

A Educação de Jovens e Adultos e Formação Humana: a Práxis em Questão

Adult and Youth Education and Human Formation: Praxis in question

João Paulo da Conceição Alves^{a*}; Ana Cláudia Figueiredo Martins Penha^a; Márcia Pereira da Silva^a

^aUniversidade Federal do Amapá. AP, Brasil.

*E-mail: jpaulochee@gmail.com

Resumo

O presente artigo corresponde a um estudo de caso realizado em uma escola pública em dois bairros periféricos da cidade de Macapá/ Ap. O objetivo foi analisar a relevância das práticas de leitura para formação política de alunos na modalidade EJA, no nível Ensino Médio. Além de uma necessária revisão bibliográfica, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas a oito professores desta modalidade de ensino, que lecionavam no Ensino Médio e que desempenhavam suas atividades docentes na escola. A abordagem dos dados foi feita de forma qualitativa e a análise de conteúdo foi a técnica utilizada para a interpretação dos dados. Os resultados da pesquisa de campo demonstraram que alguns docentes desenvolvem práticas variadas/ diversas, tendo a leitura como estratégia, diversificam os materiais didáticos e sua metodologia de ensino, propõem discussões instigantes para que os alunos participem e exponham seus pontos de vista, porém, ainda são frágeis no sentido de uma formação ampliada ou de uma presença sistemática no planejamento de ensino dos professores. Há a ausência de uma compreensão de mundo mais crítica e ampliada devido a problemas pedagógicos e estruturais da escola como a falta de acervo bibliográfico, espaço, e de carga horária, além da indisponibilidade dos alunos para o aprimoramento da leitura.

Palavras-chave: EJA/Ensino Médio. Práticas Formativas. Formação Política. Formação Humana.

Abstract

This article corresponds to a case study carried out in a public school in two peripheral districts of the city of Macapá / Ap. The objective was to analyze the reading practices relevance for the political formation of students in EJA modality, in the High School level. In addition to a necessary bibliographical review, the data were collected through semi-structured interviews applied to eight teachers of this type of teaching who taught in High School and who performed their teaching activities at school. The data approach was carried out in a qualitative way and content analysis was the technique used to data interpretation. The field research results have shown that some teachers develop varied / diverse practices with reading as a strategy, diversify didactic materials and their teaching methodology, offer thought-provoking discussions so that students participate and present their points of view, however, they are still fragile in the sense of an expanded formation or of a systematic presence in the teachers' teaching planning. There is a lack of a more critical and expanded understanding of the world due to the school's pedagogical and structural problems, such as the lack of bibliographic collection, space and time, and the students' unavailability to improve reading.

Keywords: EJA /High School . Formative Practices. Political Formation. Human formation

1 Introdução

Pretende-se analisar a Educação de Jovens e Adultos - EJA e sua práxis no processo de formação humana e política de leitores¹. Apesar de se constituir em um tema amplamente discutido, ainda suscita importantes debates e reflexões pelo caráter social contraditório que a EJA tem apresentado. Para desvendar esta compreensão, parte-se estrategicamente da compreensão que os alunos participam de distintas práticas de leitura no seu dia a dia.

Destaca-se que a pesquisa não pretendeu fazer uma análise linguística das práticas de leitura. O objetivo foi compreender a importância das práticas de leitura para a formação política de leitores na EJA do Ensino Médio.

Diante disso, foi feita uma pesquisa sob abordagem qualitativa sobre a qual Martins (2008) caracteriza o tratamento dos dados através de descrições feitas pelos sujeitos e a descrição será melhor quanto mais facilite ao leitor reconhecer o objeto buscado.

2 Estudo de Caso

O lócus da pesquisa foi uma escola da rede estadual de ensino que oferta a modalidade EJA do Ensino Médio nos turnos manhã, tarde e noite, por ser a forma de contemplar na pesquisa tanto de pessoas jovens como de adultas. Os sujeitos da pesquisa foram oito docentes não-identificados de diferentes disciplinas da Educação de Jovens e Adultos do

1 A formação política de leitores se refere às ideias de Gramsci (1999) e Freire (1989), os quais abordam sobre consciência política (a consciência de fazer parte de um grupo na sociedade) e a educação libertadora e problematizadora, respectivamente.

Ensino Médio. Ressalta-se que a realização da pesquisa foi devidamente autorizada pela instituição de ensino, bem como aprovada pelo comitê de ética.

Para a coleta de dados se utilizou de entrevistas semiestruturadas, que segundo Thiollent (1981), é aplicada a partir de um pequeno número de perguntas abertas. Pádua (2004) acrescenta que nesse tipo de coleta: “o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (PÁDUA, 2004, p.70). Dessa forma, as entrevistas tiveram o intuito de levar os participantes a descreverem, de forma mais detalhada, quais as práticas de leitura realizadas na escola, para assim compreender sua relevância para a formação política de leitores.

A análise dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo, que “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob formas de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. [...]” (SEVERINO, 2007, p.121).

Neste sentido, considerando suas características, a pesquisa se apresenta como um estudo de caso, pois: “[...] buscam a descoberta [...] procuram retratar a realidade de forma completa e profunda [...]”. Além disso, a autora afirma que a característica mais distintiva no estudo de caso é sua ênfase na singularidade, isto é, “[...] implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade [...]” (ANDRÉ, 1984, p.52). Nesse sentido, permite ao leitor indagar o que pode ser aplicado desse caso para uma situação semelhante.

