



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Vanessa Elsas Porfírio de Faria

**O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO TÉCNICO EM  
VESTUÁRIO PROEJA CERTIFIC DO IFSC: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS**

Florianópolis - SC  
2020



VANESSA ELSAS PORFÍRIO DE FARIA

**O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO TÉCNICO EM  
VESTUÁRIO PROEJA CERTIFIC DO IFSC: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Doutora em Linguística. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristine Görski Severo

Florianópolis, SC

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

FARIA, VANESSA ELSAS  
O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO TÉCNICO EM  
VESTUÁRIO PROEJA CERTIFIC DO IFSC: : REFLEXÕES SOBRE  
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS / VANESSA ELSAS FARIA ; orientador,  
CRISTINE GORSKI SEVERO, 2020.  
227 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós  
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, EJA,  
CURRÍCULO. I. GORSKI SEVERO, CRISTINE . II. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em  
Linguística. III. Título.

VANESSA ELSAS PORFIRIO DE FARIA

**O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO TÉCNICO EM  
VESTUÁRIO PROEJA CERTIFIC DO IFSC: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.<sup>a</sup> Maria Clara di Pierro, Dr.<sup>a</sup>  
Faculdade de Educação  
Universidade de São Paulo

Prof.<sup>a</sup> Maria Inêz Probst Lucena, Dr.<sup>a</sup>  
Centro de Comunicação e Expressão  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.<sup>a</sup> Rosangela Pedralli, Dr.<sup>a</sup>  
Centro de Comunicação e Expressão  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Vidomar da Silva Filho, Dr.  
Instituto Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Linguística

---

Coordenador do Programa

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristine Görski Severo  
Orientadora



*Dedico este trabalho ao meu filho Arthur.*





## AGRADECIMENTOS

Os trilhos percorridos para a elaboração desta tese, como tantos outros, foram permeados de muitos desafios. Alguns deles aproximaram-me ainda mais de vivências comuns às estudantes de EJA, para quem a vida traz surpresas e urgências que fazem redefinir rotas, pausar a viagem, equilibrar tempos, deveres e desejos, despedir-se e dar boas-vindas aos que ficam e vêm pelas estações.

Seguir foi possível com o encontro de pessoas competentes e acolhedoras, que embarcaram comigo neste projeto, me auxiliaram a pensar e ver para além das possibilidades que eu tinha nas mãos, a sonhar caminhos e destinos. A elas agradeço imensamente por me apoiarem sempre em cada passo.

Gostaria de agradecer, especialmente, à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristine Görski Severo, por compartilhar dedicadamente seu conhecimento e guiar minhas leituras e tessituras do texto com o diálogo sempre inspirador, agregador, paciente e generoso.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inez Probst Lucena, pela leitura atenta de meus escritos e por propiciar a ampliação de meus olhares e debates fundamentais.

Também agradeço a ela e ao Prof. Dr. Vidomar Silva Filho, um leitor cuidadoso e querido incentivador deste trabalho, por se empenharem em organizar e concretizar o Programa de Doutorado Interinstitucional UFSC-IFSC, que possibilitou a mim e a tantos colegas o crescimento acadêmico e pessoal com a realização de nossos estudos.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Clara di Pierro pela constante inspiração, engajamento e disponibilidade em manter diálogos frutíferos sobre a EJA e a vida em mais essa etapa de minha trajetória enquanto pesquisadora.

Agradeço às amigas e aos amigos “dinterianos” e do IFSC, que trilharam, sonharam e percorreram comigo essa jornada, sempre com a solidariedade e a alegria de quem (re)descobre a boniteza de aprender e ensinar: Prof.<sup>a</sup> Me. Ana Bonk, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Tomaselli, Prof.<sup>a</sup> Me. Daniela Yano, Prof. Dr. José Martins, Prof.<sup>a</sup> Dra Lucimary Bajon, Prof. Me. Marcos Treptow, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Maria Jesus, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Garcia, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Amorim, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Collares, Prof.<sup>a</sup> Ana Lucia Machado, Profe. Me. Josué Cruz.

Agradeço a todos os colegas do grupo de pesquisa de Políticas Linguísticas Críticas da UFSC por me incentivarem a prosseguir e propiciarem diálogos enriquecedores para a pesquisa e para a vida, com engajamento e leveza.

Agradeço a CAPES, pelo apoio que me concedeu uma bolsa com a qual foi possível cursar as disciplinas do curso em Jaraguá do Sul e prosseguir com as atividades pertinentes à pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC por promover o aprofundamento de meus estudos e novas aprendizagens essenciais ao tempo presente. Também manifesto minha gratidão ao Instituto Federal de Santa Catarina por me conceder todo o suporte necessário para participação do curso e realização desta tese.

Agradeço carinhosamente aos professores, técnicos e discentes do Curso Técnico em Vestuário PROEJA CERTIFIC do IFSC, Campus de Jaraguá do Sul, pela recepção e participação calorosa e generosa de nossa pesquisa.

Por fim, não posso deixar de registrar meus agradecimentos aos meus pais pelo incentivo e, especialmente, ao meu filho Arthur, que foi gerado, nasceu e completou dois anos me acompanhando paciente e generosamente nessa jornada.

Chegamos todos juntos até aqui, cada qual como um trem carregado de possibilidades, como aqueles que nos revelavam a certeza de um novo amanhecer em Jaraguá do Sul. Entre cruzamentos, desencontros e encontros, seguimos com mais bagagens de esperança, pois ainda há muito hoje para tecer o amanhã.

A todos vocês, meu carinho e minha eterna gratidão, sigamos!

### ***Sabiduria de matuto***

*Doutô, cum sua licença:  
Cada quár diz o que sabe,  
eu vô dizê o que sei.  
Seu criado é anarfabeto  
num intende dos decreto  
das manha que tem a lei.*

*Tem medo, pra que negá,  
dos castigo da justiça  
da pena dos iscrivão.  
Infrento inté prijuízo...  
s' é de perdê o juízo  
mió perdê a questão.*

*Seu doutô sai piquinino  
pra istudá na cidade,  
a gente fica no mato.  
Disinvorve a intilgença,  
quando vorta tem sabença  
pra passá bolo num rato.*

*Nói não pudemo istudá.  
Vivemo na sujeição  
dessa madrasta: a pobreza!  
Se alguma coisa sabemo  
é somente o qui aprendemo  
nesse livro: a natureza!*

*Porém, doutô, nós matuto,  
samo pão da mesma massa  
qui fizero vasmicê.  
A diferença mardita  
é as lêta qui tão iscrita  
qui a gente óia e não lê.*

*Muitas coisa a gente aprende  
cum ocilo do Divino,  
sem percisá de istudá.  
Leve im vista os passarim:  
quando crece sai do nin...  
quem l'insinô a vuá?*

Meu Siridó.  
José Praxedes Barreto (Zepraxédi)



## RESUMO

A pesquisa buscou compreender o papel das Políticas Linguísticas no Brasil para a orientação do currículo de língua portuguesa nos cursos de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Debruçamo-nos, especificamente, sobre o curso Técnico em Vestuário PROEJA CERTIFIC, do Instituto Federal de Santa Catarina no Campus de Jaraguá do Sul, por propor a articulação da modalidade com a formação profissional num projeto-piloto que implementa inovações no currículo e organização, considerando a inserção dos sujeitos na esfera do trabalho e a formação para cidadania. Metodologicamente, realizamos a pesquisa documental, analisando as diretrizes curriculares nos enunciados oficiais em documentos locais e da União para a modalidade EJA. Em sequência, buscamos fazê-los dialogar com os enunciados dos sujeitos para iluminar seu alcance nos seus modos de conceberem a própria língua, conformando ou superando o silenciamento histórico a que têm sido submetidos. Concluímos que as Políticas Linguísticas e o processo de escolarização imprimem ideias hegemônicas e excludentes sobre a língua e seu ensino. Avaliamos que o curso estudado apresenta avanços organizacionais e curriculares importantes para reflexão crítica sobre essas ideias e abre espaço para reposicioná-las. No entanto, apontamos que ainda é necessário superá-las, redimensionando o papel e valor dos saberes e das vozes populares e de suas experiências concretas em diferentes esferas da sociedade com o fim de promover uma radicalidade democrática da modalidade EJA, voltada para cidadania ativa.

**Palavras-chaves:** Políticas Linguísticas, Educação de Jovens e Adultos, Currículo, PROEJA.



## **ABSTRACT**

The research sought to understand the role of Linguistic Policies in Brazil for guiding the Portuguese language curriculum in Youth and Adult Education (EJA) courses. We focus specifically on the Garment technical course PROEJA CERTIFIC, from the Federal Institute of Santa Catarina at the Jaraguá do Sul, for proposing the combination of the modality with professional training in a pilot project, which implements innovations in the curriculum and organization, considering the insertion of the subjects in the work sphere and in the qualification for citizenship. Methodologically, we carried our documentary research through analyzing the curriculum guidelines in official statements in local and Union documents for the EJA modality. In sequence, we seek to make them dialogue with the subjects' statements to illuminate their reach in the way students conceive their own language, conforming or overcoming the historical silencing to which they have been subjected. We conclude that Linguistic Policies and the schooling process reflect the hegemonic and excluding ideas about language and its teaching. We believe that the studied course presents significant organizational and curricular advances for critical thinking on these ideas and gives room to reposition them. However, we point out that it is still necessary to overcome them, redimensioning the role and value of popular knowledge, and voices and their concrete experiences in different spheres of society, in order to promote a democratic radicalism of the EJA modality, aimed at active citizenship.

**Keywords:** Linguistic Policies, Young and Adults Education, Curriculum, PROEJA.





## LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

<b>Figura 1. Expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica .....</b>	<b>124</b>
<b>Gráfico 1. Proeja na Rede Federal de Educação Profissional – matrículas 2006 - 2012 .....</b>	<b>129</b>
<b>Figura 2. Primeiro Guia de Leitura (CEAA) – Ensino Silábico.....</b>	<b>81</b>
<b>Figura 3. Primeiro Guia de Leitura (CEAA) – Dissertação .....</b>	<b>82</b>
<b>Figura 4. Livro de Leitura MCP (A) .....</b>	<b>85</b>
<b>Figura 5. Livro de Leitura MCP (B).....</b>	<b>86</b>



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1. Número de matrículas da educação profissional .....</b>	<b>129</b>
<b>Tabela 2. Percentuais de vagas de ingresso no Proeja do IFSC(planejadas e realizadas).....</b>	<b>133</b>
<b>Tabela 3. Matrículas, AEq, Ingressantes, Concluintes, Evadidos no Proeja em 2016 ...</b>	<b>134</b>



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>33</b>
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E ENTREVISTAS E A CONCEPÇÃO DE SUJEITO .....	34
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	40
<b>2.2.1 A concepção compensatória da EJA.....</b>	<b>45</b>
<b>2.2.2 Os movimentos de Cultura Popular da década de 1960 e a concepção da Educação Popular na EJA .....</b>	<b>47</b>
<b>2.2.3 A concepção de educação ao longo da vida .....</b>	<b>50</b>
<b>2.2.4 Breves considerações sobre a relação entre a EJA e a formação para o trabalho .....</b>	<b>53</b>
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS .....	56
<b>3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E SUA INFLUÊNCIA NO CURRÍCULO DA EJA.....</b>	<b>69</b>
3.1 A UNIDADE LINGUÍSTICA, A HIERARQUIA ENTRE ESCRITA E ORALIDADE E A ESCRITA COMO SÍMBOLO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO .....	71
3.2 OS SENTIDOS DO ALFABETISMO, ALFABETISMO FUNCIONAL E LETRAMENTO .....	94
3.3 APROPRIAÇÕES DA LINGUÍSTICA E OUTRAS CIÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	104
<b>4 SOBRE O INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA .....</b>	<b>117</b>
4.1 O PROEJA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E NO IFSC .....	127
4.2 O FÓRUM DE LÍNGUAS DO IFSC E SUAS REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS .....	139
<b>5 AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA EJA.....</b>	<b>147</b>
5.1 O PARECER CNE/CEB Nº 11/2000 SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	148
5.2 AS MATRIZES DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO ENCCEJA.....	152
5.3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O PROEJA.....	163
<b>6 O TÉCNICO EM VESTUÁRIO PROEJA-CERTIFIC DO IFSC JARAGUÁ DO SUL E O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>169</b>
6.1 A INTEGRAÇÃO ENTRE O PROEJA E O CERTIFIC .....	173

6.2 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR .....	177
6.3 O REGIME DE ALTERNÂNCIA E O TEMPO SOCIAL.....	186
6.4 AS CONCEPÇÕES SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA E SEU ENSINO- APRENDIZAGEM.....	193
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>213</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>219</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 44).

Pronunciar o mundo, como citou Paulo Freire (1987), conduz à formação da subjetividade e à participação dos sujeitos na sociedade. Dizer sobre si e sobre o outro, sobre seus lugares e ações é por princípio uma condição humana. No entanto, não é descabido questionar quem teria esse direito no Brasil.

Prontamente nos ocorre que o direito de dizer é de todos, mas se ele pode ser realizado espontaneamente na esfera da vida privada, socialmente pode ser creditado apenas para alguns. São muitas as vozes interpeladas e silenciadas diante de diferentes fatores, seja por questões de etnia, de gênero, de condição econômica, de escolaridade.

No Brasil, o exercício da cidadania e a validade das vozes cidadãs estão frequentemente vinculados ao domínio de certa variedade da língua portuguesa, a despeito da existência de milhares de falantes de línguas indígenas, quilombolas, de imigração, de sinais.

Esse domínio idealizado da língua portuguesa, que se identifica comumente como “norma culta”, tem como norte a modalidade escrita e separa, muitas vezes, quem teria ou não o direito de se pronunciar diante dos acontecimentos, além de participar politicamente das decisões em diferentes esferas. Os falantes de outras línguas, de outras variedades linguísticas, os considerados “analfabetos”, têm seus discursos depreciados ou negados, diante daqueles a quem se concederia o crédito de dizer. Para Bagno (1999, p. 15):

Como a educação ainda é privilégio de muito pouca gente em nosso país, uma quantidade gigantesca de brasileiros permanece à margem do domínio de uma norma culta. Assim, da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem teto, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua. Afinal, se formos acreditar no mito da língua única, existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder — são os sem-língua.

Os “sem língua” corresponderiam à grande parcela dos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), que carregam muitas vezes um duplo preconceito fortemente incrustado no corpo social: o preconceito contra o analfabeto e o preconceito linguístico. Estando um a reboque do outro, eles provocam o silenciamento de milhões de pessoas dentro e fora das salas de aula.

Em termos estatísticos, no país há cerca de 11,3 milhões de pessoas com quinze anos ou mais consideradas analfabetas<sup>1</sup>, o que representa uma taxa de 6,8% da população na mesma faixa etária. O percentual de mulheres é 6,6% e de homens 7% (IBGE, 2018).

Quando observada a taxa de analfabetismo funcional<sup>2</sup> os dados são ainda maiores, chegando a 13,4% na região Sul (IBGE, 2018). O Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) de 2018 apontou, por exemplo, que 29% das pessoas entre 15 e 64 no Brasil anos podem ser consideradas analfabetas funcionais<sup>3</sup> (INAF, 2018).

Ainda segundo IBGE, em 2018, 52,6% da população com 25 anos ou mais não concluiu o ensino básico, sendo que apenas 26,9% concluiu o nível médio.

Os dados também reafirmam as desigualdades regionais e sociais: enquanto na região Nordeste a taxa de analfabetismo entre as pessoas com quinze anos ou mais chega a 13,8%, na região Sul é de 3,6%, e em Santa Catarina (SC), de 2,5%, a segunda mais baixa do Brasil (IBGE, 2018).

Sob o véu dos percentuais de Santa Catarina, oculta-se um número considerável de pessoas consideradas analfabetas. Assim, a linguagem numérica pode também homogeneizar a diversidade de sujeitos que são excluídos do direito à educação e, por conseguinte, do acesso ao circuito de direitos e à própria voz nos espaços sociais.

Em SC, o segundo Estado com menor taxa de analfabetismo, as diferenças de escolarização relacionadas ao fator “raça” na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), por exemplo, são reveladoras de mais desigualdades. Em 2018, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, enquanto 9,1% eram negros e pardos (IBGE, 2018).

Os rótulos do analfabetismo ou analfabetismo funcional, pautados em conceitos acadêmicos ou voltados para fins estatísticos, como discutiremos mais adiante, reforçam o estigma aos sujeitos marginalizados também por condições de raça, gênero, idade, origem, grupo social, entre outras. O inverso também pode ocorrer quando os conceitos são

---

<sup>1</sup>São consideradas analfabetas pelo IBGE as pessoas que se declaram incapazes de ler ou escrever um bilhete simples.

<sup>2</sup>São consideradas analfabetas funcionais, conforme o IBGE, as pessoas que possuem menos de cinco anos de escolaridade. Esse indicador deixou de ser utilizado desde 2016.

<sup>3</sup>Para o Inaf, aqueles que podem ser considerados analfabetos funcionais “têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas”. (AÇÃO EDUCATIVA, 2018, p.8). Já o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) adotou como indicador de analfabetismo funcional a escolaridade mínima de cinco anos de estudos, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2016).



subestimados e se atribui socialmente os rótulos de analfabeto ou analfabeto funcional àqueles que diferem dos padrões culturais hegemônicos.

Os dados são também, muitas vezes, acompanhados de discursos que comparam o analfabetismo a uma “chaga a ser erradicada” e revelam o preconceito sobre os sujeitos percebidos como “cegos” na sociedade (GALVÃO; DI PIERRO, 2006).

Essa visão rasa fundamenta a ideia de que o sujeito escolarizado possuiria maior desenvolvimento cognitivo e mais competências para a vida econômica, cultural, social e, de outra sorte, aqueles com nenhuma ou baixa escolaridade possuiriam pouca relevância e contribuição nessas esferas, portanto, vozes pouco representativas ou valorizadas.

Nesse contexto, diferentes campanhas e programas educativos voltados aos jovens e adultos trabalhadores e idosos têm sido fomentados por Municípios, Estados e pela União com vistas a garantir o direito à educação frequentemente com a promessa de ampliação da cidadania. Sabe-se que a chamada Constituição Cidadã de 1988 ratifica no artigo 207 a relação entre educação, trabalho e cidadania, “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Além disso, a CF de 1988 autorizou o voto (facultativo) aos analfabetos, revertendo uma exclusão política de mais de um século, desde a Lei Saraiva do Império.

De fato, a luta histórica pela garantia do direito à EJA não se restringe à alfabetização ou ao acesso à escolarização enquanto forma de se incluir na sociedade letrada milhões de brasileiras e brasileiros. Ela também é a luta pelo reconhecimento das potencialidades e riqueza desses sujeitos e da cultura popular, seus modos de conhecer e participar da sociedade, pelo reconhecimento e valorização da diversidade linguística e cultural.

Nesse sentido, a EJA é lugar também de constituição da identidade dos indivíduos e das coletividades, da possibilidade de mulheres e homens não apenas se acomodarem ou adaptarem à sociedade, mas de se integrarem e participarem dela enquanto sujeitos históricos que podem transformá-la. Concordamos com Freire sobre a sua proposta de pedagogia da esperança:

Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da Esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre a realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania. (FREIRE, 1992, p. 20)

Aquela promessa de alcance da cidadania por meio da alfabetização e escolarização, em que baseiam tantas propostas dessa modalidade de ensino, remonta relações de poder e interesses de grupos sociais que contribuem para ou buscam superar certo condicionamento da cidadania fundamentados em concepções específicas sobre as línguas e a educação. Daí a importância dessas propostas serem analisadas e refletidas não apenas no campo da Educação ou da própria Linguística, mas na esfera da Política Linguística, entendida nos seguintes termos:

Como uma área de estudos reconhecida e institucionalizada como tal, a política linguística tem mais ou menos meio século de existência. Mas a verdade é que a questão política esteve presente o tempo todo ao longo da história, influenciando diretamente a tomada de decisões no que tange às políticas educacionais. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 145)

A partir do reconhecimento de que as políticas linguísticas não são apenas produzidas por decretos e leis que gerenciam as línguas, mas também tomam corpo nos currículos e práticas escolares, é necessário analisar como elas se planificam nos currículos de língua portuguesa nos cursos da EJA e em que medida impactam nas concepções e expectativas de aprendizagem dos estudantes em face das diversas esferas da cultura letrada de que participam, sobretudo, a esfera do trabalho.

Os estudos centrados no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na EJA ainda são poucos (VÓVIO; KLEIMAN, 2013) e apontam justamente o descompasso entre as variedades linguísticas utilizadas pelos estudantes e aquela privilegiada em diferentes propostas de ensino da língua: a norma considerada culta. Esses estudos estão centrados na observação ou proposições de práticas de ensino, seja apontando possíveis abordagens sociointeracionistas, seja delineando alternativas para o letramento de jovens, adultos e idosos de maneiras mais adequadas.

Os estudos também indicam a importância da formação dos professores e registram a percepção dos educandos e docentes sobre as práticas de ensino-aprendizagem (KLEIMAN, 2012; VÓVIO, 2010; CARVALHO, BOHN, 2012; REIS, GARCIA; 2012; VÓVIO, KLEIMAN; 2013).

No entanto, entre as produções acadêmicas que focalizam o ensino de língua portuguesa na EJA, ainda há uma lacuna para a compreensão da relação entre as políticas linguísticas no Brasil e as diretrizes para o ensino da língua para essa modalidade de ensino.

Vóvio e Kleiman apontam que as produções científicas da área “lançaram mão da abordagem sócio-histórica do letramento para investigar esse processo educativo” (VÓVIO; KLEIMAN, 2013,177) e ressaltam que:

A investigação qualitativa das práticas sociais e dos discursos de estudantes da EJA tem se mostrado como caminho fecundo para prover bases para o delineamento e criação de modelos formativos alternativos, capazes de gerar as rupturas, invenções e movimentos essenciais a formas de pensar e agir no mundo social voltadas aos interesses, aos desejos e às necessidades. Entretanto, um desafio dessas pesquisas continua a ser o seu alcance e influência para fundamentar a reinvenção necessária de programas, currículos e cursos na EJA. Como Kleiman (2001) aponta, é essencial que haja diálogo e conexão entre os resultados e propostas sistematizados nessas investigações de cunho qualitativo e a formulação de políticas, de programas educativos e de formação de educadores de jovens e adultos.” (VÓVIO; KLEIMAN, 2013, p. 177)

Se a missão da EJA é ampliar a alfabetização e escolarização para o exercício da cidadania, esse exercício não pode se dar fora da participação efetiva dos sujeitos nas mais diversas práticas sociais letradas, ou seja, não é possível exercer direitos sem a posse da palavra que tantos parecem ter negada.

Desse modo, nosso estudo localiza-se não propriamente no âmbito da metodologia de ensino de língua portuguesa ou da formação docente, mas na busca por compreender o currículo como lugar de constituição de políticas linguísticas, justamente porque nossos questionamentos parecem transcender os limites da esfera educacional e repousam em relações mais profundas de poder que delineiam a imagem que os sujeitos faziam de si e que lhes é atribuída pelas marcas de seus enunciados dentro e fora, por causa e para além das escolas.

Nossa pesquisa se baseia na concepção de que se as mulheres e os homens se constituem pelo ato de nomear e ler o mundo através das palavras, seus modos de ser e estar neste mundo também perpassam os valores que suas palavras representam para si e para os outros. Calar a palavra de determinado grupo ou indivíduo, censurá-la pelas regras do considerado “bem dizer” ou “falar corretamente” pode, portanto, impedi-los não apenas de participar de diferentes esferas da vida social, mas também levá-los a ter uma imagem negativa de si mesmos.

É comum ouvirmos de trabalhadores/estudantes afirmações como “Eu não sei português” ou “Português é muito difícil”, justamente porque não se reconhecem enquanto falantes ditos “proficientes” da língua em sua variedade de prestígio.

Minha experiência como professora de Português na modalidade de ensino EJA, que já soma dezessete anos, tem confirmado esse fato ao longo do tempo. Nesse período, o

conflito entre o ensino de língua portuguesa, as expectativas de aprendizagem e as concepções sobre a língua de colegas professores e dos próprios estudantes foi bastante intenso. Estiveram muito marcados os sentimentos iniciais de medo, repulsa e frustração dos educandos em relação à realização de diferentes atividades em que precisavam se expressar através da língua oral ou escrita e, ao mesmo tempo, uma certa subestimação de colegas professores sobre sua aprendizagem.

De um lado, vivenciava-se um discurso democrático e academicista pelo “reconhecimento” das variedades linguísticas, das diversas práticas discursivas e dos saberes prévios dos estudantes; de outro lado, evidenciamos modelos de escola e práticas pedagógicas com a mimetização ou minimização do currículo para crianças e adolescentes, avaliações de desempenho de larga escala excludentes, expectativas frustradas sobre ensino-aprendizagem e desesperança dos educandos sobre o futuro.

Também são recorrentes em minhas observações os momentos em que as impressões positivas dos estudantes sobre sua aprendizagem nos cursos contrastavam com a percepção dos professores, que em falas com aparente “condescendência” deixavam escapar preconceitos, ao afirmarem, por exemplo, que aprendiam “do jeito deles” ou “suficiente para eles”, como se integrassem uma outra espécie de sujeitos com baixas expectativas.

Essas questões são, infelizmente, recorrentes na EJA e resultam, em boa parte, do descompromisso histórico do Estado com essa modalidade de ensino, de políticas públicas descontínuas e divergências conceituais sobre sua importância e função social. No entanto, nesse terreno marginalizado em que posicionam a EJA, florescem também experiências criativas, comprometidas com as realidades locais e a promoção da cidadania ativa (BENEVIDES, 1996).

Para além das inquietações provocadas por minha experiência nas salas de aula, pude vivenciar e conhecer algumas experiências exitosas, que consideravam as especificidades da vida adulta, as necessidades dos sujeitos, seus projetos de futuro e condições presentes. Minha dissertação de mestrado resultou, assim, do misto de encantamento e desejo de saber mais sobre como seria possível constituir escolas de jovens, adultos e idosos, que ampliassem as possibilidades de acesso, permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes e sobre quais modelos poderiam adequar-se mais às suas necessidades.

A partir da sistematização e análise da trajetória de formação dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs) entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo, compreendi que a formação de políticas públicas para essa modalidade a partir ou junto das bases é essencial para sua continuidade e relevância na vida dos trabalhadores-

estudantes. Inovações nos modos de organizar os tempos, espaços de formação e currículos podem promover, recorrentemente, maior sucesso escolar e aprendizagens significativas. Minhas vivências profissionais e o trabalho de mestrado, nesse sentido, semearam a vontade de compreender como outras experiências locais poderiam também superar concepções excludentes sobre a língua.

Como professora do Instituto Federal de Santa Catarina desde 2014 e em dois diferentes Campus, minhas inquietações continuaram permanentes, tanto no debate sobre a viabilidade ou não de ofertar cursos do PROEJA nas unidades, como nas discussões com colegas sobre o perfil dos discentes e especificidades dos cursos existentes.

Para além de refletir sobre as políticas e modelos escolares de EJA – que a princípio pareciam fundamentais para melhoria do acesso e permanência dos estudantes nos cursos – percebi como é necessário investigar a possibilidade de que a língua deixe de ser compreendida como um entrave no desenvolvimento das mais variadas atividades ultrapassando, inclusive, os domínios escolares.

A oferta do Curso de Doutorado Interinstitucional, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) para os docentes do IFSC abria a possibilidade de aprofundar essas questões. Assim nasceu esta pesquisa.

O foco desta tese é o curso do Programa Nacional de Integração da Educação Técnico em Vestuário Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) CERTIFIC no Campus de Jaraguá do Sul, do Instituto Federal de Santa Catarina, que apresenta as melhores avaliações entre os institutos do país. No IFSC, observamos algumas particularidades interessantes em relação à organização do PROEJA, como a discussão de Grupos de Trabalho sobre as especificidades do curso, a criação de fóruns de EJA e a formação de projetos-piloto com vistas à maior adesão e permanência dos estudantes.

Especificamente, nos debruçamos sobre o Técnico em Vestuário PROEJA-CERTIFIC do Campus de Jaraguá do Sul, um dos projetos pilotos que têm implementado mudanças de organização dos tempos, espaços e currículo com base nas práticas vivenciadas anteriormente em outro modelo de curso. Essas mudanças convergiam com aquelas que identificamos na dissertação de mestrado como fundamentais para oferecer um modelo escolar de EJA mais flexível e adequado às condições dos trabalhadores-estudantes.

Desse modo, identificamos um campo fértil para avançarmos nossos estudos em relação às concepções de língua portuguesa que permeiam o currículo na modalidade, aos

avanços e desafios permanentes nessa localidade para superação do silenciamento dos sujeitos que ali retornam aos bancos escolares.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa pretendeu transitar entre dois campos do conhecimento, a partir da análise das Políticas Linguísticas e do currículo de ensino de língua portuguesa para EJA. Considerei a experiência local, a análise documental e as perspectivas dos sujeitos que compõem o curso.

O PROEJA foi selecionado como foco do estudo por se tratar de uma política pública para EJA introduzida pela União e por propor, justamente, a integração da educação básica e da educação profissional. Como um dos pilares do exercício da cidadania, o trabalho é essencial para a constituição identitária dos sujeitos e das comunidades e para estruturação da sociedade:

O PROEJA tem seus alicerces na convergência de três campos da Educação que consideram: a formação para atuação no mundo do trabalho (EPT); o modo próprio de fazer a educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA); e a formação para o exercício da cidadania (Educação Básica). [...] O trabalho como princípio educativo é, essencialmente, uma concepção que se fundamenta no papel do trabalho como atividade vital que torna possível a existência e a reprodução da vida humana e, conseqüentemente da sociedade. Assim, é fundamental para a sua compreensão a superação das falsas dicotomias entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum e entre teoria e prática. Por essa perspectiva, a articulação entre ciência e tecnologia é determinante para a integração entre a Educação Básica e Profissional. (BRASIL, MEC/SETEC, 2007, p. 27)

A análise do currículo de língua portuguesa no PROEJA para a vida profissional também nos permite verificar em que medida as políticas linguísticas e a EJA podem convergir para a formação de políticas públicas que visam fomentar nos sujeitos maiores e melhores formas de participação em sociedade. Num cenário de permanente conflito entre as idealizações sobre língua, educação e cidadania, nossa pesquisa parte das seguintes questões:

1) Qual o papel do currículo de língua portuguesa conforme os documentos oficiais para o PROEJA e no Curso Técnico em Vestuário PROEJA-CERTIFIC do Campus Jaraguá do Sul do IFSC?

2) Quais são as concepções dos sujeitos da EJA – estudantes, professores e técnicos da educação – sobre a língua portuguesa, o currículo e os usos sociais que fazem dela?

3) Como o currículo de língua portuguesa no curso selecionado compõe, espelha ou refrata as políticas linguísticas de língua portuguesa no Brasil?

Refletimos sobre a primeira questão a partir da pesquisa documental e sobre as últimas através de entrevistas e análise dos dados coletados como especificamos no capítulo

que trata dos procedimentos metodológicos. Propomos, portanto, o deslocamento das análises sobre as práticas de ensino voltadas à EJA, para as orientações políticas sobre o currículo da língua portuguesa e para seu diálogo com as concepções dos sujeitos sobre elas.

Temos como objetivo geral de nossa pesquisa analisar como o currículo de língua portuguesa na experiência localizada configura e ou é configurado por políticas linguísticas e impacta nas concepções dos sujeitos sobre a própria língua. São nossos objetivos específicos:

- Analisar as Políticas Linguísticas que promoveram as concepções sobre a língua nacional e sua relação com o currículo do Técnico em Vestuário PROEJA-CERTIFIC;
- Identificar e analisar as concepções de ensino de língua portuguesa nos documentos oficiais da União para EJA e Proeja;
- Identificar e analisar as concepções sobre a língua expressadas pelos discentes, docentes e técnicos trabalhadores do Proeja no IFSC.

Interessa-nos, assim, compreender em que medida as políticas linguísticas presentes nas propostas educativas da EJA alcançam seus objetivos ou enfrentam resistências, possibilitando avaliar o quanto podem ser constituídas também a partir das bases.

Esperamos que a pesquisa contribua para ampliação das possibilidades de promover a educação de jovens, adultos e idosos com uma escuta atenta aos estudantes que voltam aos bancos escolares para promover mudanças em suas trajetórias de trabalho e vida, podendo superar as condições de seu silenciamento nos diversos espaços letrados.

Após esta introdução, apresentamos os objetivos e os aspectos metodológicos de pesquisa, com algumas considerações teóricas que subsidiarão nossas análises. Na sequência, apresentamos um capítulo sobre as políticas linguísticas de língua portuguesa no Brasil e o currículo de língua portuguesa na EJA. Em seguida, desenvolvemos um capítulo com um breve histórico sobre o Instituto Federal de Santa Catarina, o PROEJA e seu contexto na instituição. Continuamos com a análise do Plano de Curso do Técnico em Vestuário PROEJA-CERTIFIC e dos enunciados coletados em entrevista para, finalmente, concluirmos nosso trabalho.

Nossa intenção é que a presente pesquisa possa elucidar os desafios e caminhos possíveis para que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na EJA promova políticas linguísticas e educacionais mais respeitadas às diversas vozes e mais democráticas, despertando a posse da palavra dos sujeitos que buscam na escolarização melhores condições de vida e participação em diferentes esferas da sociedade.





## **2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A pesquisa, de cunho qualitativo, se desenvolve em quatro etapas que buscaram identificar, sistematizar e analisar as relações entre Políticas Linguísticas e o currículo de língua portuguesa no Técnico em Vestuário PROEJA-CERTIFIC do Campus de Jaraguá do Sul, do IFSC.

A partir dos enunciados dos documentos oficiais para EJA e Proeja desde 2005, ano do decreto que o instituiu federalmente, e dos discursos de uma técnica educacional, docentes e discentes do Técnico em Vestuário PROEJA-CERTIFIC no Instituto Federal de Santa Catarina, buscamos identificar e analisar as concepções sobre a língua portuguesa correntes e sobre o papel de seu ensino nessa modalidade.

Na primeira etapa, a pesquisa revisou a literatura pertinente aos objetivos nos campos de Política Linguística e políticas de Educação de Jovens e Adultos, buscando relacioná-los. Interessou-nos, nessa fase, compreender como se construiu a política do monolingüismo e do monodiscurso no país e o prestígio da denominada norma culta e de gêneros específicos, analisando como elas impactam na formação dos currículos das propostas educativas de EJA.

Na segunda etapa da pesquisa, realizamos o levantamento, a sistematização e análise dos documentos em vigor da União voltados especificamente à EJA e PROEJA no que se refere às diretrizes educacionais e de ensino da língua portuguesa. Selecionamos os documentos do Proeja, além das matrizes de competências e habilidades do Exame Nacional de Educação de Jovens e Adultos e do Parecer CNE 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Embora o Ensino Fundamental e Médio sejam responsabilidade dos Municípios e Estados, respectivamente, em regime de colaboração entre si e com a União, privilegiamos a análise de documentos de propostas educativas e expectativas de aprendizagem federais, pois a União é a principal indutora das políticas para EJA.

A partir desses dados, construímos um roteiro de entrevistas semiestruturadas e convidamos os sujeitos a participarem da pesquisa. Na terceira etapa, seguimos com a realização das entrevistas com estudantes, professores e uma servidora técnica de educação.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) ao seguir as Resoluções CNS 466/12 e CNS 510/16 e complementares. O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para

defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Atendendo à proposta do Curso de Doutorado Interinstitucional do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSC) com o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), o curso selecionado é decorrente de outro que já ocorreu em diferente formato no Campus de Jaraguá do Sul após sua avaliação e seu encerramento. O curso também está entre um dos Projetos Pilotos do Proeja no IFSC, autorizados pelo MEC para introduzirem melhorias e inovações em relação à organização curricular e metodologias de ensino.

Na região de Jaraguá do Sul, norte de Santa Catarina, observa-se o grande número de migrantes e imigrantes que são atraídos pelas oportunidades de empregos e possuem a perspectiva de melhoria de condições de trabalho e vida. Grande parte dessa população busca também as oportunidades de escolarização no PROEJA, ou a continuidade dos estudos outrora interrompidos, como forma de ingressar no mercado de trabalho.

Esses fatores nos interessaram na medida em que poderiam delinear orientações mais flexíveis e críticas em relação às diretrizes oficiais do Proeja sobre o currículo de língua portuguesa.

Na quarta e última etapa de pesquisa procedemos à síntese das análises e conclusão da tese de doutorado, bem como à socialização dos resultados aos participantes da pesquisa.

## 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E ENTREVISTAS E A CONCEPÇÃO DE SUJEITO

Nosso trabalho se realiza através da análise dos enunciados presentes tanto na esfera governamental (nos documentos oficiais), como no cotidiano dos sujeitos da EJA no IFSC.

Ao delimitar os objetivos de pesquisa, fizemos uma escolha com base na experiência docente e pessoal, nos dados estatísticos sobre analfabetismo e baixa escolaridade, nas lacunas das pesquisas acadêmicas neste campo, nas exigências aos trabalhos acadêmicos e do programa de doutorado interinstitucional a que se filia este trabalho, no chamado “fracasso escolar”, entre outros motivos já apresentados.

O conceito de “fracasso escolar” é recorrente na literatura do campo educacional para se referir aos descompassos entre as expectativas de aprendizagem e o desempenho dos sujeitos, que podem levá-los desde a reprovação ao abandono escolar. Baseado na possibilidade de mensurabilidade das aprendizagens conforme objetivos específicos das unidades e dos sistemas de ensino, o termo é recorrentemente concebido sobre a lógica da

psicologia biologicista que atribui aos sujeitos a responsabilidade pelas pretensas falhas do processo de escolarização.

O conceito possui diferentes abordagens, que podem atribuí-lo a problemas cognitivos ou atitudinais dos estudantes, à formação e práticas docentes insatisfatórias, às lógicas excludentes de avaliação das instituições escolares, ou às relações de poder e conflito entre a cultura popular e a cultura escolar (ANGELUCCI et. al, 2004).

Fazemos aqui uma referência crítica ao conceito frequentemente utilizado para rotular os sujeitos da EJA, que não concluem o processo de escolarização tal como se configura. Em nossa perspectiva, aspectos estruturais e políticos da escola e sociedade são determinantes na interrupção das trajetórias escolares. Compreendemos, ainda, que a noção de fracasso ou sucesso escolar é insuficiente para avaliar os processos de formação, tanto por serem termos subjetivos, como porque as aprendizagens ultrapassam as avaliações institucionais não sendo todas tangíveis ou mensuráveis.

Pela minha própria experiência no magistério na modalidade EJA, o trabalho intelectual tende a fazer mais sentido quando de alguma forma dialoga com a vida das pessoas do tempo presente.

É da palavra “diálogo” que surgiu nossa reflexão inicial e também uma chave de compreensão para as questões colocadas. Foi através do diálogo com os dados apontados e com os sujeitos, que pudemos elaborar a pesquisa. Desse mesmo modo, pretendemos tratar a participação dos sujeitos selecionados a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem e do diálogo enquanto lugar de aprendizagem em comunhão.

