

VÓVIO, Cláudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia; RIBEIRO, Vera Masagão. **Fundamentos de educação de jovens e adultos**: módulo integrado 1 – Módulo 1, Contextualização da Educação de Jovens e Adultos. Brasília: SESI/UnB/UNESCO, 2001.

YGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



Profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Educação
Linha de Pesquisa Educação e Inclusão Social
em contextos escolares e não-escolares
E-mail | estelacampelo@hotmail.com

Recebido 4 jul. 2009

Aceito 1º set. 2009