Destaca-se que esta pesquisa traz possibilidades de novas discussões e reflexões para o meio acadêmico, principalmente, porque não se pode considerar o esgotamento das práticas de estratégias para formação de leitores, pois novas pesquisas podem colaborar nas discussões sobre a leitura como estratégia de formação política.

2.1 Discussão

2.2.1 A teoria do capital humano: readaptações do capital nos processos de formação humana

Para Cattani (1997), a Teoria do Capital Humano - TCH é uma derivação da teoria econômica neoclássica e, ao mesmo tempo, uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional. Seu prestígio é cíclico. Com a crise do modelo taylorista-fordista, ela ressurgiu, associada à redefinição das relações de trabalho na empresa e do papel do

sistema educacional.

Uma de suas ideias era de que um acréscimo de conhecimentos técnico-instrumentais na formação dos sujeitos resultaria em um trabalhador “habilidoso”, dotado de conhecimentos técnicos úteis à produção na empresa.

Nessa vertente, o investimento em instrução seria um investimento em habilidades e em conhecimentos que aumentaria futuras rendas e, desse modo, assemelhar-se-ia a um investimento em bens de produção (SCHULTZ, 1973).

A TCH, no contexto educacional, insere-se diante do processo de industrialização brasileira e na opção pelo desenvolvimentismo² como filosofia e perspectiva de desenvolvimento do País. Essa linha desenvolvimentista considerava importante a superação das formas agrícolas e rudimentares de produção, além de defender uma maior participação do Estado na economia e na proteção ao capital industrial nacional em detrimento do estrangeiro.

Os processos de formação dos sujeitos, na perspectiva da TCH, alteram a concepção de qualificação dos trabalhadores, ao compreendê-la marcada por elementos utilitários³ para o desenvolvimento produtivo. Questiona-se a viabilidade desta TCH para a formação dos sujeitos, pois não se admite a cumplicidade da educação com a produção e a valorização de capital.

Entende-se, portanto, que a TCH não é compatível com a formação ampliada dos sujeitos, a qual os contemple nas suas diversas necessidades. Nessa direção, Altvater (2010) analisa que não se pode refutar que a educação, a qualificação e o saber das pessoas são imprescindíveis para a produção de bens e de serviços na sociedade do conhecimento, mas é possível refutar que a educação seja uma espécie de investimento em capital humano.

Altvater (2010) acrescenta que a educação individual não é nada sem a educação de todas as outras pessoas, e que a renda de uma pessoa não pode ser atribuída ao capital humano, pois, do contrário, não haveria pessoas altamente qualificadas com uma renda reduzida e outras sem formação com uma renda muito alta.

Seguindo a mesma leitura sobre o decréscimo sociocultural a que esta formação reduzida expõe os sujeitos, Belluzzo (2014) afirma que a visão simplista da educação obscurece a tragédia cultural, que ronda o Terceiro Milênio. A especialização e a “tecnificação” crescentes despejam no mercado, aqui e no mundo, um exército de subjetividades mutiladas. Qualificadas sim, mas incapazes de compreender o mundo em que vivem. Os argumentos da razão técnica dissimulam a pauperização das mentalidades e o massacre da

2 Ou “nacional desenvolvimentismo”, que tem por objetivo, primeiramente, promover o desenvolvimento econômico e, em segundo lugar, para que isso acontecesse, a nação – ou seja, os empresários, a burocracia do Estado, as classes médias e os trabalhadores unidos na competição internacional – precisava definir os meios para alcançar esse objetivo no âmbito do sistema capitalista, tendo o Estado como o principal instrumento de ação coletiva (BRESSER-PEREIRA, 2010).

3 De acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), apesar do termo Utilitarismo ser frequentemente usado para designar distintas teorias, não há dúvida de que o seu uso mais comum designa um conjunto de doutrinas normativas que têm um conceito comum, o qual afirma que a justificação moral de uma ação depende, exclusivamente, de sua utilidade, ou seja, do valor das consequências a essa conexas.

capacidade crítica.

Portanto, a TCH se demonstra insuficiente para orientar uma formação ampliada dos sujeitos, mas revela força para orientar a emergência de “novas” formulações pedagógicas. Visando melhor contextualizar o objeto, foram recuperados os modelos de gestão e de organização do trabalho (taylorismo, fordismo e toyotismo) e suas respectivas demandas para os processos formativos, bem como a articulação do toyotismo com a Pedagogia das Competências.

2.2.2 A EJA e sua formação/função política: debates sobre a qualidade social da EJA

Nos documentos oficiais da EJA sob análise, observa-se uma posição restritamente secundária no âmbito das políticas educacionais, haja vista que esta modalidade de ensino veio se constituindo aos poucos por meio de programas, campanhas e ações que ora eram extintos e ora reapareciam com nova nomenclatura (VIEIRA, 2006).