Para Bakhtin, não há comunicação que não implique a interação e, portanto, o diálogo entre o sujeito e a alteridade, entre os sujeitos e seus contextos.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 1997, p. 348)

Nesse sentido, Bakhtin revela que o sujeito não é apenas o indivíduo biológico, mas também o ser social, construído continuamente na interação com o outro. O reconhecimento da alteridade é fundante para o sujeito, permite ao eu identificar-se em relação ao tu, ao mesmo tempo em que o tu também lhe concede determinada identidade, tecida pelo seu modo único de vê-lo.“(…) em suma, estamos constantemente à espreita dos reflexos de nossa vida,

tais como se manifestam na consciência dos outros, quer se trate de aspectos isolados, quer do todo da nossa vida...” (BAKHTIN, 1997, p. 37)

O “eu” pode possuir uma visão própria sobre si mesmo, mas o “outro” também o vê e o constrói a partir de seus valores, vivências e cronotopo, de seu excedente de visão sobre o ele. Esse reconhecimento da alteridade e a exotopia reafirmam que o sujeito tem sempre um acabamento provisório dado pelo outro, por isso, o sujeito é inacabado. Temos em conta, assim, o “inacabamento” também dos enunciados coletados em entrevista, de seu caráter fotográfico e pontual a respeito das concepções sobre o currículo e a língua portuguesa, que captaram.

Para Paulo Freire, também é por meio do diálogo que os sujeitos transitam entre a consciência ingênua e a consciência crítica, de maneira que o “eu” e o “outro” se educam mutuamente: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 79).

Esse trânsito entre os tipos de consciência implica um processo de aprendizagem a partir da leitura de mundo particular para posterior comparação com outras leituras e explicações sobre o mundo. O diálogo é fundamental não só para a constituição dos sujeitos, mas para a construção e transformação da realidade concreta:

a partir destas relações do homem com a realidade e nela, criando, recriando, decidindo, que ele vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade externa. Vai acrescentando a ela algo de que é mesmo o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 1983, p. 102).

Para Freire, os próprios sujeitos também são inacabados, se constituem num movimento de aprendizagem constante com a alteridade.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado. Condição, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabamento que não se sabe como tal e o inacabado que historicamente e socialmente lançou a possibilidade de saber-se inacabado. (FREIRE, 2015, p. 50).

No pensamento de Paulo Freire, é reconhecendo sua condição de sujeito de aprendizagem, de sujeito socio-histórico, que os seres se movimentam de uma consciência ingênua sobre o mundo para uma consciência crítica. Com a consciência ingênua, os sujeitos se acomodariam na realidade concreta, absorvendo os enunciados alheios sobre si e sobre o

mundo, daí o uso do termo “determinado” como adjetivo, em oposição ao termo “condicionado” para se referir ao sujeito com consciência crítica.

Freire criticou a “educação bancária”, verticalmente organizada, em que os professores tendem a *transmitir* seu conhecimento aos estudantes que, por sua vez, devem *reproduzi-los*. Ele esclarece que o fazer pedagógico exige que o educador e educando construam o conhecimento juntos, de maneira horizontal investiguem os problemas e, através do diálogo, aprendam sobre eles, sobre si e o outro.

Freire propõe uma pedagogia libertária e emancipadora, que possibilite aos sujeitos não apenas aprender sobre sua realidade e história, mas atuar sobre elas, transformando-as através da palavra. Ao nomear o mundo, os sujeitos participariam ativamente da construção da realidade.

(...) esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo, ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1982, p. 22)

Para Bakhtin [Volochínov] as bases da teoria marxista da criação ideológica estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem: – “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006, p. 29)

Bakhtin [Volochínov] ressalta que: – “a própria consciência individual está repleta de signos (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006, p. 32). Dessa forma, a consciência individual seria um fato sócio-ideológico, não poderia derivar da natureza como apontavam os materialistas mecanicistas ou a psicologia de base biologicista. Tampouco, a ideologia seria derivada da consciência como indicariam o idealismo e o positivismo psicologista: - “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006, p. 32).

São também as palavras (os signos) que compõem a consciência individual nos processos de interação social. Os signos possuem, portanto, um papel estruturante nas consciências e na ideologia (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2006).

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico.” (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2006, p. 30).

A ideologia estaria no cotidiano, na medida em que se manifesta e constitui por meio da linguagem e nas interações sociais. Para Bakhtin, a ideologia do cotidiano sustenta e é sustentada pelas ideologias formalizadas, como a moral social, a ciência, a arte ou a religião.

Em outras palavras, na concepção dialógica e interacionista da linguagem, o sujeito se constitui e interage por meio de signos e por isso, sua subjetividade e seus atos também seriam ideológicos: “A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (BAKHTIN[VOLOCHÍNOV], 2006, p. 121).

Conforme Bakhtin, embora o sujeito seja múltiplo, pois constituído dialogicamente, ele ainda é o único a ocupar seu lugar no mundo, ou seja, não existe álibi para sua existência. Ainda que ele seja fundado na interação com os outros e, da mesma maneira, imprima nos outros algo de si, somente o sujeito pode responder por si como si mesmo, ou seja, com suas vivências, valores, tempo e espaço próprios, é um sujeito sócio-histórico.

Dessa maneira, o sujeito também possui uma responsabilidade ética por sua existência, pelos papéis que assume, pelos espaços em que circula, pelas interações de que participa e pelos atos que pratica.

Os apontamentos de Paulo Freire e Bakhtin sobre a constituição dos sujeitos e sobre o diálogo subsidiaram, assim, nossa escolha teórico-metodológica para realização das entrevistas e sua análise. Compreendemos que os enunciados tecem concepções sobre língua, escolarização e trabalho constituídas socialmente, mas também revelam a particularidade elaborada pelas experiências e expectativas dos sujeitos sobre a língua, sejam baseadas em uma consciência ainda ingênua ou crítica.

Realizamos, então, as entrevistas semiestruturadas, com o objetivo provocar a reflexão dos sujeitos sobre a língua portuguesa em sua trajetória escolar, inserção no trabalho e nos grupos sociais dos quais participam. As questões abertas foram formuladas de modo a auxiliarem na reconstituição da memória para elaboração de relatos.

Consideramos, ainda, que a ética da responsabilidade do sujeito é acompanhada de sua condição de responsabilidade ao outro. O sujeito responde constante e ativamente ao

outro, aos seus atos e discursos. Assim, o diálogo com o outro – quando, por exemplo, o sujeito antecipa suas reações, ou prepara os atos e os discursos para melhor atingir os objetivos – constitui o sujeito dialógico, pois também reflete e refrata enunciados alheios.

Na perspectiva de que a língua é o lugar da interação social e não pode ser compreendida apenas como um conjunto de normas gramaticais ou sistema de signos linguísticos, os enunciados e os gêneros do discurso estão intrinsecamente ligados ao seu contexto de produção, às diferentes esferas das atividades humanas, à audiência presumida ou real, ao momento histórico em que se realizam.

A partir do reconhecimento de que os gêneros do discurso possuem enunciados relativamente estáveis, podemos inferir que o sujeito que fala também constitui sua fala a partir dos pressupostos que possui sobre o tema, estilo e composição dos enunciados típicos em determinada esfera social. Ao mesmo tempo, o sujeito que fala molda o seu dizer de acordo com sua audiência, ou seja, com o outro e seu lugar no mundo.

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto. (BAKHTIN, 2006, p. 86)

Nesse sentido, a elaboração das questões que nortearam os relatos exigiu uma aproximação entre a linguagem da entrevistadora e entrevistados, além de buscarmos formular perguntas mais abertas e menos inquiridoras, de modo que seus discursos fossem o mais espontâneo o possível, diminuindo o seu monitoramento sobre o que imaginavam que se queria ouvir. A discussão sobre as relações entre os conceitos de enunciado, de gêneros discursivos e as concepções de linguagem, sujeito e ideologia na perspectiva interacionista é, de fato, bastante profunda e essencial para compreender o papel da linguagem na constituição da ideologia e da ideologia na composição da linguagem, dos gêneros do discurso, dos enunciados e dos sujeitos.

Em uma síntese simplista, podemos compreender que sendo o enunciado constituído no diálogo com a situação e a audiência, intrinsecamente relacionado ao gênero do discurso e à esfera de atividade humana em que se realiza, ele também compõe ideologicamente os discursos interiores e exteriores ao sujeito. Talvez por isso, recorrentemente ao mencionar o sujeito em diversas obras, Bakhtin adiciona a adjetivação “falante”, ou se refere ao sujeito “que fala”, pois é assim, através da linguagem e da interação que os sujeitos se constroem.

Do mesmo modo, é por meio da linguagem dos homens entre si, que se consolidam diferentes atividades humanas, também as comunicativas, ou seja, os enunciados constroem também as relações sociais de poder, colaboração e coerção, reiteram ou renovam dialogicamente essas relações, os gêneros discursivos, as ideologias.

Por isso, buscamos formular o questionário semiaberto, dando margem à elaboração de relatos como resposta, pois enquanto gênero discursivo de uso cotidiano e frequente, o questionário permitiu que os participantes revelassem suas próprias concepções de língua, ensino de língua portuguesa e a relação que fazem entre elas e sua trajetória escolar e de trabalho. Para Bakhtin “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Nossa pesquisa também partiu desses pressupostos para análise dos documentos selecionados, a saber: o Parecer CNE/CEB 11/2000 de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, de Jamil Cury; as Matrizes Curriculares para o ENCCEJA e os documentos do PROEJA em âmbito nacional e aqueles próprios do IFSC.

Também foram essas reflexões sobre os discursos e seu caráter ideológico que subsidiaram as entrevistas com os sujeitos selecionados pela pesquisa: dois docentes do PROEJA, sendo um de Língua Portuguesa e outro da área técnica, a servidora técnica que acompanhou a elaboração e implantação do Curso PROEJA no Campus e três estudantes da EJA – um jovem adolescente, uma mulher adulta e uma idosa. Os estudantes entrevistados se voluntariam para a realização das entrevistas e apresentam uma diversidade entre si, em relação ao gênero e idade, que foi enriquecedora à pesquisa.

As entrevistas foram gravadas em áudio e realizadas na biblioteca, num ambiente em que se procurou manter a descontração e a espontaneidade. Os enunciados coletados nas entrevistas foram relacionados àqueles presentes nos documentos oficiais, buscando compreender em que medida refratam ou refletem uns aos outros, promovem o distanciamento ou apropriação dos educandos sobre a própria língua e a própria voz nos espaços sociais de que participam.

## 2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O currículo é um lugar de disputa de poder e entre diferentes projetos de futuro. É ele que orienta as práticas pedagógicas e o papel do ensino nas diferentes modalidades de ensino.



Não é por acaso que os debates sobre os currículos escolares sejam bastante complexos e mobilizem diferentes setores da sociedade ao longo da história da educação brasileira e em outros países. Sobre o conceito de educação, reflete Arendt:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2003, p. 247).

Essa reflexão ilumina o conceito de currículo escolar como lugar de tensão entre a manutenção do mundo como o conhecemos, com os saberes formalizados e reconhecidos como basilares para as ciências conforme a tradição escolar, e a possibilidade de sua reinvenção. É o currículo que traça as rotas e destinos dos processos de ensino-aprendizagem, valores e atitudes dos sujeitos em formação de modo a reproduzir ou também renovar os conhecimentos e formas de se relacionar na sociedade.

Para Arroyo (2014), o currículo condensa tensões entre aquilo que é determinado em orientações oficiais e o espaço de autoria dos docentes, entre o esforço dos profissionais nas salas de aula em atualizar os conhecimentos socialmente valorizados, dialogando com a cultura e os saberes dos educandos, e os objetivos e avaliações traçados em documentos elaborados desde o Ministério da Educação, passando pelas secretarias estaduais, municipais e das próprias unidades escolares.

O autor pondera que o currículo pode, muitas vezes, servir como instrumento de controle do trabalho e da autoria docente. Esse poder de controle é, portanto, também exercido sobre a formação dos sujeitos e do tipo de sociedade em que se inserem.

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, dec modos de pensar diferentes. (ARROYO, 2014, p. 8)

É nesse sentido que o currículo ao determinar os conhecimentos, saberes ou competências a serem ensinados, assume determinado posicionamento político que pauta não apenas a reprodução ou renovação cultural, mas também as formas de os sujeitos estarem e

atuarem socialmente, se adaptando ou integrando ao mundo, como postulou Paulo Freire (1992).

As pesquisas no campo curricular e práticas pedagógicas na EJA vêm crescendo nas últimas décadas (SOARES, 2011). O entendimento sobre o currículo cada vez mais ultrapassa a análise sobre as determinações oficiais em conjuntos programáticos e diretrizes de avaliação para as disciplinas escolares, buscando dialogar com as práticas e vivências locais das salas de aula e dando espaço à autoria docente de que trata Arroyo. Sobre o balanço das produções nesse campo, Soares destaca:

No que se refere às discussões conceituais acerca desse tema, verificou-se que ainda é forte o vínculo com disciplinas e campos de conhecimentos específicos, numa clara aproximação com concepções educativas escolares. Entretanto, foi possível perceber que o currículo tem sido pensado de forma mais abrangente, contemplando também procedimentos metodológicos e avaliativos, para além dos conteúdos a serem desenvolvidos. Considerando-se ainda esse olhar mais amplo, tem-se enfatizado o quão fundamental é que os professores se reconheçam como produtores desse instrumento e compreendam que suas práticas pedagógicas são uma expressão desse. (SOARES, 2011, p. 205)

A tendência das produções em ampliar o olhar sobre o que é considerado como currículo escolar não deixa de revelar, no entanto, a força dos conteúdos programáticos e documentos oficiais diante das práticas docentes, de modo que os docentes pouco se reconhecem como autores dos currículos escolares e, muitas vezes, até limitam ou dobram sua prática devido às orientações que se impõem pelo poder das instituições que as prescrevem.

É justamente, por isso, que nosso trabalho se debruça sobre os dispositivos oficiais que compõem o currículo de língua portuguesa, buscando identificar nos enunciados oficiais e dos sujeitos as concepções sobre a língua e seu ensino-aprendizagem.

Consideramos, bem como Razfar (2012), que o olhar sobre o currículo de língua portuguesa converge para desconstrução de concepções já enraizadas e ocultas sobre a linguagem e a língua que deveriam ser centrais para os estudos curriculares, uma vez que assentam não somente relações de ensino-aprendizagem, como as relações de poder dentro e fora das escolas. Nesse sentido, concordamos com o autor quando afirma que:

Acadêmicos e profissionais do currículo, especialmente aqueles envolvidos em “debates canônicos”, devem retornar aos questionamentos sobre a língua, a cultura e a ideologia com uma abordagem de orientação holística, que possa relacionar o micro e o macro, bem como o “o quê” e “como” do currículo. Isso pode aumentar a consciência sociopolítica, abordando como a aprendizagem é organizada para comunidades linguísticas não dominantes, reconhecendo as crenças “tácitas” como prejudiciais, mas potencialmente sujeitas a mudar e promover conteúdos e métodos curriculares que legitimam autenticamente as culturas linguísticas, histórias e

narrativas de populações historicamente dominadas. E mais importante, essas considerações têm o potencial de dar vitalidade ao campo de investigação do currículo, concentrando-se nos imperativos morais e éticos que conduzem nossas perguntas, análises e práticas na educação. (RAZFAR, 2012, p. 137-138)<sup>4</sup>

As concepções tácitas sobre a língua, muitas vezes, ocultam posicionamentos ideológicos que acabam por reforçar a marginalização de diferentes grupos na sociedade. Reconhecer esse fato conduz à importância de colocar em diálogo as dimensões micro e macro na definição dos currículos.

Esse diálogo é, portanto, fundamental não somente para iluminar os possíveis descompassos na recepção das políticas nas bases, como para incorporar as vozes e demandas dessas bases para revisão teórica daquelas concepções tácitas e também para reformulação de políticas linguísticas e educacionais. Nessa direção, é que os estudos curriculares poderiam abrir espaço para as reflexões pós-coloniais sobre o quê, como e em que qual língua ensinar, a partir da análise das “vozes do sul”, ou dos discursos “dos de baixo” como postula também Milton Santos (2000).

Ainda que possam ser refletidas nessas vozes aquelas concepções tácitas e possivelmente limitadas sobre as línguas – construídas sobre as lógicas hegemônicas da cultura ocidental – ao serem reconhecidas, essas mesmas concepções podem ser questionadas e modificadas. Por isso, nossa escolha metodológica não compreende o currículo apenas como o conjunto de orientações e programas dos cursos, mas reconhece sua importância frente ao fazer docente e, sobretudo, às expectativas de aprendizagem que os educandos carregam e das quais são cobrados em diferentes espaços, inclusive no campo do trabalho.

Em outras palavras, nossa pesquisa busca sistematizar as orientações curriculares oficiais correntes e relacioná-las com as concepções dos sujeitos a partir da sua fala, daquilo que expressaram como significativo em relação às experiências e expectativas de

---

<sup>4</sup> Nossa tradução de “The most important curriculum questions that need to be asked are not only those related to content (what?) but also how learning is organized and mediated (Egan, 1978). This is precisely where the foregrounding of language and debates surrounding language use are of importance to curriculum inquiry. Many who have asked these fundamental questions and actively pursued them have been able to radically transform the educational trajectories of linguistic and other non-dominant segments of society where issues of communication seriously impacted their ability to participate as equal citizens and members of the human family (e.g. Itard, 1962, Simpson, 2007). Scholars and practitioners of curriculum, especially those engaged in the “canon debates,” should return to questions about language, culture, and ideology with a holistic orientation that bridges the micro and the macro as well as the what and how of curriculum inquiry. This can raise sociopolitical consciousness by addressing how learning is organized for non-dominant linguistic populations, making potentially harmful “tacit” beliefs overt and subject to change, and foster curricular content and methods that authentically legitimate the “languacultures,” histories, and narratives of historically dominated populations. More importantly, these considerations have the potential to give vitality to the field of curriculum inquiry by focusing on the moral and ethical imperatives that drive our questions, analysis, practices in education”

aprendizagem, tangenciando as práticas concretas que os marcaram durante a formação. Concordando com Arroyo (2014),

Estamos sugerindo a necessidade de avançar em duas direções que se complementam: de um lado abrir novos tempos-espacos e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional; de outro, aprofundar no entendimento das estruturas, das concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade; entendê-los para se contrapor e poder avançar. (ARROYO, 2014, p. 35)

Dessa maneira, nosso trabalho buscou uma escuta atenta às questões de ordem estrutural na medida em que revelavam também desafios ao entendimento mais amplo sobre o currículo e ao lugar da autoria docente.

As tensões sobre o Projeto de Curso e a dificuldade de dividir as cargas horárias, disciplinas e áreas de conhecimento foram reveladas, também, pelos docentes e pela técnica educacional entrevistada, que versaram sobre tais tensões nos relatos.

Nosso esforço por compreender os mecanismos que podem limitar a autonomia e autoria docente também nos conduziu ao estudo das orientações oficiais e à seleção do curso em questão, que apresenta uma organização curricular considerada inovadora na instituição. Buscamos, com isso, revelar tensões e identificar aqueles conhecimentos e concepções sobre a língua que permanecem resistentes ou são reformulados em relação às políticas do monolinguismo, à hegemonia da escrita como símbolo de evolução e do prestígio às variedades consideradas cultas.

Assim, é importante identificar como os currículos, ainda que em contextos de maior flexibilidade e inovação, configuram e são configurados por políticas linguísticas e operam como uma espécie de dispositivo das mesmas.

Nosso olhar para os documentos oficiais e entrevista procura revelar as apostas, as concepções e perguntas que permearam a elaboração do currículo, compreendendo também que elas tecem a proposta pedagógica a partir de diferentes projetos de futuro e que se constroem no movimento de sua concretização, conforme Kramer (2001):

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e gama de valores que a constitui; traz também dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois, se traz “a” resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho a construir. (KRAMER, 1997, p. 169)

Observa-se, ainda, que se os currículos para o ensino escolar das crianças e adolescentes são bastante discutidos e configuram documentos especificamente voltados a esses sujeitos (basta examinarmos, por exemplo, os debates sobre a Base Nacional Comum), na modalidade EJA não é assim, ela continua marginalizada nesse território, tendo prevista sua flexibilização em relação aos conteúdos programáticos selecionados para o Ensino Fundamental e Médio. Ao mesmo tempo em que o lugar marginalizado da EJA entre as outras modalidades de ensino revela uma carência de o Estado assumi-la como responsabilidade efetiva, permite-se a elaboração de propostas curriculares bastante diversas entre si e com diferentes orientações políticas, sejam elas de minimização dos currículos ou mais afeitas às realidades locais e à vida dos educandos.

Podemos verificar, ao longo da história da EJA, três tendências que se relacionam às concepções sobre quais seriam suas funções sociais: a EJA como reposição de estudos, como projeto de emancipação popular ou como projeto de educação ao longo da vida. Essas três tendências também auxiliaram nossas análises, tanto dos enunciados documentais, como daqueles coletados em entrevistas.

Não intentamos fazer crer que as iniciativas educativas orientem-se puramente por uma ou outra concepção, segundo uma visão dicotômica da realidade, mas buscamos nos atentar justamente para as suas tendências políticas, com as ambiguidades e conflitos próprios dessas arenas. Apresentamos nas seguintes subseções essas concepções de EJA que, em contextos históricos específicos, marcaram essa modalidade de ensino e seu direcionamento, apontando projetos de país e papéis diversos para os sujeitos jovens e adultos.

### **2.2.1 A concepção compensatória da EJA**

Da queda do Estado Novo à década de 1960, as iniciativas educativas para jovens, adultos e idosos do Estado foram inspiradas nos ideais do liberalismo europeu e nos interesses capitalistas para manutenção de certa hierarquia social. Dessa forma, a formação dos sujeitos correspondia à necessidade de sua adequação ao ideal do desenvolvimentismo econômico.

[...] a ideologia do desenvolvimento não é doação feita às classes populares, para que cada um absorva na medida de sua capacidade; pelo contrário, é transmutação que se opera na intimidade do homem em situação, e de que resulta a clarificação conceitual da representação que faz do seu status social e da evolução histórica. É processo imanente, mas admite aceleração por influência exterior. Isto é que constitui a noção social de educação (...) . Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa será a de definir o tipo de homem que se deseja formar para promover o desenvolvimento do país. Em função desse objetivo deverão ser revistos os atuais

esquemas educacionais, a fim de que, sem abandonar o que seja aconselhável manter da tradição, se concentrem os esforços pedagógicos na criação de nova mentalidade. As gerações em crescimento deverão ser preparadas para a compreensão do seu papel histórico, na transição da fase porque está passando a sociedade brasileira, capacitando-se das suas responsabilidades no processo (PINTO, 1959 *apud* BEISIEGEL, 1982, p. 55).

A ideologia do desenvolvimento, baseada na teoria da modernização, não se amparava somente na intensificação da urbanização e a industrialização do país, mas na influência que elas deveriam imprimir nos sujeitos para buscarem a escolarização como forma de acessarem os empregos, se inserirem na cultura letrada das cidades e ascender socialmente.

Essa ideologia propunha que a ação educativa teria como função acelerar e ordenar a “transmutação” ou “conscientização” dos indivíduos. Dessa forma, a escolarização possibilitaria criar entre os sujeitos jovens e adultos os hábitos e demandas por um mercado interno de consumidores de um novo estilo de vida em sociedade.

A EJA assumia um sentido compensatório, que transferia aos trabalhadores o dever de adquirir aprendizados necessários para o cumprimento de seu “papel histórico”, com a “recuperação” dos conhecimentos que pretensamente deveriam ter acessado na infância.

Em relação ao ensino de língua, verificamos que prevalecem dentro dessa concepção de EJA as políticas de conservação da língua enquanto sistema fechado, em que há o esforço de reproduzir técnicas de alfabetização muitas vezes deslocadas das práticas sociais, privilegiando o uso de gêneros discursivos específicos daqueles correntes entre as elites e a difusão da denominada variedade culta da língua (com a literatura clássica como modelo de composição textual e o ensino das normas gramaticais pautadas pelas formas linguísticas europeias, por exemplo). A língua também assume um valor mercadológico no sentido de que utilizar a sua variedade de prestígio e poder acessar a cultura letrada hegemônica promoveriam o “capital humano”.

Essa concepção da EJA ainda prevalece em diferentes iniciativas educacionais ao longo dos anos. O grau de escolaridade passa a significar o degrau para a ascensão social, assim, as práticas pedagógicas buscam reduzir os currículos para o ensino regular e transferi-los de maneira acelerada como forma de “suprir” aquilo o que se considera como falta para os sujeitos jovens, adultos e idosos.

Tendo em vista o lugar marginalizado que a EJA ocupa historicamente entre as políticas públicas para educação, a mimetização e redução do ensino regular corresponde também ao caráter assistencialista e “suplementar” das ações do Estado em oferecer

condições básicas para que os sujeitos buscassem a própria formação e desenvolvimento, responsabilizando-os individualmente, assim, pelas trajetórias escolares interrompidas.

### **2.2.2 Os movimentos de Cultura Popular da década de 1960 e a concepção da Educação Popular na EJA**

Na década de 1960, as iniciativas de educação popular promovidas por diferentes comunidades políticas imprimiram na EJA marcas importantes para formação da sociedade democrática com base na participação ativa dos sujeitos e da percepção de que a nação precisaria fundar coletivamente suas bases culturais, emancipando-se das matrizes hegemônicas.

No bojo da então recente democratização do país, e da dinamização social, em que a urbanização e industrialização se intensificavam, as reivindicações das massas por melhores condições de vida e trabalho conduziram à percepção de que era preciso considerar seus desejos e desenvolver a nação através do crescimento das indústrias e novas classes em ascensão, no entendimento da história enquanto processo e do futuro, enquanto projeto da coletividade.

Esse projeto diferia daquele defendido pelas elites agrárias, que disputavam a dianteira do desenvolvimento da sociedade. Para eles, o principal provedor de desenvolvimento seria o setor agrícola e a nação deveria continuar importando os produtos industriais que não produzia. Contrários ao incentivo do Estado à indústria nacional, as elites agrícolas postulavam a entrada de capitais estrangeiros para investir na indústria do Brasil e protegia seu tradicional posto de elite dirigente.

A vertente nacionalista, no entanto, compreendia o projeto desenvolvimentista como lugar de conscientização das massas, postulando que os representantes do povo deveriam, portanto, estar afinados às suas reivindicações.

Para Freire (1963), as mudanças então vivenciadas nesse período caracterizavam justamente o trânsito de uma fase a outra da história, em que as contradições aparecem e devem ser superadas.

Sendo o Trânsito o elo entre uma época que se esvazia e uma nova que vai se conformando, tem algo de alongamento e tem algo de “adentramento”. De alongamento da velha sociedade que se esvazia e que se despeja nele querendo preservar-se. De “adentramento” na nova sociedade que anuncia e que, através dele, se engendra na velha. A tendência do Trânsito é porém, pelo jogo das contradições bem fortes de que se nutre, ser palco da superação total dos temas esvaziados do



ontem pela vitalidade dos novos temas. Quando isto ocorre, já não há Trânsito e a sociedade se encontra em seu ritmo normal de mudanças, com seus temas e suas tarefas em busca de plenificação e à espera de novo Trânsito. (FREIRE, 1963, p.7)

Nesse contexto, surgiu o Instituto de Estudos Brasileiros (ISEB), órgão fundado pelo Ministério da Educação em 1955 com o objetivo de incentivar a pesquisa e o ensino na área das ciências sociais, para pensar as questões político-intelectuais relacionadas ao projeto desenvolvimentista.

Nesse projeto, o desenvolvimento era entendido como a condição de superação da estrutura colonial ou subdesenvolvida, alcançável somente através da industrialização crescente do país. A política de desenvolvimento só comportaria uma opção, a nacionalista, única capaz de conduzir à emancipação e à plena soberania. A política de desenvolvimento nacionalista introduziria mudanças no sistema político, determinando a substituição das antigas elites dirigentes do país. A estrutura econômica desenvolvida teria que se apoiar numa nova liderança política, representada pela burguesia industrial nacional. A superação do subdesenvolvimento através da industrialização seria uma aspiração não só da burguesia industrial nacional, como também do proletariado, dos grupos técnicos e administrativos e da intelligentsia. (FGV, 2018)

Para Ramos (1958), o Estado, os dirigentes políticos e intelectuais teriam o papel de se identificar com as necessidades orgânicas de transformação da sociedade no entendimento do processo histórico como fases de desenvolvimento. Isso implicaria, portanto, “fundar uma ciência nacional autêntica, não só rigorosamente científica, mas também capaz de captar na história as linhas diretrizes que apontavam para o desenvolvimento autônomo” (BEISIEGEL, 1982, p.49).

Paulo Freire teria aderido a esse pensamento na discussão sobre a “cultura popular” como central para a produção do conhecimento, a partir do diálogo dos sujeitos uns com os outros e com o seu contexto socio-histórico. Nesse contexto é que se produziria a cultura, que não era, portanto, passível de ser simplesmente transmitida do professor ao aluno, nem transportada de uma sociedade a outra, “criando e recriando, integrando se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, auto objetivando-se, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura”. (FREIRE, 1963, p. 13).

A interação do homem na História e na Cultura para Freire seria não somente reflexa, mas também reflexiva. Em outras palavras, transcendia a esfera dos contatos para acrescentar à realidade algo de que ele mesmo era o fazedor. Em “*Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*” (1963), Freire se refere à sociedade em “trânsito”, em que era preciso que os homens não apenas se acomodassem, mas integrassem às mudanças, saíssem



de uma consciência ingênua sobre a realidade para uma consciência crítica, como abordamos anteriormente.

O trânsito para Freire se caracterizava pela “passagem de uma para a outra época se caracteriza por fortes contradições que se aprofundam com o choque entre valores emergentes em busca de afirmação, de plenificação, e valores do ontem, em busca de preservação” (FREIRE, 1963, p.5). Nesse sentido, as ações educativas deveriam cumprir o papel em que os sujeitos fossem críticos para se emancipar dos dispositivos do passado e intervir na realidade

Pareceu-nos então que o caminho seria levarmos ao analfabeto, através de reduções, o conceito antropológico de cultura. A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e como mundo, como sujeito e não como objeto. A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia criticamente agora como o fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana... (FREIRE, 1963, p. 13)

Dessa maneira, inauguravam-se os Círculos de Cultura, em que a conscientização e o diálogo baseavam as iniciativas educacionais com jovens e adultos, na perspectiva de que eles desenvolvessem a criticidade e pudessem se integrar ao trânsito de maneira libertária.

Essa prática educativa era norteadada, portanto, pela e para democratização plena da sociedade. Não se pensava a educação *para* o povo e um futuro histórico projetado pelas elites econômicas ou intelectuais, mas *com* o povo, para construção coletiva da nação democrática.

A compreensão sobre cultura ultrapassava, assim, a visão reduzida que tende a compreendê-la como sinônimo da cultura erudita e tradicional. Essa última em que se traduziriam os conhecimentos “historicamente acumulados na humanidade” que deveriam ser acessados nas escolas e estruturavam, portanto, seus currículos.

Era clara a tentativa das iniciativas inspiradas em Freire a proposta de superar também a compreensão da cultura como a “cultura de massa”, ou seja, aquela voltada ao consumo e assimilação de grande parte da população.

Dessa forma, propunha-se voltar o olhar para cultura popular e fazer dela o fundamento do diálogo entre essas facetas culturais de maneira crítica, de modo a possibilitar

que o acesso dos educandos à cultura erudita também promovesse a reflexão sobre ela e, potencialmente, sua transformação pelo encontro com os saberes do povo.

O pensamento de Paulo Freire influenciaria diferentes movimentos educacionais voltados à educação popular, como o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE), a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” em Natal, o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, entre outros, sendo este último citado por Freire (1963) como lugar de “amadurecimento de posições e convicções”.

Nos círculos de cultura, desfazia-se a hierarquia entre educador e educando, sendo o primeiro o mediador dos debates. Também era preconizado o valor das palavras nas leituras do mundo e na revelação das contradições da realidade que conduziriam à consciência crítica.

Nesse sentido, a Educação Popular constituiria a EJA como lugar de emancipação dos sujeitos, do encontro entre as culturas eruditas e populares e de transformação das relações na sociedade. Nesse lugar a palavra ocupa papel central e a língua usada pelo povo é permeada de vivências e saberes que não poderiam ser meramente submetidos às falas hegemônicas.

Dentro dessa concepção de EJA, observamos políticas de inovação da língua e de seu ensino. Baseadas na radicalidade democrática dos processos de alfabetização, o ensino de língua portuguesa se realiza através da reflexão sobre a importância da leitura de mundo antes da leitura das palavras, como apontava Paulo Freire (1982); através da pesquisa, do trabalho com signos e gêneros significativos para as comunidades; e por meio da sistematização e valorização da diversidade linguística e da cultura popular.

### **2.2.3 A concepção de educação ao longo da vida**

Originalmente, o termo “educação ao longo da vida” surgiu como ideal da educação permanente publicado pelo relatório da Unesco, coordenado por Edgar Faure e publicado em 1972, como basilar para a formação de políticas educacionais futuras.

A expressão, porém, oculta sentidos contraditórios assumidos em momentos históricos e projetos políticos distintos.

Aproximado ao projeto da Unesco para formação das nações democráticas após a II Guerra Mundial, nos países em que emergiu como um dos pilares do Estado-providência, a aprendizagem ao longo da vida inscreve-se no *continuum* educativo de crianças, jovens e adultos, além de se relacionar a outras políticas sociais e redistributivas que compunham

uma agenda bastante orientada para a provisão pública de educação e igualdade de oportunidades que, em muitos casos, assumiu objetivos que visavam o esclarecimento e a autonomia dos indivíduos, bem como a transformação social através do exercício da cidadania activa e crítica (LIMA, 2007, p. 14).

A “aprendizagem ao longo da vida” enquanto política social extrapolaria os sentidos da educação organizada nos sistemas formais de ensino para agregar as aprendizagens constituídas em diversas esferas da vida humana, sem que essas fossem consideradas suficientes ou que fossem descartados o papel das escolas e a necessidade vital do Estado prover recursos para a educação de todos.

Nesse sentido, reconhecendo as transformações da sociedade e as necessidades de integração da população aos movimentos econômicos e políticos, o conceito vinculava-se estreitamente à participação dos sujeitos na sociedade democrática e diminuição das desigualdades.

Reconhecendo, de um lado, que jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, propugna-se conceber todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada. Nestes marcos, os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis. (DI PIERRO, 2001, p. 70)

De outro lado, os Estados neoliberais concebem a educação enquanto pressuposto do desenvolvimento econômico, ainda segundo uma concepção compensatória da EJA, e o processo educativo é, muitas vezes, reduzido à mera certificação para ocupar empregos formais, como se ela fosse um “passe livre” para a prosperidade individual e do país. Parecem, então, encobrir que o desemprego é inerente ao sistema capitalista; prometem o futuro de igualdades e exercício da plena cidadania num sistema que se sustenta por mecanismos de exclusão social (SINGER, 1996).

No contexto da redução do Estado, o sentido de “aprendizagem” atrela-se aos esforços individuais para adquirir as “competências” necessárias para o mercado de trabalho e acesso aos direitos na sociedade letrada. As ações educativas voltadas aos jovens e adultos, então, ou partem do pressuposto daquilo que lhes falta para corresponder às necessidades da sociedade, ou das demandas específicas de determinados setores do mundo do trabalho.

[...] os “modelos de reforma social neoliberal”, deslocam-se, segundo Griffin (1999), das políticas de provisão da educação pelo Estado para o estatuto de “estratégias” e do conceito de educação para o conceito de aprendizagem, com incidência mais individualista, fragmentada e instrumental. Conferem relevo a concepções mais funcionais e adaptativas de aprendizagem e aprecem ignorar que, em última instância, não há vida sem aprendizagem, incorrendo no risco de denegar a substantividade da vida ao longo da aprendizagem e de abandonar os objetivos de transformação da vida individual e coletiva, em todas as suas dimensões”. (LIMA, 2007, p. 19)

Na sociedade globalizada e capitalista, com a retirada progressiva do Estado, a aprendizagem é compreendida também enquanto mercadoria e os estudantes enquanto consumidores responsáveis por adquirir as competências para competir no mercado de trabalho e outras esferas.

Assim, em diferentes iniciativas de EJA na atualidade a “aprendizagem ao longo da vida” oscila entre a potencialidade de conceber aprendizagens múltiplas e contínuas na sociedade em transformação para suprir as necessidades individuais e coletivas de participação democrática e a possibilidade de ser mercadoria reduzida às necessidades urgentes e específicas do mercado de trabalho. O autor se refere a essas orientações através da metáfora sobre a criatividade da mão esquerda e conservadorismo da mão direita de Miró, respectivamente. Elas, por vezes, se hibridizam, embora possam estar misturadas ou ocultas num mesmo discurso, diferem-se nas práticas e projetos de nação.

Lima (2007) aponta a necessidade de que essas orientações possam ser equilibradas, vislumbrando a possibilidade de que, “com a mão esquerda e direita de Miró”, se realize uma educação ao longo da vida ambidestra, ou seja, que mantenha a conexão com as demandas do mercado de trabalho e as mudanças socioculturais constantes e o compromisso com a formação de cidadãos participativos e da democracia.

As línguas também assumem valores específicos frente à esfera do trabalho, sendo os termos “capital linguístico” e “capital humano” emblemáticos de como as habilidades de comunicação podem ser contabilizadas em favor dos sujeitos e corporações. Nesse sentido, além de falar mais de um idioma, utilizar a variedade de prestígio da própria língua também agrega valor aos currículos profissionais e à imagem das empresas.

Observamos que as políticas linguísticas, nessa concepção de EJA, bem como ela própria oscila entre as políticas de conservação da língua, tal como sistema fechado, e do multilinguismo numa perspectiva mais liberal e aproximado às demandas mercadológicas. O conceito de multilinguismo agrega, assim, diferentes valores políticos ideológicos em situações e contextos específicos.

### **2.2.4 Breves considerações sobre a relação entre a EJA e a formação para o trabalho**

A educação de jovens, adultos e idosos por princípio é direito humano, fundamental para o exercício da cidadania, como mencionamos anteriormente. Ela possibilita aos sujeitos a participação na sociedade, e entre a concretização de outros direitos, a inserção no trabalho. É através do trabalho que os sujeitos garantem não apenas sua subsistência e de suas famílias, mas também contornam sua identidade.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 193)

Saviani destaca o sentido do trabalho como produção cultural e condição de existência, ou seja, no mesmo passo em que o trabalho produz o mundo através da transformação dos elementos da natureza, produz também a essência humana. Nessa perspectiva, o trabalho se relaciona não só à inclusão dos sujeitos na sociedade, que pretensamente compartilhariam das necessidades produtivas, como também constitui os próprios sujeitos e seu lugar na produção do mundo.

Arendt (2008) diferencia o labor, o trabalho e a ação como três atividades centrais da vida ativa, que condicionam a essência humana e seriam complementares e vinculadas uma a outra. O labor refere-se às atividades humanas imprescindíveis para manutenção da vida e a conservação da espécie. O que é produzido pelo labor é consumido repetitivamente para sobrevivência e essa atividade só é extinta com a morte.

Já o trabalho relaciona-se à construção do mundo artificial, tudo o que é produzido pelo trabalho é para ser útil e durável, sendo, portanto, um objeto acabado para facilitar a vida dos homens.

A ação possui uma dimensão política, ela se assentaria nas relações entre os sujeitos, no compartilhamento do mundo em comum, na constituição da identidade e alteridade no espaço público e seria acompanhada pela responsabilidade pelo bem coletivo.