A negação de direitos e a construção sob políticas assistencialistas submetem a uma lógica excludente e bastante contraditória aos jovens e adultos trabalhadores, que não tiveram acesso à escola no tempo recomendado. Trata-se da denominada “exclusão incluyente e da inclusão excludente”, expressões já utilizadas por Gentilli (2001) e Kuenzer (2005), a qual se referem aos processos de inclusão de pessoas nos diversos níveis da educação escolar, no entanto, apresenta caráter contraditório e excludente, uma vez que não oferta uma educação de qualidade voltada para formação do sujeito autônomo, pois visa apenas atender as demandas do mercado.

A Constituição de 1988 representou um avanço para a EJA, pois a mesma volta a aparecer com o Ensino Fundamental obrigatório para aqueles, que não tiveram acesso na idade própria. No entanto, Vieira (2006, p.353) afirma que, apesar da Constituição Federal ter ampliado o direito à educação: “[...] Ao longo da década de 1990, a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal na reforma educacional, pois esteve subordinada às prescrições neoliberais de reforma do Estado e à restrição do gasto público [...]”.

Semelhantemente, o Ensino Médio esteve desde as últimas décadas sob a influência das políticas neoliberais, marcadas por um contexto excludente para a classe trabalhadora. Destaca-se aqui um recorte de classe sob a forma da dualidade educacional, na qual para os filhos da classe trabalhadora é destinada uma escola de espírito pragmático, de formação técnica/tecnista e limitada ao desenvolvimento de amplas habilidades humanas; e outra escola, para as classes sociais dirigentes, de uma formação ampliada e integrada às ciências e à tecnologia, justamente para a preparação daqueles que assumirão o controle dos meios de produção e reproduzirão esta lógica desigual/dual.

Nessa direção, vale ressaltar as análises de autores como Frigotto e Ciavatta (2003), assim como de Zibas (2005), os quais desenvolvem pesquisas sobre a Educação Básica no Brasil, na década de 1990 e a reforma no Ensino Médio,

respectivamente. A partir das análises desses autores é possível compreender que o projeto de educação está atrelado à expansão do mercado de trabalho para a classe trabalhadora e impondo a necessidade de reformas a este nível de ensino, sob o pretexto de que a realidade das escolas não condiz com as propostas na reforma do Ensino Médio.

Segundo Zibas (2005), nos anos 1990, o Ensino Médio passou por uma reforma estrutural e conceitual, no entanto, a partir de uma avaliação inicial desta reforma percebe-se que a qualidade da educação não acompanhou a nova estrutura, que se previa para o Ensino Médio nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2012).

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) serem, aparentemente, bem estruturadas, indicando princípios como a interdisciplinaridade, a ênfase na aprendizagem e protagonismo dos alunos, a mesma recebeu críticas em alguns pontos, como por exemplo, a crítica ao modelo de competência, que foi igualado ao modelo empresarial, por sua função tecnicista/pragmática, o que subordinava a educação às demandas do mercado de trabalho. Conforme Zibas (2005), os princípios das DCNEM passavam longe do cotidiano escolar devido algumas condições adversas, como as precárias condições técnicas, físicas e profissionais do trabalho docente.

Nessa mesma direção, Frigotto e Ciavatta (2003) analisam a Educação Básica nos anos de 1990 e mostram que o projeto de Educação Básica do Governo Fernando Henrique Cardoso afirma-se sob a lógica unidimensional do mercado, explicitando-se no âmbito organizativo e no do pensamento pedagógico, isto é, a educação tinha como um de seus principais objetivos a formação para o trabalho, sob a forma do atendimento às demandas do mercado. O Ensino Médio na modalidade EJA se constitui produto de todo um contexto de precarização da educação para aqueles que vivem do trabalho.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p.114):

A educação de jovens e adultos passou a se reduzir às políticas de formação profissional ou requalificação deslocada para o Ministério do Trabalho ou para iniciativas da sociedade civil. Na educação média, a política foi de retroceder ao dualismo estrutural entre o Ensino Médio acadêmico e Técnico.

A partir dessas análises se percebe que o dualismo estrutural no Ensino Médio estava voltado para preparar a elite para ingressar na universidade e, por outro lado, formar pessoas para atender o mercado. A crítica quanto a esse modelo está no fato de que não basta educar para o trabalho, é necessário educar no sentido de emancipar os sujeitos. Desse modo:

O fato de que a escola não pode desconhecer as exigências da produção [...] não pode significar, evidentemente, que se deva submeter passivamente à racionalidade econômica vigente. Ao contrário, a par da inevitável instrumentação dos jovens, para que sobrevivam no mundo real, torna-se fundamental que a escola ensine a ‘leitura desse mundo’ [...] que desenvolva a cidadania democrática, aqui entendida como a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e

social, de forma que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada (ZIBAS, 2005, p.25).

Nesta direção, entende-se como de fundamental importância se problematizar a questão da qualidade social na Educação de Jovens e Adultos para que estes possam entender as relações históricas, políticas, econômicas e culturais da sociedade, assim como se perceberem como agentes de transformação social.

Para tratar sobre qualidade, parte-se da compreensão de Dourado (2009), o qual considera que se trata de um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito se vincula às suas determinadas demandas e exigências, que se modificam, conforme a necessidade social de seus sujeitos em seu tempo e local.