A contribuição de Arendt auxilia-nos na reflexão sobre as divisões e hierarquizações correntes na sociedade entre o trabalho manual e intelectual, entre o trabalho doméstico, formal e informal. Cada uma dessas formas de trabalho estaria mais relacionada a uma ou

outra atividade humana definida pela autora, que por sua vez estão historicamente vinculadas às posições de classe dos sujeitos e sua condição de liberdade na sociedade.

Essas reflexões são importantes na medida em que nos fazem lembrar que a intersecção entre o trabalho e a EJA transcende a qualificação profissional para o mercado de trabalho, assenta-se nas relações entre mulheres e homens com a produção da cultura, das identidades, do mundo. Assim também as políticas linguísticas, ao privilegiarem determinadas línguas, ou promoverem o prestígio de variedades linguísticas e gêneros discursivos específicos de uma mesma língua, remontam as relações de poder entre os diferentes grupos sociais e a produção de suas identidades e culturas. Dessa forma, quando limitamos à formação da EJA enquanto desenvolvimento de habilidades e competências específicas, sem compreender a sua importância para condição humana e organização social, estamos reafirmando uma visão rasa que interessa apenas àqueles que pretendem reproduzir os mecanismos de alienação do trabalho e perpetuar o lugar subalterno dos sujeitos educandos na sociedade.

Labor, trabalho e ação ainda que concebidas por Arendt de maneira complementar, encontram-se apartadas de seu estatuto indissociável pela ordem contemporânea em que vivemos. A relação entre elas, portanto, é cindida pela nossa sociedade. Com efeito, em um mundo cujo azimute é o lucro, a economia sobrepõe-se à ética; o trabalho já não conforma uma dimensão da condição humana, mas o meio por intermédio do qual o fim – isto é, o lucro – pode ser levado a termo. (GANDIN et al., 2008, p. 6).

A cisão entre labor, trabalho e ação na sociedade contemporânea reduz, como reflete Arendt, a dimensão de condição humana do trabalho ao seu valor mercadológico e principal meio de sobrevivência para aqueles que não herdaram os meios de produção.

Nesse sentido, considerar as condições de trabalho ou de inserção dos sujeitos da EJA nessa esfera é um fator definitivo para permanência dos educandos nos cursos, tanto porque o trabalho é o motivo de muitos voltarem à sala de aula, quanto porque também pode afastá-los dela.

Singer (1996) trata de dois projetos de educação para o trabalho em polos distintos – o que não implica que haja inúmeros outros entre eles: - o primeiro assentado numa posição democrática, em que a educação e a escola estariam voltadas à formação para cidadania, compreendida como forma de engajamento e participação dos sujeitos nos rumos da sociedade democrática. Esse projeto se destinaria ao desenvolvimento da consciência da classe trabalhadora e “a motivação (além de instrumentos intelectuais), que lhe permita o

engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária” (SINGER, 1996, p. 5).

O segundo projeto seria de orientação produtivista e “concebe a educação, sobretudo, escolar como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho” (SINGER, 1996, p. 6). Segundo ele, deve-se conceber a formação para competição e manutenção da divisão do trabalho capitalista.

Essa polaridade entre os dois projetos tem fundamentado a complexa articulação entre a EJA e a esfera do trabalho ao longo da história, desde a expansão do ensino básico e democratização das escolas na década de 1930. Ela fundamenta visões de integração ou dualidade conforme o primeiro ou segundo entendimento, que nunca chegam a concretizar-se plenamente, mesclando-se com as circunstâncias de seu desenvolvimento.

A dualidade ainda é bastante emergente nos discursos mesmo de iniciativas mais modernas e que almejam a formação integral dos cidadãos. A escolarização básica, denominada frequentemente como “área propedêutica” e a qualificação profissional aparecem como dois eixos que seriam complementares, mas ainda fragmentados.

De um lado, está a opção política pela formação de mão de obra qualificada, que atenda às demandas do capitalismo; de outro, a opção pela formação do trabalhador para a emancipação social e superação da alienação do trabalho e da dicotomia entre o conhecimento especializado e conhecimento popular. Mas, para além dessas visões dicotômicas, sabemos que existem variações entre elas, seja dentro das próprias propostas de ensino, seja entre os discursos oficiais e de seus sujeitos, seja entre os objetivos desenhados e as práticas.

A afirmação de que o ensino técnico e tecnológico também se desenvolve com vistas à formação integral do sujeito e sua preparação para o exercício da cidadania está bastante marcada nos discursos oficiais da Rede Federal, no entanto, ainda é desafiador ultrapassar a concepção de formação para o “mercado de trabalho” no sentido aproximado aos anseios neoliberais. Não apenas a formação dos docentes, mas também a própria perspectiva dos estudantes e comunidades em se inserir na esfera do trabalho doiram-se, muitas vezes, a esses anseios.

Compreendemos que a escola é o lugar da pluralidade de ideias e, portanto, lugar de convivência entre diferentes posicionamentos políticos, assim, consideramos natural que os diferentes projetos possam coexistir em muitas propostas, bem como na rede federal de ensino. No entanto, sublinhamos a importância de que os currículos e práticas escolares possam corroborar cada vez mais o diálogo entre as áreas técnica e de cultura geral sem

perder de vista o compromisso ético com a formação humana tendo o trabalho como princípio educativo.

O diálogo entre as áreas deveria ser o fundamento da tessitura das propostas educativas, comprometendo-se com a formação de profissionais qualificados não apenas para atendimento das demandas de mercado bastante cambiantes, mas para a esfera do trabalho de modo mais abrangente, de maneira que os educandos possam compreender seu papel na economia, na produção do mundo comum, na organização social e cultural, tornando-se trabalhadores mais críticos e cidadãos mais participativos.

### 2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Nosso trabalho insere-se no campo de estudos das Políticas Linguísticas em intersecção ao campo de estudos da EJA por considerarmos que as concepções sobre a língua portuguesa e sobre como promovê-la através do ensino assenta-se em políticas amplas para gestão das línguas no território brasileiro.

A Política Linguística (PL) ocorre no meio de grandes debates ideológicos sobre uniformidade e diversidade, pureza e variações, natividade e “estranheza”, como manifestado em documentos de política que afirmam “oficialidade”, leis de linguagem, padrões etc., em um esforço de afetar as práticas reais de linguagem de acordo com essas agendas ideológicas. Argumenta-se aqui a necessidade de examinar e interpretar PLs de maneiras mais amplas, mostrando como as políticas de linguagem precisam ser interpretadas por meio de uma variedade de mecanismos que são usados por todos os grupos, mas especialmente por quem tem autoridade, para impor, perpetuar e criar políticas de linguagem, muito além daquelas declaradas nas políticas oficiais. Assim, o estudo do PL não deve se limitar a políticas formais, declaradas e oficiais, mas ao estudo dos mecanismos poderosos que são usados na maioria das sociedades hoje em dia para criar e perpetuar políticas e práticas de linguagem “de fato”, (...) incluindo políticas de ensino de línguas, testes e línguas no espaço público; é através desses dispositivos de política que políticas “reais” são criadas. (SHOHAMY, 2006, p. 17)<sup>5</sup>

Desse modo, compreender como as políticas linguísticas constituíram as delimitações curriculares de língua portuguesa para a modalidade (em certa medida, também podem ser

---

<sup>5</sup> Nossa tradução de: Language policy (LP) falls in the midst of major ideological debates about uniformity and diversity, purity and variations, nativity and “foreign-ness” as manifested in policy documents stating “officiality”, language laws, standards, etc., in an effort to affect actual language practices in accordance with these ideological agendas. It is argued here for the need to examine and interpret LPs in broader ways than just policies as it is shown how these language policies need to be interpreted through a variety of mechanisms that are used by all groups, but especially by those in authority, to impose, perpetuate and create language policies, far beyond those that are declared in official policies. Thus, the study of LP should not be limited to formal, declared and official policies but rather to the study of the powerful mechanisms that are used in most societies nowadays to create and perpetuate “de facto” language policies and practices (...) include language education policies, language tests and language in the public space; it is through these policy devices that “real” policies are created.



constituídas por elas) pareceu-nos essencial para revelar as tensões e projetos de nação que sustentam os modos dos sujeitos conceberem a própria língua e sua importância para o processo de escolarização e exercício da cidadania.

Nessa seção, expomos algumas considerações sobre essa área de pesquisa, com o intuito de apresentar as principais reflexões que fundamentaram nossas análises.

Para Rajagopalan, as Políticas Linguísticas “pouco ou nada tem a ver com a Linguística” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 20), sendo o ramo da política o palco ideal para seu estudo. A crítica do autor tanto provém do afastamento dos estudos da Linguística do campo político (em nome da suposta neutralidade científica), quanto nos conduz à aproximação com o campo de Políticas Públicas.

O campo disciplinar de Políticas Linguísticas (PL) surgiu no mesmo período em que emergia a Sociolinguística nos Estados Unidos e na Europa durante a década de 1960, tendo como marco histórico a reunião de diversos pesquisadores como Haugen, Labov, Gumperz, Hymes e Ferguson, durante um evento na Universidade da Califórnia em 1964 (CALVET, 2007; SEVERO, 2013).

Os primeiros trabalhos desse campo pretendiam desenvolver uma racionalidade científica para sistematizar as relações entre as línguas, no esforço de desenvolverem, por exemplo, as “classificações hierárquicas das línguas (vernácula, padrão, clássica, crioula e pidgin), das suas funções (língua de ensino, oficial, internacional, veicular, religião e gregária), de seus atributos, dos seus diferentes níveis de favorecimento/ desfavorecimento” (SEVERO, 2013, p. 452).

Desde esse período o campo engloba tanto os trabalhos que se debruçam nas “grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p.11) – designadas como *políticas linguísticas* propriamente – como nos estudos que focalizam as maneiras de se implementar essas decisões, o chamado *planejamento linguístico*. Na primeira esfera, estão os estudos que priorizam a análise das ações positivas dos Estados em legislar e gerir sobre as línguas. Já na segunda, estão os estudos que focalizam como se concretizam as ações estatais, analisando políticas educacionais, por exemplo. Como duas faces de uma mesma moeda, a Política Linguística e o Planejamento Linguístico são termos complexos e heterogêneos (SEVERO, 2013) que incorporam estudos de diferentes tradições e perspectivas teóricas.

Na vertente de base americana, os termos se complementam e também revelam que, por vezes, existe uma compreensão de que há certo grau de subordinação do planejamento à política linguística. Esse entendimento corrobora os primeiros estudos de Políticas Públicas

entre as décadas de 1930 e 1970 também nos Estados Unidos. Eles buscavam imprimir certa racionalidade científica para analisar como se realizavam e implementavam diferentes decisões governamentais.

A aproximação do campo de políticas e planejamentos linguísticos da arena de análise de políticas públicas, embora pouco explorada explicitamente nos trabalhos, é observável pela adoção de uma racionalidade advinda do campo da ciência econômica para delimitação e estudos da “gestão” sobre as línguas.

A racionalidade do campo econômico, aplicada ao campo político, em geral, traduz o ideal neoliberal de gestão das sociedades pelo “equilíbrio de mercado”, em que a figura dos políticos passa a ser constituída com o papel de um gestor de seus interesses, e os cidadãos vistos como receptores e produtores do capital.

O campo disciplinar de Políticas Públicas contou com quatro grandes fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton (SOUZA, 2006, p.24). Cada um desses autores marcaria diferentes correntes de análises de políticas públicas, no entanto, tinham como princípio estabelecer certo diálogo entre a ciência e a tomada de decisões do Estado, seja na formulação de modelos explicativos sobre a elaboração e análise de políticas, seja na tentativa de intervenção nos processos de decisão.

Dessa maneira, observa-se que a academia buscava se afirmar como *locus* privilegiado de interlocutores para a tomada de decisões políticas, pois se estabelecia como espaço que detinha o conhecimento científico necessário para tal e possuiria modelos adequados para o processo de implementação dessas políticas.

Lasswell (1936) foi o introdutor do termo “policy analysis” – análise de política pública – “como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo” (SOUZA, 2006, p.4). Simon (1965) complementarizaria mais tarde a compreensão linear sobre a elaboração de políticas públicas de Lasswell, mas ponderou que os decisores públicos (*policy makers*) possuiriam racionalidade limitada devido a diversos fatores, tais como informações incompletas, tempo escasso para a tomada de decisão, interesses próprios nas decisões, entre outros. No entanto, o autor postulava que esses fatores poderiam ser minimizados com a criação de estruturas que modelassem a ação dos decisores, evitando, inclusive, o conflito com interesses próprios.

Simon introduzia, assim, no campo de análises de políticas públicas, ainda que de forma secundária, as questões de interesse e de poder em que se concentravam os estudos europeus, ainda que mantivesse a racionalidade positivista.

Na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado – o governo – produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. (SOUZA, 2006, p. 22)

Os estudos de Simon possuíam também a compreensão de que as políticas públicas seriam constituídas de maneira linear, o que seria contestado mais tarde por Lindblom (1959) e Easton (1965). Para o estudioso, a partir da detecção de um problema político, seriam buscadas as melhores alternativas para se chegar ao resultado almejado, podendo as políticas depois ser avaliadas e revistas.

Essa visão linear sobre a formulação das políticas públicas que emergiu nos Estados Unidos durante a década de 1960 parece comum ao campo de estudos das Políticas Linguísticas, uma vez que parte dos estudos da área se debruça sobre as ações do Estado sobre uma situação inicial para chegar a uma situação ideal em relação às línguas em seu território ou para além dele. Nesse sentido é que Política Linguística e Planejamento Linguístico podem estar sendo compreendidos como esferas complementares, porém hierárquicas.

Calvet (2007) discorre sobre os modelos de análise das Políticas Linguísticas e trata do modelo de Haugen, indicando a influência de Simon (1965) e sua racionalidade linear. Em seu primeiro modelo Haugen distinguiria, inclusive, quatro fases: os problemas, as alternativas, a avaliação e a aplicação. Para Calvet, nesse modelo “o planejamento linguístico se limitava essencialmente à proposição de soluções concernentes à padronização das línguas, sem que os vínculos entre línguas e sociedades fossem verdadeiramente levados em conta” (CALVET, 2006, p.25).

O autor destaca, ainda, que o modelo instrumentalista também se desvinculava do aspecto social da língua e se debruçava exclusivamente na busca pelo aperfeiçoamento e criação das línguas, a partir de uma perspectiva interna e abstrata sobre seu funcionamento.

No segundo modelo, Haugen distinguira o *planejamento de corpus* do *planejamento de status da língua*, o que ampliava o campo de estudos ao agregar a língua e seu lugar na sociedade. Ainda assim, é privilegiada a análise de Políticas Linguísticas a partir de problemas mais vinculados ao funcionamento das línguas que em sua relação com a sociedade e com os elementos de poder em que está envolta, de maneira que frequentemente os decisores mais prudentes precisariam recorrer àqueles com maior autoridade para proceder ao planejamento linguístico.

O segundo modelo de Haugen continuaria pautado pela racionalidade positivista em que os decisores buscariam suprir uma necessidade da sociedade relacionada às línguas, recorrendo aos especialistas (linguistas, literatos e intelectuais da área) para cumprimento dessa tarefa. Apenas depois implementariam sua decisão, podendo ou não corrigir as escolhas. O problema deste modelo é que “não ocorre em nenhuma parte desse esquema a menor crítica em relação aos processos de decisão, nenhuma sugestão de uma consulta democrática junto às populações envolvidas ou de um controle democrático dos estágios” (CALVET, 2007,p.32).

Críticos contestam o empirismo e positivismo dos estudos de tradição americana e buscam reinserir o campo de Políticas Linguísticas entre as políticas públicas, que nas sociedades democráticas devem ser tratadas na arena pública mais ampla, com agentes diversos, conhecimentos e interesses plurais, inscritos em relações de poder próprias da vida social. Exemplificando, para Rajagopalan:

Se o sistema autocrático afasta o cidadão comum e o mantém à margem das decisões, o sistema democrático participativo dá-lhe pleno direito de expressar suas opiniões e veicular seus desejos e suas angústias. No caso da política linguística, a situação segue o princípio idêntico. Da mesma forma que é garantido ao cidadão mais humilde escolher o primeiro mandatário de um país democrático, esse mesmo cidadão também tem o direito de opinar quando o assunto é uma questão relativa à política linguística. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 16)

Se as línguas pertencem aos cidadãos e é por meio de suas vivências que se delineiam seus usos, funções sociais e valores de prestígio, seria ingênuo atribuir às Políticas Linguísticas um caráter linear, fechado ou mesmo em que apenas os linguistas, legisladores e governantes fossem os principais agentes de sua veiculação, sem influência dos mais diversos sujeitos na formulação ou implementação das ações do Estado.

De fato, Rajagopalan (2013) ao defender o direito de qualquer cidadão opinar sobre a gestão das línguas, também reconhece o quanto sua atuação é importante para que as políticas saiam do papel e tomem vida no cotidiano de todos os falantes. Esse reconhecimento reinsere o campo das Políticas Linguísticas no campo dos conflitos sociais, visto as posições e interesses plurais dos sujeitos na sociedade. Nessa mesma direção, para Calvet (2007, p.33) “se a língua pertence àqueles que a falam, o problema da língua aparece aqui como uma questão de Estado, e isso gera em algumas situações, como na França, conflitos entre esse Estado, os falantes da língua nacional e as minorias linguísticas”.

Assim como os exemplificados por Calvet, no Brasil há diferentes conflitos entre o Estado e as minorias linguísticas, não apenas em relação às línguas, mas também às suas posições de classe e condições de participação política, uma vez que frequentemente as

minorias linguísticas coincidem com as minorias na sociedade, como os surdos, indígenas ou quilombolas, ou coincidem com as majorias que são marginalizadas econômica e socialmente, como os sujeitos da EJA.

Daí o fato de que diferentes interesses e questões de poder sejam o pano de fundo das PLs e também são fundamentais para compreender os abismos entre o que se inscreve como direitos nas leis e o que se concretiza na realidade.

Ainda é essa constatação sobre o pertencimento das línguas aos seus falantes que revela a inviabilidade de se analisar as PLs linearmente ou apenas de modo verticalizado, já que muitas delas remontam a soluções diversas e concorrentes, influenciam com maior ou menor grau a adesão ou resistência aos planejamentos linguísticos em momentos distintos e, por vezes, antagonizam, se hibridizam, ganham eco ou são marginalizadas. A formação das políticas de maneira não linear também contorna a inadequação de hierarquizar as políticas linguísticas e o planejamento linguístico.

O sintagma “política linguística” é inseparável de outro, o conceito de “planificação” ou “planejamento linguístico”, que se refere justamente ao percurso para a implementação das políticas, sua transformação em realidade. Assim, entre a vontade de que os cidadãos usem uma língua e os passos concretos para que uma população inteira a maneje, existem elementos de planejamento: ações concretas, sistêmicas, financiamento e orçamento, formação de quadros, entre outros (OLIVEIRA, 2013, p. 313).

Ainda que os linguistas possam e sejam chamados a participar de diferentes esferas do planejamento linguístico, como no planejamento do corpus (quando da criação e reforma do sistema ortográfico, da produção de dicionários e gramáticas etc.) ou no planejamento das formas de aquisição da língua (ensino e aprendizagem das línguas), por exemplo, eles muitas vezes não são os principais atores nas definições das Políticas Linguística e nem deveriam ser, se considerarmos que em se tratando da língua e de decisões públicas sobre ela, todos os cidadãos têm o direito de participar.

Assim, é importante destacar que mesmo que os linguistas venham a atuar no planejamento linguístico, não se pode imaginar essa atuação de maneira puramente técnica e desvinculada das relações de poder, ou seja, fora do campo da política e nem que sejam os linguistas agentes exclusivos para realização dessas tarefas, pois “as políticas linguísticas mais sadias e robustas sempre têm como partícipes e como alvo os cidadãos. A política linguística, no sentido pleno desse termo, tanto pressupõe o livre arbítrio do cidadão, quanto se dirige ao cidadão” (RAJAGOALAN, 2013, p. 37).

Se grande parte das políticas linguísticas reproduz “in vitro” o que já acontece “in vivo” na história das línguas, como definiu Calvet (2007) e, muitas vezes, “a regra, a norma vem para consagrar e 'avalizar' uma prática que já se encontra em pleno vapor” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 36), é preciso desfazer o ocultamento das relações de poder em que foram constituídas.

Ainda conforme Rajagopalan (2013, p. 145), “a política linguística tem norteador, de maneira escancarada ou muitas vezes sutilmente velada, os objetivos e as prioridades do ensino de línguas. Ela também invariavelmente baliza e determina seus rumos e suas guinadas ocasionais”. Dessa forma, o planejamento do ensino e aprendizagem da língua portuguesa deve considerar também sua dimensão política nas sociedades democráticas, pois pode corroborar para a reafirmação ou superação de políticas linguísticas que inibem os sujeitos em exercer a cidadania plenamente.

Enquanto expressão da política linguística, as políticas de ensino de línguas podem ser analisadas de modo aproximado com o campo de políticas públicas, observando múltiplos fatores, sujeitos, relações de poder e condições sociais e históricas. Para Souza (2006, p. 26-27):

Debates sobre políticas públicas implicam responder à questão sobre o espaço que cabe aos governos na definição e implementação de políticas públicas. Não se defende aqui que o Estado (ou os governos que decidem) reflete tão-somente as pressões dos grupos de interesse, como diria a versão mais simplificada do pluralismo. Também não se defende que o Estado opta sempre por políticas definidas exclusivamente por aqueles que estão no poder, como nas versões também simplificadas do elitismo, nem que servem apenas aos interesses de determinadas classes sociais, como diriam as concepções estruturalistas e funcionalistas do Estado. No processo de definição de políticas públicas, sociedades e Estados complexos como os constituídos no mundo moderno estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma “autonomia relativa do Estado”, o que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável a influências externas e internas.

No processo de formulação das políticas públicas estão em jogo as pressões de grupos de interesse, as posições e propostas políticas dos governantes e os conflitos de classe concorrentemente, que pretendemos reconhecer entre os discursos pesquisados. Concordamos com Souza (2006) que a autonomia relativa do Estado depende de momentos históricos de cada país e de suas especificidades de organização social.

Em diálogo com as PLs, compreende-se que a autonomia relativa do Estado em decidir sobre as línguas são permeáveis a influências externas e internas. Assim, o esforço do Estado em construir uma identidade nacional através das línguas também é feito muitas vezes

sem a devida crítica a um projeto de nação específico hegemônico e incrustado culturalmente. Dessa maneira, problemas linguísticos específicos deixam de ser visibilizados enquanto problemas.

A invisibilidade da pluralidade linguística, do preconceito linguístico e tantas outras problemáticas apontam não apenas para projetos políticos intencionais e específicos para a exclusão dos sujeitos, como também demonstra as possíveis formas de enfrentar essas questões e inclui-las nas agendas políticas.

Em termos metodológicos, John Kingdon (2003) desenvolveu um modelo de análise sobre como as diferentes questões existentes na sociedade tornam-se ou não problemas pautados nas agendas de formulação de políticas públicas. Para o autor, muitas questões nem chegam a ser consideradas devido a uma série de fatores, que incluem desde as posições políticas dos governantes até as adesões ou bloqueios de diferentes sujeitos. Ele reconhece que entender os fatores por que isso ocorre ainda é um desafio.

Nós sabemos mais sobre como os problemas são dispostos, do que sabemos como, em primeiro lugar, eles se tornaram problemas na agenda governamental, como as alternativas a partir das quais os decisores escolheram foram geradas e por que alguns problemas em potencial e algumas alternativas prováveis nunca chegaram a ser seriamente focalizados. (KINGDON, 2003, p.1)<sup>6</sup>

Kingdon (2003) desenvolveu o método de análise denominado de “Modelo de Múltiplos Fluxos”<sup>7</sup> para compreender “dois processos ‘pré-decisionais’ principais: a definição da agenda e a especificação das soluções” (KINGDON, 2003, p. 196), o que nos parece bastante caro à análise de políticas linguísticas e como instrumental para a análise de documentos oficiais mais especificamente, para nos auxiliar no entendimento de como os problemas são delineados e as bases das soluções propostas são selecionadas.

O modelo de Kingdon (2013) difere da percepção positivista de que as PLs seriam formuladas a partir de um problema, buscando-se soluções com especialistas (linguistas) para depois ocorrerem a implementação e avaliação. O autor ilumina, justamente, fatores que

---

<sup>6</sup>Tradução nossa: “We know more about how issues are disposed of than we know about how they came to be issues on the governmental agenda in the first place, how the alternatives from which decision makers chose were generated, and why some potential issues and some likely alternatives never came to be the focus of serious attention.”

<sup>7</sup>Utilizamos esse modelo anteriormente para análise da formação do Projeto CIEJA, enquanto política pública da cidade de São Paulo, no estudo de mestrado intitulado “A formação do Projeto CIEJA entre as políticas públicas para EJA na cidade de São Paulo”. O modelo foi fundamental para o desenvolvimento do estudo e correlação entre sujeitos, momentos históricos, interesses e projetos políticos bastante diversos e presentes em mais de dez anos de formulação, implementação, avaliação e resistência dos CIEJAs, instituídos por lei municipal em 2014.



escapam à lógica de “causa” e “consequência” que permeia estudos de PLs mais estruturalistas.

Ele define que a política pública abrange quatro processos: a definição da agenda política, a análise das soluções disponíveis para a elaboração da política; a escolha entre as soluções<sup>8</sup> identificadas e avaliadas; e a implementação da política. Esses processos, no entanto, também não seriam sempre lineares e um pode, inclusive, influenciar o outro. Em outras palavras, os processos não são observados sempre como etapas subsequentes, mas podem desenvolver-se separadamente, portanto, favorecer ou bloquear uns aos outros.

Tomemos como exemplo a constituição de uma política educacional na virada de governo e de partidos com projetos bastante distintos. Muitas vezes, antes mesmo de se avaliar determinada política de ensino, tem-se como pressuposto um conjunto de alternativas que seriam consideradas mais apropriadas para resolução do mesmo problema a que ela se volta.

Desse modo, a existência de soluções já prontas para a proposição de uma política é que determina o apontamento dos problemas e definição da agenda decisional. Esse mecanismo explica, por exemplo, como o lobby de empresas e entidades diversas influenciam nas mudanças de agendas e de políticas públicas educacionais.

Kingdon (2003) define, ainda, três fluxos importantes nesse ciclo: o Fluxo dos Problemas, o Fluxo das Soluções e o Fluxo da Política.

No Fluxo dos Problemas, o autor destaca alguns fatores que influenciariam a elevação de uma questão presente na sociedade à problema das agendas governamentais: como questões que violariam valores socialmente relevantes em dada circunstância, a comparação de algum fato entre diferentes países ou territórios ou sua classificação como uma categoria diferente da usual.

A motivação para os decisores agirem sobre determinadas questões e a considerarem como problemas da agenda governamental poderia ocorrer a partir de um evento ou crise que mobilizaria a sociedade, do surgimento de indicadores (pesquisas do IBGE, por exemplo) ou da avaliação de alguma política vigente (FARIA, 2014). A motivação para a inclusão de alguma questão como problema na agenda de decisões políticas estaria relacionada à própria maneira do problema ser apresentado e de suas soluções serem avaliadas perante a sociedade.

---

<sup>8</sup>O termo em inglês utilizado por Kingdon é “alternatives”, que preferimos tratar como soluções disponíveis na sociedade por diferentes grupos e sujeitos para tratar de alguma questão específica.



No Fluxo das Soluções, o autor considera justamente que as soluções estariam disponíveis aos gestores e enquanto algumas seriam selecionadas, outras seriam descartadas ou mesmo nem chegariam a ser consideradas.

Essas soluções seriam geradas em diferentes “comunidades políticas”, que podem ser integradas por sujeitos e grupos diversos, como intelectuais, servidores públicos, organizações sociais ou mesmo corporativas.

Embora as comunidades sejam relativamente heterogêneas e não compartilhem sempre de proposições unânimes, cada uma dessas comunidades chegaria a um conjunto consistente de soluções a partir de um processo de “amacramento” (“soften-up”) das ideias, que se assemelharia à realização de um acordo plausível para sua maioria. A partir daí, as soluções propostas pela comunidade poderiam ganhar maior ou menor adesão perante as demais e perante os cidadãos, sendo selecionadas ou não como política pública.

A viabilidade de concretização dessas soluções e de sua aceitação social dependeria justamente de maior adesão ou do bloqueio que diversos sujeitos realizam em diferentes esferas. Daí a importância da atuação política dos sujeitos, seja como lobistas ou críticos das soluções dispostas.

Nessa direção, a partir das ideias de Rajagopalan (2013), Rojo delinea os possíveis campos em que podem atuar os linguistas aplicados ou “com vocação aplicada” em relação à elaboração de políticas públicas de forma paralela com suas pesquisas acadêmicas ou como aplicação delas:

- Fazendo lobby ou “conchavos” em momentos decisórios, como foi o caso da discussão do Projeto de Lei 1676, proposto pelo deputado Aldo Rebelo, do PC do B de São Paulo, em 2001. Nessa ocasião, muitos linguistas (aplicados ou não) manifestaram-se e pressionaram o Senado pela não aprovação de tal Projeto;
- Como representantes de um corpo social, como é o caso dos representantes e dirigentes em Agências de Fomento e Associações de Corpo;
- Planejando e executando políticas públicas, como é o caso da participação como consultor, assessor ou membro em ministérios, secretarias etc. (...) planejando e executando políticas públicas – de maior ou menor escopo e impacto – e pesquisando seus efeitos e resultados para corrigir rumos de ação política” (ROJO, 2013, p. 69-70)

É importante notar também que é essa atuação das comunidades políticas, de linguistas ou não, que conduz à configuração de alguma questão a problema para agenda política, pois muitas vezes essas comunidades já possuem soluções específicas reconhecidas e valorizadas para aplicar. Ou seja, primeiro já existiriam as soluções desenhadas enquanto

proposta de políticas linguísticas para depois ser evidenciado um problema que poderia estar sendo ocultado.

Assim é que frequentemente quando um problema é tratado na agenda governamental, já possui uma solução em vista, ou mesmo uma “solução” já experimentada socialmente e o interesse de determinados grupos influencia o levantamento de um problema específico nas agendas em relação a outros que continuam invisibilizados.

Tomemos, como exemplo, o Projeto de Lei 1676, proposto pelo deputado Aldo Rebelo, com objetivo de “proteger” a língua portuguesa. A percepção da utilização de estrangeirismos como “lesiva ao patrimônio cultural brasileiro” e “punível na forma da lei”, coloca como “problema” político prioritário a conservação da língua portuguesa uma vez que já se tem a solução: proibir os estrangeirismos.

O problema foi, então, escolhido entre outros possíveis no mesmo campo da gestão entre as línguas, como a oficialização e conservação de línguas indígenas, por exemplo, pois já se possuía soluções para o projeto político pautado pelo monolingüismo.

Em relação às PLs, observa-se que não é raro no ensino de línguas, por exemplo, que determinados “problemas” de leitura ou escrita fossem apontados acompanhados de “soluções” didáticas fornecidas por grupos educacionais distintos, ou que parâmetros de avaliações de larga escala baseassem os currículos escolares e livros didáticos.

Por fim, no Fluxo da Política, Kingdon (2003) destaca justamente a importância das comunidades políticas e de diferentes sujeitos nesse processo de definição das agendas e implementação das políticas, abordando que o “clima nacional”, a força de determinada comunidade ou grupo político ou as mudanças de governo podem impulsionar a escolha de problemas e soluções.

O autor reconhece que a mudança de governo, por exemplo, pode ser fundamental para a ascensão ou descarte de determinadas questões e soluções, já que podem implicar não somente a mudança de projeto político, mas de sujeitos em cargos estratégicos. Ele ainda destaca que nem sempre o governante é o decisor último de alguma política. Além disso, há agendas dentro de agendas e nelas atuam servidores públicos especializados e assessores políticos diversos que podem ser os responsáveis pelas escolhas, aderir ou bloquear propostas.

Há, ainda, de se considerar diferentes sujeitos nos processos de implementação das políticas que podem atuar como facilitadores ou bloqueadores de sua concretização e o papel dos cidadãos alvos das políticas ou da própria mídia nesse processo. Nesse sentido, quando se trata do tema de variedades linguísticas, por exemplo, muito embora os documentos oficiais

possam apontar a superação do preconceito linguístico, diversos sujeitos podem atuar em direção contrária, como professores, estudantes, jornalistas, entre outros.

Consideramos que o modelo de Kingdon (2003) oferece instrumentos abrangentes para a percepção de como as PLs se desdobrariam na EJA, seriam constituídas, concretizadas ou não, e percebidas pelos sujeitos presentes nessa modalidade de ensino. Ele nos aproxima de uma visão mais holística e crítica da formulação das políticas que uma visão linear ou verticalizada. Também nos pode auxiliar no diálogo entre as condições macro e micro das propostas de ensino.

O modelo auxilia a compreender que as políticas podem ser constituídas tanto de cima para baixo (“top-down policy”) como de baixo para cima (“botton-up”) a partir da atuação e discursivação dos sujeitos e comunidades políticas em contextos específicos.

Se o modelo, de um lado, se esforça em imprimir alguma racionalidade à atuação dos Estados sobre a língua – comum aos estudos de tradição americana – de outro lado, não deixa de inscrever essa atuação na arena política dos conflitos de interesse – como privilegiam os estudos de PLs europeus. Ao mesmo tempo em que viabiliza uma análise macro das políticas, permite relacioná-la às experiências e práticas locais e incorporar as vozes de sujeitos tantas vezes invisibilizados.

Nessa direção, buscamos fazer dialogar vertentes do campo de PLs que focalizam as ações do Estado em relação ao ensino de língua portuguesa e aquelas que se debruçam às experiências dos sujeitos e comunidades, relacionando duas dimensões: “uma que vincula a dimensão política mais fortemente às atuações institucionais, verticais, oficiais e jurídicas; e outra que prioriza uma política vinculada às crenças e práticas locais, às ideologias e às motivações que levam os sujeitos a fazerem uma ou outra opção linguística” (SEVERO, 2013, p.454).

Aproximamo-nos, assim, do campo das Políticas Linguísticas Críticas que buscaria analisar e rever as teorias sobre as PLs incorporando as práticas locais e as vozes de grupos marginalizados nas concepções, decisões, usos sociais e valoração das línguas nos territórios.



### 3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E SUA INFLUÊNCIA NO CURRÍCULO DA EJA

Todo gesto de cunho político envolve uma questão de escolha – escolha entre diferentes alternativas que se apresentam. Não há decisão política e, conseqüentemente, atos políticos que a sucedem. Tanto no nível das decisões tomadas nas mais altas instâncias do poder, com ou sem a consulta ao público a quem se destinam tais decisões ou até mesmo seu consentimento, quanto no nível das práticas linguísticas locais que ocorrem entre os cidadãos comuns, a questão da escolha salta aos olhos quando se discute a operacionalidade da política (RAJAGOPALAN, 2013, p.34-35).

A definição de Rajagopalan (2013) sobre as decisões políticas pauta as possibilidades de analisar as políticas linguísticas de modo aproximado às análises de políticas públicas, pois buscam consolidar ou intervir em questões linguísticas que se impõem como “problemas” em determinadas situações. A centralidade da escolha para fazer ou deixar de fazer algo em relação às línguas na sociedade é nítida na arena de interesses e projetos distintos.

Nesse sentido, as políticas linguísticas podem ser observadas seja por meio das escolhas de determinados agentes, seja pela sua expressão em ações planejadas, desde a legislação sobre as línguas, até a implementação de políticas para sua veiculação e ensino.

Isso não quer dizer que no contexto em que não haja uma ação programada ou positivamente sobre as línguas não exista uma visão e uma política sobre elas. Ainda que uma questão linguística não se traduza em um “problema” explicitado pelos agentes políticos ou em documentos, leis ou ações mais sistemáticas, nada impede a existência de políticas linguísticas implícitas.

Em alguns contextos, a política linguística é declarada explicitamente através de documentos oficiais, como leis nacionais, declaração de certas línguas como “oficial” ou “nacionais”, padronização da língua, currículos, testes e outros tipos de documentos. Em outros contextos, a política linguística não é declarada explicitamente, mas pode ser observada implicitamente no exame de uma variedade de práticas de linguagem. No entanto, é mais difícil detectar a política linguística nessas situações, pois ela é sutil e mais oculta aos olhos do público. (SHOHAMY, 2006, p. 50)

Isso espelhará que o “*status quo*”, ou a prevalência de ideais e discursos sobre a língua/linguagem de comunidades e agentes diversos estão em conformidade com os posicionamentos hegemônicos sobre elas e contribuem para as tomadas de decisão, quando são emprestados como justificativas ou alternativas diante das necessidades de ação política.

Tomemos como exemplo as escolhas do sistema alfabético para representação das línguas indígenas. Embora essa escolha seja muitas vezes justificada e poucas vezes

discutidas, ela não carece de uma lei ou de ações a serem implementadas pelo Estado para sua definição. Apesar disso, essa escolha implica um posicionamento político sobre a necessidade de registrar a língua oral, utilizando grande parte das vezes o mesmo sistema alfabético da língua portuguesa, que remonta também às descrições linguísticas dos jesuítas durante o período colonial.

Observado isso, é preciso reconhecer que as políticas linguísticas não formam no Brasil um corpo coeso e contínuo de ações, como bem coloca Rajagopalan (2013), até porque as políticas correspondem a diferentes ordens de questões, de contextos, grupos de interesses, prioridades e agentes de poder e tempos.

[...] não é nenhum exagero dizer que simplesmente inexistente algo que se possa chamar de uma história contínua e bem articulada propriamente dita da política linguística sistemática nos países lusófonos, uma vez que a própria Metrópole não se preocupou com a questão por muito tempo. Houve, isso sim, alguns gestos e episódios marcantes que redundaram em guinadas de suma importância para a nação. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 150)

O que queremos enfatizar, então, é que o fato de as políticas linguísticas não se traduzirem sempre em decretos e leis não significa que não existam. Mesmo quando ocultas, elas estão presentes e condicionam as formas e relações de poder em jogo na sociedade. Concordamos com Shohamy (2006, p. 19) para quem as Políticas Linguísticas:

não se limitam a documentos oficiais e declarados que freqüentemente respondem às críticas de ideologias inclusivas, mas incorporam uma variedade de mecanismos, alguns ostensivos, outros secretos e ocultos, que servem como dispositivos que afetam e criam políticas de línguas de fato. As políticas linguísticas concretas precisam ser examinadas amplamente, então, através das manifestações desses diferentes mecanismos.<sup>9</sup>

Nesse sentido, mais do que os documentos oficiais como leis, decretos etc., devemos analisar os diversos mecanismos que são usados para criar e conservar políticas e práticas de linguagem, entre eles as políticas de ensino das línguas.

No entanto, ações significativas, como o decreto do Marquês de Pombal (que abordaremos adiante) e discursos sobre as línguas no período colonial e republicano, compuseram um quadro em que as políticas linguísticas e de ensino foram permeados de

---

<sup>9</sup> Nossa tradução de “In some contexts, language policy is stated explicitly through official documents, such as national laws, declaration of certain languages as “official” or “national”, language standards, curricula, tests, and other types of documents. In other contexts, language policy is not stated explicitly, but can be derived implicitly from examining a variety of de facto practices. In these situations language policy is more difficult to detect as it is subtle and more hidden from the public eye.”

ideias hegemônicas sobre a língua/linguagem com efeitos perversos na exclusão de milhões de brasileiras e brasileiros.