Mediante esta compreensão se define que qualidade social da educação se refere aos princípios firmados por Gadotti (2013), quando revela que qualidade social é vida. Consideram-se, portanto, as dimensões infraestruturais, pedagógicas e curriculares como condições materiais objetivas para a garantia da qualidade do ensino. Além da necessidade de apreendê-la sob a dinâmica socioeconômica e cultural do país, como adverte Fonseca (2009).

Nessa perspectiva, entra em cena a temática sobre formação política, que certamente é um tema complexo de se discutir, pois historicamente se restringe a certos grupos de intelectuais. Conforme Gramsci (1982), a escola é o instrumento que forma intelectuais de diversos níveis. O autor fala sobre a divisão da escola clássica e da profissional, que se destinavam, respectivamente, à classe dominante e às classes instrumentais, ou seja, a formação política ficava restrita à classe dominante formada para organizar a cultura e difundir sua ideologia às massas populares.

Desse modo, Gramsci (1999, 1982) destaca-se nesse tema, pois em alguns de seus escritos o autor indica o papel da formação política e da formação científica na constituição da massa revolucionária para formar dirigentes. Além dele, Freire (1987) também contribui destacando a importância da educação libertadora e problematizadora para formação da consciência crítica⁴, algo inerente à formação política.

Sendo assim, quando se refere neste trabalho sobre formação política, tem-se como base teórica a concepção de Gramsci (1999), que ao tratar sobre formação política e consciência de classe de trabalhadores, no contexto das fábricas, propunha uma formação ampla e intelectualizada mediante a compreensão dos fenômenos físicos, fenômenos químicos e sociológicos, em compreender e lutar contra as condições de alienação, assim como se reconhecer como sujeito consciente de sua realidade e capaz de criar uma revolução.

A formação política aqui é entendida como necessária para compreensão e atuação na sociedade que, cada vez

mais, tende alienar os sujeitos, ou seja, ressalta-se aqui que a formação política não se restringe a compreensão de âmbito político, entende-se que formação política é voltada para o desvelamento da sociedade, em suas múltiplas dimensões, possibilitando aos sujeitos se perceberem como agentes de transformação social. Logo, a leitura é uma estratégia de formação política e de compreensão de mundo, haja vista que a mesma permite o acesso a diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, constituindo-se assim como meio facilitador de desvelamento dos diversos discursos que permeiam no âmbito social, político, econômico e cultural.

Enquanto Freire (1987) enfatiza a necessidade de uma educação libertadora e problematizadora, ou seja, de uma formação política que leve o sujeito a criticidade. Ao tecer críticas ao modelo de educação bancária, Freire destaca que este conduz o sujeito a memorização mecânica dos conteúdos e os torna como meros recipientes passivos, os quais se deixam encher docilmente.

Portanto, admitem-se as distinções de Gramsci e Freire, tanto no método como no conteúdo para análise, mas resguarda-se aquilo que os aproxima, como de forma geral, as propostas de uma formação política progressista e suas posições de forma geral referentes à libertação/formação crítica dos sujeitos como para a formação política ampla, de caráter intelectual, pautada na organização da classe trabalhadora.

2.2.3 As Práticas formativas na Escola e sua contribuição para formação política dos sujeitos

Para analisar a formação política dos alunos da EJA no Ensino Médio, entende-se a influência direta da realidade em que os sujeitos estão inseridos. Compreende-se ainda que é inerente a esta formação a consciência política, objeto próprio dos sujeitos que transitam de uma forma ingênua/utilitária para uma formação com base na filosofia da práxis e, portanto, na unidade da teoria e prática.

Parte-se da compreensão de Gramsci (1999), o qual analisa que a consciência dos sujeitos se constitui no antagonismo de forças políticas como base para a autoconsciência caracterizada pela visão política ampliada das relações políticas que dela faz parte.

Desse modo, analisar as afirmações dos docentes em relação à EJA foi uma das questões necessárias para adentrar na compreensão e análise da importância das variadas práticas de leitura para formação política de leitores nesta modalidade de ensino.

Inicialmente, a pesquisa constatou que a maior parte dos entrevistados da escola é composta por professores, que estão atuando pela primeira vez com a modalidade EJA do Ensino Médio, apenas o professor 4, que já havia trabalhado em outro local. Porém, a maioria dos entrevistados está há um tempo

4 Consciência crítica se refere à consciência que leva a compreensão, ação, reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Portanto, o sujeito crítico é aquele que compreende o mundo ao seu redor e perceber-se como agente transformador da realidade (FREIRE 1987).

significativo na escola (dois, três, seis, nove, dez, vinte anos), com exceção do professor 1 que está há um ano e professor 5 que está há oito meses na escola, sendo estas suas primeiras experiências com a modalidade EJA no Ensino Médio.

Vale destacar que nenhum dos docentes mencionou formação para atuar na EJA, algo que põe em discussão a existência de políticas públicas voltadas para formação continuada nessa modalidade. Nesse sentido, Arroyo (2006) demonstra que a EJA veio se constituindo às margens, de modo secundário e, conseqüentemente, não havia, e ainda não há políticas de formação específica para docentes da EJA, haja vista que os cursos ainda são escassos e não se percebe na LDB 9394/96, por exemplo, nenhuma referência para formação que vise preparar os docentes para atuar na EJA. Sendo assim, destaca-se a importância de colocar na pauta das discussões políticas a formação de professores para a EJA, pois é uma modalidade que requer uma metodologia diferenciada para lidar com a especificidade do público.

Sobre o que os docentes têm achado da experiência de trabalhar com EJA no Ensino Médio, todos responderam positivamente, a exemplo do professor 4:

É fantástica porque a EJA ela é sempre um desafio muito grande. Todo ano você já sabe tem aquela aluna de 70 anos e aquele adolescente que não conseguiu cumprir no estágio regular de ensino e vem pra gente, tem 18 anos, cheio de dúvidas também. Então é sempre um desafio estar trabalhando no EJA (PROFESSOR 4).

Considerando o público diversificado, se faz necessário que os docentes que atuam na EJA procurem conhecer as necessidades e as peculiaridades dos alunos, tendo em vista que a LDB 9394/96 prevê: “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]” (BRASIL, 1996). Dessa forma, não se pode trabalhar a mesma metodologia de ensino que se trabalha na educação infantil, por exemplo.

A partir da concepção dos docentes, buscou-se saber qual a importância da leitura para a vida dos alunos. De modo geral, os professores destacaram que a leitura é de grande importância na vida de qualquer pessoa. Segundo a professora 4:

Eu acho que é pra todo mundo, é muito importante, você cria o seu senso crítico, você consegue conversar num ambiente social, você consegue interagir com outras pessoas de outras comunidades. Sem a leitura, sem a informação, sem o conhecimento, porque leitura pra mim é conhecimento, você não consegue interagir, você fica engessado, você fica preso apenas num mundo [...].

Sobre consciência crítica e concepção de mundo, Gramsci (1999) faz reflexões sobre a importância da consciência crítica, instigando se é preferível pensar sem ter consciência crítica e participar de uma concepção de mundo imposta ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de maneira consciente e crítica? Partindo deste entendimento, destaca-se que a leitura é um meio importante para que se possa

desenvolver uma concepção de mundo de maneira crítica e consciente.

Com a análise percebeu-se que a maioria dos professores destacou que, apesar de existirem exceções, os discentes não gostam de ler. Todavia, ao analisar a fala dos docentes percebe-se que os alunos não demonstram tanto interesse pela leitura relacionada aos conteúdos escolares, como afirmam os professores:

Na realidade não [...] eles não gostam de fazer a leitura. Até quando você faz uma questão que se passa de duas linhas, coisa para interpretar assim, eles simplesmente não gostam, eles não leem nem as questões quando o texto é longo (Professor 7).

Olha geralmente eles não gostam muito de ler, principalmente porque nossa matéria, [...] exige muitas leituras e a gente passa leituras e eles não gostam [...] (Professor 9).

Desse modo, compreende-se que o fato da maioria dos alunos não gostar de ler sobre o que é proposto em sala de aula é algo preocupante, pois pode comprometer o seu bom desempenho escolar e influenciar diretamente em sua formação científica e política.

Além disso, quando se questionou aos docentes sobre as formas de leitura que os alunos não demonstram interesse, eles destacaram: a leitura impressa, textos muito longos, textos filosóficos e técnicos e, às vezes, pela própria disciplina. E o que chamou atenção foi a fala de dois docentes, que afirmaram: professor 4: “Política, quando você pede uma interação política, geográfica, mais econômica eles não demonstram interesse”; professor 7 “[...] de modo geral é política, eles não gostam muito de discutir política [...]”.

Apesar dos alunos não demonstrarem interesse nas temáticas como a questão política e econômica, compreende-se a importância desses temas para que o sujeito entenda a realidade e nela atue e interfira mediante uma ação consciente, crítica e emancipadora.

Neste sentido, Gramsci (1999) trata sobre a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica, isto é, da consciência política, ou seja, se o sujeito não se interessa pelas questões políticas, geográficas e econômicas, por exemplo, torna-se difícil o desenvolvimento da consciência política. Logo, a partir desse entendimento, ressalta-se a importância de fomentar ainda mais nas escolas a discussão sobre a questão política, econômica, geográfica, social e cultural, pois a partir dessas discussões os alunos poderão compreender e refletir criticamente as relações históricas e a constituição das forças hegemônicas da sociedade para que assim possam ter uma autoconsciência crítica, isto é, uma formação política para compreender e atuar no contexto social nas suas múltiplas dimensões.

Porém, quando foi questionado aos docentes sobre as formas de leitura favoritas dos alunos, alguns professores destacaram: professor 1: “[...] Geralmente eles gostam de ler mais a questão eletrônica [...] a maioria é mais em relação ao acesso as mídias”, Professor 3: “[...] eu pedi pra que

trouxessem um livro, qualquer livro que eles se identificassem pra fazer a leitura, [...] eles gostam muito de autoajuda, teve bastante livro de autoajuda [...]”, Professor 4: “[...] eu vejo que eles gostam muito de redes sociais, de está conversando em redes sociais, watsApp, ver face, etc... Eles se utilizam muito desse método, que não deixa de ter que ter uma leitura, por mais simples que ela seja, mas exige certa leitura [...]”.

De acordo com a fala dos docentes se percebe o empenho dos alunos pela leitura em mídias eletrônicas⁵ em detrimento dos meios impressos e conteúdos escolares. A opção pela leitura de livros de autoajuda não revela, necessariamente, uma opção literária, mas aquilo que sua família e/ou a realidade social lhe disponibiliza.