Em outras palavras, ações isoladas ou articuladas ao longo da história e variadas discursivações sobre as línguas nos legaram concepções sobre a língua portuguesa desafiadoras para a democratização da sociedade e ampliação da cidadania. Concordamos com Pinto (2012) para quem:

os enunciados sobre língua no Brasil, atos de fala reiterados, **compõem três hegemonias principais sobre a nossa língua: a unidade linguística (ou variação monolíngue). A hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição.** E essas três hegemonias remetem a três modelos interpretativos que fincam raízes no século XVIII, ou seja, na consolidação da Modernidade colonial: o modelo romântico alemão de língua (uma língua, uma cultura, um povo), o modelo filológico de estudos das línguas (a escrita como fonte privilegiada de conhecimento sobre as línguas) e o modelo evolucionista da escrita (a escrita como ícone da evolução/civilização). (PINTO, 2012, p. 66, grifo nosso)

Nesse capítulo, abordamos brevemente a presença dessas três hegemonias entre as políticas linguísticas. Longe de esgotar as análises sobre elas ou as discursivações sobre a língua portuguesa em sua totalidade e profundidade, intentamos reconhecer as bases formativas dessas ideias hegemônicas e como influenciam nos cenários de elaboração dos currículos de língua portuguesa na EJA.

### 3.1 A UNIDADE LINGUÍSTICA, A HIERARQUIA ENTRE ESCRITA E ORALIDADE E A ESCRITA COMO SÍMBOLO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O mito do monolinguismo possui raízes no período colonial e apresenta-se num *continuum* ao longo de nossa história.

A empreitada jesuítica, com fins determinados, buscou a aproximação das línguas nativas e sua descrição, filiadas à tradição de hierarquização entre elas. Nesse sentido, a “aculturação” dos povos também perpassava a apreensão e submissão de suas identidades linguísticas aos interesses europeus para a educação, numa espécie de cumplicidade política entre jesuítas e colonizadores.

As palavras de Pero de Magalhães Gandavo no seu “Tratado da Terra do Brasil”, publicado em 1570 (ou antes) revelam aquela visão hierárquica e depreciativa sobre as línguas em terras brasileiras durante o período colonial e também justificam a presença dos jesuítas

como educadores por mais de duzentos anos, como a presença não só da “civilização” europeia, como do poder imperial numa terra que não teria fé, lei e rei.

A língua de que usam, toda pela costa, é uma: ainda que em certos vocábulos difere em algumas partes; mas não de maneira que se deixem uns aos outros de entender: e isto até altura de vinte e sete graus que daí por diante há outra gentildade, de que nós não temos tanta notícia, que falam já outra língua diferente. Esta de que trato, que é geral pela costa, é muito branda, e a qualquer nação fácil de tomar. Alguns vocábulos há nela de que não usam senão as fêmeas, e outros que não servem senão para os machos: carece de três letras, convém a saber, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto porque assim não tem Fé, nem Lei, nem Rei, e desta maneira vivem desordenadamente sem terem além disto conta, nem peso, nem medida. (GANDAVO, 2008, p. 134)

O papel educativo dos jesuítas no Brasil colônia e sua missão de “civilizar” a população nativa ordenava os povos segundo uma racionalidade em que os preceitos morais e religiosos impunham-se como leis e espelhavam a vontade de um rei distante. O projeto missionário da Igreja coincidia, naquele momento, com o projeto dos Estados Absolutistas e, nesse sentido, as línguas eram também alvo de conquista e instrumento de dominação.

A catolicização da política e a politicização do catolicismo missionário foram duas faces de uma mesma moeda na empreitada colonial ibérica, tendo funcionado no embalo das cruzadas medievais que visavam a expulsão dos mouros da região... (SEVERO, 2016, p. 15)

As primeiras iniciativas educativas no Brasil para adolescentes e adultos, assim como aquelas dirigidas às crianças, foram realizadas pelos jesuítas, com aquela missão de catolicizar e “civilizar” os nativos e mais tarde os escravizados, além de prepará-los para o trabalho forçado. À ideia de civilidade, juntava-se a religião e um projeto de governabilidade, em que os povos submetidos teriam um papel específico a cumprir.

Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 108-9)

Com a crise entre os Estados Modernos e a Igreja e o distanciamento de seus projetos políticos, o cenário educativo nas Colônias se modificou, mas guardou a base eurocêntrica e “missionária” da “civilização”. Assim, a atuação jesuítica sobre a educação e sobre as línguas imprimiria uma forte marca nas ações do Império português e, mais tarde, brasileiro.



Além do decreto de Pombal, que formalizava o uso da língua portuguesa no Brasil e proibia o uso do tupi em 1758, eram nítidos os cuidados para que os feitores separassem os escravizados falantes da mesma língua – evitando o uso de línguas africanas, e a função do Diretório dos Índios (1758) para deter a língua geral de base tupi e demais línguas indígenas no cotidiano da então colônia.

A pretensa correspondência entre “um povo, uma língua e uma nação”, como uma construção ideológica dos Estados modernos herdada no Brasil e em territórios colonizados pelos europeus, é uma das bases de sustentação da cidadania atrelada à idealização da língua nacional.

(...) podemos pensar a língua nacional como sendo este imaginário de língua que se reveste de uma unidade que cobre assim um território correspondendo a um Estado-Nação. Noção esta dominante nos tempos modernos. E é com a língua nacional que o Estado se apresenta com sua soberania frente a outros Estados. (ORLANDI, 2009, p. 13)

As ações do primeiro ministro de Portugal, Marquês de Pombal, para a expulsão dos jesuítas da colônia brasileira representavam a incompatibilidade entre distintos projetos para o território e seus sujeitos. Enquanto os jesuítas buscavam a aproximação dos indígenas e de suas línguas locais com o ensino voltado para evangelização, Pombal enxergava o papel da educação para servir aos interesses do Estado, em que a unificação da língua portuguesa garantiria o domínio territorial.

No entanto, com “a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

A ruptura entre os Estados-Nação e a Igreja teria suas bases nos ideais iluministas que reclamavam uma nova racionalidade burguesa e impulsionaram uma percepção da história como processo, em que o futuro guardaria a evolução dos homens. Assim, “um dos principais alvos da crítica [o processo crítico do Iluminismo], a religião cristã, trouxe em suas múltiplas divisões a herança de uma história sagrada que foi retomada, das mais diversas formas, por uma visão de mundo voltada para o futuro” (KOSELLECK, 1999, p. 14).

O olhar voltado às promessas do futuro é também direcionado às instituições educacionais, que teriam papel privilegiado em moldá-lo a partir da formação dos sujeitos. Para Koselleck:

A sociedade burguesa que se desenvolveu no século XVIII entendia-se como um mundo novo: reclamava intelectualmente o mundo inteiro e negava o mundo antigo.

Cresceu a partir do espaço político europeu e, na medida em que se desligava dele, desenvolveu uma filosofia do progresso que correspondia a esse processo. O sujeito dessa filosofia era a humanidade inteira que, unificada e pacificada pelo centro europeu, deveria ser conduzida em direção a um futuro melhor. (KOSELLECK, 1999, p. 9)

A visão sobre a história como processo em progresso influenciaria também a gestão entre as línguas. Para Mignolo (2005) “as línguas e sua organização hierárquica sempre integraram parte do projeto civilizador e da ideia de progresso” (MIGNOLO, 2005, p.94, *apud* SEVERO, 2016, p.5). As empreitadas pela unificação da língua e seus modos de descrevê-la e estudá-la estavam atreladas à centralidade ocupada pela escrita na Europa e a compreensão de que ela simbolizava a erudição e evolução.

Compreendemos que “as línguas não são vistas como realidades autônomas e abstratas, aguardando serem descobertas e descritas, mas o próprio ato de descrição e nomeação delas é fundante de uma dada ideia de língua” (SEVERO, 2016, p. 16). Assim, já as ações dos jesuítas para prescrever os modos linguísticos para evangelização dos índios, através da criação de listas de palavras, dicionários e gramáticas aos moldes do latim, imprimiam às línguas locais a importância do letramento.

A gramatização [...] das línguas locais, pela produção de instrumentos linguísticos sobre essas línguas (gramáticas e dicionários), criou as condições para a introdução dos letramentos nas sociedades orais, bem como para hierarquização das (novas) práticas escritas em relação às práticas orais. A tradução dos textos religiosos também desempenhou um papel central nesse processo. (SEVERO, 2016, p. 17)

Estavam aí as bases para constituição da hegemonia da escrita em relação à oralidade, que se reproduz amplamente nas escolas até os dias atuais.

Esse ideal de futuro fundado sobre os ideais burgueses recuperaria no Brasil Imperial a educação como obrigatória para os cidadãos. A partir de 1822, diferentes medidas legais em relação ao ensino instituiriam a língua portuguesa como a língua oficial com caráter homogêneo, o que se estenderia ao longo do século XIX e as constituições do século XX.

A Constituição de 1824 garantia a instrução gratuita a todos os cidadãos e em 1827, por exemplo, Lei da Câmara dos Deputados determinava a criação de “escolas de primeiras letras”, prescrevendo o ensino da “gramática da língua nacional” como um dos objetivos da escola básica (SILVEIRA, 2014, p. 64). No entanto,

O ensino das línguas durante o império parecia sofrer de dois graves problemas: falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia de ensino para as chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução

de textos e a análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 153)

Rojo (2014) observa que a introdução da disciplina de português nas escolas, apenas no final do Império, remontava aos modelos europeus e ao estudo dos gêneros aristotélicos do discurso, em uma didatização dos conteúdos que privilegiava o ensino de gramática e a leitura de textos exemplares para a composição das redações.

Nas escolas secundárias, a disciplina de língua portuguesa é oficialmente introduzida nos currículos das escolas secundárias somente em 1838.

A disciplina voltava-se, então, à formação das elites nas escolas preparatórias para o Ensino Superior, tendo como primazia o atendimento aos conhecimentos selecionados pelos exames de seleção, desvinculando-se do contexto socio-histórico com que os clássicos aristotélicos dialogavam, com vistas a promover aos cidadãos conhecimentos sobre os discursos para sua participação na vida da pólis.

Em primeiro lugar, o estudo da gramática, na Europa medieval ou na escola brasileira, seja gramática greco-latina, seja gramática do português, sempre antecedeu, nos anos escolares, o uso da língua, seja na poética, seja na retórica. Em segundo lugar, a poética (os gêneros literários) sempre teve peso majoritariamente nos exercícios de uso da língua que se davam no ensino. Como bem mostra Razzini, primeiro vieram a leitura e a recitação (1855), para auxiliar o ensino da língua. A redação e a composição em outros gêneros (retórico deliberativos ou demonstrativos – dissertação e argumentação) vieram vinte anos depois. Finalmente, os gêneros aristotélicos do discurso poético ou retórico, estiveram desde sempre lá. (ROJO, 2014, p. 80-81)

Rojo (2014) também ressalta que mesmo os livros de leitura, reunidos na Antologia Nacional, eram utilizados, sobretudo, em estudos da gramática. Dessa forma, observamos que o ensino de língua portuguesa reiterava não apenas a perspectiva monolíngue, como também primava por estabelecer a concepção da língua enquanto homogênea, contribuindo para que se constituísse uma determinada visão sobre a língua “correta” pautada pela literatura clássica, ou seja, pela escrita.

Destacamos, ainda, que nesse período histórico a educação de jovens e adultos era realizada de modo fragmentado. Na sociedade majoritariamente agrícola e de base escravocrata, o empreendimento de ações educativas pelo Estado estava em descompasso com a realidade vivenciada pela maioria da população.

Pode-se dizer que, no Brasil, naquele momento, as formas de comunicação e os modos de pensar baseados na oralidade eram muito mais importantes do que aqueles centrados na escrita. Muitos comunicados oficiais eram realizados através de “pregões”: anúncios em praças públicas, das últimas notícias. As práticas religiosas ocorriam sem a mediação de materiais escritos. As decisões eram tomadas em conversas de “pé-de-ouvido”. A transmissão da tradição se dava por meio da narração de histórias, da aprendizagem e de contos e cantos. Mesmo nas poucas escolas que existiam, a oralidade era a base do aprendizado: recitar, memorizar, repetir. A leitura silenciosa era, nesse momento, quase desconhecida. Além disso, o analfabetismo não afastava as camadas proprietárias do exercício do poder: eleger e ser eleito dependia da prova de renda e não da capacidade de ler e escrever. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 34)

Até determinado período, a soberania da escrita figurava, então, muito mais nas intenções e objetivo das elites intelectuais urbanas, que propriamente nas condições de poder e demandas educativas em prática na sociedade da época.

As classes populares seriam receptoras coadjuvantes do ideal de educação forjado para elas, seja porque não se integravam às suas próprias expectativas e vivências da realidade, seja porque não compartilhavam do mesmo projeto de futuro que ela engendrava. Conforme Beisiegel (1974),

[...] é isto que interessa mais diretamente ao esclarecimento das origens e limitações das iniciativas de “educação do povo”, são ainda os interesses radicados nessa estrutura “colonial” de produção que irão determinar tanto os conteúdos específicos, quanto as limitações das formulações liberais que prevalecem nos principais textos legais produzidos, no Brasil, nessa época. São muitas, na verdade, segundo os historiadores, as peculiaridades do liberalismo no Brasil e muito amplas, também, as limitações das ideias liberais nesses primeiros tempos de sua evolução no país. [...] Mais ainda, afirmam os historiadores, mediante a subordinação dos direitos de igualdade às imposições do direito de propriedade, o liberalismo, no Brasil, nestes primeiros tempos, realizaria a difícil conciliação de ideais de igualdade e a base escravocrata da economia “colonial”. (BEISIEGEL, 1974, p.37-38)

A diferenciação entre a educação do povo e das elites e os paradoxos existentes entre um projeto liberal e a base econômica e cultural herdadas do período colonial seriam o terreno para o desenvolvimento das iniciativas para EJA. Nota-se, ainda, que a expressão “povo” pode encobrir as desigualdades entre “brancos, mestiços e índios”, populações urbanas e rurais e uma diversidade de sujeitos, diluindo-os em um mesmo vocábulo, numa perspectiva de homogeneização das classes populares.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Nesse sentido, observamos ainda nos tempos atuais políticas conservadoras que buscam reafirmar o caráter homogêneo do povo brasileiro, unificado sob um mesmo vocábulo, ignorando as diferenças étnicas e socioculturais, como bem ilustrou a fala do então Ministro da Educação durante reunião ministerial de 22 de abril de 2020, divulgada ao público conforme deliberações do campo judicial: “*Odeio o termo ‘povos indígenas’, odeio esse termo. Odeio. O ‘povo cigano’. Só tem um povo nesse país. Quer, quer; não quer, sai de ré. É povo brasileiro, só tem um povo.*”, disse Abraham Weintraub.

Ainda na segunda metade do século XIX, a Lei Saraiva (BRASIL, 1881) contribuiria fortemente para a constituição da soberania da escrita sobre a oralidade, quando determinou a proibição do voto para analfabetos. Na movimentação histórica de crescente urbanização e mudança das estruturas agrícolas, a escrita passaria a representar também a possibilidade de participação política.

Os discursos que defendiam a relação entre a capacidade política e a alfabetização tornaram-se mais expressivos e fundamentaram a idéia de que o analfabetismo seria uma “chaga a ser erradicada”, ainda bastante corrente até hoje. Desse modo, o analfabeto, passa a ser concebido como símbolo da degeneração:

Entre a dependência e o bom senso; entre a incapacidade e a perspicácia; entre a incompetência e a dignidade; entre a miséria e o conhecimento; entre a servilidade e a inteligência: assim parecem se situar os discursos sobre o analfabeto no Brasil naquele momento. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 39)

A construção da imagem do analfabeto como a fonte da ignorância e atraso do país originava da percepção da escrita como símbolo do desenvolvimento cognitivo e da evolução das sociedades, conforme analisou Pinto (2014).

Até as primeiras décadas do século XX, observam-se também ações coercitivas do Estado para construção da ideia do monolinguismo no Brasil, proibindo ou coagindo o uso de outras línguas no território, como a repressão ao uso da língua de imigrantes na década de 1930. É notável, nesse sentido, a implementação da campanha de nacionalização, com o intuito de “integração” dos imigrantes à cultura brasileira durante o período do Estado Novo (1937-1945).

Entre as determinações da campanha de nacionalização, estava que as escolas mantivessem as aulas ministradas exclusivamente em português por professores brasileiros natos ou naturalizados, além da proibição do ensino de idiomas estrangeiros.

Em 1939, ocorreu a proibição de falar uma língua estrangeira em público, mesmo em rituais religiosos, sendo também fechadas diversas organizações comunitárias de caráter étnico, como de alemãs, japonesas e italianas. Em 1942, cresceu a repressão do Estado sobre as línguas estrangeiras, sobretudo, desses povos considerados então inimigos, devido à Segunda Guerra Mundial, com prisões de sujeitos que não falavam português e a destruição de periódicos e materiais diversos publicados em outras línguas.

Observa-se que a campanha de nacionalização impactou, primeiramente, nos currículos escolares, apontado para o fato de que eles sempre foram peças fundamentais na execução das políticas linguísticas.

Nota-se, ainda, que dois séculos após as incursões do Marquês de Pombal para oficialização do português conforme os interesses da metrópole portuguesa, as políticas linguísticas no Brasil mantiveram os esforços para constituição do monolingüismo enquanto forma de “unificação”, “integração” e, curiosamente, símbolo do nacionalismo, que assimilara, então, a língua do colonizador, ainda que com os contornos próprios de uma “brasilidade”.

O espírito de rejeição às línguas estrangeiras refletida na campanha de nacionalização não figurava somente no ordenamento jurídico do Estado, mas também se fazia presente nas concepções sobre a língua desenhadas pelos intelectuais do movimento modernista da Semana de 1922.

Assim, além das políticas de ensino e das ações do Estado mencionadas, é possível notar diferentes discursos nas mais diversas áreas, seja diretamente sobre as línguas, seja sobre a cultura ou formação do povo brasileiro.

A sobrevalorização da língua portuguesa do Brasil, proposta em diferentes manifestos e obras literárias, delineava a língua como símbolo nacional e como lugar de constituição da “brasilidade” com contornos seletivos. Severo (2015) aponta certo apagamento das heranças e presença das línguas africanas no cotidiano desses contornos.

Podemos também verificar, entre as produções dos modernistas, que a própria referência às línguas indígenas como herança, conferiam-lhe mais um lugar no passado do que o seu reconhecimento enquanto línguas vivas e correntes. Além disso, os falares regionais ou de grupos sociais com nenhuma ou baixa escolaridade eram compreendidos como “diferenças”, conferindo-lhes um espaço marginal no ideal de “língua única”, tendo em vista uma norma culta como referência.

A construção geograficamente mapeada de uma diversidade linguística, através dos regionalismos, legitimou um discurso que, ao mesmo tempo em que buscava intensificar os processos de unificação (pela idéia de brasilidade), incorporava a diversidade no interior dos limites desse mesmo projeto. Não por acaso, a dialetologia esteve a serviço da legitimação de um discurso territorial das fronteiras e limites nacionais na Europa do século XXI (AUER, 2002, p. 4), revelando que não há saberes neutros [...] (SEVERO, 2015, p. 40)

Sob o rótulo da “diversidade linguística”, as variedades regionais assumiam a mesma importância que aquela econômica de suas localidades, ou seja, a língua do sudeste mantinha

seu status privilegiado e serviria de “medida” às diferenças, compreendidas, então, como patrimônios culturais.

Ao representar as línguas africanas dos escravizados ou dos indígenas como “influências” à língua portuguesa, ela era compreendida como resultante da miscigenação entre as línguas, com base principal europeia, aos moldes do ideal de miscigenação e formação do “povo” brasileiro na obra de Gilberto Freyre “Casa Grande e Senzala”.

Qualquer semelhança com a metáfora da miscigenação racial não é mera coincidência, inclusive naquilo que ela tem de hierárquica: assim como na “mistura racial” indígenas e africanos são localizados como “contribuindo” com a nova raça brasileira – quando os europeus são considerados a base principal- aqui também na “mistura linguística” as línguas indígenas e africanas fornecem empréstimos e outras “contribuições” à língua brasileira. O Brasil monolíngue é então fruto de uma nação unitária que encontrou sua homogeneidade na síntese entre corpos e línguas. (PINTO, 2014, p.62-63)

As ideias sobre a formação da língua portuguesa como uma língua única impactariam ao longo da história do ensino de português, seja no ensino tradicional da gramática da língua “padrão” ou “cultura”, admitindo uma variação monolíngue nem sempre desejável ou prestigiada, seja na formação dos gêneros discursivos escolares ou priorização da literatura clássica.

É notável nesse processo a aproximação da concepção de língua culta com a modalidade escrita, justamente porque ela assumira um papel central no estudo das línguas dos povos locais e no ensino de português nas escolas.

Além disso, sendo através da escrita que se transmitiriam os conhecimentos da tradição, essas concepções também contribuiriam e contribuem para classificar os sujeitos que a acessam, dominam ou não em relação às suas capacidades cognitivas.

Nessa direção, a partir do conceito da *diferença colonial* (MIGNOLO, 2013), Pinto (2014) assim sintetiza o papel do ensino de português e sua relação com as políticas linguísticas no Brasil:

A diferença colonial é a insistência nos padrões de conhecimento e organização estabelecidos no contexto colonial e a consequente subalternização dos conhecimentos, das línguas, das culturas, das organizações sociais dos povos colonizados. Essa diferença colonial impede que interroguemos a permanência das ideias e argumentos fundados e sustentados nas relações coloniais e em seu momento histórico. Esse impedimento é parte das relações de poder sustentadas pela colonialidade, ou seja, pela continuidade das relações coloniais nas relações contemporâneas. A persistência simbólica da escrita monolíngue padronizada como espaço privilegiado de expressão da cognição é prova dessa perseverança. Mantendo a escrita como ícone da civilização e da razão e, em decorrência, imprimindo aos povos chamados “ágrafos” a alcunha de primitivos, a mídia e a instituição escolar,



por exemplo, insistem que a realidade, múltipla e heterogênea, é habilidade pré-escolar que não deve ser incentivada em sua prática cotidiana. Assim, o ensino de língua portuguesa permanece associado ao seu papel homogeneizante... (PINTO, 2014, p. 67)

Nesse sentido, é exemplar a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos de 1947 (CEAA), a partir do Decreto 19.513 de 25 de agosto de 1945, que reafirmava a importância da União em induzir as iniciativas de EJA.

Apontava-se ao mesmo tempo para um projeto de educação do povo no sentido de preparação e instrução dos cidadãos para a vida na cidade, integrando conhecimentos sobre saúde pública, por exemplo, e o sentido de preparação para o mercado de trabalho, bem como para o consumo dos bens culturais.

O projeto educacional da União caminhava ao encontro das recomendações da UNESCO no pós-guerra, que incentivava a educação de adultos como forma e melhorar as condições de vida dos países considerados “atrasados”, de modo que “essa ‘educação fundamental’ fosse voltada a constituir um fundo comum, integrador de toda humanidade.

O professor Lourenço Filho afirmava que “no caso específico do Brasil, atribuía-se ao ensino supletivo, o esforço de fornecer a todos a educação de base, ou a educação fundamental”, entendendo-se por educação de base o processo educativo dedicado a proporcionar a cada indivíduo ‘os instrumentos indispensáveis da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, higiene – e, com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar o melhor ajustamento social’ (BEISIGEL, 1974, p. 93).

A CEAA não se destinava somente à alfabetização dos jovens e adultos, pretendendo estender-se, justamente, à educação de base<sup>11</sup>. No entanto, já naquela época facilmente a identificavam como “combate ao analfabetismo” devido às condições gerais da população. (BEISIEGEL, 1974)

Os materiais didáticos da Campanha também não deixavam dúvidas quanto ao caráter supletivo da educação de jovens e adultos, reproduziam as mesmas metodologias da educação de base em geral e refletiam uma concepção de língua enquanto sistema fechado de signos, a ser aprendida com técnicas de fragmentação e repetição.

O ensino de língua portuguesa, nesse sentido, assumia o caráter instrumental para fins de formação básica, ou seja, a apreensão de técnicas de leitura e escrita estariam a cargo

---

<sup>11</sup> O conceito de educação de base adotado pela Unesco enunciado por Beisiegel (1974) não corresponde à educação básica como concebido na legislação atual.



dos indivíduos para acessar informações e ocupações da sociedade que então estava sendo forjada.

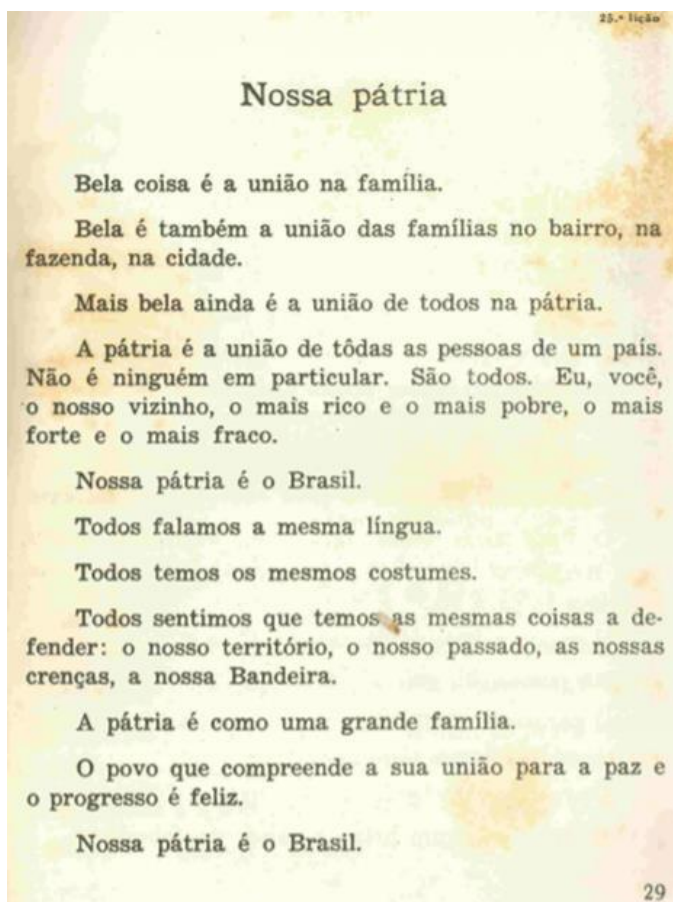
As imagens seguintes ilustram bem como a CEEA fundava, então, o caráter compensatório de educação e sua função dentro do projeto social então hegemônico.

Figura 2. Primeiro Guia de Leitura (CEEA) – Ensino Silábico



Fonte: Primeiro Guia de Leitura CEEA,  
disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/Lercompleta.pdf>

Figura 3. Primeiro Guia de Leitura (CEAA) – Dissertação



Fonte: Primeiro Guia de Leitura CEAA,  
disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/Lercompleta.pdf>.

O método de alfabetização de Laubach, missionário enviado para empreender a alfabetização dos filipinos, desenvolvia as palavras-chaves a partir de objetos reais para posterior decomposição em sílabas e construção de palavras. Observamos que para além do método de alfabetização está uma suposta neutralidade na escolha dos vocábulos, segundo sua “riqueza fonética” para o ensino da leitura. As palavras-chaves, então, guardariam um caráter meramente “técnico” e não necessariamente vinculado ao contexto dos educandos. As sentenças formadas no Guia de Leitura seguiriam a mesma toada.

A figura 3, contudo, deixa claro que as dissertações traziam algum juízo de valor importante para a sociedade da época, conforme o pensamento da elite intelectual. Chama a atenção, por exemplo, a identificação da pátria como uma grande família, a constituição do povo como sendo um só – longe das contradições sociais e econômicas da época – e a identificação da nacionalidade brasileira com uma língua única.

A união do povo, dentro desses pressupostos forjados, seria então imprescindível para o “progresso” do país e demandava dos sujeitos certa abnegação de si mesmos, uma vez

que deveriam se instruir (como discursado em outras dissertações do guia) para o bem da nação. Tratava-se, portanto, de um dever individual pela “conquista” da própria cidadania, muito mais que um papel do Estado em favorecer o retorno dos sujeitos aos bancos escolares.

Essa responsabilização dos sujeitos pela própria formação, a chamada pelo seu “esforço” para o alcance da cidadania reafirmam a individualização do sucesso ou fracasso escolar, dando margem para que até os dias atuais ainda se tenha a percepção de que os sujeitos jovens, adultos e idosos que não concluíram o ensino básico estariam em falta com a nação, teriam falhado por motivos singulares como falta de motivação, dedicação e sacrifícios para estudarem.

Essas concepções ainda são bastante presentes nas falas dos educandos que retornam aos bancos escolares, muitas vezes tenho os ouvido relatar trajetórias marcadas pela exclusão devido a fatores econômicos, geográficos, históricos etc., acompanhados de certa vergonha e culpa, porque “tinham dificuldades de aprender”, ou “não entendiam bem as coisas”, “nunca foram bons em ler e escrever”, “preferiam brincar e trabalhar na roça aos livros”, entre outros.

No final dos anos de 1950, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, ainda no contexto da CEAA, iniciaria uma reflexão sobre a inadequação das práticas pedagógicas voltadas à educação de adultos até então implementadas. Embora a Campanha tivesse uma organização e olhar específico para a EJA, reconhecia-se a permanência de seu caráter de mimetização e redução do ensino para crianças.

Configurava-se um novo cenário político, social e econômico que favoreceria a crítica à concepção compensatória da EJA e o início de um frutífero período de iniciativas para modalidade, em que se buscava, junto às realidades das comunidades locais, fomentar e validar experiências diversas.

A imposição de uma política desenvolvimentista, baseada no capital internacional, de racionalidade diferenciada daquela capaz de ser absorvida pela economia brasileira, acabou por trazer desequilíbrios econômicos internos de difícil administração. Intensificavam-se mobilizações políticas dos setores médios de parte das camadas populares. A questão da democracia, da participação política e a disputa pelos votos ocupavam boa parte do tempo social. O padrão de consumo que havia sido forjado pelo desenvolvimentismo já não podia realizar-se em virtude da crescente insegurança no emprego e da perda do poder aquisitivo dos salários. Ampliaram-se o clima de insatisfação e as manifestações populares. Foi dentro dessa conjuntura que os diversos trabalhos educacionais com adultos passaram a ganhar presença e importância. Buscava-se, por meio deles, apoio político junto aos grupos populares. As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 112-113)

As novas iniciativas para EJA buscavam desfazer a hierarquia entre educador e educando, sendo o primeiro o mediador dos debates para construção dos saberes. Também era preconizado o valor das palavras nas leituras do mundo e na revelação das contradições da realidade que conduziriam à consciência crítica.

O processo de alfabetização e educação envolvia o levantamento do universo vocabular do grupo; a seleção das palavras geradoras (segundo a riqueza fonêmica e a pluralidade de engajamento); a criação de situações existenciais típicas do grupo de educandos; a elaboração de fichas-roteiro para auxiliar os coordenadores dos debates e a elaboração de fichas das palavras geradoras e sua decomposição em sílabas fonêmicas.

Ainda que o modelo fonêmico fosse semelhante aos observados em iniciativas diversas, é o diálogo com o universo vocabular dos educandos e a exploração dos sentidos das palavras geradoras que promoveriam a conscientização dos sujeitos sobre as contradições sociais com vistas à sua superação. Freire (1963, p. 16) destaca que:

Projetada a situação com a primeira palavra geradora – representação gráfica de expressão verbal da percepção do objeto – inicia-se o debate em torno de suas implicações. Somente quando o grupo esgotou com o coordenador a análise da situação dada, se volta o educador para a visualização da palavra geradora. Visualizada a palavra relacionada com o objeto também representado na ficha, parte o educando noutro slide para a leitura da palavra já sem o objeto representado.

Nesse sentido, as palavras escritas não estariam mortas, nem teriam sentidos neutros, mas estariam permeadas por diversos sentidos que surgiriam no debate; elas seriam vistas como representações possíveis e não como abstrações de objetos com sentido único, bem como a língua. Assim, Freire definia que realizar a leitura das palavras é também realizar a leitura de mundo, não se restringe a um processo de decodificação:

“Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1991, p.56).

As figuras abaixo, do Movimento de Cultura Popular, espelham uma proposta curricular e metodológica atreladas ao reconhecimento dos sujeitos educandos, sua condição de classe, suas vivências e demandas.

Dessa maneira, o letramento estava mergulhado nas dimensões sociais, históricas e políticas e tangenciavam a democratização da sociedade pela reflexão sobre e incorporação dos saberes e falares populares.

Figura 4. Livro de Leitura MCP (A)

**Lição 52**

flagelado	progresso
<i>flagelado</i>	<i>progresso</i>


— O **progresso** já chegou ao campo?  
 — Não, e esta é a causa da fuga do camponês.  
 Por causa disto ele deixa de ser um camponês e se torna um **flagelado**.  
 O **flagelado** é o camponês desamparado.  
 Com soluções justas para o campo não haverá mais flagelados.

**Um governo nacionalista leva o progresso ao campo.**

flagelado  
 fla  
*fla*

fla	fle	fli	flo	flu
flagelo	flecha	aflição	flor	fluvial

— Onde há floresta existe o flagelo da seca?  
 — Não. Existe seca no sertão.  
 Você já viu a aflição do homem, vivendo onde nada floresce?



11

Fonte: Livro de Leitura MCP, Fórum EJA.

Figura 5. Livro de Leitura MCP (B)

Lição 26					Lição 27				
escola					operário				
es					rari				
<i>es</i>					<i>rari</i>				
as	es	is	os	us	arado	área	árido	aro	arua
<i>as</i>	<i>es</i>	<i>is</i>	<i>os</i>	<i>us</i>					
asma	estudo	isca	costa	busca	O camponês pede um arado, Com a seca o campo fica árido.				
mascate	mês	pais	lagosta	rústico	arara	areia	siri	aurora	
esmola      resposta					Nasce o dia: é a aurora. No Recife, à beira do rio Capibaribe, está a rua da Aurora. O Beberibe também é um rio do Recife. O siri é tirado da lama do rio.				
Êle estuda.		Êles estudam.							
Êle estudou.		Êles estudaram							
Êle estudava.		Êles estudavam.							
<b>Os operários estudam, votam e lutam.</b>					rapadura      carestia      vitória      caroá      peru				
- Êles estudam de dia?					cerâmica      direito      caridade      couro				
- De dia êles lutam pela vida.					Com a carestia de vida, um bom salário é a defesa da família do operário.				

Fonte: Livro de Leitura MCP, Fórum EJA.

Notamos nas imagens anteriores que tanto as palavras geradoras faziam parte do cotidiano dos educandos do Movimento de Cultura Popular do Recife, como as frases e textos refletiam as contradições e tensões sociais a que estariam submetidos.

Também é necessário destacar a centralidade dada ao voto e ao papel dos políticos enquanto representantes das demandas do povo, pontos críticos de conscientização a partir da concepção da educação na formação do espírito democrático, bem como no desenvolvimento da nação a partir da participação ativa do povo na história. Eram essas as bases da educação popular de cunho progressista, que seriam caladas e extirpadas com a ditadura militar de 1964. Nas palavras de Freire:

Num primeiro momento essas forças reagem espontaneamente. Elas sentem na democratização uma ameaça a seus privilégios. Agrupam-se então para defendê-los. Numa segunda fase, essa reação já não é espontânea. Arregimentam-se os representantes daquela elite detentora dos privilégios. Atraem para si os “teóricos”.



Criam instituições assistenciais, que alongam em assistencialistas. E, em nome da liberdade, repelem a participação do povo. E defendem “uma estranha democracia sem povo, que a atrapalhe e perturbe” na constatação irônica do profº Djacir Menezes. (...)A essas forças internas a pretenderem esmagar a democratização fundamental se juntam, inclusive embasando-as, forças externas interessadas na não transformação da sociedade brasileira de objeto a sujeito dela mesma. (FREIRE, 1964, p .8-9)

Se as iniciativas no campo da EJA durante a década de 1960 ensaiavam a valorização dos falares e da cultura popular, a ditadura militar trataria de reprimi-la nos anos seguintes.

A participação do povo seria, então, vista como uma ameaça aos que dominavam o poder e pretendiam mantê-lo através de políticas educacionais que voltavam a ter como foco o ensino verticalizado em geral e da língua portuguesa, especificamente, a partir das perspectivas homogeneizantes sobre ela, da escrita como símbolo da evolução cognitiva e da alfabetização como apreensão de técnicas de simples decodificação e com fins próprios de inserção no mercado de trabalho e consumo.

É nesse sentido, que as iniciativas voltadas à EJA seriam conduzidas, então, a um movimento que retomava o sentido das “cruzadas” e missão pela civilização daqueles vistos como iletrados<sup>12</sup>, cujo papel na sociedade não deveria ultrapassar aquele que lhes destinava o Estado totalitário.

São exemplares dessas iniciativas, a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) e, mais tarde, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que centralizavam os objetivos políticos e gerais das funções educativas, descentralizavam a execução da proposta e inseriam-se como uma “missão” de caráter assistencialista para vencer a “vergonha nacional” do analfabetismo. Assim, os rótulos “vergonha” ou “chaga” delimitavam o analfabetismo como uma questão moral e de saúde pública.

Em relação à escolarização após a alfabetização, foi organizado o Ensino Supletivo, que “se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

Buscava-se evitar que o Supletivo apenas mimetizasse a educação popular, pretendendo que imprimisse um caráter de suprir as necessidades dos indivíduos para permanente formação para o trabalho, sendo que não mais se vinculava a EJA à determinada

---

<sup>12</sup> É importante destacar que, conforme os estudos do letramento, não há pessoas iletradas em sociedades grafocêntricas, uma vez que o letramento não implica necessariamente a alfabetização.

identidade de classe, mas sim à necessidade de constante atualização da “clientela” em geral. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesse caso, a escolarização reafirmava o entendimento sobre a escrita como símbolo e instrumento da evolução da sociedade, no âmbito dos projetos político-econômicos em voga.

Até aqui, buscamos fazer uma relação entre o histórico da EJA e as políticas linguísticas. Não intentamos avaliar ou discorrer longamente sobre as iniciativas para o currículo de língua portuguesa da EJA nesse largo período histórico, mas apontar as maneiras como as políticas linguísticas permearam ou coincidiram com projetos específicos de educação do povo, como eles reafirmavam as três hegemonias sobre a língua apontadas por Pinto (2014), dentro de projetos de dominação colonial ou desenvolvimentistas, que reverberam na sociedade: o mito do monolinguismo, a hegemonia da escrita sobre a oralidade e a concepção da escrita como evolução cognitiva e social.

Assim, é importante notarmos também os espaços de resistência a essas hegemonias que promoveram certos avanços, como o fato de que, por exemplo, com a redemocratização do Brasil, a Constituição Federal de 1988, denominada Constituição Cidadã, instituiu ao mesmo tempo a oficialização da língua portuguesa e o reconhecimento de outras “formas de expressão”, como patrimônio cultural. Além disso, firmava o art. 210, § 2º, da CF/88: o “ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1988).

A Carta Magna de 1988 ratificava, então, o acolhimento da diversidade na perspectiva do multiculturalismo e das línguas indígenas como patrimônio. Embora promovesse o reconhecimento de outras línguas no território brasileiro e os direitos linguísticos, com a centralidade ocupada pela língua portuguesa ao longo da história, compreendida como a integradora nacional, os dispositivos de 1988 ainda não venceriam o mito do monolinguismo.