Além disso, percebe-se na fala dos docentes que a maioria não diversifica a metodologia de ensino e utiliza os mesmos tipos de materiais (apostilas e livros) para desenvolver práticas de leitura, algo que pode estar atrelado com a ausência de formação para atuar na EJA, e que contribuiu negativamente para formação política dos discentes, uma vez que não desperta neles o interesse pela leitura. Nesse sentido, Vóvio (2007, 2007, p.92) ressalta que:

[...] ao atuar na EJA temos que descobrir os gêneros com os quais os estudantes estão familiarizados (orais e escritos) e suas preferências considerando-os como pontos de referência para apresentar novos, adequando o processo de aprendizagem à realidade social dos estudantes e de suas comunidades, tornando esse processo mais significativo para todos envolvidos [...].

Sendo assim, destaca-se que os docentes da escola podem buscar estratégias que envolvam não só meios impressos, mas também o acesso às mídias eletrônicas para que os alunos possam despertar o interesse pela leitura em diversos meios, ou seja, partir das necessidades e interesses dos alunos pode ser uma estratégia para conseguir despertar o gosto pela leitura de outros gêneros que eles não demonstram interesse. Isto significa tornar o processo de ensino aprendizagem com significado para os alunos, em que eles possam se perceber como sujeitos desse processo.

Em relação à dificuldade de leitura dos alunos, de maneira geral, os professores destacaram que as principais são de interpretação e compreensão de textos. Neste sentido, Solé (1998) aborda algumas maneiras para mediar o ensino da leitura e incentivar os alunos a utilizarem estratégias, que possibilitam a compreensão e interpretação de textos de maneira autônoma. Propõe também algumas estratégias de leitura, que considera como fundamentais para compreensão e interpretação de textos, a saber: definição de objetivos de leitura, atualização de conhecimentos prévios, previsão, inferência, autoquestionamento e resumo.

Considerando a dificuldade de interpretação dos alunos, a professora 4 afirma que tenta alcançar o universo linguístico dos alunos:

Eu procuro buscar uma linguagem mais simples, menos científica, mais didática possível da realidade deles para que eu possa alcançá-los. Às vezes é o linguajar diferenciado, então você tem que tentar buscar o universo deles pra tentar chegar à uma explicação satisfatória, que só com a linguagem técnica você não vai conseguir. (PROFESSORA 4)

Ao relatar sobre a alfabetização de adultos, Freire (1989) ressalta que as palavras deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. Do mesmo modo, na EJA no Ensino Médio não pode ser diferente, assim, o fato da professora 4 buscar uma linguagem do universo dos alunos é algo que valoriza o conhecimento dos sujeitos da EJA, proporcionando assim uma aprendizagem satisfatória e carregada de significados, na qual eles possam perceber-se dentro do processo de aprendizagem.

Neste sentido, perguntou-se aos docentes se já ouviram falar em algum método de ensino que seja eficiente para desenvolver as práticas de leitura em sala de aula e se o mesmo poderia ser trabalhado na escola. De maneira geral, os docentes afirmaram que não. A exemplo, o Professor 2: “Eu já até pesquisei pra poder ver se eu adaptava algo a disciplina que eu trabalho, mas eu nunca fui a fundo na interpretação desses métodos[...]”. Apenas o professor 1 disse que conhece um método, porém explicou que “[...] a escola não tem estrutura nem financeira nem econômica[...]. O professor 1 acrescentou algo emblemático: “Eu tenho a impressão que todo método de ensino seja eficiente, o problema é assim que pra cada aluno existe uma forma diferente de se ensinar e ser eficiente em relação à leitura [...]”.

A respeito dos métodos, Solé (1998) afirma que não existem prescrições para garantir o sucesso de um método, segundo a autora trata-se de buscar situações adequadas para que os alunos possam construir seu conhecimento. Neste sentido, vale frisar que é importante que os professores estejam atentos as necessidades e situações para que os alunos possam construir conhecimento de forma autônoma, pois não basta ter um método se esse não se adequa às necessidades dos alunos.

O próximo tópico trata sobre a prática dos docentes, trazendo contribuições que possibilitam a compreensão da relevância das práticas de leitura na formação política de leitores na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

2.2.4 A prática pedagógica dos docentes e sua relação com a leitura

Há uma tendência em associar práticas de leitura com momentos reservados para o “treinamento” da leitura, em busca de uma maior habilidade. Porém, ao tratar sobre práticas de leitura na EJA, Vóvio (2007) se refere aos processos de tomar familiaridade, de aprender e de ocupar e desempenhar

5 De acordo com Castells (1999), dentre as mídias eletrônicas destacam-se não só o rádio e a televisão, mas todas as formas de comunicação tais como o jornal e a internet.

papéis nas mais variadas situações e âmbitos sociais. Partindo desse pressuposto, a autora mostra que as práticas de leitura podem acontecer de diversas maneiras e em diferentes contextos. Sendo assim, vale ressaltar que neste trabalho as práticas de leitura são tomadas como toda e qualquer atividade que envolva a leitura.

Nesse sentido, para compreender a relevância das variadas práticas de leitura para formação política dos alunos se buscou identificar quais os materiais lidos com mais frequência em sala de aula, assim como os gêneros e tipos textuais preferidos pelos professores, a finalidade e os empecilhos para desenvolver essas práticas.

Em relação aos materiais, a maioria dos professores relatou que trabalha somente com material da disciplina, apostilas e o que tem nos livros. Já, na fala dos demais, percebe-se que costumam propor práticas de leitura variadas, como: textos curtos, textos para interpretação, pequenos contos expostos na internet, música, material voltado para a disciplina, apostilas, textos de revistas, documentários curtos, material de jornal com assuntos da atualidade e livros didáticos.

Quando foi questionado sobre os gêneros e tipos textuais preferidos para desenvolver práticas de leitura, em sala de aula, alguns professores citaram os tipos narrativo, descritivo e dissertativo. Já os gêneros destacaram crônicas, contos, textos jornalísticos e artigos da internet. Alguns professores destacaram que costumam trabalhar com temas da atualidade como gravidez na adolescência, drogas, discriminação e racismo.

Diante do exposto pelos docentes, Gramsci (1999) em caderno do cárcere vol. 1 faz alguns questionamentos que levam a refletir sobre a importância de ler diversos materiais, assim como tipos e gêneros textuais, o autor destaca que quem fala somente o dialeto ou compreende a língua nacional em graus diversos participa, necessariamente, de uma intuição do mundo restrita em relação às grandes correntes de pensamento, que dominam a história mundial. Do mesmo modo, pode-se dizer que a leitura de diferentes tipos e gêneros textuais é de grande importância para que os alunos possam compreender os diversos discursos que circulam na sociedade, em seus múltiplos sentidos. Solé (1998, p.100) contribui afirmando que:

[...] uma visão ampla da leitura e um objetivo geral que consista em formar bons leitores não só para o contexto escolar, mas para a vida, exigem maior diversificação nos seus propósitos, nas atividades que a promovem e nos textos utilizados como meio para incentivá-la [...].

Sendo assim, resalta-se que se faz necessário que os demais docentes da escola busquem diversificar suas práticas de leitura para que possam em conjunto com os que já o fazem proporcionar aos alunos um conhecimento mais amplo e crítico dos diferentes materiais e tipos de textos.

Em relação à forma como são desenvolvidas as práticas de leitura, os docentes destacaram: de forma individual, silenciosa, oral ou em grupo. Quatro docentes afirmaram

que, normalmente, os alunos leem individualmente e depois discutem. Neste sentido, Freire (1989) ressalta que para compreender o texto é necessário estabelecer relações entre o texto e o contexto. Desse modo, discutir o que foi lido também é uma maneira de despertar a criticidade dos alunos, uma vez que eles terão a oportunidade de colocar seu ponto de vista. Porém, é preciso que o professor atue como mediador procurando sempre instigar os alunos.

Apenas a professora 8 parece não ter compreendido o sentido de práticas de leitura, a mesma ressaltou que: “Não, como eu tô te falando aqui na escola a gente não tem muito essas práticas de leitura né até porque eles já estão no Ensino Médio então a gente não dispõe assim de tempo pra desenvolver práticas de leitura[...]”. Porém, como já foi frisado, as práticas de leitura são toda e qualquer atividade que envolva o ato de ler, pois de acordo com Vóvio (2007), as tais práticas ocorrem de diferentes maneiras e em diferentes contextos.

A respeito das finalidades das práticas de leitura, os professores tiveram diferentes posicionamentos. Dentre as finalidades, os docentes destacaram: preparar o aluno de forma autônoma para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, desenvolver a capacidade de leitura e interpretação de textos, prepará-los para o mercado de trabalho e para aprenderem a “escrever melhor”. Neste sentido, Solé (1998) afirma que sempre é preciso ler com algum propósito. Neste caso, observa-se que os docentes possuem propósitos claros e necessários para a formação. Porém, se a intenção é formar cidadãos políticos é preciso ir além. É preciso estimular a criticidade, a consciência política, como faz a professora 4 ao afirmar que a finalidade das práticas de leitura é:

[...] que eles não tenham só a questão da informação, mas a interpretação do que aquilo quer dizer, relacionar aquilo com a sua cidade, por exemplo, eu estou falando de olimpíadas, será que Macapá teria condições de receber uma olimpíada? Porque existem critérios. Que critérios são esses? Então vamos relacionar. Um critério infraestrutura, nossa cidade tem? Aí eu começo relacionar, tem o aeroporto, tem meio de transporte. Aí eles começam relacionar isso, isso é uma maneira deles terem uma visão crítica da questão olimpíada, da questão da sua cidade, se vê também como um ser dentro disso já que esta muito na mídia essa questão de olimpíada.

É interessante a atuação da professora, percebe-se que ela procura desenvolver um trabalho de formação política. Assim, destaca-se a necessidade dos educadores pensarem em formação política e terem uma postura em relação a isso, pois como afirma Freire (1987), seria uma ingenuidade esperar que as classes dominantes pusessem em prática uma educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.

Diante do exposto, Gramsci (1999) contribui afirmando que o fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar de maneira coerente e unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que

permanença como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. Partindo desse pressuposto, ressalta-se que as práticas de leitura precisam ter como um de seus objetivos levar o aluno a pensar criticamente e coerentemente a realidade e a sociedade de maneira geral.