A língua portuguesa tem sido interpretada como um conjunto relativamente homogêneo passível de ser estratificado em dialetos e variedades, correspondendo a uma unidade na variedade, ou uma variação monolíngue “sob a justificativa de busca e manutenção de um Estado homogêneo e coeso” (PAIVA, 2008, p. 187 *apud* CORREA, 2014, p. 63)

A hegemonia da concepção da língua única está afinada à concepção de “variação monolíngue”. Além de marginalizar os falantes de outras línguas – os surdos, os indígenas, os quilombolas, as comunidades de imigrantes – limita as identidades e culturas de grande parte



da população a “variedades” do que seria considerada a forma “certa”, “cultura” ou “legítima” da língua oficial.

Ainda que as variedades linguísticas sejam muitas vezes reconhecidas enquanto manifestações culturais, continua-se a erguer as fronteiras entre aqueles que dominariam a chamada “norma culta” e a escrita da LP e aqueles que se expressam em variedades “populares” ou “informais”.

Mesmo essas adjetivações do termo “variedade” manifestam tanto a hegemonia de determinada norma da língua oficial, (re)inventada como “norma culta” de língua portuguesa, como (des)qualificam milhões de cidadãos que não a acessam ou expressam plenamente.

Os estudos da área da Sociolinguística muito têm contribuído para iluminação das variedades da LP no Brasil e para as discussões sobre o que seria essa “norma culta”, cujo domínio é apregoado em tantas instâncias, privilegiadamente, nas escolas (BAGNO, 1999; CALLOU, 1999; FARACO, 2015; FIORIN, 2007; LUCHESI, 2012; FREITAG et. al., 2015).

A linguística brasileira moderna tem operado com duas amplas formas de designação da língua portuguesa no Brasil: o português popular (português vernacular ou norma popular) e o português culto, em uma espécie de bipolarização já sinalizada por Freyre (1933). Por outro lado, essa visão aparentemente dicotômica tem, por vezes, sido representada através de uma visão mais fluida e contínua, em que em uma extremidade haveria o português afro-brasileiro rural e em outra haveria o português urbano culto. Entre elas, estariam os dialetos rurais e os falares urbanos não padrão. (SEVERO, 2015, p. 51)

As pesquisas desse campo, então, recuperam a variação da língua na sociedade associada tanto às variações regionais, como às relativas aos grupos sociais e situações comunicativas. Elas repercutem no ensino de língua portuguesa já no final do século XX, podendo ser consideradas assimiladas nos currículos escolares e pesquisas recentes.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) já traziam as concepções de variedades linguísticas, apontando a necessidade de superar as noções de “erro” e os preconceitos linguísticos que marcam as falas populares: “O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença” (BRASIL, 1997, p. 26).

Para cumprir o enfrentamento a que se propõe, os PCNs definem que a escola deve oferecer condições para que os alunos desenvolvam os conhecimentos em relação à linguagem sabendo:

- a) ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- b) expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998a, p. 59, grifo nosso)

Notamos que a visão sobre a função do ensino da língua portuguesa para superação do preconceito linguístico reinsere a língua no tecido social e nos jogos de poder próprios dele mesmo para sua configuração.

Os termos que destacamos no excerto anterior tanto reconhecem o papel da língua para comunicar interesses próprios do falante, como para “atender demandas sociais”. Desse modo, o uso da língua em suas variedades mostra-se submetido a imposições mais amplas, em que a “norma culta” e “urbana” recebe o prestígio próprio de seus falantes hegemônicos.

Daí que o item “b” seja bastante significativo ao apontar que para participar de situações de interação diferentes daquelas habituais, os educandos devem aprender a “expressar-se adequadamente”. A visão sobre a adequação, então, é apresentada de cima para baixo, ou seja, para participar de situações de interação no campo do trabalho ou de outras de cunho formais, seria necessário ao povo “dobrar a língua” àquela variedade então prestigiada nessas instâncias.

A despeito de como possa ser definida, interessa-nos inicialmente o fato político de que a norma culta é um constructo social que condensa, portanto, tensões e interesses de poder: poder se informar, poder conhecer, poder participar, poder decidir, poder dizer, poder calar.

Os esforços para manutenção da língua portuguesa como símbolo da nacionalidade e unidade brasileira têm persistido, então, durante séculos, como também ilustra o Projeto de Lei n.º 1676 de 1999, da autoria do Deputado Aldo Rebelo, propondo proteção da língua da pátria contra o que considerava uma invasão dos chamados "estrangeirismos".

Para Oliveira (2009), além do conhecimento ou desconhecimento sobre as línguas faladas no país, que não a língua portuguesa, e do preconceito sobre as línguas minoritárias, há um projeto político e intencional para a construção de uma nação monolíngue, apesar de haver cerca de 200 línguas faladas no Brasil.

Deste modo, observamos que embora as políticas linguísticas se expressem nas decisões dos sujeitos sobre as línguas, sobretudo, as decisões dos Estados, independentemente delas, as linguagens não podem ser desvinculadas de seu caráter político e ideológico, isto é,

as concepções sobre as línguas e as propostas para seu ensino, portanto, também de ordem política e ideológica.

Concordamos, então, com Rajagopalan (2007, p. 330): “a linguagem é constitutivamente, e, por conseguinte, indissociavelmente, política”.

Dessa forma, ao longo desse capítulo intentamos demonstrar como o campo de estudos de Políticas Linguísticas é bastante abrangente e essencial para compreender e intervir nas diversas relações de poder existentes em uma comunidade, cidade, nação, uma vez que essas relações são mediadas e construídas pela linguagem.

A existência de diversas línguas ou variedades de uma mesma língua no território brasileiro e a hierarquia que se estabelecem entre elas em diferentes esferas da vida pública espelham as relações de desigualdade na sociedade.

De um lado, estão aqueles que dominam as línguas ou variedades de maior prestígio e, portanto, conseguem acessar e produzir o conhecimento também socialmente valorizado, participar de instâncias específicas de trabalho, da política ou do campo jurídico, por exemplo. De outro, estão aqueles que ficam à margem da cultura letrada numa língua que não lhes pertence, não possuem, muitas vezes, o “capital linguístico” para participação efetiva naquelas instâncias.

Dessa forma, o acesso e domínio das línguas e variedades mais prestigiadas, bem como a valorização e reconhecimento daquelas consideradas minoritárias são pressupostos da cidadania.

Calvet (2007) destaca que a Linguística é o estudo das sociedades humanas através das línguas, ou seja, as línguas manifestam e, ao mesmo tempo, estruturam as relações sociais. Observamos, por exemplo, como as políticas linguísticas no processo de constituição do Estado-nação brasileiro, ao estabelecer o caráter de oficialidade da língua portuguesa, reproduzia relações de poder e controle. Pretendendo-se delinear uma identidade ao “povo” através da língua oficial, pretendia-se, muitas vezes, calar outras diversas línguas e, com elas, seus cidadãos.

Dessa mesma maneira, o ensino de línguas nas instituições escolares ou mesmo as línguas que são legalmente reconhecidas nas pactuações comerciais ou jurídicas refletem formas de domínio de determinadas esferas de poder econômico ou político.

As políticas linguísticas nesses contextos podem ser constituídas concebendo a língua enquanto problema para integração ou construção da identidade nacional.

Vimos, ainda, que o Estado tem lugar privilegiado na proposição e execução das políticas linguísticas, desde o reconhecimento das línguas até programas de sua difusão. Essas

políticas refletem, em geral, o posicionamento de determinados grupos em relação à cultura e identidades e podem encontrar maior adesão ou resistência em diferentes comunidades linguísticas. Ou seja, ao mesmo tempo em que as políticas linguísticas podem refletir interesses conservadores, podem atender as expectativas de comunidades linguísticas minoritárias e organizadas.

Assim, ao lado de políticas de conservação, encontramos as políticas de resistência e transformação das relações sociais, políticas que concebem a língua enquanto direito. Se há esforços em estabelecer e reproduzir a “língua nacional”, a “língua padrão”, a “língua culta”, como tantos denominam as formas mais prestigiadas da língua portuguesa, há também resistências que buscam valorizar as identidades e línguas dos sujeitos que se pretendia silenciar e que possibilitam a construção de políticas de “*bottom-up*”. É dessa forma que foram oficializadas as línguas indígenas ou dos imigrantes em diferentes cidades do Brasil.

Outro ponto destacado nesse capítulo é que se o esforço por delinear o Brasil como país monolíngue ao longo da história, desde a colonização ao período do regime militar, deixou uma herança de marginalização aos brasileiros que falam outros idiomas ou utilizam cotidianamente as variedades menos prestigiadas da língua, também deixou movimentos de resistência que ainda lutam pelo reconhecimento e direito à diversidade cultural e linguística.

Ainda assim, ao longo de nossa pesquisa pudemos observar que a língua considerada “oficial”, ao ser concebida como “estática” e “uniforme” é, muitas vezes, ignorada por grande parte da população, que a incrustou no imaginário como a língua portuguesa “verdadeira”, “correta”, “cultura”. Nesse sentido, a língua pode ser percebida como um problema no sentido de afastar os sujeitos de sua participação ativa no trabalho e demais esferas letradas da sociedade.

Daí que as políticas de educação de jovens e adultos (EJA) estejam imbricadas às políticas linguísticas no país. Considera-se que a concepção do ensino da língua portuguesa nos processos de alfabetização e escolarização de jovens, adultos e idosos relaciona-se estreitamente a determinadas concepções de educação: enquanto lugar de reprodução e dominação cultural ou lugar de transformação, emancipação dos sujeitos e empoderamento das comunidades.

É nesse aspecto que buscamos diferenciar as ações educativas da CEAA de 1947 e dos movimentos de cultura popular da década de 1960. A Campanha voltava-se para o ensino da língua que servisse ao papel projetado aos sujeitos jovens e adultos na sociedade desenvolvimentista, ou seja, assumia o caráter instrumental para a criação de disposições de

consumo da cultura de massa e para que assumissem os postos de trabalho então em expansão nos centros urbanos.

Já os Movimentos de Cultura Popular lançaram-se ao esforço de fazer emergir das palavras marcantes no cotidiano das diferentes comunidades a fonte para o ensino da leitura e escrita, avançando na concepção de que a língua vincula-se aos sentidos políticos, econômicos e sociais dos próprios falantes sendo, portanto, também lugar de constituição das identidades e de movimentações sociais.

Nesse sentido, tanto a educação busca horizontalizar os tradicionais papéis e hierarquias entre professores e estudantes, saberes acadêmicos e saberes populares, como o reconhecimento da diversidade linguística e a aprendizagem de leitura e escrita visam maior democratização da sociedade. Em ambos os casos, contudo, vigorava o ímpeto de ampliar o contingente eleitoral, arregimentar eleitores para os distintos projetos de nação.

Observamos que as ações que zelam pelo reconhecimento da diversidade linguística e do plurilinguismo no país acompanham as tendências mundiais em que a atuação ou organização das comunidades linguísticas, muitas vezes, bloqueiam políticas que pretendendo tornar as línguas homogêneas, reproduzem desigualdades entre seus falantes.

Vimos até aqui a hegemonia da ideia de língua única que tensiona as políticas linguísticas e a formação dos currículos de língua portuguesa na EJA, como bem reflete Pinto (2014). Além dessa hegemonia, há de se destacar que as outras duas (a superioridade da escrita sobre a oralidade e a concepção de escrita como símbolo de evolução) também permeiam os processos de exclusão de sujeitos jovens, adultos e idosos.

Necessitamos observar, porém, que essas hierarquias, embora ainda sejam basilares na formulação das políticas linguísticas e constituição dos currículos escolares, também se hibridizam e se movimentam conforme as mudanças estruturais, econômicas, políticas e sociais ao longo da nossa história.

Com as novas tecnologias da informação, a criação de redes sociais e canais de interação entre as mídias e o público, por exemplo, as vozes populares passam a ocupar espaços antes reservados apenas às elites e aos mais escolarizados, escancaram a diversidade linguística e cultural brasileira, redimensionam as dualidades entre escrita e oralidade.

O campo de estudos de Políticas Linguísticas torna-se, assim, cada vez mais importante no contexto de intensificação do processo de globalização, em que a circulação do conhecimento e hierarquia entre as línguas aparecem como formas mais complexas de divisão de poder, difusão e controle do conhecimento e das esferas de participação na vida pública, seja nas relações de trabalho, jurídicas e políticas, seja no diálogo entre as culturas. Nesse

cenário, as políticas linguísticas podem se desenvolver considerando a língua enquanto recurso para participação e inclusão dos sujeitos nessas esferas.

Em outras palavras, as políticas linguísticas, enquanto ações de Estado ou fruto de interesses de comunidades específicas, suscitam novos sentidos à noção de cidadania, e podem conceber a língua enquanto problema, direito ou recurso, podem reproduzir ou transformar as relações de desigualdade social, silenciar ou promover as vozes de diferentes comunidades.

O que nós buscamos até aqui foi reconhecer em que medida essas escolhas impactam na formação dos sujeitos jovens, adultos e idosos para a cidadania ativa. Seguimos esse mesmo objetivo na próxima seção, em que verificaremos os sentidos atribuídos à alfabetização, alfabetização funcional e letramento, que são apropriados diferentemente pelas políticas educacionais ao longo do tempo.

### 3.2 OS SENTIDOS DO ALFABETISMO, ALFABETISMO FUNCIONAL E LETRAMENTO

As inúmeras pesquisas na área informam que a prática da sala de aula vela, e ao mesmo tempo revela, uma política de ensino. Essa asserção não indica, no entanto, que a prática de ensino tenha uma natureza neutra ou meramente técnica. Ou mesmo, que a natureza técnica de uma aula seja neutra. Contrariamente, esclarece que as políticas de ensino nem sempre são devidamente explicitadas na ação docente. Ou que a formação docente nem sempre se voltou para o fundamento político-educacional presente em todo planejamento de ensino e em toda metodologia. (MOR, 2013, p. 219)

Vimos, anteriormente, que a educação de jovens, adultos e idosos podem seguir concepções distintas: de ampliação da participação política e democratização social ou de adaptação econômica e cultural, em que os sujeitos devem ser preparados para o cumprimento de novas funções do campo do trabalho e para o acesso aos bens culturais hegemônicos.

Vimos, ainda, que as concepções de EJA e sobre a alfabetização também apresentam vieses das políticas linguísticas. De um lado, as políticas de conservação, em que há o esforço de reproduzir técnicas de alfabetização muitas vezes deslocadas das práticas sociais, privilegiando o uso de gêneros discursivos específicos daqueles correntes entre as elites e a difusão da denominada norma culta da língua (com a literatura clássica como modelo de composição textual e o ensino das normas gramaticais pautadas pelas formas linguísticas europeias, por exemplo).

De outro, há as políticas de abertura à diversidade, que ampliam a compreensão dos processos de alfabetização, refletindo sobre a importância da leitura de mundo junto da leitura das palavras, como apontava Paulo Freire (1982), e privilegiando a pesquisa e trabalho com palavras e textos significativos para as comunidades, a sistematização e valorização da cultura popular.

Às diferentes concepções de EJA, que revelam posicionamentos ideológicos distintos, podem corresponder alterações significativas do conceito de alfabetização e letramento.

Antes de problematizarmos as variações de sentido desses conceitos, é importante lembrar que a compreensão das línguas a partir de sua modalidade escrita e da norma culta é uma construção social, ou seja, está assentada em questões políticas que remontam ao ideal de uma língua para uma nação e ao mesmo tempo preconizam a escrita como símbolo da civilização avançada, tal qual vimos em Pinto (2014).

Makoni e Meinhoff (2006) também chamam a atenção para a importância assumida pelo letramento na “invenção das línguas”, em relação aos modos como elas foram nomeadas, sistematizadas, classificadas e hierarquizadas em África.

Os autores destacam o fato de que as línguas seriam construções sociais para as quais o letramento teria uma contribuição fundamental, além dos processos de iconização, recursividade fractal e apagamento definidos por Irvine & Gal (2000).

Conforme essas autoras, sinteticamente, o processo de iconização corresponderia à indexação de um traço linguístico ou sistema como inerente de um grupo social. Assim, o traço linguístico é icônico na medida em que retrataria a essência dos grupos. A língua seria, assim, um lugar de constituição identitária. Já a recursividade fractal seria a projeção de uma oposição feita entre um grupo social ou determinado nível, em outros níveis e grupos, conforme dualidades que tendem a homogeneizar ou essencializar esses grupos.

Desse modo, pode haver o apagamento de outras diferenças e subjetividades fora daquelas oposições definidas, o que configuraria o que seria tornado icônico, o que se tornaria recursivo e o que seria descartado.

Os processos de iconização, recursividade fractal ou apagamento dependeriam de concepções específicas sobre o mundo, sobre a alteridade e sobre o projeto de futuro da sociedade. Dependem, portanto, de posicionamentos ideológicos. Do mesmo modo, o letramento, conforme Makoni e Meinhof (2006), implicaria visões específicas sobre as línguas já no ato de separá-las, descrevê-las e buscar padrões para seu ensino.

Dessa maneira, compreendemos que o conceito de analfabetismo possui sentidos variáveis ao longo de nossa história, como já tratamos nos capítulos anteriores, a depender dessas construções ideológicas sobre os conceitos de língua e pautados, em certa medida, pelos distintos ideais de letramento.

As discussões do campo dos estudos de letramento são bastante diversificadas, de modo que optamos aqui por buscar iluminar e articular os escopos teóricos distintos e divergentes para o tratamento da “faceta” linguística envolvida na alfabetização, destacando sua dimensão política.

No Brasil, se houve um tempo em que assinar o nome bastava para ser considerado alfabetizado, atualmente, conforme o IBGE, é considerada analfabeta a pessoa que, se autodeclarada, não sabe ler ou escrever um bilhete simples.

O que observamos, contudo, é que mesmo essa concepção sobre o analfabetismo tem se apresentado insuficiente frente às transformações e demandas da sociedade moderna que não se restringem mais à necessidade de saber, ler e escrever: é preciso saber usar essas habilidades para diversas funções.

Desse modo, ao substantivo “alfabetização” adiciona-se o adjetivo “funcional”. O conceito de “alfabetização funcional”, cunhado nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial (na década de 1930), era utilizado pelo exército norte-americano para indicar a capacidade de entender instruções escritas de tarefas militares.

Mais tarde, a Unesco ampliaria os sentidos atribuídos ao termo, reafirmando a necessidade de que o processo de alfabetização se integrasse às práticas sociais. Não era mais considerado suficiente usar as habilidades de leitura e escrita para compreender e tecer pequenos textos como os bilhetes: era necessário desenvolver habilidades suficientes para lidar com os diferentes textos da sociedade.

A alfabetização funcional, como concebe a UNESCO, constitui um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto \_ em sua forma inicial - feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes, ativos e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social, a facilitar-lhes sua passagem de uma cultura oral para uma cultura escrita, a contribuir para sua melhoria pessoal e do grupo” (SORIA, 1949 *apud* BEISIEGEL, 1974).

O excerto anterior destaca, então, três importantes papéis das políticas educacionais que se baseariam no conceito de “alfabetismo funcional”: a formação dos trabalhadores, a



formação de consumidores e a apropriação da escrita, marcadamente como símbolo de evolução “pessoal e do grupo”, conforme as ideias hegemônicas sobre a língua de que tratamos na seção anterior.

Destaca-se que, nos Estados Unidos, algumas vertentes pedagógicas disseminaram os “pacotes instrucionais dedicados à alfabetização que se propõem a administrar o ensino de forma científica, graduando a complexidade das aprendizagens e oferecendo, como complemento, testes padronizados para avaliação e controle do processo” (RIBEIRO, 1997, p. 146). Dessa maneira, a alfabetização passava a ser vista como gradual e facilmente mensurável.

Esse esforço de compreender a alfabetização funcional próximo aos modelos científicos da área de exatas, ou seja, cuja aferição fosse objetiva e desatrelada de fatores sociais, políticos ou econômicos direcionaria políticas de avaliação de larga escala e de uniformização de métodos e currículos.

Por outro lado, o conceito nos EUA ganharia outros contornos na educação de jovens e adultos no país, que tradicionalmente não remete à escolarização ou educação dita formal, mas às ações educativas de desenvolvimento comunitário (RIBEIRO, 1997), em que o termo também sugeria uma ampliação da concepção de alfabetização daquele sentido mais tradicional e restrito à apreensão das habilidades de codificação e decodificação ou sua aplicação em contextos específicos.

Nesse cenário, o conceito de alfabetismo funcional o consideraria não só atrelado à escolarização, mas também ao acesso dos sujeitos às práticas letradas, aproximando-se do próprio conceito de letramento. Estaria em jogo não só a qualidade dos sistemas de ensino, mas também as questões de participação democrática em diversas esferas da sociedade.

É justamente esse caráter multifacetado do conceito de alfabetização funcional que possibilita seus distintos usos políticos em pesquisas e práticas educacionais, ora com a reafirmação do sentido de conservação da cultura e língua hegemônica (com a conseqüente reprodução das relações sociais), ora com o sentido de valorização da diversidade, da cultura e língua popular, com vistas à emancipação dos sujeitos (e conseqüente transformação das relações sociais).

Para uns, a funcionalidade da alfabetização dizia respeito, principalmente, à formação de mão-de-obra apta a adaptar-se às exigências da modernização econômica, para outros, a funcionalidade deveria ser interpretada como adequação das iniciativas de alfabetização aos interesses da população pobre, oprimida ou marginalizada, devendo, nesse sentido, visar à transformação das estruturas políticas e econômicas e não à adaptação dos indivíduos a elas (RIBEIRO, 1997, p. 149).

Nesse jogo entre os sentidos, embora o termo “alfabetização funcional” apontasse a possibilidade de considerar a alfabetização para além do domínio de técnicas elementares de codificação e decodificação e das tarefas escolares, a própria Unesco sugeriu que o nível de alfabetismo funcional fosse baseado nos anos de escolaridade, reconhecendo a dificuldade de compreender as demandas sobre alfabetização em diferentes países.

Os anos de escolaridade suficientes para se considerar a população “analfabeta funcional” baseia-se, porém, mais em metas educacionais factíveis às diferentes realidades que propriamente em fundamentações teóricas (RIBEIRO, 1997).

Neste ponto, atrelando-se à alfabetização funcional aos anos de escolaridade, muitas vezes, limita-se novamente seu sentido ao cumprimento de tarefas e a responsabilidade escolares, relegando-se a importância, por exemplo, dos meios de comunicação de massa, do acesso e participação em eventos de cultura letrada e das novas tecnologias.

Embora seja inegável o valor da escolarização para a população, é dificultoso determinar que os anos de escolarização correspondentes ao primeiro ciclo de educação básica sejam suficientes para obter a alfabetização funcional, ou seja, para que a alfabetização promova, de fato, a atuação econômica e social dos sujeitos na sociedade. Isso porque essa atuação não pode se dar fora de uma prática social, ou seja, em tarefas desatreladas da experiência concreta de participação na cultura letrada.

É através dessa constatação que o sentido político da alfabetização funcional volta ao palco, na medida em que os processos escolares não são equânimes e, muitas vezes, estão mais centrados na repetição de técnicas, de modelos textuais e normatizações sobre a língua, que propriamente na reflexão e trabalho sobre ela em práticas concretas e significativas para jovens, adultos e idosos.

As discussões sobre a relação da escolarização e grau de alfabetização repercutem nacionalmente nas pesquisas recentes da área e na atuação de diferentes instituições. No último PNAD (2017), por exemplo, o IBGE houve uma mudança metodológica que descartou a pesquisa sobre analfabetismo funcional baseado em anos de estudo, mas esse indicador continua válido para o monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE).

O Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa, com parceria IBOPE, desenvolveu o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), uma pesquisa com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano.

É considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O indicador de analfabetismo funcional do INAF abrange dois grupos: o “analfabeto” e o “rudimentar”. O primeiro é aquele que não consegue realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).

Já o alfabetismo rudimentar é a condição daquele que consegue localizar informações explícitas, e expressas de modo literal, em textos simples do cotidiano (cartazes, calendários etc.), mas não em textos diversos (como jornalísticos ou científicos) de média extensão, nem realiza pequenas inferências. No processo de numeramento, consegue ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. (INAF, 2018).

O INAF também possui uma escala de classificação dos níveis de alfabetismo funcional, que desde 2015 abrange três níveis: elementar, intermediário e proficiente.

**Elementar** – As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;

**Intermediário** – Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.

**Proficientes** – Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções. (INAF, 2018).

Os indicadores do INAF, então, embora vinculem-se às aprendizagens próprias do processo de escolarização, abrange aquelas que podem desenvolver-se para além dela e vincula-se à aplicação prática dos conhecimentos de leitura e escrita no cotidiano.

O indicador possibilita o alargamento da compreensão sobre a alfabetização funcional em relação à dimensão social da leitura e escrita. No entanto, essa relação pode ser também reduzida à aplicação dos conhecimentos para o cumprimento de tarefas específicas a depender dos projetos políticos educacionais que se apropriam dele.

Nessa última perspectiva mais restrita, o espaço escolar é compreendido, muitas vezes, como único lugar de alfabetização funcional, o que torna as práticas de leitura e escrita, muitas vezes, limitadas aos seus muros.

Além disso, nota-se que a complexidade dos textos estaria atrelada às esferas sociais em que predominam tanto a norma culta da língua, quanto a autores pertencentes às elites intelectuais, reafirmando a escrita como símbolo de desenvolvimento cognitivo.

A pesquisa de Vóvio (2000) traz apontamentos relevantes que tangenciam o tema. A autora estudou como jovens e adultos produzem textos autobiográficos, tendo como pano de fundo as consequências de diferentes etapas da escolarização, a partir de textos narrativos orais e escritos elaborados por jovens e adultos que iniciaram ou retomaram seus estudos no ensino fundamental. A pesquisadora conclui que:

(...) não há uma correlação positiva entre o nível de escolaridade dos sujeitos que participaram dessa pesquisa e a incorporação crescente, por eles, de conhecimentos apreendidos na escola sobre a linguagem escrita na produção de textos narrativos. No que se refere à produção de autobiografias orais e escritas, nem o domínio da linguagem escrita, nem o nível de escolaridade mostraram-se como elementos suficientes para explicar os desempenhos dos sujeitos. (VOVIO, 2000, p. 11)

Vóvio aponta, ainda, que entre os educandos com melhor desempenho nas produções textuais orais e escritas estavam sujeitos que participavam de fóruns de organizações sindicais e/ou comunitárias. Já quem tinha menos contato com a linguagem escrita no ambiente profissional e tinha essa prática restrita à escola, teve maior dificuldade nas produções.

A pesquisadora sobreleva a importância de se considerar que os processos de aprendizagem na alfabetização não se dão somente na escola e os conhecimentos escolares por sua vez precisam dialogar com as práticas sociais.

Não se trata de desconsiderar o papel da escola como uma das principais agências sociais responsáveis por propiciar aprendizagens necessárias à participação plena e exercício da cidadania, mas, alternativamente, de considerar que se suas metas e aprendizagens estão relacionadas a sua aplicabilidade em outros âmbitos sociais (o trabalho, a participação em atividades políticas, comunitárias, religiosas e sociais, entre outros), a participação nesses âmbitos também promove aprendizagens, que se dão por outros caminhos que não os trilhados pelos escolarizados. (VOVIO, 2000, p.12)

Mais do que uma discussão teórica, a consideração da dimensão social da escrita, tendo em vista os outros espaços para além da escola, implicaria também um posicionamento ideológico sobre a língua e o planeamento linguístico.

Um posicionamento mais conservador tenderia a compreender que o processo de alfabetização de modo mais abrangente na sociedade e mergulhado na diversidade linguística e cultural do povo poderia ser compreendido como ameaça a um projeto de “unidade nacional”, pois isso implicaria em menor controle político da gestão sobre a língua, do ponto de vista de seu ensino e da valoração das variedades de maior prestígio na sociedade.

Conforme esse posicionamento político que reafirma ideias hegemônicas sobre a língua, uma vez admitida a aprendizagem de leitura e escrita diluída nas mais diversas esferas sociais, a língua seria cada vez mais plural e suscetível às especificidades dos usos de diferentes grupos sociais e para diferentes fins do que aqueles que pretendidos para o cumprimento das funções de trabalhador e consumidor da cultura de massa. Para Lima (2007, p. 26):

Toda a alfabetização, como possivelmente toda a educação, deveria idealmente ser “funcional”. Porém, a questão pouco debatida que logo se levanta é a de saber quais são exatamente as funções, por quem são definidas e segundo que interesses são selecionadas. É que esta pergunta não chega a ser formulada e respondida, a “alfabetização funcional” pode ser transformada num programa mais ou menos subtil de pura adaptação e de conformidade a uma dada estrutura social e, desta forma, num poderoso instrumento de legitimação e perpetuação de uma ordem socioeconómica e cultural que, antes, se afirma pretender alterar mas que, agora, simplesmente se reproduziria.

Lima (2007) reafirma, portanto, que os conceitos de alfabetização ou alfabetização funcional podem ser apropriados e direcionados a diferentes projetos políticos para a sociedade, perpassando tanto políticas educacionais como linguísticas.

Assim, para além das discussões sobre os conceitos de alfabetismo e alfabetismo funcional, estudos mais recentes fazem uma distinção entre a alfabetização e o letramento, buscando compreender a relação entre a apreensão do código escrito e seu efetivo uso para participação na sociedade letrada.

Para Soares (2004, p.6), o termo letramento surge da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”.

Já conforme Street (2003), o conceito de letramento se refere menos a um conjunto de habilidades técnicas que podem ser ensinadas e mais à prática social, aos usos da escrita

que integram a cultura, de maneira que existem diversos tipos de letramento em uma comunidade, os letramentos são múltiplos.

“Isso inclui pensar também que as práticas e os eventos de letramento presentes nessa comunidade têm base socio-histórica, logo, variam no tempo e no espaço, e estão sujeitos às relações de poder que se materializam em contextos locais e globais” (SILVEIRA, 2012, p. 71).

Nesse sentido, os sujeitos que vivem e possuem estratégias próprias de atuar nas sociedades letradas, embora possam ser analfabetos, não poderiam ser considerados iletrados. Isso não quer dizer que a alfabetização e o letramento sejam atividades desconexas ou hierárquicas, apenas que se referem a diferentes maneiras de ler e participar do mundo. Para Soares (2004, p. 25):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

A autora debruça-se sobre a esfera social escolar para desenvolver seus estudos e constata a interdependência entre o processo de alfabetização e o letramento, que transcende essa esfera na sociedade grafocêntrica. O conceito de letramento vincularia definitivamente, então, o processo de alfabetização às dimensões sociais da leitura e escrita, tendo como consequência, a recuperação seu sentido político e potencial transformador.

Consideramos que também por esse motivo a separação entre alfabetização e letramento, apesar de descabida como coloca Soares, ainda é bastante explorada, principalmente em projetos político-ideológicos que se pretendem “neutros” ou puramente “técnicos”. A tentativa de desvencilhar o aprendizado da leitura e escrita de aspectos sociais é também a tentativa de ocultar seu sentido político e aproximá-lo de fatores controláveis e moldáveis como das ciências exatas ou biológicas.

É exemplar, nesse sentido, a afirmação recorrente no documento da “Política Nacional de Alfabetização” (2019) de que a proposta estaria baseada em “evidências científicas”, como se fosse posta em xeque a cientificidade das políticas anteriores.

É amplamente reconhecido que o presente governo federal (2020) procura supostamente invalidar a vinculação entre educação e ideologia, propondo a superioridade da “neutralidade” e da técnica nas decisões de várias ordens. No entanto, a neutralidade é, como sabemos, o rótulo frequente de políticas conservadoras das ideias e relações sociais hegemônicas.

Nesse sentido, o documento da Política Nacional de Alfabetização procura também distinguir a alfabetização da alfabetização funcional conforme seu próprio projeto político ideológico, e distancia-se das concepções sobre letramento, que estariam marcadamente presentes em políticas educacionais de governos mais progressistas. Em vez de abordar o conceito de letramento, a política prefere distinguir também a leitura da compreensão de texto.

Convém aqui explicar o que vem a ser ler e escrever com autonomia. É conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador. É ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da sua língua, até mesmo uma palavra nunca antes lida ou ouvida, ou uma pseudopalavra, que atenda às regras do código ortográfico. A compreensão de textos, por sua vez, consiste num ato diverso do da leitura. É o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral. Outros fatores também influem na compreensão, como o vocabulário, o conhecimento de mundo e a capacidade de fazer inferências. [...]O analfabeto funcional, embora capaz de ler (decodificar) e de escrever (codificar), não o faz de modo funcional, isto é, ou não adquiriu habilidades suficientes de leitura e escrita, ou não progrediu nelas como devido. Assim ele se vê impossibilitado de fazer uso produtivo de tais habilidades nas situações mais corriqueiras da vida, como escrever bilhetes, compreender textos simples, interpretar documentos, mapas, tabelas. Efetivamente, o ato de ler e de escrever se manifesta em diferentes graus ou níveis, mas o analfabeto funcional estaciona em níveis insuficientes e precários, e assim não alcança a condição de leitor/escritor hábil. (BRASIL, 2019, p. 19)

Na mesma linha que abordamos anteriormente, o documento segue o esforço de reduzir a leitura e escrita ao mero desenvolvimento das técnicas desarticulado de suas dimensões sociais, que seriam dificilmente controláveis e teriam caráter político evidente. Ele propõe, então, que a política de alfabetização se norteie da “ciência cognitiva da leitura”.

Assim, a política aproxima-se das lógicas das ciências biológicas e individualiza, de certa forma, a responsabilidade dos sujeitos em desenvolverem as habilidades de um leitor “proficiente” ou “hábil”, ao mesmo tempo em que reduz esse processo às técnicas de ensino e aprendizagem, desarticuladas das implicações de acesso à cultura letrada e das relações de poder em que se inserem.

Observamos, assim que os conceitos sobre a alfabetização, alfabetização funcional e letramento envolvem progressiva ampliação de sentidos e necessidade de articular a



apreensão do sistema de códigos e fazer o uso da leitura e escrita frente às demandas contemporâneas da sociedade letrada.

Esclarecemos também que o campo dos estudos de letramento é bastante vasto e, devido ao escopo de nosso trabalho, destacamos que utilizamos apenas sua contribuição na compreensão do letramento como um fenômeno sócio-histórico em que os sujeitos estão imersos de modos desiguais.

Nota-se que os conceitos de alfabetização e alfabetização funcional de que tratamos também remontam ao predomínio de concepções mais estruturalistas ou interacionistas sobre a língua/linguagem, na medida que se abstraem ou vinculam aos contextos sócio-históricos dos sujeitos.

No entanto, esses conceitos podem ser apropriados por e adquirir novos contornos em políticas educacionais específicas, a depender de seu posicionamento ideológico. Dessa forma, concordamos com Lucena (2015, p.71):

não defendemos que o estudo da linguagem deva descartar o estudo das estruturas da linguagem. No entanto, opomo-nos aos cortes metodológicos que podem mostrar um quadro estável e destituído de realidades do campo social nos estudos da linguagem. Diferente de uma visão em que a produção das formas é analisada diante de um padrão idealizado e estático, na postura dialógica aqui assumida, a linguagem é entendida como uma construção conjunta, considerando-se a realidade histórica em que opera.

Afinal, consideramos que a seleção e os sentidos com que são tomados os conceitos de “alfabetização”, “alfabetização funcional” e “letramento” implicam opções políticas pelo distanciamento ou estreitamento entre os processos educativos e a cidadania ativa, por isso também tratam o ensino da língua como um instrumento mecanicista no cumprimento das tarefas com vistas à reprodução, ou como o lugar da diversidade, participação política e transformação social.

Do mesmo modo como esses conceitos são emprestados às políticas de ensino de língua portuguesa, outras ciências são utilizadas como base para a formulação de justificativas ou alternativas em propostas políticas, como propomos avaliar na seção seguinte.

### 3.3 APROPRIAÇÕES DA LINGUÍSTICA E OUTRAS CIÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como abordamos anteriormente, o campo de Políticas Linguísticas tem menos relação com o campo da Linguística, que propriamente com o campo da Política



(Rajagopalan, 2013). No entanto, é notável o papel da Linguística na formulação das alternativas ou justificativas envolvendo as línguas que irão subsidiar de políticas linguísticas.

Não buscamos nesta seção explorar extensivamente uma historiografia da Linguística ou suas diferentes abordagens em termos éticos e metodológicos. Do mesmo modo, não abordaremos todos os campos que podem ter influenciado as políticas de ensino de língua portuguesa.

Apresentamos aqui, alguns recortes do que consideramos mais relevante para observar como algumas movimentações entre esses estudos ao longo da história foram, muitas vezes, apropriadas e aplicadas em propostas educacionais, pois, constituindo os pressupostos e métodos de ensino das línguas, orientam determinadas concepções sobre elas, seus valores e suas funções nas sociedades, ainda que se pretendam neutros.

Assim, começamos por afirmar que a aplicação dos estudos de Linguística no ensino de línguas compõe o planejamento linguístico e, conseqüentemente, espelha as políticas linguísticas estejam elas explícitas em outras esferas da sociedade ou não. Lembramos, então, que diferentemente de como se pretendem diversos estudos de Linguística:

(...) a política linguística não é exatamente uma ciência; muito menos uma ciência exata. Uma ciência exata como a matemática, física ou química é regida por regras ou leis determinísticas. Onde impera a lógica certa e infalível, os resultados de cálculos são cem por cento previsíveis. A política linguística é muito mais uma arte. Se a política em seu sentido geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança ou a administração de assuntos públicos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) línguas que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2013, p.21)

Destoando do campo de Políticas Linguísticas, os estudos de Linguística, muitas vezes, ao longo da história buscaram se filiar à da racionalidade científica própria das áreas exatas. Nesse sentido, a construção de seu objeto de estudo – as línguas – tenderam a tratá-la como fenômeno natural e compreendê-la isoladamente das dimensões sociais em que estão imbricadas.

A consequência dessa pretensa aproximação entre os estudos de Linguística e as ciências exatas não é aleatória, mas integra toda uma construção ideológica de valorização das áreas de exatas enquanto ciência creditável e de questionamento sobre a cientificidade e valor das áreas de humanas.

Em parte, essa construção social valorativa sobre as ciências tangencia também seus objetos de estudo, para além de suas metodologias próprias, já que a primeira trabalharia com

fatos observáveis, dados empíricos, em certa medida controláveis, estáticos e moldáveis dentro dos sistemas. Já a segunda, trabalharia com fenômenos humanos e sociais cambiantes e cujas variáveis são de difícil controle ou modulação, justamente porque se assentam em relações de subjetividades, de ética e poder.

Nesse aspecto, tanto a delimitação do objeto de estudos como das metodologias no campo da Linguística Teórica tenderam, muitas vezes, a ser aproximadas da tradição das pesquisas das ciências exatas e biológicas na busca de conferir-lhe o estatuto de uma ciência “neutra”. Assim, concebeu-se a língua enquanto objeto dissociável dos usos sociais, como um sistema fechado e autossuficiente.

Mais que compreender suas implicações na constituição das identidades e das identidades em sua constituição, a Linguística substituiu a prescrição de gramáticas pela descrição das línguas e suas gramáticas, num primeiro movimento de reconhecimento da diversidade, sem conferir a ela qualquer dimensão política ou de intervenção direta às formas de organizações sociais mediadas pela linguagem. Conforme Makoni e Meinhof (2006, p. 201),

A tradição estruturalista na linguística africana reflete crenças sobre como se pensava que as línguas eram faladas e não como elas o são na verdade. [...] A perspectiva de que a gramática existe ontologicamente antes do evento comunicativo tem implicações para o uso da linguagem no mundo real na África pós-colonial porque, uma vez que as regras gramaticais são estabelecidas, são retratadas como se operassem de modo autônomo, independentemente de seus criadores”.

Sabemos, porém, que as escolhas teórico-metodológicas dos estudos de Linguística, ainda que pretensamente objetivas e distanciadas de qualquer vinculação com as relações sociais, evidenciam na própria delimitação sobre seu objeto ou procedimentos de pesquisa uma escolha pela manutenção das ideias hegemônicas sobre eles. Concordamos mais uma vez com Rajagopalan (2013) para quem

[...] nossas teorias sejam tentativas de fazer sentido para um mundo real que, na ausência de tais teorias, deixar-nos-ia embasbacados diante de tantos fenômenos que escapam ao nosso senso comum, ou seja, nós seres humanos somos por força de nossa própria natureza criaturas que teorizam compulsoriamente. Ora, dentro dessa perspectiva, é perfeitamente possível que embora partam de uma necessidade imposta pela própria natureza humana, as teorias que defendemos reflitam os anseios do momento histórico em que propomos e defendemos as nossas ideias. Em outras palavras, percebe-se a perfeita compatibilidade entre a ciência e um posicionamento político-ideológico. (RAJAGOLAPAN, 2003, p. 18)

Ainda que a suposta neutralidade dos estudos nessa área possa ser questionada, ela é utilizada recorrentemente como argumento para a tomada de decisões políticas, linguísticas ou educacionais. Desse modo, a suposta neutralidade das ciências conferiria a elas a neutralidade política na escolha de “soluções técnicas”.

De fato, observamos que, conforme postulou Kingdon (2003), a comunidade científica é uma das importantes fontes de alternativas para definição das agendas políticas de decisões. Estudos de diferentes veias ideológicas podem ou não ser selecionados conforme o contexto socio-histórico e posicionamento político dos governantes, seus assessores, agentes públicos etc.

Assim, observamos que diferentes vertentes no campo da Linguística podem ser emprestadas para a definição das políticas, conforme sua proximidade ou distância ideológica das necessidades definidas pelos agentes de poder.

Observamos, por exemplo, que as metodologias de produção textual possuem “viradas” teórico-metodológicas pautadas nos estudos linguísticos, que são mais ou menos apropriadas pelos sistemas de ensino em conformidade com os projetos políticos educacionais a que serviam. Ora os estudos convergem para a concepção de língua enquanto sistema fechado, ora como objeto imerso na interação social.

Essa apropriação pode ser percebida desde a adoção de livros de referência e práticas de leitura, até o desenvolvimento de metodologias de produção textual.

Conforme Bonini (2002), até a década de 1960, como também vimos antes, as metodologias de produção textual nas escolas seguiam o modelo retórico clássico e a base teórica era a gramática tradicional. Os modelos implicavam na noção de “talento” para a escrita, ou seja, era preciso ter o dom de escrever bem ou mirar os modelos literários clássicos e regras para bem escrever uma redação satisfatória.

O trabalho docente privilegiava a correção dos textos com base nas normas gramaticais e apropriação das estruturas básicas das tipologias narrativa, descritiva e dissertativa, em produções abstratas para o treinamento das técnicas de escrita. Nesse sentido, o ensino prescritivo coadunava-se às noções de desempenho individual.

Essas concepções permeavam, então, o imaginário ainda presente entre muitos sujeitos da EJA de que não “nasceram para o estudo”, ou “não têm uma boa cabeça”, muito embora se esforcem, não teriam “dom para as letras”.

Esse imaginário reforçaria nos educandos uma imagem sobre si mesmos de inferioridade, assim como Freire (1978) reconheceu que ocorria na escolarização colonial em Guiné Bissau, que incidia “culpa” aos próprios sujeitos pelo seu processo de exclusão.

Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava inculcar nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se "brancos" ou "pretos de alma branca". Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de "nativos". Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. (FREIRE, 1978, p. 46)

Em paralelo à realidade de Guiné-Bissau, no Brasil a escola remontaria àquela ideologia colonial que negava a história, cultura e própria língua dos educandos na composição dos currículos e práticas educativas. Essa negação ficaria oculta pelo suposto "desajuste" ou falta de inclinação dos educandos em corresponderem aos ideais de língua definidos em conformidade ao pensamento eurocêntrico e elitista.

A partir da década de 1970, observamos um descolamento das práticas pautadas pela idealização do "talento" para busca de certa aplicação do estruturalismo, especialmente da Teoria da Comunicação, com foco em exercícios estruturais e na noção de criatividade na produção textual:

Decorreram desta tentativa a inclusão do ensino de Língua Portuguesa na área de "comunicação e expressão" e a re-introdução da redação nos concursos vestibulares. Em fins dessa década, com a veiculação dos estudos de Linguística Textual, começam a aparecer novas propostas de ensino, baseadas nos mecanismos de estruturação de textos (principalmente a coesão e a coerência). São instituídas, nesta fase, duas linhas metodológicas para a produção textual: a textual-comunicativa e a textual-psicolinguística. (BONINI, 2002, p. 27)

O método textual-comunicativo é centrado na valorização do estudante enquanto comunicador, que deve desenvolver conhecimentos relativos aos mecanismos que formam o texto. Assim, o ensino ainda é centrado nas habilidades individuais em se apropriar e desempenhar os conhecimentos sobre a língua escrita.

Já a linha textual-psicolinguística aproxima as atividades de redação à ideia de processo, não se foca mais no texto como resultado, mas em atividades referentes ao processo de produção, implicando uma mudança nas formas de avaliação, que também passam a ser mais processuais, e no ensino considerando etapas de apreensão dos conhecimentos.

O que nos importa observar nessa mudança é que ela se afinaria à acelerada da democratização do ensino básico e à necessidade de desenvolvimento de técnicas de escrita que respondessem à diversidade do público que adentrava nas escolas.

Também nos chama a atenção o caráter prescritivo dos métodos ainda mais voltados para o desenvolvimento de habilidades individuais e desarticulados das funções sociais da escrita fora das salas de aula.

Outro ponto que merece nosso destaque é a influência dos estudos da área de Psicolinguística para a formulação da metodologia de ensino da escrita. Bem como ocorre em outras áreas da educação, as pesquisas do campo de Psicologia passam a basear métodos de ensino, ou seja, ultrapassam a reflexão sobre a relação do ensino e cognição para a aplicação de pressupostos de um sobre o outro. Conforme afirma Bonini (2002, p. 33), consideramos que:

[...] a grande questão seja responder qual o papel da Psicolinguística no ensino, na medida em que sua finalidade básica é desvendar o processamento de produção e recepção, mas não ensinar a escrever ou ler. O indiscernimento entre estes dois objetivos pode tanto enviesar o primeiro quanto deturpar o segundo.

Outra questão importante seria qual o papel dessa relação entre a Psicolinguística e o ensino de leitura e escrita com a formação daquela ideia hegemônica de que a escrita representa uma evolução do ponto de vista cognitivo, o que também teria consequência no valor que assume os conhecimentos dos sujeitos jovens, adultos e idosos analfabetos ou dos povos ágrafos em nossa sociedade.

Essa vinculação das metodologias de produção textual com a Psicolinguística perduraria ao longo do tempo de diferentes modos. Nota-se a partir dos anos de 1980, o surgimento dos estudos de aquisição da linguagem na perspectiva interacionista, seja na vertente socio-retórica ou enunciativista. Destaca-se o trabalho com o texto e com a variedade dos gêneros textuais/discursivos<sup>13</sup>. Esses estudos teriam influência nas metodologias de ensino de produção textual e sido mais apropriado pelos docentes e aplicados em suas práticas no final da década de 90 de modos distintos.

O que nos interessa verificar na apropriação desses estudos é a continuidade de práticas de ensino que limitavam a reflexão sobre a linguagem enquanto lugar de interação e sobre a vinculação dos textos aos contextos histórico-sociais aos métodos que visavam reproduzir características dos gêneros textuais/discursivos enquanto modelos. Desse modo, a dimensão social da escrita era reduzida, sendo práticas prescritivistas ainda bastante utilizadas nas salas de aula.

---

<sup>13</sup> Os conceitos de gênero textual e gênero discursivo são compreendidos de diferentes modos nas pesquisas da área de Linguagens. Por vezes, os conceitos possuem sentidos congruentes e por outras, antagônicos. Reconhecemos nessa tese uma evidente distinção entre os conceitos, já que também pertencem a diferentes vertentes teóricas sobre generous, sendo que o primeiro refere-se a estudos mais orientados para a materialidade textual e o segundo assenta-se em estudos mais centrados nas situações de produção dos enunciados e em seus aspectos socio-históricos.

Nesse sentido, nos chama a atenção que os estudos de metodologia de produção textual no Brasil tenha constituído um percurso que reafirma a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem de leitura e escrita, responsabilizando os sujeitos por sua aprendizagem, seja baseada na noção de “dom para os estudos”, seja baseada na ideia de “capacidade”.

Desse modo, muitas vezes a apropriação da leitura e escrita passa a simbolizar a evolução dos sujeitos, a suposta superioridade de seus saberes. A língua permanece como algo abstrato que não lhes pertence, mas está a ser apreendida pela “chave mágica” da alfabetização e escolarização. Os textos têm função em si mesmos no cumprimento das atividades escolares e raramente são questionados e percebidos em seus contextos de produção fora delas.

São fatos assim que decorrem da adoção de metodologias de ensino, que embora sejam bastante distintas em termos teóricos e filosóficos, são apropriados como alternativas que enviesam e reforçam uma política linguística conservadora dos interesses hegemônicos. Nesse sentido, Freire alertava sobre a importância de repensar os procedimentos de alfabetização de adultos:

O importante, de fato, na alfabetização de adultos não é o aprendizado da leitura e da escrita de que resulte a leitura de textos sem a compreensão crítica do contexto social a que os textos se referem. Esta é a alfabetização que interessa às classes dominantes quando por diferentes razões, necessitam estimular, entre as classes dominadas, a sua "introdução ao mundo das letras". E quanto mais “neutras” se fizesse sua “entrada” neste mundo, melhor para aquelas. Numa perspectiva revolucionária, pelo contrário, impõe-se que os alfabetizados percebam ou aprofundem a percepção de que o fundamental mesmo é fazer história e por ela serem feitos e refeitos e não ler histórias alienantes. (FREIRE, 1978, p.22)

Além dessa nossa reflexão sobre a contribuição das metodologias de produção textual para o ensino, queremos abordar também brevemente a relevância dos estudos no campo de Linguística Aplicada para a adoção de currículos e metodologias nas escolas.

Enquanto campo disciplinar próprio, a Linguística Aplicada desvincula-se do pretendido distanciamento da Linguística Teórica dos fatores sociais e pouco se relaciona a ela enquanto ciência. A Linguística Aplicada possui objetos e metodologias de pesquisa próprios, embora possa recorrer aos estudos da Linguística, como de qualquer outra área.

No entanto, no início das décadas de 60 e de 70, a Linguística Aplicada passou a ser, equivocadamente, vista por muitos educadores como aplicação da teoria em situações práticas de ensino-aprendizagem e situações reais da esfera do trabalho.

Preocupados com investigar modelos de aplicação e de melhoria das situações comunicativas, muitos pesquisadores aproximavam-se da prática a partir da teoria, inclusive, das teorias linguísticas. Daí que nesse primeiro momento tenha havido certa confusão entre os campos de Linguística e de Linguística Aplicada (LA).

A questão é histórica porque a Linguística Aplicada emergiu um tanto tardiamente em relação ao momento em que se configuram importantes problemas do ensino de língua materna no país e foram os linguistas os que ocuparam os espaços de atuação aplicada que hoje a LA também reivindica. Esses linguistas se propunham, no fim da década de 1960, a responder as perguntas de professores confusos pelo insucesso com os novos estudantes que a democratização do ensino trazia para a escola, e pelo novo objeto – comunicação na língua – que a lei 5.692/71 constituía. (KLEIMAN, 1998, p. 48)

O modo de pensar a Linguística Aplicada nesse período, filiado ao pensamento moderno de tradição positivista e estruturalista, supõe uma visão de linguagem apolítica e a-histórica em que se fortalece um distanciamento entre sujeito e objeto, indivíduo e sociedade. Buscava-se desenvolver modelos e métodos com status de ciência na crença da existência de uma linearidade cumulativa do conhecimento nos moldes do progresso científico.

As pesquisas, nesse cenário, geralmente compreendiam as línguas como naturais e, de certo modo, imutável nas relações sociais. Nesse sentido, reiteravam-se práticas que afastavam o ensino de jovens, adultos e idosos de seus contextos e especificidades próprias.

Com o insucesso de aplicar modelos de cenários e sujeitos ainda distantes das ambiguidades e complexidades das situações escolares concretas, observa-se uma vertente de pesquisas na área que impõe mudanças, concentram o interesse em compreender os processos cognitivos envolvidos no ensino-aprendizagem, ainda seguindo a tradição moderna em que o conhecimento é cumulativo. Novamente, notamos a influência dos estudos de Psicolinguística na reflexão e proposição sobre as práticas de ensino.

Nessa perspectiva, a postura e compreensão das pesquisas reforçariam o papel do próprio professor em oferecer as condições consideradas adequadas à execução de tarefas para melhor aprendizagem dos estudantes, muitas vezes responsabilizando os profissionais pelo chamado fracasso escolar.

Percebe-se, então, que há um deslocamento do desenvolvimento das habilidades pelo sujeito para as ações docentes, ou seja, do foco na aprendizagem, para a crítica às práticas de ensino. No entanto, ainda carece a compreensão desses processos em diálogo e no contexto histórico e social em que ocorrem.

Além disso, pouco se reflete sobre o fato de que o fazer docente também se relaciona ao seu posicionamento político e não só à sua formação, uma vez que ele tem a escolha de replicar modelos teóricos e metodológicos ou de assumir uma postura crítica sobre seu papel, compreendendo-se também como pesquisador e admitindo o uso criativo e até transgressor dos gêneros discursivos e dos próprios padrões de linguagem verbal e não verbal.

A escolarização dos gêneros discursivos possuiria sentido de replicá-los enquanto modelos em cenários mimetizados na escola, mas desvinculados das práticas letradas fora delas. Em outras palavras, as atividades de leitura e escrita nas atividades escolares pouco se relacionavam, então, com as práticas e demandas vivenciadas pelos sujeitos, cuja aprendizagem necessitaria se vincular às possibilidades de participação e intervenção na concretude dos dias presentes.

Os estudos de Linguística Aplicada afinados à vertente crítica localizam-se num pensamento pós-moderno e pós-colonialista, não propriamente com vistas a aplicação ou intervenção nas situações escolares, mas na busca pela compreensão das mesmas e em outras esferas sociais em que figuram as práticas de linguagem, a partir das situações e demandas concretas.

Assumindo uma postura transdisciplinar no tratamento das questões de linguísticas, a Linguística Aplicada recorre a teorias de áreas diversas que possam dialogar e colaborar para compreensão dessas questões. Dessa maneira, compreende que o uso da linguagem não pode se desvencilhar das relações históricas de poder na sociedade. Essa perspectiva crítica corrobora nossa idéia de que mais importante do que fornecer receitas metodológicas seria apreender o papel da linguagem na construção dessas relações, bem como o papel dessas relações na constituição da linguagem, das identidades, dos gêneros discursivos, da própria língua.

Marcamos, até aqui, que os estudos de Linguística, de Linguística Aplicada, de metodologias de produção textual, assim como de outras áreas, podem ser e são emprestados no contexto educacional. Poderíamos apontar também, por exemplo, a importância dos estudos de Dialetologia, da Sociolinguística Variacional e da Sociolinguística Interacional. Eles debruçam-se sobre as variações linguísticas como objeto de estudo, anteriormente desconsideradas nos estudos de Linguística tradicionais focados na gramática normativa prescritiva.

As três áreas do conhecimento passam a reconhecer a importância das variedades e variantes linguísticas para compreensão mais ampla da linguagem e da sua relação com a sociedade.



Dessa maneira, as áreas lançam um novo olhar para a língua, que não a considera como objeto estático e imutável, mas em constante movimento e são fundamentais para o reconhecimento da diversidade e das relações de poder estabelecidas entre as variedades das línguas, assentadas em questões geográficas, sociais, econômicas, históricas etc. Percebendo as variações como constituintes da língua e suas mudanças, estudos da Dialetoлогия e da Sociolinguística podem selecionar condicionantes internos e externos à língua que contribuem para variação linguística, contemplando a perspectiva monodimensional, bidimensional ou pluridimensional.

No caso das pesquisas de Dialetoлогия, seleciona-se como objeto de estudo as variedades diatópicas, resultando, muitas vezes, em mapas dialetais, que sistematizam aspectos fonéticos, fonológicos, morfossintáticos e semânticos próprios de cada região numa perspectiva monodimensional. Nesse sentido, o enfoque é sobre determinadas comunidades de falantes que partilham formas linguísticas próprias de uma ou outra localidade.

A Sociolinguística Variacionista privilegiou, num primeiro momento, os estudos das variações diatópicas e diastráticas, reconhecendo que uma mesma região pode apresentar grande diversidade linguística, condicionada à idade, gênero e classe social dos falantes.

Nesse sentido, as pesquisas buscam o cruzamento entre os condicionantes sociais e regionais para a variação linguística. Mais tarde, os estudos incorporam as variações diafásicas, que também passam a ser consideradas, focalizando comunidades de falas delimitadas por grupos sociais e seu contexto.

A Sociolinguística privilegia o estudo das variedades linguísticas nas práticas sociais, considerando a interação entre os falantes. Dessa forma, busca vincular elementos pragmáticos aos fatores sociais e regionais, compreendendo os usos da língua em determinadas situações, grupos e gêneros discursivos.

Os estudos de Dialetoлогия, Sociolinguística Variacionista e Interacional podem contribuir para o ensino de línguas, partindo do reconhecimento da realidade e diversidade linguística dos educandos para promover o desenvolvimento de uma postura crítica frente aos usos e valores socialmente atribuídos às variedades da língua e aos grupos sociais. As áreas contribuem para a compreensão mais abrangente da língua “em trânsito” e nas práticas sociais concretas, evitando concepções prescritivas que não refletem, muitas vezes, a língua em uso, mas reafirmam determinados preconceitos.

Irvine e Gal (2000) destacam, por exemplo, que no processo de recursividade fractal, em que se projetam oposições de um grupo ou nível para o outro, pode acontecer um processo de “essencialização” de determinado grupo, ou seja, uma aparente homogeneização que apaga

especificidades diversas dentro de uma mesma comunidade. Entendemos que essas “essencializações” da recursividade fractal são constituídas a partir de dualidades localizadas histórica e socialmente, condicionadas por ideologias distintas.

Dessa maneira, os estudos críticos de Sociolinguística, já consideram rever as escalas e conceitos que definem um “continuum” ou outro entre as comunidades de fala e os próprios limites dos conceitos sobre essas comunidades e passam a admitir as mudanças implicadas pelo processo de intensificação da globalização, bem como passam a considerar como “os atores negociam e às vezes ajudam a reproduzir formações escalares pré-existentes com a ajuda da linguagem”<sup>14</sup> (CARR; LEMPERT, 2016,p.7).

As concepções sobre “certo” ou “errado” em termos de uso da língua portuguesa são reavaliadas conforme esses estudos. As comunidades de fala que partilham determinados usos da língua nem sempre os reconhecem como formas variantes, seja porque não possuem referências externas, seja porque as naturalizaram como formas dominantes.

Desse modo, as variantes destoantes daquelas mais comuns a determinado grupo passam a ser, muitas vezes, discriminadas como “erradas” ou menos prestigiadas.

O que se observa, no entanto, é que às diferentes variedades linguísticas sobrepõe-se, geralmente, o prestígio de determinado grupo social de elite e de suas crenças sobre o “bem falar”. Esse reconhecimento das variedades linguísticas em oposição à noção de “erro” é bastante impactante no ensino de língua portuguesa, muito embora, ainda atualmente as variações linguísticas possam ser abordadas mais como outro tópico de ensino, do que propriamente como a base de análise e produção de textos.

Em outras palavras, mesmo com o avanço que os estudos representam em termos de reconhecimento da diversidade e ampliação sobre as concepções de língua, ainda é comum que o próprio estudante ou o docente apontem alguma variedade linguística como “erro de português” a ser corrigido.

Isso também poderia ser efeito da própria recepção das pesquisas de Sociolinguística em relação ao conceito de “norma linguística”.

Faraco (2011) esclarece que o conceito de norma surge para acomodar a diversidade linguística dentro de um modelo saussureano de língua e fala, assegurando “a ideia de um grande sistema que autoriza os diferentes usos da língua, ou seja, os usos normais das diversas comunidades que, não obstante, as diferenças se identificam como falantes de uma mesma

---

<sup>14</sup> Nossa tradução livre de “Sociolinguistic research also considers how actors negotiate and sometimes help reproduce preexisting scalar formations with the aid of language.”

língua” (FARACO, 2011, p. 259). O autor nos lembra que a valorização de uma norma em detrimento da outra, ou mais especificamente do prestígio da chamada “norma culta” sobre as demais é explicada por fatores sociais e extralinguísticos.

Nesse sentido, linguisticamente, as normas se equivaleriam, mas a centralidade da norma culta no estabelecimento das relações de poder na sociedade tornaria mister para alguns estudiosos difundi-la, como se significasse a própria divisão do poder.

Embora nosso estudo da variação linguística tenha um efeito de algo revolucionário ao desnudar uma parte importante da complexidade da realidade linguística (revolucionário no sentido de que nosso estudo demole empiricamente uma concepção homogênea da língua), ele é conservador – aceitamos a hierarquização social das normas como ela está dada e defendemos o ensino da norma culta como um bem sociocultural inestimável e inquestionável. (FARACO, 2011, p. 262)

A discussão do que seria a “norma culta” da língua portuguesa e quais usos abrigaria na sociedade brasileira é bastante complexa e profícua no sentido de notarmos fronteiras cada vez mais moventes e associadas a relações econômicas e sociais, ou seja, a fatores extralinguísticos para suas diferentes delimitações.

No entanto, nos adverte o próprio Faraco (2015), que a idealização da norma culta com base na língua de nossos colonizadores, que deteriam a língua portuguesa “pura” ou “correta”, foi uma construção paulatina ao longo do século XIX e permanece no imaginário da população brasileira ainda hoje. Dessa construção ideológica, teríamos no Brasil uma “norma curta”, no sentido em que é compreendida em posição de inferioridade ao português de Portugal, refletora da cultura do “erro”.

Assim, as apropriações da Sociolinguística Varicionista e Interacional para o ensino de língua portuguesa na EJA têm um efeito ambíguo, pois a um só tempo reconhece a diversidade linguística e reafirma o prestígio da “norma curta” brasileira, marginalizando as demais. Ainda que se postule que o ensino da chamada “norma culta” não deve ser substitutivo de outras normas, acaba-se privilegiando as vozes que nela se expressam, a modalidade escrita formal em relação à oralidade, os gêneros discursivos próprios da cultura hegemônica aos gêneros populares.

Verificamos, ainda, que recorrentemente utilizam-se os conceitos sociolinguísticos de maneira reduzida a conteúdos de ensino, geralmente, a serviço do combate ao “preconceito linguístico”, através da reafirmação da norma culta como meta a ser alcançada e da necessária “adequação” das variedades que então possam existir no espaço escolar.

Assim, os estudos da área estão distantes de serem apropriados para a reflexão sobre as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes ou dos gêneros discursivos presentes nas salas de aula.

Intentamos nessa seção refletir sobre alguns campos de pesquisa que são apropriados como alternativas para o ensino de língua portuguesa. O que notamos é que essas apropriações, assim como outras de diferentes áreas, podem assumir sentidos coincidentes ou diversos às áreas de conhecimento em que se forjam.

Além disso, os empréstimos dos conhecimentos produzidos junto a diferentes comunidades científicas como alternativas nas agendas políticas de decisões ou como diretrizes de políticas educacionais, dão corpo às Políticas Linguísticas, seja consolidando as ideias hegemônicas sobre as línguas, seja apontando caminhos de superação dessas ideias.

Essa possibilidade de formulação de políticas linguísticas a partir do planejamento de seu ensino abre espaço para diferentes interesses e direcionamentos em sua definição, a depender tanto da vertente ideológica das pesquisas apropriadas, como do posicionamento ético e político dos sujeitos que as operam.

Daí a importância de compreendermos o currículo de língua portuguesa como lugar de disputa e construção das Políticas Linguísticas. A próxima seção se destina justamente a compreender os sentidos da alfabetização e letramento para compreendermos como têm sido apropriados por diferentes políticas educacionais.

Já em nosso próximo capítulo buscará, justamente, observar as influências teóricas presentes nas definições de currículo de língua portuguesa para EJA e PROEJA que revelam essas políticas.

#### **4 SOBRE O INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA**

A história do IFSC inicia com o decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, que criava nas capitais de quase todos os estados da Federação as Escolas de Aprendizes Artífices, bem como a de Florianópolis.

A primeira sede no Estado de Santa Catarina foi instalada em 1º de setembro de 1910, em um prédio cedido pelo governo do Estado e situado na Rua Almirante Alvim, no Centro da capital catarinense. A instituição oferecia, além do ensino primário, formação em desenho, oficinas de tipografia, encadernação e pautaço, cursos de carpintaria da ribeira, escultura e mecânica (que compreendia ferraria e serralheria), com vistas a atender às necessidades de comunicação impressa e soluções para transporte local, realizado por meio de bondes puxados a burro e embarcações que transportavam carga do continente para abastecer a ilha.

Desde a Constituição da República promulgada em 1891, consolidou-se o sistema federativo de governo. Nele, a União tinha o direito de criar instituições de ensino superior e secundários nos estados, além de ofertar a instrução primária e secundária no Distrito Federal. Aos estados da federação cabia a competência para ofertar e legislar sobre a educação primária e o ensino profissional, que, na época, compreendia também as escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 1978, p. 41).

É necessário observar, no entanto, que a criação das escolas profissionais em 1909 pelo decreto presidencial remonta ao contexto político e social do Brasil durante a instituição da República, em que apenas os estados com economia mais dinâmica possuíam recursos suficientes para o investimento nas iniciativas educacionais, aqueles em que predominavam as oligarquias cafeeiras. Além disso, era evidente a falta de demanda populacional para a escolarização no contexto de predomínio das práticas artesanais ou manufatureiras entre as camadas médias e as mais pobres da nossa população.

De fato, a proposta de implantação da educação básica no território nacional iniciou cedo no Brasil. Já na Constituição de 1823, era mencionada a “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”. Ela surgiu acompanhada dos movimentos de Independência e fazia parte de um projeto político das elites coloniais, inspiradas pelas doutrinas liberais europeias, para reafirmar direitos universais.

Ao longo da história, a proposta de educação elementar para todos os cidadãos foi reafirmada em disposições legais, mas são apresentadas antes da demanda da população e da existência de condições econômicas e políticas favoráveis à sua oferta no país.

Um conjunto de providências mais ou menos legais voltadas para uma procura compulsória da escola elementar punha em evidência o caráter antecipatório dessas iniciativas. Visitas domiciliares, recenseamentos escolares parciais, instituição da obrigatoriedade de frequência à escola nas idades próprias, imposição de multas e ameaças de prisão aos pais ou responsáveis refratários, todas essas medidas atestavam a inexistência de uma procura generalizada da escola entre os habitantes. (...) à falta de uma genuína necessidade de educação escolar, numa sociedade agrária, baseada no trabalho escravo, as variações retóricas que o tema da educação motivava não conduziam senão a medidas fragmentárias e de reduzida repercussão. As tradições de nossa formação social e cultural não forneciam apoio à integração funcional da escola no meio. Em face destas tradições e daquelas características da base econômica da vida social, as preocupações com a educação tinham um indiscutível caráter antecipatório e traduziam, sobretudo, as impressões que sobre as elites causavam os exemplos de outros povos, de diferentes tradições e em diversas fases de desenvolvimento social (BEISIEGEL, 1979 *apud* BEISIEGEL, 1982, p. 5).

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices pela União reflete ao mesmo tempo os ideais liberais das elites coloniais e as movimentações sociais nos centros urbanos com o incipiente processo de industrialização, as diferentes demandas por mão de obra qualificada e urbanização, além da necessidade de “integração” de contingentes de imigrantes que chegavam ao país.

no findar do período imperial em uma atividade econômica tão inovadora para a época como a construção de estradas de ferro, problemas em relação à contratação da mão de obra esbarrava não na carência de braços trabalhadores disponíveis, mas em dificuldades para recrutar e manter os operários no ambiente de trabalho organizado dentro de parâmetros capitalistas modernos. A instabilidade e irregularidade da mão de obra nacional e imigrantes recém-chegados era motivo de reclamação tanto dos empresários do ramo ferroviário e como dos proprietários de terras. Assim criavam-se relações trabalhistas de disseminação de novos hábitos de trabalho sob moldes mais capitalistas e, paradoxalmente, mantinham-se práticas tradicionais de coerção e repressão sobre estes trabalhadores. (CARVALHO, 2017, p.31)

Nesse cenário, as Escolas de Aprendizes e Artífices, ao mesmo tempo, eram um instrumento político para marcar a presença da União nos Estados (que possuíam baixos recursos para implantação das escolas) e uma forma de atender a um projeto de nação das elites a quem interessavam suprir as demandas de controle social e de trabalho, por meio da educação.

No entanto, o Decreto revela a atuação do governo federal no ensino profissionalizante com a seguinte motivação explicitada: “se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime...” (DECRETO no.7566/1909)

Deixava-se de fora a tradição escolar jesuítica, mas se mantinha o discurso assistencialista e paternalista. O projeto educacional dessas escolas, portanto, de uma mesma sorte amparava-se na contradição entre a modernização de ideais liberais e na imposição de hierarquias sociais coloniais.

Essa contradição é espelhada na adoção do modelo dual de ensino, com a diversificação da oferta de nível médio, entre aquelas voltadas à formação da classe dominante e preparação para o Ensino Superior (do chamado ensino propedêutico) e aquelas de formação profissional para os cidadãos da classe trabalhadora, sobre o que discorreremos mais adiante.

As escolas profissionalizantes dessa época marcadamente destinavam-se às classes populares, tinham um importante papel de atendimento e desenvolvimento regional na perspectiva de formação qualificada da classe trabalhadora e, assim, permaneceram no cenário de intensificação da urbanização e industrialização.

Durante O Estado Novo, assumiu-se a industrialização como meta. Neste novo cenário, a busca de escolarização pelas camadas populares dinamizava-se no sentido de verem nela um fator de mobilidade social. Reconhecendo a carência de mão de obra qualificada e de uma formação das massas populares para o consumo, a Constituição de 1937 deixava clara a destinação do ensino profissional:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

**O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado.** Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, **destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.** A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937, grifo acrescido)

A Constituição de 1937 também explicitava que a educação básica e profissionalizante assentava-se num projeto específico de nação e formação das classes operárias. Dessa forma, a lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 dava nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, e determinava:

Art. 37. A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Parágrafo único. Novos liceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e graus, por todo o território do País. (BRASIL, 1937)

Assim, a Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina em 1937, por meio da Lei nº 378, mudou de nome e status, passando a chamar-se Liceu Industrial de Florianópolis durante a ditadura de Vargas.

Cinco anos depois, com o decreto-lei nº 4.127, de 23 de fevereiro de 1942, o Liceu transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis. Com isso, começou a oferecer cursos industriais básicos com duração de quatro anos aos alunos que vinham do ensino primário, e cursos de mestria aos candidatos à profissão de mestre. A mudança de nome de “liceus” para “escola”, no entanto, não é isenta de sentido político, mas marcava uma clara distinção almejada entre as escolas secundárias e profissionais.

Após a desorganização da obra educativa dos padres jesuítas, as instituições escolares começam a reconstituir-se, no Brasil, de “cima para baixo”, mediante a criação das primeiras escolas superiores. O ensino secundário, ministrado de início nas “aulas” regias e organizado depois nos liceus, desenvolveu-se inequivocamente orientado para a preparação de candidatos ao ingresso nessas escolas. As origens dos vários “ramos técnicos” respondem a outras ordens de preocupações. Em conjunto, os estudos situados entre os níveis primário e superior desenvolveram-se seguindo duas alternativas distintas representadas, de um lado, pelas escolas secundárias, orientadas para uma formação intelectual entendida como necessária ao encaminhamento dos jovens para os estudos superiores e, por outro lado, pelas escolas profissionalizantes – subdivididas, após a legislação federal da década de 1940, em agrícolas, comerciais, industriais e normais. (BEISIEGEL, 1982, p. 23)

Apesar dos dispositivos legais e projeto político para que se implantasse o ensino dual, o sistema dual nunca se implantou completamente Brasil, conforme modelos europeus como o da Alemanha. Os estudantes das escolas primárias populares não tinham acesso às escolas secundárias, que:

eram nitidamente seletivas num triplo sentido: socialmente seus alunos provinham das classes sociais mais elevadas; pedagogicamente, seus alunos eram recrutados, desde o ensino elementar, por meio de classes ou escolas preparatórias; profissionalmente, visavam essas instituições a habilitar, com exclusividade, às ocupações que exigiam nível superior (SILVA, 1961 *apud* BEISIEGEL, 1982, p. 22)

Além disso, nesse período, as demandas populacionais pelo ensino secundário cresciam na medida em que representavam uma possibilidade de ascensão social. Soma-se às expectativas populares o fato de que as escolas secundárias eram relativamente “baratas” e de



fácil multiplicação, fazendo com que paulatinamente sua capacidade de atendimento fosse ampliada e sua função de formação de futuras elites relativizadas (BEISIEGEL, 1982).

Dessa forma, com a ampliação das vagas e matrículas nas escolas secundárias, se reforçaria sua identificação como continuidade natural do ensino primário, desfazendo-se seu caráter seletivo e compreendendo-se enquanto escola para todos. O ensino dualista, assim, perdia o sentido na prática e os esforços de articulação e integração entre os dois sistemas cresceriam.

O primeiro passo nesta direção data de 1950, com a lei federal de equivalência dos cursos médios, que possibilitou a transferência de alunos de um curso para outro e permitiu, mediante adaptação, o acesso de alunos dos “ramos” comerciais, industriais e agrícolas às escolas de nível superior. Com a Lei de Diretrizes e Bases a tendência à unificação do ensino médio de define mais claramente, mediante a instituição de matérias obrigatórias comuns nos currículos dos diferentes cursos. (BEISIEGEL, 1982, p.24)

A lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, mantinha disciplinas obrigatórias comuns às escolas secundárias e profissionalizantes, e também propunha uma flexibilidade curricular atrelada às demandas locais e de formação profissional dos cursos em questão. Com essas mudanças, as legislações posteriores tenderiam a ampliar o ensino profissional nas escolas de nível médio, mantendo estas tanto um vínculo curricular com as escolas secundárias de ensino propedêutico, quanto a possibilidade de acesso ao ensino superior.

Neste cenário, em 1962, a Escola Industrial de Florianópolis passaria a funcionar na avenida Mauro Ramos, no Centro de Florianópolis, local onde hoje funciona o Campus Florianópolis. Seu nome e o status da instituição mudariam novamente em 1965, com a lei nº 4.759, de 20 de agosto, passando para Escola Industrial Federal de Santa Catarina.

A partir de 1968, com a portaria ministerial nº 331, de 17 de junho, a instituição tornou-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC). Naquela época, começou o processo de extinção gradativa do curso Ginásial, por meio da supressão da matrícula de novos alunos na primeira série. O objetivo era especializar a escola em cursos técnicos de segundo grau.

Após a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), a LDB, a então ETF- SC passou a funcionar somente com ensino de segundo grau. Nas décadas de 1970 e 1980 a ETF-SC abria uma diversidade de cursos acompanhando o desenvolvimento tecnológico e industrial local. Em 1988 seria inaugurada a Unidade de São José e, em 1992, a unidade de Jaraguá do Sul.

A lei federal de nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, transformava automaticamente todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, a partir de publicação de decreto presidencial para cada centro.

Conforme o Decreto 2.208/1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) foi realizada a separação entre o ensino médio (formação geral) e a formação profissional, não mais sendo permitidos os cursos técnicos secundários, que organizavam de forma integrada estes dois aspectos de uma mesma formação. O decreto remontava à expectativa do ensino dual no nível médio. Conforme Cunha:

a idéia de que a educação profissional deveria ser uma alternativa à educação superior. Embora não se dissesse palavra alguma sobre como se daria essa alternativa, parece que ele (o ministro da educação) recuperou a idéia de que os cursos técnicos fossem uma compensação para os concluintes do ensino médio que não conseguissem ingressar em um curso superior. (CUNHA, 2005, p.253)

Além disso, o Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997 determinava também que uma das características dos novos Centros Federais devia ser a “oferta de ensino superior tecnológico diferenciado das demais formas de ensino superior” (Decreto 2406/1997). Dessa maneira os Cursos Superiores de Tecnologia deveriam atender aos interesses do setor privado pela formação de mão de obra qualificada.

No caso da ETF-SC, a transformação para CEFET-SC foi oficializada em 27 de março de 2002. Depois dessa mudança, a CEFET-SC passou a oferecer cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação *lato sensu* (especialização), a partir de 2002. Ramos (2013) destaca que, até 2004, o ingresso no CEFET-SC acontecia exclusivamente por meio de Exame de Classificação, dessa maneira:

o acesso às instituições da rede federal de educação profissional por meio desse processo seletivo exclui uma significativa parcela da população, uma vez que a concorrência para ingressar nessas instituições normalmente é muito elevada e confronta com a quantidade de vagas, sempre muito menor do que a demanda. Desta forma os estudantes que, por determinado período deixaram a escola por conta de outras necessidades, ficavam à margem da disputa de vagas nessa Instituição tão reconhecida pela sua qualidade. (RAMOS, 2013, p. 104).

Também foi em 2004 que a instituição passou a ofertar o curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos – EMJA, adotando como forma de ingresso o sorteio, que inseria uma parcela da população desfavorecida anteriormente e que implicaria mudanças de diferentes ordens, inclusive, pedagógica.

Já em 2006, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, o CF-SC passou a contar com mais três unidades: Joinville, Chapecó e o Curso Técnico em Pesca, o primeiro em pesca marítima do país, em Itajaí, vinculado à Unidade Continente. Os cursos foram articulados às demandas produtivas locais. Também nesse ano, com a publicação do Decreto n. 5.478 em junho de 2005 e sua implantação compulsória, o PROEJA iniciou no IFSC no primeiro semestre.

A Lei 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, promoveu a implantação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em todo o país, distribuídos por vários Câmpus, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT), com o Ministro da Educação Fernando Haddad. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. Especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, os IFs também se inserem na área de pesquisa e extensão.

Além dos IFs, a rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

Figura 1. Expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica



Fonte: MEC (2018)

A Lei 11.892/2008 não apenas promoveu a expansão do número de IFs e de câmpus pelo Brasil com o objetivo de interiorização e alcance das comunidades mais distantes das grandes metrópoles, como também ampliou suas funções perante a sociedade. Os IFs figuram como um braço do projeto desenvolvimentista do Estado nas diferentes regiões do país, na medida em que através do ensino tende ao mesmo tempo a atender a demanda dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, elevar a escolaridade e profissionalização dos cidadãos e possibilitar que através da pesquisa e extensão se impulse o desenvolvimento regional.

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, **com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional**; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; IV - **orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal**; (BRASIL, 2008, grifo acrescido).