Percebe-se que alguns professores tentam propor aos alunos práticas que estimulem a leitura e a criticidade. Porém, quando se trata dos empecilhos e desafios para propor a leitura, os professores destacaram alguns, dentre esses, falta de acervo bibliográfico, de espaço físico na escola, de hábito de leitura dos alunos e falta de tempo devido a carga horária que é reduzida. De acordo com o professor 7: “Eu acho que o tempo e a logística da escola, ela não permite, nós não temos tempo necessário [...]”. Apesar dos empecilhos e desafios, a maioria dos professores relatou que não tem conhecimento sobre projetos que incentivem a formação de leitores na escola.

Diante dessa realidade apontada pelos docentes da escola, é necessária uma atitude em relação aos empecilhos e desafios. Por exemplo, produzir seu próprio material, mas também cobrar das autoridades competentes melhores condições de trabalho, pois não é obrigação dos docentes arcar com materiais didáticos.

Neste sentido, com o intuito de que os próprios docentes respondessem a esse questionamento, finalizou-se a entrevista questionando como a escola e os professores podem contribuir para a formação de leitores. Alguns professores destacaram pontos bem interessantes, como: pelo exemplo, relatando as experiências, através de incentivos, indicando livros, revista, sites, e por meio de projetos com a colaboração de todos os professores.

Após analisar a fala dos docentes se percebe que todos os pontos colocados por eles são questões viáveis de se realizar. Neste sentido, Freire (1989) contribui destacando a necessidade dos educadores e educadoras assumirem uma posição crítica em relação à educação e serem coerentes com ela na prática. Sendo assim, faz-se necessário que haja atitude e comprometimento por parte de todos os professores não só da escola, mas de maneira geral para que a formação política de leitores seja algo possível de acontecer.

3 Conclusão

O objetivo da pesquisa que resultou neste artigo foi compreender a relevância das variadas práticas de leitura para formação política de leitores, uma vez que a sociedade historicamente forma categorias de intelectuais, que organizam a cultura e difundem a ideologia dominante.

Neste sentido, foram destacados nesse artigo alguns pontos sobre: práticas de leitura, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, práticas educacionais na EJA, formação política entre outros, os quais evidenciam o caráter mecanicista da educação ofertada à modalidade EJA ao longo da história.

Diante do contexto histórico da educação ofertada aos jovens e adultos, considerou-se a importância da qualidade

social da EJA no Ensino Médio. Para tanto, foram abordadas nesta pesquisa as práticas de leitura como estratégia para ampliar a formação política de leitores.

A pesquisa possibilitou um conhecimento das práticas de leitura realizadas em uma escola da rede estadual de ensino, que oferta a modalidade EJA no Ensino Médio. As análises proporcionaram dentre outras coisas, a identificação das práticas de leitura, a finalidade, os desafios para propor a leitura aos discentes.

Os resultados mostram que apesar de alguns professores proporem práticas variadas, percebe-se que as práticas de leitura realizadas na escola ainda são frágeis no sentido de formação política, em decorrência de alguns empecilhos destacados pelos docentes, tais como a falta de acervo bibliográfico, de espaço, do hábito de leitura dos alunos e, principalmente, da falta de tempo devido à carga horária, que não permite, por exemplo, a socialização, discussão e problematização de leituras que são realizadas na sala de aula. Além disso, as finalidades apontadas por alguns docentes se apresentam desconexas de uma perspectiva progressista de formação política.

Vale ressaltar que apesar de frágeis, as práticas que já são realizadas na escola são de grande importância para que se busque formar amplamente os leitores. No entanto, é importante que se fomente e aprofunde a pesquisa para que se perceba eventualmente outras variáveis que interfiram neste processo formativo.

Neste sentido, as discussões sobre práticas de leitura precisam ser ainda mais estudadas e discutidas, haja vista que historicamente a EJA é marcada por processos educacionais que não dão lugar a uma formação política de caráter progressista para os trabalhadores. Logo, é mister também aprofundar estas análises mediante o posicionamento dos alunos em relação às práticas de leitura. Sendo assim, destaca-se neste momento a necessidade em promover distintas práticas de leitura na escola, assim como suscitar discussões sobre a importância das práticas de leitura para formação política de leitores na EJA.

Referências

- ANDRÉ, M.E.D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cad. Pesq.*, v.49, p.51-54, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2012.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DOURADO, L.F; OLIVEIRA, J.F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, v.29, n.78, p.201-215, 2009.
- FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cad. Cedes*, v.29, n.78, p.153-177, 2009.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se*

- completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, v.24, n.82, p.93-130, 2003.
- GADOTTI, M. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. Florianópolis: COEB, 2013.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- KUENZER, A.Z. Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: HISTEDBR, 2005.
- MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2008. p.47-58.
- OLIVEIRA, T.C. *Formação política e consciência de classe no jovem Gramsci (1916-1920)*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.
- PÁDUA, E.M.M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus, 2004.
- SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- VIEIRA, M.C. *Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- VÓVIO, C.L. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. *REVEJ@*, v.1, p.1-108, 2007.
- ZIBAS, D.M.L. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Rev. Bras. Educ.*, n.28, 2005