A lei de expansão dos IFs também ampliaria o público a quem se destina a formação profissional, incluindo o nível fundamental e a modalidade EJA, conforme os objetivos a seguir:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

- I ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI ministrar em nível de educação superior:
  - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
  - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
  - c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
  - d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
  - e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

Assim, os cursos profissionalizantes passam a ser concebidos segundo uma perspectiva integral de formação dos trabalhadores, partindo no nível fundamental até os cursos de mestrado e doutorado. A dualidade desenhada pelo decreto de 1997 passa a ser novamente

um projeto secundário frente às possibilidades de expansão dos IFs e às demandas populacionais pela formação em todos os graus.

É importante também destacar que, embora os cursos superiores de tecnologia permaneçam entre as possibilidades de oferta e já estivessem sendo implementados desde o decreto de 1997, a nova lei amplia as possibilidades de formação do ensino superior e determina, inclusive, que 20% da oferta dos cursos seja voltada aos cursos de licenciatura e de formação de professores da educação básica.

O alargamento da atuação dos IFs em suas funções e finalidades demonstra uma clara tentativa política de induzir melhorias de condições no ensino básico, de responsabilidade dos Estados e Municípios de forma colaborativa com a União. Além disso, possibilitava-se o crescimento de vagas de cursos superiores em regiões do interior, num aceno de que a educação poderia manter os jovens em suas regiões e promover melhores formações e perspectivas de trabalho.

No âmbito desta etapa de expansão dos IFs em todo o Brasil, a partir de 2009, o IFSC teria a implantação dos campi Caçador, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Itajaí, Lages, São Miguel do Oeste e Urupema e, em 2010, foram federalizados os campi Geraldo Werninghaus (em Jaraguá do Sul) e Xanxerê, além da implantação dos campi Garopaba e Palhoça Bilingue (especializado na educação de surdos e ouvintes).

Em 2011, com o Plano de Expansão III, foram criados também os campi São Carlos e Tubarão, que estão em fase de implantação, além do Avançado São Lourenço do Oeste.

Em termos numéricos, o IFSC possuía em 2016, 35.607 estudantes matriculados nos diferentes cursos e Câmpus do Estado e possui as seguintes diretrizes em missão, visão e valores:

**Missão**

Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural.

**Visão**

Ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

**Valores**

- ÉTICA, pautada por princípios de transparência, justiça social, solidariedade e responsabilidade com o bem público.
- COMPROMISSO SOCIAL, pautado pelo reconhecimento às diferenças históricas, econômicas, culturais e sociais.
- EQUIDADE, pautada pelos princípios de justiça e igualdade nas relações sociais e nos processos de gestão.

- DEMOCRACIA, pautada pelos princípios de liberdade, participação, corresponsabilidade e respeito à coletividade.
- SUSTENTABILIDADE, pautada pela responsabilidade social e ambiental.
- QUALIDADE, pautada no princípio de dignificação humana, por meio do trabalho, do conhecimento e do aprimoramento das relações individuais e sociais.

A política de expansão dos IFs e sua reconfiguração diante do projeto nacional de desenvolvimento regional por meio da educação profissional possibilitou o reconhecimento de sua qualidade de ensino pelas comunidades locais e mesmo nas grandes mídias.

Os egressos do ensino médio integrado dos IFs, por exemplo, possuem as melhores médias do país no ENEM. Assim também ocorre no IFSC, uma instituição de referência em todo o Estado e que, portanto, ocupa um lugar fundamental de elevação de escolaridade e formação dos trabalhadores em todos os níveis de ensino, inclusive na modalidade EJA.

Após a explanação sobre a constituição do IFSC no contexto das políticas nacionais de educação profissional, abordo a seguir alguns dados sobre processo de implementação do PROEJA no IFSC e os desafios postos à instituição para o fortalecimento desse programa e o alcance dos sujeitos cujas trajetórias escolares foram interrompidas.

#### 4.1 O PROEJA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E NO IFSC

Em 2003, com a virada do governo federal, foi realizada no âmbito do Ministério da Educação uma pesquisa com a participação de diferentes universidades, sob a coordenação do INEP, visando à sistematização de diferentes experiências de EJA que ofertavam a formação profissional em iniciativas populares. Essas experiências também contribuiriam como alternativas à elaboração do PROEJA em 2005. Abaixo, estão algumas das experiências listadas:

Entre as experiências mapeadas, destacam-se os Programas da Escola 8 de Março, para sapateiros, enfermeiros e trabalhadores da indústria de vestuário; o Programa Integrar, da Federação Nacional dos Metalúrgicos da CUT; o ITERRA, Escola do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); as Casas Familiares Rurais, dentre elas uma escola para pescadores; e, o Projeto Integrar, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM) da Central Única dos Trabalhadores (CUT), que oferecia educação profissional integrada ao Ensino Fundamental, com certificação oficial, que ganhou visibilidade dada sua importância (FRANZOI; MACHADO, 2010, p. 2010) .

Da sistematização dessas experiências e aquelas alternativas já presentes na ascensão da EJA à agenda política, formulou-se o Programa Nacional de Integração da Educação

Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto Nº 5.478/2005, que definiu a oferta de EJA na forma de Ensino Médio integrado à Educação Profissional apenas no âmbito das instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Tecnológica.

Reformulado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, passou a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantendo a mesma sigla (PROEJA). Assumiu, então, abrangência nacional e articulada à educação básica, incluindo como instituições executoras os sistemas de ensino público municipais, estaduais e Sistema S. Conforme publicação do MEC, a mudança deveu-se ao diálogo com as experiências das instituições federais.

O PROEJA tem seus alicerces na convergência de três campos da Educação que consideram: a formação para atuação no mundo do trabalho (EPT); o modo próprio de fazer a educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA); e a formação para o exercício da cidadania (Educação Básica). (BRASIL, MEC/SETEC, 2007, p. 27)

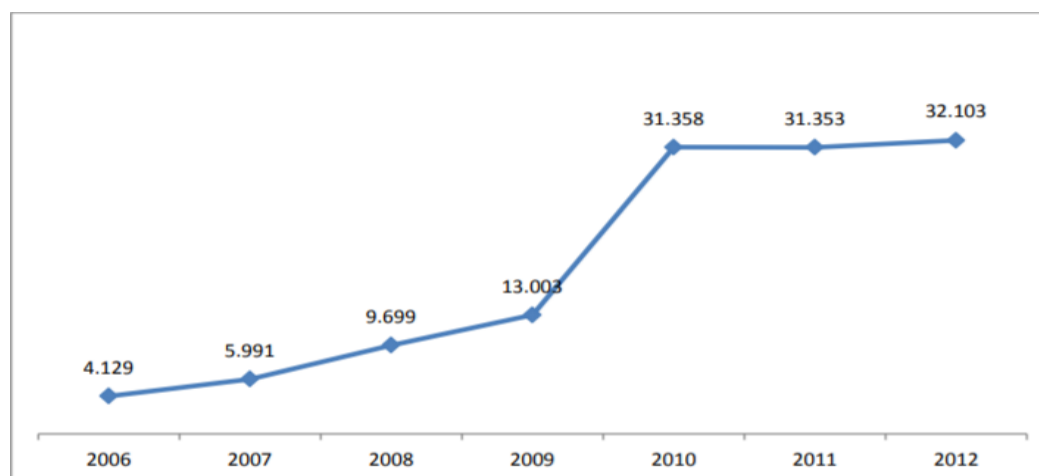
Desde então, para atender jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou o ensino médio na idade considerada regular e que buscam uma profissionalização, o PROEJA promove:

- Educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio;
- Educação profissional técnica concomitante ao Ensino Médio;
- Qualificação Profissional, incluindo a Formação Inicial e Continuada integrada ao Ensino Fundamental;
- Qualificação Profissional, incluindo a Formação Inicial e Continuada concomitante ao Ensino Fundamental;
- Qualificação Profissional, incluindo a Formação Inicial e Continuada integrada ao Ensino Médio;
- Qualificação Profissional, incluindo a Formação Inicial e Continuada concomitante ao Ensino Médio. (MEC, 2007, p12)

O primeiro decreto que implementou o PROEJA determinou que a Rede Federal deveria implantar os cursos até 2007, já o decreto de 2006 estabeleceu o percentual mínimo de 10% dos seus cursos deveriam ser destinados ao PROEJA. O gráfico a seguir ilustra a progressão da implantação dos cursos e matrículas dos estudantes.



Gráfico 1. Proeja na Rede Federal de Educação Profissional – matrículas 2006 - 2012



Fonte: MEC/SIMEC Relatório “Educação para Todos no Brasil 2000-2015”, 2016.

A Rede Federal aumentou progressiva e significativamente o número de matrículas nos cursos PROEJA do programa, mas ainda abaixo das expectativas iniciais, pois os dados estão distantes de atingir as metas então estipuladas. No Brasil, a rede federal de ensino ofertava em 2018 apenas 2,4% das matrículas totais para o PROEJA, no IFSC, o percentual era de 2,9% (SETEC/MEC, 2019).

Ainda assim, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 buscou ampliar esse desafio, definindo como décima meta “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”.

Observamos que entre o discurso das intenções e a materialização dos cursos nos câmpus das instituições o hiato é evidentemente grande. Nos anos seguintes há uma oscilação e queda significativa do número de matrículas da EJA no ensino médio profissionalizante entre 2014 e 2018, o que reafirma o desafio de sua ampliação em território nacional.

Tabela 1. Número de matrículas da educação profissional

<b>Número de matrículas da educação profissional, segundo ano</b>	
2014	42.875
2015	38.228
2016	32.710
2017	35.043
2018	35.145

Fonte: Adaptado de Censo Escolar, 2018. INEP.

Os números da tabela demonstram que após mais de uma década do decreto que implementou o PROEJA, ele ocupa, como reflete Oliveira(2012), “um entre-lugar” nos institutos federais de educação, uma vez que o cumprimento das metas não se concretiza entre as prioridades locais.

Essa imposição [o decreto de implantação do PROEJA] criou inicialmente uma situação de desconforto na Instituição, gerando tensionamentos e um velado movimento de resistência. Diante disso, a implantação dos cursos PROEJA foi se configurando mais por imposição – pelo decreto – e, posteriormente, por adesão, caminhando para uma resignificação das concepções e dos princípios político-educacionais dos próprios IFs. (OLIVEIRA, 2012, p. 188)

No IFSC, o PROEJA iniciou no primeiro semestre de 2006 a partir da reorientação dos cursos do então EMJA – Ensino Médio para Jovens e Adultos.

Conforme Ramos e Garcia (2013), nesse momento, a implantação do PROEJA, inicialmente no Campus Florianópolis, destoava do princípio do Decreto 5840/06 de integração curricular entre a chamada área propedêutica e a área técnica.

Os estudantes cursavam três módulos semestrais destinados à formação geral para o ensino médio e, posteriormente, eram destinados aos cursos técnicos subsequentes, podendo optar por dois entre os cursos que oferecessem vagas, distribuídas por sorteio quando não eram suficientes para atender às escolhas discentes. Os alunos passavam a ter uma nova matrícula na instituição e eram inseridos, assim, por afinidade ou sorte nos cursos técnicos subsequentes.

Conforme as autoras, as implicações dessa mudança de cursos para os educandos não se referiam apenas às questões de nomenclaturas, mas às especificidades pedagógicas de cada um, de maneira que nos cursos técnicos subsequentes não seria prioridade considerar as especificidades do público jovem e adulto trabalhador cuja trajetória escolar fora interrompida.

Além disso, nesse período os cursos do Proeja ainda baseavam sua execução nas propostas anteriores do EMEJA, que buscavam a integração curricular por meio da organização de temas geradores com bastante dificuldade (RAMOS; GARCIA, 2013), e o que se repetiria na implantação do Programa.

Apesar de os gestores e docentes compreenderem como um ganho a “abertura das portas da instituição” ao público da EJA (RAMOS; GRACIA, 2013), ela ainda seria um desafio no sentido de promover a necessária integração curricular entre a chamada área geral e área técnica.

Apenas em 2009, para atender ao Decreto 5840/06, passou-se a ofertar o primeiro Curso Técnico Integrado na Modalidade EJA no Campus Florianópolis, o curso Técnico em Enfermagem.

No entanto, a oferta no IFSC ainda se configurava a partir da disponibilidade do grupo de docentes e técnicos de cada Campus em abrir os cursos para essa modalidade, muito mais que a partir das demandas locais.

No Campus de Jaraguá do Sul, o primeiro curso de PROEJA Técnico de Vestuário foi ofertado a partir de 2012 em 6 módulos semestrais. A experiência, porém, com grandes índices de desistência, reforçava entre os servidores a oposição à continuidade da modalidade, repetindo os desafios encontrados em outros Campus.

Em 2012 foi realizado pela instituição o primeiro Fórum EJA com vistas a dialogar sobre as experiências nos diferentes Campus e propor ações de melhoria nos processos de ingresso, acompanhamento e avaliação dos cursos PROEJA. No primeiro Fórum EJA, foi redigida uma carta com as seguintes orientações elaboradas pelos participantes:

- 1) Determinando uma discussão nos colegiados dos campi, subsidiada pelas proposições deliberadas no Fórum PROEJA do IFSC ocorrido em novembro de 2012, sobre a necessidade da oferta de cursos PROEJA, suas características e peculiaridades;
- 2) Nos campi, onde não há oferta dessa modalidade, que um seminário seja coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino no ano de 2013 para sensibilizar e qualificar servidores para abertura de turmas dessa modalidade;
- 3) Construir, com subsídios em pesquisas de demanda, até julho de 2013, plano de ampliação e/ou oferta de matrículas em PROEJA, no cumprimento da lei, para posterior inclusão no plano de desenvolvimento da instituição.
- 4) Garantir o cumprimento da legislação em relação aos percentuais da oferta de PROEJA em relação à nossa oferta educativa presencial, a partir de 2014 (IFSC-CARTA DO FÓRUM EJA, 2012).

Nota-se que as recomendações da carta dão margem ao entendimento de implantar os cursos nos câmpus e de sensibilizar os gestores sobre a importância do cumprimento do Decreto 5840/6 e atendimento aos sujeitos jovens e adultos na modalidade PROEJA. A consolidação do PROEJA como política institucional aconteceu somente com a Resolução N° 11/2013 que determinava:

Art. 2º O plano de ampliação ou a nova oferta de vagas em PROEJA deverá ser construído ao longo de 2013 com os subsídios em pesquisas de demanda, no cumprimento da norma legal, mínimo de 10% (dez por cento) do total das vagas de ingresso do IFSC para posterior inclusão no Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. (IFSC, RESOLUÇÃO N° 11/2013)

O Fórum ainda contou com diferentes Grupos de Trabalhos (GTs) que apontaram dificuldades comuns aos diferentes cursos e Campus. Entre eles, destacamos o GT Currículo Integrado, GT Permanência e êxito/Assistência Estudantil e GT Formação de profissionais para o PROEJA.

O primeiro deles ilumina a dificuldade de diálogo e integração curricular entre as áreas do conhecimento geral (propedêutico) e as áreas técnicas, destacando como instrumentos de superação dessa dificuldade, entre outros fatores, a organização de tempo de planejamento coletivo para os cursos e a utilização de uma linguagem para que todas as formações pudessem compreender; e a criação de “estratégias de ação e reflexão sobre a prática docente a fim de superar a dicotomia entre a formação básica e formação técnica”.

O GT Permanência e êxito/Assistência Estudantil faz referência às dificuldades de transporte e manutenção financeira dos estudantes em maior parte de seus apontamentos. No entanto, também aponta a necessidade de maior “acolhimento” dos estudantes e realização de entrevistas de orientação e conhecimento de suas dificuldades, além de propor “possibilitar acesso a material didático específico para esse público”.

Esses últimos dois pontos tangenciam processos de aprendizagem, quer seja aprendizagem sobre o trânsito no meio escolar, quer seja sobre o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula. São propostas pelos componentes do GT atividades que exigiriam o diálogo com os estudantes e sua realidade.

O Fórum de 2012 seria repetido nos anos seguintes com a troca de experiências entre os Campus e a sistematização de propostas. É a partir dele que são repensadas as formas de ofertas locais, inclusive, no Campus de Jaraguá do Sul.

A Comissão Permanente de Integração dos Programas Sociais do IFSC (CIPS), surgida em 2013 com diálogo entre as coordenações de PROEJA e de Reconhecimento de Saberes (CERTIFIC), com a perspectiva de integrar as coordenações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec), do Mulheres Mil e Mulheres Sim, encaminharia ações voltadas para EJA a partir das demandas dos fóruns e empreenderia esforços no sentido de repensar a educação para trabalhadores no IFSC, numa relação estreita com as condições de vida e trajetória escolar dos sujeitos:

O Projeto educativo da PROEN/CIPS, a Educação de Jovens e Adultos é uma oferta educativa que vai além de um programa de elevação de escolaridade (PROEJA); é mais ampla que um processo de reconhecimento de saberes (CERTIFIC); mais abrangente que um programa de gênero (Mulheres MIL/SIM); e vai além, também, de um programa de acesso ao ensino técnico (Pronatec). Trata-se de pensar essa oferta de forma integrada e mais apropriada para trabalhadores adultos, mais ou menos jovens, mas, sobretudo, trabalhadores, levando em conta que o sujeito da EJA

possui características muito distintas da criança e do adolescente que percorre a sua trajetória escolar sem interrupção, e mesmo do adulto com uma história escolar regular que volta a estudar, para especializar-se, para uma segunda graduação, ou mesmo para uma primeira. Trata-se do sujeito que não tem educação básica. A partir desse entendimento é que se assumiu o termo trabalhador-estudante e, principalmente, na forma de considerar este público, que, ao retornar à escola após um período de ausência, não possuem as mesmas condições que quem percorreu seu itinerário formativo sem interrupções, ou seja, crianças e jovens que não possuem as responsabilidades de uma vida adulta, quais sejam, prover sua própria existência e de sua família. (IFSC-CIPS, 2018)

Ao reposicionar o lugar da EJA na instituição, a CIPS pretendeu elaborar uma política de EJA do tipo “bottom-up”, a partir do lançamento de 5 editais: um de reconhecimento de saberes escolares e quatro que integraram o PROEJA ao CERTIFIC. O curso Técnico em Vestuário PROEJA-CERTIFIC foi, então, um desses projetos pilotos.

Da experiência dos cursos desenvolvidos a partir dos projetos pilotos, a CIPS chegou a algumas diretrizes para a modalidade: a) Integração dos Programas Sociais; b) Ingresso Inclusivo; c) Reconhecimento de Saberes Profissionais; d) Tempo Social; e) Acompanhamento de Trabalhadores-estudantes; f) Núcleos Especializados na Integração de Programas Sociais (NEIPS); g) Currículo Integrado na EJA; h) Coletivos Docente e Discente.

Apesar dos esforços empreendidos pela CIPS, em 2018, entre os 22 campi, apenas 12 ofereciam cursos na modalidade PROEJA, ou seja, pouco menos da metade deles não possuía cursos funcionando, ou porque ainda não haviam implementado, ou porque foram cancelados e não reformulados.

Esse dado por si só revela uma problemática a ser enfrentada pela instituição, sobre os motivos que justificariam e necessitariam ser superados para ampliar a oferta dos cursos de PROEJA até o percentual mínimo de 10% das matrículas da instituição, estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2015.

Tabela 2. Percentuais de vagas de ingresso no Proeja do IFSC (planejadas e realizadas)

Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>Metas*</b>	Inexistente	inexistente	inexistente	inexistente	inexistente	inexistente	inexistente	6,1	8,5	8,7	9,9	10
<b>Realizado</b>	3,35	2,6	3,06	7,2	2,96	0,9	1,24	2,26	1,87			
<b>Nº absoluto</b>					255	271	610	465	505			

(\*) metas incluídas somente no PDI 2015-2019 (IFSC, 2015, p. 3.10)

Fonte: DOCUMENTO ORIENTADOR DA EJA – IFSC Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos

Enquanto o quadro anterior demonstra exatamente que os percentuais fixados no PDI do IFSC estão distantes dos percentuais de ingresso realizados entre 2008 e 2016, a tabela seguinte também tem dados importantes para refletirmos sobre a oferta dos cursos no IFSC.

Tabela 3. Matrículas, AEq, Ingressantes, Concluintes, Evadidos no Proeja em 2016

Tipo de curso	Tipo de oferta: PROEJA	Matrículas	Aluno Equivalente	Matrículas ativas	ingressantes	concluintes	transferência interna	transferência externa	evadidos	vagas totais	inscritos totais	cursos
<b>Técnico</b>	Concomitante	35	14	25	35	0	0	0	8	40	438	1
	Integrado	321	374,6	171	147	37	0	0	106	185	402	4
<b>FIC</b>	Concomitante	112	28	0	0	22	0	0	0	0	0	1
	Ens. Fundamental	123	85,6	47	93	26	0	0	21	110	177	4
	Ens. Médio	201	195,5	65	146	48	0	0	42	170	285	7
	Integrado	88	154,8	42	0	34	0	0	12	0	0	4
<b>Total Geral</b>		<b>880</b>	<b>852,5</b>	<b>350</b>	<b>421</b>	<b>167</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>189</b>	<b>505</b>	<b>1302</b>	<b>21</b>

Fonte: Anuário Estatístico 2016 - IFSC

Como observamos, os cursos de formação técnica do Proeja somam 196 estudantes com matrícula ativa, tendo 37 concluintes, 114 evadidos. Os números da evasão podem ainda estar subestimados, já que são considerados evadidos apenas os estudantes cuja matrícula é oficialmente cancelada.

Em 2018, 69,05% dos cursos do IFSC eram voltados para o ensino técnico e profissionalizante, dentre eles apenas 21 cursos eram do PROEJA, com 832 matriculados, 442 ingressantes, 118 concluintes e 540 vagas. Os cursos apresentaram uma taxa de evasão de 38,6%, conforme os dados da Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2019).

Esses dados não chegam a ser exatamente uma surpresa, já que a modalidade costuma apresentar altos índices de evasão em diferentes iniciativas, justamente devido às distâncias entre as condições de oferta, os modelos de curso e as demandas e expectativas dos jovens, adultos e idosos (ELSAS, 2016). Embora as diretrizes da CIPS (2013) orientassem ações que diminuíssem essas distâncias, os dados alertam para um descompasso entre os objetivos do PROEJA e seus resultados na instituição como reafirma a tabela 2.

Em relação à permanência nos cursos, Gelsleichter (2017), em estudo sobre a inserção profissional dos egressos do PROEJA no Campus Florianópolis-Continente, apontou que 66% dos egressos não seguiram os estudos por motivos financeiros, destacando as condições de classe que incidem como fator de desistência nos cursos. A dissertação também concluiu ser considerável a melhoria na autoestima dos educandos. Contudo, a autora reflete

que nem sempre os jovens e adultos mudam de ocupações ou melhoram suas condições concretas de trabalho e vida.

O abandono dos cursos de EJA é problemática recorrente, conforme Pesquisa do IBGE, realizada em 2007, entre os estudantes matriculados na EJA, 42,7% não concluíram os cursos (PNAD, 2007).

O principal motivo para o abandono apontado foi incompatibilidade do horário das aulas com o horário de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%), a incompatibilidade do horário das aulas com o dos afazeres domésticos (13,6%), a dificuldade de acompanhar o curso (13,6%), a inexistência de curso próximo à residência (5,5%), a inexistência de curso próximo ao local de trabalho (1,1%), falta de vaga (0,7%) e outro motivo (22,0%).

A pesquisa de Rezende (2012) sobre a evasão escolar no PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais reforça todos esses motivadores. Destaca-se a porcentagem de estudantes que indicaram que não consideravam o curso atrativo (34%) e apontaram dificuldades para acompanhar as matérias (37,1%).

Esses motivos para evasão são bastante recorrentes nos cursos de EJA e, conforme os objetivos de nossa tese, destacamos entre eles: a desarticulação dos cursos com as condições de trabalho, a falta de interesse em fazer o curso e a dificuldade de acompanhá-lo.

Os primeiros dois motivos podem revelar que o curso profissionalizante frequentemente pouco se relaciona com a realidade de trabalho dos estudantes, ou seja, o currículo e organização do curso da esfera do trabalho não considera as condições dos trabalhadores e nem suas demandas formativas.

Já o terceiro motivo também remonta ao descompasso entre as organizações curriculares, metodologias e práticas das experiências de aprendizagem dos sujeitos nessa etapa da vida e cuja trajetória escolar foi interrompida.

Para Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013), aspectos identitários dos sujeitos enquanto estudantes e participantes da esfera escolar também podem explicar a evasão e relacionam-se estreitamente às concepções de letramento presentes nas práticas de ensino:

Mesmo assumindo a relação entre evasão e práticas de letramento como delicada, uma vez que a hibridização entre práticas de letramento locais e globais, processo que facultaria a resignificação dessas mesmas práticas, depende em boa medida, mas não só, da permanência dos alunos na esfera escolar, cabe pensar essa questão por entendermos que, em alguns momentos, a escola, assumida como principal agência de letramento em determinados entornos (KLEIMAN, 2001c), peca justamente pela perspectiva que norteia historicamente o

olhar dessa instituição em relação à escrita: o modelo autônomo de letramento desvinculado de sua dimensão social. (PEDRALLI, CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 780).

As autoras chamam atenção para o fato de que o modelo de letramento autônomo presente nas instituições escolares dificultaria a percepção e ressignificação da dimensão política e social das práticas de leitura e escrita e, pretendendo-se neutras, tendem a desatrelar-se da vivência dos educandos, resultando em práticas pouco significativas em seu trabalho e vida fora da escola.

Concordamos com as autoras no que se refere à reflexão de que a concepção de letramento ideológico, conforme Street (2010), propiciaria a ressignificação dessas vivências, a partir do reposicionamento dos sujeitos em relação a essas práticas sociais, promovendo maior integração dos saberes escolares e extramuros e a sua participação efetiva na nas esferas letradas da sociedade.

Também é a maior aproximação das instituições escolares com as experiências concretas dos estudantes que poderia superar barreiras, muitas vezes, desconsideradas para seu ingresso nas turmas, como o desencontro entre os horários estabelecidos nas secretarias para prestar informações ou efetivar matrículas, dificuldades em possuir documentos comprobatórios da escolarização requisitados, ou mesmo para as formas de chamamento público e circulação de informação sobre vagas e formas de ingresso.

Exemplo disso é outro dado que nos chama a atenção na Tabela é sobre o ingresso dos estudantes. Entre as 504 vagas disponíveis nos cursos de PROEJA em 2016, apresentaram-se apenas 442 ingressantes, apesar de haver 841 inscritos. Ou seja, há um hiato entre o número de vagas e ingressantes que nos chama a atenção pelo fato de todo o processo de seleção e ingresso de candidatos aos cursos ser realizado, principalmente, por meio de editais e comunicações eletrônicas, que exigem do sujeito um domínio específico de gêneros discursivos que, na maioria das vezes, não possui.

Nesse sentido, as formas de comunicação oficiais entre escola e candidatos a estudantes reafirmam uma política linguística de conservação do prestígio da variedade culta da língua portuguesa e priorização de determinadas tecnologias da informação e comunicação, que assumem um papel fundamental, por exemplo, na burocratização dos processos de ingresso e matrícula, o que acaba por distanciar ainda mais aqueles que estão longe dos bancos escolares.

Seja com a sobrevalorização da escrita formal e de gêneros discursivos de uso social mais restrito aos públicos mais escolarizados (editais, por exemplo), seja pela utilização de meios de publicação das informações também pouco apropriados a esses sujeitos,



confrontamos uma prática institucional que reforça a elitização do acesso aos direitos, como a concorrência às vagas de estudo na instituição pública.

Como espelho das políticas linguísticas de conservação da “norma culta” e de gêneros discursivos próprios dos estabelecimentos e concorrências públicas, na prática, a comunicação se faz mais para publicação dos processos de seleção, matrícula e ingresso, (no sentido de torná-los públicos), que propriamente para comunicação efetiva dos candidatos a estudantes do PROEJA.

Considerar a língua como código de sistemas fechado, muitas vezes, implica em concepções sobre alfabetização reduzidas a apreensão técnica da habilidade de decodificação e codificação. Nessa perspectiva, considera-se também frequentemente que o processo de letramento é autônomo, como propôs Street (2010), ou seja, depende das habilidades individuais dos sujeitos. Assim, reafirma-se a responsabilização dos sujeitos não apenas sobre a própria formação, como também pelo seu protagonismo em buscar o acesso às oportunidades educativas.

Nota-se a necessidade de reconhecer os múltiplos letramentos e o letramento ideológico, considerando as vivências sociais dos sujeitos jovens, adultos e idosos e suas especificidades nos modos de se relacionarem com a cultura letrada, superando a dicotomia entre o discurso democratizante do PROEJA no IFSC e as práticas excludentes desde os processos de ingresso na instituição.

Da Silva (2018) aponta três grandes desafios para a oferta do PROEJA nos institutos federais de ensino técnico e tecnológico: problemas de ordem conceitual; pedagógica e de gestão dos sistemas de ensino.

Da Silva(2018) observa que tanto as concepções sobre os sujeitos e funções da EJA, como a dificuldade de organização curricular e pedagógica aproximada de suas necessidades são problemáticas a serem enfrentadas pelos cursos do PROEJA. O autor também reflete sobre a subestimação das expectativas dos educandos e de sua capacidade de aprendizagem em diferentes experiências.

Além disso, destaca-se que a gestão do PROEJA dentro do sistema de ensino necessita garantir a concretização de sua inserção sistemática e consistente na rede federal de ensino técnico e tecnológico como um fator decisivo para superação dos dados atuais. Tal compromisso de inserir o PROEJA no sistema público de ensino foi reconhecido no Relatório de Planejamento Estratégico produzido pela SETEC em 2017.

O Programa, visando à formação humana integral, toma o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como categorias indissociáveis, destacando a concepção ampla de tecnologia como construção social, produção, aplicação e apropriação de práticas, saberes e conhecimentos, com finalidade última de inclusão da população, independentemente da idade, nas ofertas educacionais públicas qualificadas. Para isso, assume a necessidade de inserção orgânica da EJA integrada à educação profissional (EP) nos sistemas educacionais públicos, ampliando, de fato, o direito à educação básica, pela universalização do ensino fundamental e médio. (BRASIL, 2007, p.7)

Desse modo, a inserção dos cursos de PROEJA nas diferentes unidades da rede federal e, mais especificamente no IFSC, remonta ao compromisso público da oferta do ensino técnico e tecnológico, em prol da formação dos sujeitos jovens, adultos e idosos trabalhadores para a cidadania e exercício produtivo e crítico das profissões.

Se é fato que fatores sociais e extraescolares, como as condições de trabalho, transporte, e responsabilidades familiares dos sujeitos educandos, por exemplo, compõem um quadro desafiador para o acesso e permanência dos estudantes nos cursos, é necessário enfrentá-los com a organização de cursos e currículos mais flexíveis para superá-lo.

Também é notória a necessidade de reconhecer os problemas apontados pelos dados aqui expostos no âmbito das próprias instituições escolares. Seja em relação aos processos de chamada pública, seleção e ingresso de estudantes, seja em relação ao descompasso entre as expectativas de aprendizagem e experiências concretas, ou às dificuldades de integração entre o currículo da formação geral e formação técnica, reafirmando o primeiro princípio elencado no Documento Base do PROEJA Ensino Médio (2007) sobre o papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais:

O princípio surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a essas redes. Assim, um princípio dessa política — a inclusão — precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares. (BRASIL, 2007, p. 37)

Nesse aspecto, consideramos a constituição de políticas linguísticas mais democráticas possam ser cunhadas desde as bases das instituições escolares, tanto no que se refere à adoção de linguagens, gêneros discursivos e meios de comunicação mais diversificados e adequados ao alcance dos sujeitos educandos, quanto no que tangencia práticas de letramento mais afinadas às suas realidades concretas no âmbito do trabalho e vida em sociedade.

Embora o Documento Base do PROEJA- Ensino Médio (BRASIL, 2007) não especifique em termos curriculares concepções e diretrizes próprias para o ensino de língua portuguesa e letramento, a publicação frisa a todo instante a necessária articulação entre as diferentes áreas de conhecimento e a esfera do trabalho, o diálogo entre as vivências e demandas dos sujeitos e as propostas de ensino, a necessidade do trabalho integrado e interdisciplinar.

Desse modo, mais afinado às práticas de letramento ideológico (STREET, 2010), o documento abriu espaço para as instituições de ensino ressignificarem as práticas de letramento e formação mais tradicionais e, possivelmente, excludentes.

#### 4.2 O FÓRUM DE LÍNGUAS DO IFSC E SUAS REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Em busca de alternativas para aperfeiçoar o ensino de línguas no IFSC, a Pró-reitoria de Ensino organizou, em março de 2014, o *1º Fórum de Ensino de Línguas do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)*, no qual 78 servidores de 21 Campus entre docentes e técnicos, todos com formação em Letras, participaram de palestras, grupos de discussão e relatos de experiências com o intuito de “compartilharem experiências visando à construção de uma política que atenda às necessidades e potencialize a aprendizagem de línguas (português, inglês, LIBRAS e espanhol) na educação profissional” (IFSC, 2014, p. 1).

Como resultado desse encontro com dois dias de duração, foi redigido coletivamente um documento, intitulado Carta do Fórum, contendo as aspirações dos professores em relação aos desafios do ensino de línguas na instituição.

Esse documento sistematiza as cinco categorias que nortearam os debates, a saber: 1) pressupostos teóricos e institucionais, 2) especificidades e desafios do ensino de línguas, 3) metodologias, infraestrutura e pessoal, 4) as novas tecnologias e, 5) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em grupos formados com docentes de línguas de Campus diferentes, as discussões foram registradas e depois apresentadas em plenária, sendo que a Carta as sintetiza. No documento, a especificidade da linguagem registrada pelos professores refere-se ao caráter central da linguagem na “formação do sujeito enquanto profissional e cidadão”, sendo “por meio [dela] que se desenvolve a compreensão sobre si, sobre o outro e sobre o meio que se integra.” (IFSC, 2014, p.3).

Seguiu-se, então, a enumeração de vinte e três desafios encontrados pelos docentes no ensino de língua no IFSC, dos quais destacamos: a necessidade de pesquisas relacionadas ao ensino de línguas dentro da instituição; as questões ligadas ao currículo e à forma como ele é elaborado nos diferentes cursos e Campus, incluindo a participação dos professores de línguas nesse processo; o desafio da interdisciplinaridade, o papel da linguagem nesse movimento e, por fim, o caráter heterogêneo e as especificidades de turmas, cursos e Campus.

Os primeiros três pontos esclarecem a importância de superação da tradicional separação entre o ensino denominado técnico e os conhecimentos gerais, nos quais se inclui a área de linguagens. Tanto no que se refere às prioridades de pesquisa, quanto no diz respeito à própria formação dos planos de curso, a carta reafirma a dificuldade de integração das diferentes áreas e a subestimação do ensino de línguas na composição dos currículos.

Ao reclamar pela participação dos professores de línguas no processo de formulação dos cursos, por exemplo, tendo participado de tal fórum, presenciei que foi bastante discutido o fato de que progressivamente o ensino de línguas estava sendo reduzido em termos de carga horária ou simplesmente abandonado nos cursos voltados à formação de jovens e adultos trabalhadores, exceto no Ensino Médio integrado ou nos cursos de PROEJA, que determinam por lei cargas horárias específicas para a área de formação geral.

A redução do ensino de línguas e a participação, muitas vezes, escassa dos professores dessa área na formulação dos cursos também provocam que os planos de ensino e currículos reproduzam concepções, recorrentemente, tecnicistas da linguagem, em que o letramento é voltado para a apreensão de termos técnicos, leitura e produção de gêneros específicos das áreas profissionais como modelos rígidos a serem reproduzidos e pouco dialogam com as demandas e atividades reais dos estudantes que ainda não atuam profissionalmente na área ou à sua participação em atividades letradas para além das funções laborais.

Em face de uma visão da língua enquanto sistema fechado, em que se compreendem os desentendimentos, variedades linguísticas ou “transgressões” discursivas como residuais e externos ao seu funcionamento, o ensino estaria limitado a desenhos de técnicas mais ou menos uniformes para reprodução da “norma culta” da língua e minimização dos “desvios” do “padrão” estabelecido.

Com a descrição e prescrição de padrões de língua e aplicação de modelos de ensino dos gêneros discursivos a serem reproduzidos exclusivamente para a atuação do trabalhador

no mercado de trabalho<sup>15</sup>, a linguagem serviria como forma de promover especialização e codificação das áreas de conhecimento, demarcar fronteiras, antes de democratizar saberes e práticas de letramento.

São também essas concepções que dificultam a compreensão do papel das linguagens no processo de ensino-aprendizagem das diferentes áreas de conhecimento, seja para a constituição de um diálogo mais horizontal e próximo aos saberes e falares populares, seja para sistematização e ensino de técnicas de forma mais significativa.

A ideia de que o domínio de determinadas variedades e formas linguísticas ou mesmo de alguns idiomas passaria a hierarquizar os profissionais de áreas específicas ainda é bastante latente nos cursos. Há compreensão de que os médicos devem dominar certo vocabulário, os juristas determinadas formas, os engenheiros, linguagens geralmente inacessíveis para aqueles que as concretizam e assim por diante. Dessa forma, o que acaba acontecendo é que o acesso ao conhecimento e à sua renovação são “guardados” por aqueles que detêm certas chaves linguísticas.

Assim, seja pela certa “ausência” dos profissionais das Letras na formulação dos planos de ensino ou pela parca força de suas vozes na definição dos mesmos, seja pela soberania de concepções tecnicistas sobre o ensino, ainda prevalecem concepções autônomas de letramento que não consideram sua centralidade para o processo formativo.

O desafio reconhecido no fórum de línguas tangencia a superação da tradicional dualidade e hierarquia entre a formação técnica e a formação geral pelo caminho da interdisciplinaridade, em que o papel da linguagem nesse movimento seria fundamental.

As profissões são, por definição, autoperpetuadoras. Elas reivindicam um campo específico de perícias e criam uma metodologia própria. Elas desenvolvem uma terminologia técnica que serve, ao mesmo tempo, para excluir aqueles que se encontram fora e não são acostumados ao campo, e assegurar que apenas as questões que podem ser formuladas com auxílio daquela mesma terminologia possam ser reconhecidas como válidas. Elas estabelecem hierarquias de emprego e monitoram sua própria qualificação profissional. A pesquisa linguística não está imune a esse processo, da mesma forma que qualquer outra área de estudo. A ironia, porém, é que, no caso da linguagem, este sindicalismo implica estabelecer uma divisão de trabalho que efetivamente perverte o rumo das investigações; ou melhor, serve para garantir que as pesquisas prossigam tão somente em direções convenientes às próprias profissões (HARRIS, 1996 *apud* RAJAGOPALAN, 2003, p. 47)

---

<sup>15</sup> O mercado de trabalho é, nesse aspecto, tratado, frequentemente, mais sob a lógica capitalista de condições de empregabilidade e cumprimento de expectativas das empresas que propriamente à prática profissional crítica e autônoma em diferentes arranjos produtivos.

O ensino de línguas na educação profissional deve partir dessa situação histórica para devolver aos trabalhadores o direito de dizer e ouvir sobre o conhecimento técnico que já possuem ou estão (re)aprendendo. Trata-se, portanto, do reconhecimento primeiro deste saber e suas formas de enunciá-lo para, em seguida, impreterivelmente, favorecer o domínio o uso da linguagem que o apreendeu de acordo com as contingências comunicativas.

Nesse sentido, também, que o ensino de línguas deve considerar primeiro as formas e variedades linguísticas dos trabalhadores estudantes como ponto de partida para o acesso e reflexão sobre o conhecimento técnico acumulado em sua área, permitindo-lhes a criação e criatividade de, inclusive, renová-lo em vez de apenas repeti-lo.

Não seria esse mesmo o objetivo da educação profissional de cunho democrático? Ou seja, numa perspectiva mais abrangente da formação dos trabalhadores, essa modalidade poderia fornecer as bases de conhecimentos necessários a cada campo de modo que sejam aplicáveis às situações concretas e, ao mesmo tempo, incentivar pesquisas e promover condições de aprimorá-los.

Isso, porém, não será possível enquanto a linguagem for uma barreira ao acesso desses conhecimentos e mesmo enquanto forem mimetizados modelos de gêneros discursivos esvaziados de significado apenas para o cumprimento de protocolos educacionais ou operacionais.

A reivindicação presente na carta do fórum inclui, sintomaticamente, a consideração do caráter heterogêneo e das especificidades de turmas, o que remete ao necessário reconhecimento de que a diversidade entre trajetórias escolares, vivências, culturas e linguagens implicam em currículos e metodologias responsivos aos sujeitos, com vistas a acolhê-los e incluí-los também pelo processo de ensino e aprendizagem da área de línguas e respeito pelas suas formas de ler o mundo.

Nesse sentido, o documento base do I Fórum de Línguas do IFSC traz elementos de reflexão importantes para elaboração dos projetos de cursos PROEJA no que se refere à necessidade de integração entre os conhecimentos técnicos e teóricos, sobre a diversidade dos sujeitos e turmas e sobre o papel do ensino de línguas em superar os desafios concretos das salas de aula e para além delas.

Em 2016, ocorreu o II Fórum de Línguas do instituto, que incluiu palestras, painéis, debates e reuniões de grupos de trabalho, deu continuidade às discussões iniciadas em 2014, visando avançar em uma proposta de política linguística para a instituição. Os trabalhos teriam continuidade através do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância

(Cerfead), oferecendo formação aos docentes da área de línguas e promovendo um espaço colaborativo para construção da proposta.

Os esforços para elaboração da política linguística da instituição promoveram debates de grande relevância para o reconhecimento de que o ensino de línguas necessita ser ampliado e refletido institucional e criticamente, pois são basilares para o desenvolvimento dos cursos em maior consonância com os sujeitos jovens, adultos e idosos que compõem o diversificado público que atende.

Dessa forma, consideramos neste trabalho que as discussões do fórum deveriam ser encaminhadas e contínuas no IFSC, de modo incentivar a superação da hierarquização e pretensa dualidade no ensino técnico e tecnológico, ampliando seu caráter democrático e reposicionando o ensino de línguas.

Os fóruns realizados culminaram com a aprovação da Política de Ensino, Pesquisa e Extensão para a Área de Línguas do IFSC em outubro de 2018.

O documento traz os objetivos dessa política na instituição, como respostas às reivindicações e discussões docentes durante os fóruns:

#### 5. Esta Política tem como objetivos:

I - orientar a implementação, no âmbito do IFSC e em cada câmpus, de cursos, programas e projetos de ensino, pesquisa aplicada e extensão na área de línguas, voltados às demandas contemporâneas, à identidade institucional e às particularidades da comunidade interna e externa dos câmpus e do contexto social onde estão inseridos;

II - organizar as ações de ensino e aprendizagem de línguas no âmbito teórico-metodológico e didático-pedagógico, articulando professores e práticas;

III - nortear a atuação dos professores de línguas na instituição, de tal sorte que assumam compromisso com a interdisciplinaridade e com a singularidade, diversidade cultural e lingüística dos sujeitos;

IV - sistematizar o compromisso institucional na área de línguas definido no âmbito: da oferta de línguas maternas (compreendendo a língua portuguesa e a Libras) e letramento; da oferta de línguas maternas e não maternas para fins específicos; da Formação Inicial e Continuada em línguas; do trabalho com a literatura em língua materna e não materna; da formação continuada de professores para o ensino de línguas; da pesquisa aplicada no ensino de línguas e do ensino de línguas como extensão;

V - estimular o diálogo com a comunidade escolar, outras instituições de ensino e de pesquisa, assim como com órgãos de fomento, a respeito da atenção às particularidades do ensino, pesquisa aplicada e extensão na área de línguas, promovendo o debate sobre essas atividades e sua análise crítica;

VI - promover e fomentar o processo de internacionalização da instituição. (IFSC, 2018)

A política é resultado de negociações e diferentes posicionamentos sobre as línguas e seu ensino na instituição, nesse sentido, também apresenta certas hibridizações no que se refere às concepções sobre a língua e pressupostos teóricos, como podemos observar no excerto a seguir sobre os pressupostos teórico-metodológicos:

V - a importância do ensino e da aprendizagem de língua materna e não materna como instrumento de empoderamento do sujeito, que lhe possibilita transitar por diferentes esferas sociais e viabiliza o acesso a diversas culturas;

VI - a preocupação em instrumentalizar os alunos para utilizarem diferentes meios e estratégias que os preparem para uma aprendizagem autônoma;

VII - o conceito de letramento ideológico e as implicações de uma abordagem referenciada pelo reconhecimento de múltiplos letramentos atrelados às práticas sociais plurais, ideológicas e culturais nas quais o sujeito se constitui;

VIII - a concepção de leitura, escuta e produção textual como processo de construção de sentidos no qual tanto o autor quanto o seu interlocutor têm protagonismo;

IX - a concepção de texto como materialização do discurso e produto da enunciação numa dada situação de interação mediada pela língua, a qual é situada social e axiologicamente e implica a utilização de um dado repertório de gêneros do discurso;

X - a variação linguística e a preocupação com a ampliação das competências linguísticas dos alunos de forma a possibilitar que se expressem de maneira adequada a cada situação de interação específica, levando em conta suas particularidades; (IFSC, 2018)

Destacam-se a proposição da concepção constitutiva da linguagem e, ao mesmo tempo, seu uso como “instrumento” de emancipação dos sujeitos ou sistema fechado; o discurso como construção social e central para as práticas de ensino junto à centralidade do texto nas práticas de ensino; o letramento ideológico concomitante a estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma; o reconhecimento das variedades linguísticas, ao lado, da necessária adequação da linguagem dos educandos.

Nesse sentido, a Política de Ensino, Pesquisa e Extensão para Línguas no IFSC apresenta em si um avanço nas discussões e concretização das reivindicações por elas geradas. Se por um lado ela revela a permanência de concepções e práticas de ensino tradicionais como frutos da formação e experiências docentes e dos esforços pela conservação da língua e suas práticas de ensino, por outro, também atualiza e fundamenta uma base comum para a atuação docente na instituição, trazendo importantes reflexões para a ampliação dessas concepções e práticas nos Campus.



Devido aos limites de nossa pesquisa, não nos detemos em analisar a política detalhadamente em suas diversas nuances, mas consideramos importante demarcar a possibilidade de que as políticas linguísticas sejam também construídas de baixo para cima, como demonstrado no IFSC.



## **5 AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA EJA**

No capítulo anterior, conseguimos observar como as políticas linguísticas de língua portuguesa no Brasil constituíram três concepções hegemônicas sobre ela, influenciando os currículos de seu ensino. Neste capítulo, colocamos maior enfoque na modalidade EJA.

A União tem sido a principal indutora das iniciativas educativas para jovens, adultos e idosos, delineando historicamente o cenário de seu desenvolvimento. Dessa forma, nos debruçamos na análise de três documentos oficiais produzidos no âmbito deste ente federativo, a fim de observar quais são as orientações curriculares para essa modalidade correntes desde a formulação do PROEJA e pelo próprio programa.

Pretendemos observar os contextos de elaboração dos documentos e quais os sentidos concebidos tanto para essa modalidade de ensino, como para o currículo de língua portuguesa. Buscamos compreender em que medida eles contribuem para consolidação ou superação daquelas ideias hegemônicas sobre a língua portuguesa e espelham ou refratam concepções específicas sobre a educação de jovens e adultos.

Temos em vista que os documentos não representam a totalidade das práticas educativas correntes no país e nem correspondem integralmente aos currículos que são concretamente constituídos com as singularidades das experiências locais. No entanto, consideramos que são esses documentos que norteiam os currículos escolares e que fundamentam determinadas concepções sobre a língua portuguesa e seu ensino, que podem ser consolidadas, ampliadas ou revistas nas diferentes propostas de EJA e com a autonomia pedagógica das unidades escolares.

Além disso, os documentos também são registros significativos e fundamentais sobre o posicionamento e as escolhas do Estado em relação ao ensino de língua portuguesa para a população jovem e adulta com nenhuma ou baixa escolaridade, ajudando a configurar ao mesmo tempo as políticas educacionais e os planejamentos linguísticos no país.

Discorreremos, assim, sobre o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 11/2000, as Matrizes Curriculares do ENCCEJA e os cadernos de apresentação do PROEJA nas próximas seções.

## 5.1 O PARECER CNE/CEB Nº 11/2000 SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Declaração de Hamburgo, resultante da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) em 1997, promoveu a defesa da educação de adultos como direito fundamental e imprimiu os contornos da concepção de educação ao longo da vida.

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (UNESCO, 1997)

Tendo firmado esse compromisso internacional, o Brasil sancionou a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE). Em relação à EJA, o PNE pretendia:

- erradicar o analfabetismo adulto, em dez anos;
- assegurar a oferta de EJA de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não a possuía, em cinco anos;
- assegurar a oferta de EJA de 5ª a 8ª série do ensino fundamental para 100% da população de 15 anos ou mais que concluiu a 4ª série, em dez anos;
- dobrar a capacidade de atendimento de EJA do ensino médio, em cinco anos;
- quadruplicar a capacidade de atendimento de EJA do ensino médio, em dez anos;
- implantar em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem jovens e adolescentes infratores programas de EJA de ensinos fundamental e médio, assim como formação profissionalizante (INEP, 2004).

As metas, hoje reconhecidamente frustradas, embora buscassem responder ao compromisso com a Declaração de Hamburgo, enfrentariam as condições de oferta da EJA nos sistemas públicos de ensino, em que ainda predominava a ideia de que ela correspondia à alfabetização e de que nos níveis fundamental e médio era forma de correção do fluxo escolar.

Nesse contexto, foi elaborado o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 11/2000, em que se estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O relator do Parecer 11/2000, Jamil Cury, iniciou o texto reafirmando os compromissos internacionais do Brasil em relação à EJA em 1995 e a Lei 9.394/96, “passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento conseqüente” (BRASIL, 2000, p.2).

Assim, o Parecer 11/2000 propunha-se a responder às demandas sociais sobre a especificidade da modalidade contemplando diversos setores interessados e atuantes na EJA, conforme Jamil Cury:

Ao lado desta presença qualificada de setores institucionais da comunidade educacional convocada a dar sua contribuição, deve-se acrescentar o apoio solidário e crítico de inúmeros fóruns compromissados com a EJA e de muitos interessados que, por meio de cartas, ofícios e outros meios, quiseram construir com a relatoria um texto que, a múltiplas mãos, respondesse à dignidade do assunto. (BRASIL, 2000, p.2-3)

Cury destacaria três funções da EJA no cenário brasileiro: reparadora, equalizadora e qualificadora. Elas responderiam às condições da população jovem e adulta brasileira, no que se refere às necessidades de alfabetização, elevação de escolaridade e formação para o trabalho.

Reconhecendo a centralidade da escrita na sociedade moderna, a função reparadora da EJA relacionava-se à correção histórica da marginalização dos sujeitos analfabetos e com baixa escolaridade com vistas à ampliação da cidadania por meio da ampliação do acesso aos demais direitos, seja pelo alargamento das possibilidades de informarem-se sobre eles, seja pela apropriação da escrita enquanto instrumento desse acesso na sociedade letrada e burocratizada.

É importante destacar a distinção feita pelo relator entre a alfabetização e o letramento, desfazendo a visão de que os analfabetos não participariam de alguma forma da sociedade letrada, ou mesmo o preconceito que sobre eles recai, ao se ignorar seus saberes e culturas próprios.

Citando os estudos de Magda Soares (1998), por exemplo, e a riqueza dos saberes populares, como a literatura de cordel, o teatro popular, o canção regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2000), Cury reafirmava a necessidade de superação da visão rasa sobre os analfabetos que os condicionaria às funções subalternas e menos “qualificadas” no mercado de trabalho.

Nesse sentido, reverberava no Parecer 11/2000 as ideias da Declaração de Hamburgo (1997), também citada no documento, que ampliavam o sentido da EJA e sua importância frente à democratização da sociedade e demandas da esfera do trabalho.

Ao mesmo tempo em que há um movimento de valorização dos sujeitos da EJA, há também o reconhecimento de sua cultura manifestada pela diversidade linguística e produções orais, ainda que se aponte a importância da democratização da escrita enquanto direito fundamental para ampliação da cidadania.

Nesse sentido, admite-se a condição de que os sujeitos da EJA possam ser letrados, ou seja, participam da sociedade letrada de diferentes formas, ainda que não sejam alfabetizados.

A partir dos dados estatísticos relacionados aos índices de analfabetismo e da identidade de classe dos jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade relacionada à desigualdade histórica entre a educação das elites e aquela pensada para negros, índios, caboclos migrantes, trabalhadores braçais e seus descendentes, Cury destaca que

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. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena. [...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (BRASIL, 2000, p.7)

A função equalizadora da EJA também convergiria à superação das desigualdades educativas ao longo da história ao oferecer igualdade de condições de acesso aos direitos, reconhecendo não apenas o direito à alfabetização, mas à elevação de escolaridade nos níveis fundamental e médio.

Nesse sentido, a função equalizadora destinava-se a afirmar que maiores oportunidades de acesso e permanência às práticas educativas deveriam ser ofertadas àqueles que tiveram as trajetórias escolares interrompidas.

Era preciso considerar a diversidade dos sujeitos e de suas condições de vida, com vistas a reparar as desigualdades e possibilitar-lhes maior inserção “no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes ‘novos’ alunos e ‘novas’ alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização”.

Além das funções reparadora e equalizadora, a EJA teria a função qualificadora, ou seja, o papel de promover aos sujeitos oportunidades de se qualificarem permanentemente para a esfera do trabalho, cujas mudanças constantes exigiriam a adequação dos trabalhadores, além da necessidade de constante aprendizado para participação plena da sociedade e formação do espírito democrático.

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p.12)

O Parecer 11/2000, após tratar das bases legais, do cenário então vigente, da história da EJA, de dados estatísticos, das iniciativas públicas e privadas e da formação de professores, dedica-se, finalmente, às diretrizes curriculares para a modalidade. É central o olhar para a diversidade dos sujeitos e para o reconhecimento das condições e demandas da vida adulta e dos trabalhadores.

Tendo como base as mesmas orientações curriculares do ensino regular, como forma de possibilitar a integração nos demais níveis de ensino e, assim, a continuidade dos estudos pelos sujeitos, o Parecer deixa claro a necessária elaboração de iniciativas apropriadas à modalidade e sujeitos, não como reprodutora do ensino para as crianças.

O trabalho ocupa importante espaço na definição das diretrizes curriculares, na medida em que os educandos majoritariamente participam dele e almejam melhorias nas condições de vida também através dele.

Desse modo, a referência curricular à base nacional comum e diversificada da época deveria ser reorganizada a partir dessa perspectiva de formação dos jovens e adultos, além da adequação dos conteúdos e metodologia à sua faixa etária.

O reconhecimento dos saberes e das experiências de trabalho e vida dos educandos são, então, centrais nessa seção do documento, na medida em que deveriam nortear projetos pedagógicos específicos, em que a autonomia pedagógica proporcionasse a flexibilidade de organização do ensino e de seu currículo.

A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos,

a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente. (BRASIL, 2000, p. 62).

Em relação à metodologia, sugere-se o trabalho com “constituição dos grupos de alunos, momentos de homogeneidade ou heterogeneidade para atender, com flexibilidade criativa, esta distinção” (BRASIL, 2000, p.63), fazendo referência às faixas etárias. Já em relação ao currículo, sugere-se “a redefinição dos temas transversais aí incluindo o trabalho ou outros temas de especial significado”.

O Parecer 11/2000 é encerrado com a discussão sobre o direito à educação, reafirmando a importância de constituir iniciativas adequadas aos sujeitos da EJA, à ampliação da cidadania e às demandas decorrentes das mudanças no trabalho e na sociedade.

O documento estabeleceu, portanto, marcas conceituais e orientações de flexibilidade aos currículos da EJA sem, contudo, delinear conteúdos programáticos, procedimentos metodológicos ou avaliativos muito específicos. Nem mesmo ao tratar especificamente dos exames, faz-se referência a eles, limitando-se o documento a discutir as bases legais para sua realização no Brasil e no exterior, as idades mínimas para sua realização e a reafirmação do poder público ofertar o ensino gratuito no nível fundamental e médio.

Destaca-se que esses limites correspondem à compreensão da CEB/CNE naquele momento histórico de que a EJA, sendo modalidade, obedeceria às mesmas diretrizes curriculares da Educação Básica (EF e EM), guardadas especificidades e adequações admitidas pelo artigo 37 da LDB.

Dessa forma, em respeito à autonomia pedagógica, deixa-se a cargo de cada iniciativa a formulação de propostas adequadas, favorecendo o surgimento de um terreno também fértil de experiências diversas.

O parecer de Cury é um dos documentos de referência para a formulação de programas e projetos políticos voltados à EJA, bem como para a concepção de currículos e formas de avaliação da modalidade, como veremos na próxima seção.

## 5.2 AS MATRIZES DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO ENCEJA

Dois anos após a publicação do Parecer CEB/CNE 11/2000 foi instituído o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), através da Portaria nº 2.270 do Ministério da Educação.



As matrizes de competências e habilidades que fundamentam a elaboração dos exames teriam como efeito secundário o estabelecimento de uma referência nacional para composição dos currículos nas escolas municipais, estaduais e cursos preparatórios da iniciativa privada, até então orientados pelas secretarias de educação locais e com base nos Parâmetros Nacionais de Ensino (PCNs).

Sendo a competência para a realização de exames supletivos fora do território nacional privativa da União, conforme determinara o próprio Parecer CEB/CNE 11/2000, o ENCCEJA surgiu como forma de suprir a necessidade de certificação dos brasileiros no exterior, especialmente inspirado nas experiências anteriores que cumpriam tal função no Japão.

Os exames, porém, além de uma política de certificação no âmbito internacional, constituiria uma política interna para EJA, que se propunha a ser progressivamente uma alternativa aos exames supletivos aplicados nos Estados para a certificação de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio.

Nesse momento, reconhecia-se o crescimento de iniciativas privadas na oferta de cursos preparatórios aos exames de certificação locais de modo aligeirado com a promessa de certificação para jovens e adultos.

Tal cenário teria fomentado a proposta de criação do ENCCEJA como um exame que, ao mesmo tempo, contribuísse para o reconhecimento de saberes constituídos pelos sujeitos jovens e adultos em sua trajetória escolar e de vida, e promovesse a correção do fluxo escolar.

Os exames de certificação para os jovens e adultos não constituem exceção, uma vez que, na sua maioria, submetem os alunos a provas massivas, sem o correspondente cuidado com a qualidade do ensino e o respeito com o educando, como se encontra assinalado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA). Por outro lado, recomenda-se que o estudante da EJA, com a maturidade correspondente, deva encontrar, nos cursos e nos exames dessa modalidade, oportunidades para reconhecer e validar conhecimentos e competências que já possui. A mesma Diretriz prevê a importância da avaliação na universalização da qualidade de ensino e certificação de aprendizagem, ao apontar que os exames da EJA devem primar pela qualidade, pelo rigor e pela adequação. (BRASIL, 2003, p. 13)

O exame também se destinava a compor o ciclo de avaliações da Educação Básica, junto com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ou seja, integrava as avaliações externas em larga escala nos anos 1990, “devendo servir também como instrumento de avaliação das políticas públicas para a EJA com vistas a melhorar sua qualidade no Brasil” (CATTELI; GISI; SERRAO; 2013, p. 722)

O ENNCEJA, desde sua proposição, tem sido alvo de críticas diversas, englobando diferentes setores da sociedade. Vale ressaltar que, desde 2002, observam-se problemas em relação à sua execução periódica, com episódios em que foi oferecido só no exterior ou não foi realizado.

Além da oferta do exame em períodos irregulares, julgava-se o sentido centralizador dessa política. Os questionamentos sobre o exame recairiam tanto sobre o desrespeito à autonomia dos estados em organizar suas políticas educacionais, quanto sobre sua capacidade de atender as especificidades regionais e a diversidade dos sujeitos a que se destinava.

Somavam-se a esses questionamentos, as críticas que relacionam o contexto neoliberal de redução do Estado e a realização do exame ao descompromisso com a oferta de cursos e programas mais abrangentes voltados à modalidade EJA, que pudessem assegurar o direito à educação.

Desse modo, o ENCCEJA, iniciado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), chegaria a ser suspenso quando foi aberta, conforme denomina Kingdon (2003), “a janela de oportunidade” para mudança na agenda decisional, devido à posse do presidente Luis Inácio Lula da Silva (PT).

Além da suspensão do exame, buscou-se construir uma política pública de educação para a modalidade da EJA, que tomaria novo rumo com a participação mais efetiva dos movimentos sociais em comissões e conselhos governamentais. Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com a finalidade de construir uma política de Estado para a EJA. Nesse mesmo ano, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) com a participação de vários movimentos sociais que poderiam influir na reformulação dessa política. (CATELLI; GISI; SERRAO, 2013, p; 727).

É nesse movimento de reaproximação com a sociedade civil e de reformulação da agenda governamental que surgiria a proposta do PROEJA em 2005. No entanto, os debates sobre o ENCCEJA não promoveram sua descontinuidade, já que mesmo com divergências internas em relação a sua existência, o Ministério da Educação (MEC) manteria a sua oferta a partir de 2005.

Nesse sentido, o ENCCEJA passa a ser assumido como política pública da EJA também neste governo e, aos moldes das demais avaliações de larga escala, continuaria influenciando diretamente a constituição dos currículos.

[...] por meio das avaliações, busca-se o poder de induzir o(s) outro(s) a fazer o que se deseja. Ademais, possibilita um discurso progressista, agora reconceituado, de possibilitar a autonomia da escola, a descentralização da gestão, a participação etc. Não é coincidência que algumas reformas ancoradas no fortalecimento dos

mecanismos de testagens em larga escala defendam medidas democratizadoras da gestão, como a eleição de diretores etc. (BAUER, ALAVARSE, DE OLIVEIRA, 2015, p. 1370)

Assim, o exame induziria a criação de um padrão qualificador das iniciativas educativas para EJA, aliando a autonomia relativa decorrente de sua marginalização histórica à centralização de seus objetivos e orientações.

Observa-se nas matrizes de competências e habilidades do exame um esforço em integrar-se às diretrizes curriculares para EJA então vigentes, mas com uma mudança conceitual importante que concederia a elas um caráter mais flexível e afeito às demais avaliações de larga escala.

Para além dos conteúdos de ensino – até então propostos mais sistemática e programaticamente nos PCNs – o documento que trata do ENCCEJA enfatiza que ele se trata da avaliação de competências e habilidades dos estudantes.

Constituiu-se um importante desafio à elaboração das matrizes do Encceja para o Ensino Fundamental, especificamente no que diz respeito à definição das competências gerais das áreas. Isso porque, para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais trazem outra abordagem, não tendo incorporado a discussão mais recente, que visa à determinação de competências e habilidades de aprendizagem como produto da escolarização, ainda que preservem e ampliem consideravelmente outros elementos didático-pedagógicos do mesmo paradigma. (BRASIL, 2003, p. 15)

Com o dispositivo de elaborar uma matriz de avaliação de competências e habilidades, o ENCCEJA inseria a possibilidade de responder às diversidades regionais e ao mesmo tempo buscar a unidade qualitativa das iniciativas para EJA. Tratava-se de um recurso que atenderia às funções de controle administrativo e descentralização operatória, e ainda transferiria aos cursos preparatórios e aos próprios sujeitos da EJA a responsabilidade por sua formação.

Citando os documentos dos próprios PCNs, das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e da Declaração de Hamburgo (1997), o livro introdutório do ENCCEJA assim define a elaboração de suas matrizes:

As Matrizes de Competências e Habilidades constituem referencial de exames mais significativos para o participante jovem ou adulto, mais adequados às suas possibilidades de ler e de interagir com os problemas cotidianos, com o apoio do conhecimento escolar. Embora não seja possível, em âmbito nacional, prever a enorme gama de conhecimentos específicos estruturados em meio à vivência de situações cotidianas, procurou levar em consideração que o processo de estruturação das vivências possibilita aquisições lógicas de pensamento que são universais para os jovens e adultos e que se, de um lado, devem ser tomadas como ponto de partida

nas diversas modalidades de ofertas de ensino para essa população, de outro, devem participar do processo de avaliação para certificação. (BRASIL, 2003, p. 14)

Lima (2005) trata da concepção da educação ao longo da vida através da metáfora da mão esquerda e direita de Miró, como vimos anteriormente. O autor considera que as lógicas da política econômica alcançam as políticas educacionais por meio do imperativo do ensino por competências, numa modificação conceitual das funções do ensino para o atendimento às demandas cambiantes do mercado de trabalho pela formação flexível dos sujeitos. Assim, “o lema político-pedagógico da ‘aquisição de competências para competir’ remete para o protagonismo do mercado da privatização e dos processos de individuação, acentuando o caráter pragmático, instrumental e competitivo da educação e da formação” (LIMA, 2005, p. 84).

De fato, o ENCCEJA pontua, classifica, certifica ou não os sujeitos que realizam as provas e consubstancia a lógica de avaliação dos estudantes por meio de seu rendimento em testes pontuais. Dessa maneira, o currículo por competências e habilidades passa a integrar a EJA cada vez mais, tendência que também observamos no ensino profissionalizante.

O debate sobre o currículo por competências é bastante amplo e complexo. Nos limites de nosso trabalho, buscamos destacar que essa modificação de concepção, inicialmente como recurso de avaliação, reforça não somente a centralidade da escrita nos processos de aprendizagem como também seu valor simbólico de desenvolvimento cognitivo.

Além disso, essa modificação implica a instrumentalização da escrita para atendimento de demandas do mercado e da população com baixa escolaridade. Há, de certa forma, uma limitação às práticas imediatistas e cotidianas de letramento, que podem se desenvolver sem a intermediação da escola, conforme as experiências de vida dos sujeitos, reafirmando sua responsabilização pela própria formação, que será pautada como “autonomia”.

Ou seja, está-se valorizando a autonomia do estudante em ler informações e estabelecer relações a partir de certos contextos e situações. E, assim, o exame sinaliza e valoriza um cidadão mais apto a viver num mundo em constantes transformações, onde é importante possuir estratégias pessoais e coletivas para a solução de problemas, fundamentadas em conhecimentos básicos de todas as disciplinas ou áreas da educação básica. (BRASIL, 2003, p.14)

No reconhecimento dos múltiplos letramentos decorrentes de suas vivências, deixa de considerar as condições e oportunidades de letramentos mais amplas que aquelas de caráter objetivo e instrumental que predominam em sua vida cotidiana.

Valendo-se de pressupostos mais progressistas do campo da Educação Popular, a valorização dos saberes dos educandos, a autonomia, a democratização das oportunidades educativas e a ampliação de participação na sociedade letrada são ressignificados, tendo como pano de fundo a transferência de responsabilidades do Estado para os indivíduos em relação à sua formação.

Dessa forma, contradições em relação às possibilidades idealizadas e aos limites concretos de aprendizagem permeiam o documento que introduz o ENCCEJA e também suas concepções sobre a língua, a leitura e a escrita que ali se expressam.

É o que podemos notar, por exemplo, quando o exame pressupõe o “leitor autônomo” de diferentes gêneros discursivos, mas apenas com “certa fluência”; reconhece a importância do diálogo entre o conhecimento de mundo e de língua dos sujeitos, mas concebe os falantes como “usuários”, reafirmando o sentido utilitário da língua e de não pertencimento aos sujeitos.

Para o participante da prova, é imprescindível a prática autônoma da leitura, que possibilita a percepção de possíveis significados e a construção de opiniões e conhecimentos ao ler um texto, um esquema ou outro tipo de figura. Espera-se, de fato, que o jovem e o adulto, ao certificarem-se com a escolaridade fundamental pelo ENCCEJA, **já estejam lendo autonomamente, com certa fluência, a partir de sua experiência com textos diversos, em situações em que faça sentido ler e escrever.** Cabe a eles construir os sentidos de um texto, ao colocar em diálogo seus próprios conhecimentos de mundo e de língua, como usuários dela, e as pistas do texto, oferecidas pelo gênero, pela situação de comunicação e pelas escolhas do autor [...] Devem-se considerar, entretanto, diferentes níveis de proficiência na leitura dos códigos e linguagens que constituem as informações da realidade. A meio termo da formação básica, na conclusão do Ensino Fundamental, os textos lidos ou formulados pelo estudante da EJA **já evidenciam uma visão de mundo um tanto complexa, ainda que expressa em discurso mais sintético, mais direto, com muitos nomes do cotidiano preservados e elementos do senso comum, se comparados com produções do estudante em nível de Ensino Médio** (BRASIL, 2003, p. 18-19, grifo nosso).

Em nossa leitura, o documento revela mais contradições que resultam do esforço de, ao mesmo tempo, avaliar os trabalhadores jovens e adultos que estão fora da escola e influenciar o currículo escolar.

Assim, em relação ao excerto anterior, é importante destacarmos como a escrita simboliza uma representação de evolução cognitiva dos sujeitos e a correlação entre ela e o processo de escolarização, mesmo tendo em vista que o exame se destinava àqueles com trajetórias escolares interrompidas.

Em outras palavras, espera-se certificar um leitor “autônomo” que se formou majoritariamente longe da escola, mas é autônomo dentro de determinados limites na linha

evolutiva de desenvolvimento cognitivo traçado nos sistemas de ensino. Reconhecem-se suas habilidades de leitura e escrita, mas ao mesmo tempo as concebe como uma visão limitada de mundo. Sua autonomia estaria na busca pessoal pelo desenvolvimento da leitura e compreensão.

A visão do leitor autônomo expressa neste trecho coincide, então, com aquela mesma visão presente na Política Nacional de Alfabetização (2019), em que a leitura e a compreensão de texto são distinguidas, sendo essa compreensão relacionada às visões de mundo, experiências e desenvolvimentos individuais e sob responsabilidade própria dos indivíduos.

Além disso, os discursos dos sujeitos da EJA no ensino fundamental estariam notavelmente “abaixo” daqueles dos estudantes do ensino médio, ou seja, eles demonstrariam que sua qualidade estaria atrelada à escolaridade e não propriamente às suas vivências.

Essa visão reafirma mais uma vez a visão de que a escrita é símbolo de evolução cognitiva e a escolarização classificaria e hierarquizaria os que sabem mais e os que sabem menos, sendo essa mensuração atribuída ideologicamente e com consequências sérias aos sujeitos que estariam no patamar mais baixo desse escalonamento. A crítica às políticas de escalonamento feita por Carr e Lempert (2016) lembra-nos que o escalonamento entre os saberes no processo de escolarização não é aleatório, ainda que possa ser naturalizado.

O fato de a escala envolver pontos de vista e o posicionamento de atores a respeito desses pontos de vista significa que não há escalas ideologicamente neutras e as pessoas e instituições que se destacam nos exercícios escalares geralmente reforçam as distinções que os ordenaram. Em outras palavras, as escalas que nos parecem mais naturais são intensamente institucionalizadas e é por isso que os coletivos prontamente aceitam que o leviatã do Estado ou Deus paira sobre os homens da terra, ou que um domínio de autoridade política ou de ritual abrange outro. (CARR; LEMPERT, 2016, p. 4)<sup>16</sup>

Assim, não há neutralidade nem no escalonamento que classifica os sujeitos conforme seu nível de escolarização, nem na aferição das habilidades e competências escalonadas nas avaliações do ENCCCEJA, que possuem uma visão específica sobre o que seria o domínio da língua a partir do ideal de língua que coincide com a norma culta na modalidade escrita.

---

<sup>16</sup> Nossa tradução livre do excerto : « The fact that scaling involves vantage points and the positioning of actors with respect to such vantage points means that there are no ideologically neutral scales, and people and institutions that come out “on top” of scalar exercises often reinforce the distinctions that so ordained them. In other words, the scales that seem most natural to us are intensively institutionalized, and that is why collectives readily accept that the leviathan of the State or God hovers above landsmen, or that one realm of political or ritual authority encompasses another »

Podemos observar neste excerto do documento sobre o ENCCEJA como o desenvolvimento da escrita em conformidade com determinados gêneros discursivos e variedades linguísticas de prestígio assumem a representação de competências e habilidades superiores para a participação dos sujeitos na sociedade.

É nesse sentido que a primeira competência cognitiva definida na matriz de avaliação do ENCCEJA para o Ensino Médio seja “Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.” (BRASIL, 2008) e, entre as competências gerais, o documento define “Usar os conhecimentos adquiridos por meio da análise linguística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica” (BRASIL, 2008).

A escolarização teria por objetivo, então, o alcance dessas competências pelos sujeitos educandos jovens, adultos e idosos numa objetivização da língua que a aproxima de um objeto para uso, cujo acesso é também escalonado.

O domínio da língua enquanto objeto e a aproximação das análises linguísticas se realizariam em etapas e promoveriam os sujeitos com a ampliação da capacidade de linguagem e de análise crítica. Se levássemos a termo essa ideia, o educando no processo de escolarização deixaria gradativamente de ser um falante leigo para aproximar-se dos linguistas teóricos, esses últimos seriam compreendidos, então, como os símbolos da evolução cognitiva.

Não se trata apenas de reconhecer o direito de acesso à variedade culta da língua e aos gêneros discursivos formais como forma de democratizar o conhecimento, mas como forma de distinguir visões de mundo e capacidades cognitivas, em que a cultura e a língua popular assumiriam, marcadamente, um lugar inferior.

Nesse sentido, Carr e Lempert (2016) nos lembram que os estudos de Sociolinguística já começam a criticar determinados escalonamentos que, na prática, teceriam uma relação verticalizada entre as línguas e suas próprias variações na sociedade.

De fato, idiomas padrão são, freqüentemente, imaginados e institucionalmente posicionados como translocais comparados a outros idiomas e variedades, o que tem conseqüências óbvias para a perpetuação de desigualdades políticas, dado que a competência em um idioma padrão é distribuída de maneira desigual nos Estados-nação multilíngues. Nesse sentido, a linguagem é vista como um recurso que permite ou inibe a mobilidade nas escalas. (CARR, LEMPERT, 2016, p.6-7)

Conforme destacam os autores, a sobreposição da norma culta, ou “curta” como bem denominou Faraco (2011), às demais normas perpetua as relações de poder entre elas e os



grupos que as acessa, dificultando a mobilidade dos sujeitos não só entre as escalas de prestígio linguístico, mas na participação equânime na sociedade.

É assim, por exemplo, que a matriz de avaliação do ENCCEJA ao definir como competência a ser atingida no ensino médio “Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social e as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico” teria um potencial democratizante no sentido de reconhecimento da diversidade.

No entanto, essa competência acaba focando no enfrentamento do preconceito linguístico devido ao reconhecimento da existência de outras variedades linguísticas, mas sem implicar sua valorização, que ficaria obscurecida pela necessidade de adequá-las à norma hegemônica, conforme especificam as habilidades relacionadas:

H38- Reconhecer no texto a variedade linguística adequada ao contexto de interlocução.

H39 - Comparar diferentes variedades linguísticas, verificando sua adequação em diferentes situações de interlocução.

H40 - Identificar a relação entre preconceitos sociais e usos lingüísticos. (BRASIL, 2008)

Nota-se que a visão sobre a língua, a partir da perspectiva do letramento, define uma variedade como padrão em sobreposição às outras para o ensino, o que tanto garantiria a “unidade linguística”, como conceberia sua função primária como “meio” de transmitir informação factual.

Makoni e Meinhoff (2006) destacam que pensar na linguagem através da “metáfora do conduto” de informações factuais corrobora discursos de planejamento linguístico assentados no ideal estado-nação e impactam na “invenção” das línguas nativas com vistas à sua “utilidade” para o ensino e dominação colonial.

Ainda conforme os autores, a invenção das línguas sob a perspectiva do letramento também tenderia a objetivizá-las como se o acesso a elas fosse comparável ao acesso à água, energia ou comida. Além disso, a objetivização da língua encorajaria “aqueles que elaboram políticas a pensar em termos de que as pessoas possuem as línguas, ou de quantas pessoas podem ser persuadidas a usá-las. Ou de como essas línguas podem ser dadas às pessoas.” (MAKONI, MEINHOF, 2006, p. 195)

Analisamos que, contraditoriamente, o exame cobraria dos sujeitos um domínio idealizado da língua que seria alcançado através da escolarização, embora eles busquem fazer as provas justamente para receber sua certificação sem a condição de frequentarem a escola.



A forma de avaliar jovens, adultos e idosos que tiveram a trajetória escolar interrompida é encontrada não a partir dos saberes mais concretos em suas experiências de trabalho e vida, mas em relação aos escalonamentos próprios da instituição escolar sobre esses saberes.

Inspirado na teoria cognitiva de Jean Piaget, o ENCCEJA justificava a mudança de enfoque da aferição de conteúdos para aferição de competências e habilidades, pela necessidade de incorporar as interações do sujeito com meio físico e social para construção de saberes e resolução de problemas.

A inteligência é encarada não como uma faculdade mental ou como expressão de capacidades inatas, mas como uma estrutura de possibilidades crescentes de construção de estratégias básicas de ações e operações mentais com as quais se constroem os conhecimentos. Nesse contexto, o foco da avaliação recai sobre a aferição de competências e habilidades com as quais transformamos informações, produzimos novos conhecimentos, reorganizando-os em arranjos cognitivamente inéditos que permitem enfrentar e resolver novos problemas. (BRASIL, 2003, p. 27).

Desse modo, as matrizes de referência para a prova de cada área ou disciplina foram organizadas com base em nove competências que, por sua vez, originavam de habilidades mais específicas e, ainda, relacionavam os conteúdos gerais às cinco competências aferidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que corresponderiam “aos eixos cognitivos básicos, a ações e operações mentais que todos os jovens e adultos devem desenvolver como recursos mínimos que os habilitam a enfrentar melhor o mundo que os cerca, com todas as suas responsabilidades e desafios” (BRASIL, 2003, p.15).

Nesse sentido, as matrizes definiam competências e habilidades que deveriam possibilitar ao estudante domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas. A primeira competência cognitiva a ser definida no documento seria justamente àquela relacionada a “dominar norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso da linguagem matemática, artística e científica”.

“Dominar a norma culta da língua” seria a condição para certificação de jovens e adultos no ensino fundamental e médio. Para tanto, entre as competências gerais de língua portuguesa no ensino fundamental, elencavam-se:

- utilizar a língua materna para estruturar a experiência e explicar a realidade
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos;

– reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social e as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico” (BRASIL, 2008).

Já no ensino médio, “compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” e “reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.” (BRASIL, 2008).

O uso da expressão “língua materna” reforça uma visão monolíngue sobre os sujeitos da EJA e remonta à importância da língua para identidade nacional. Além disso, o reconhecimento das variedades linguísticas e a superação do preconceito linguístico seriam secundários em relação ao “domínio da norma culta”, o que em si demonstra diferentes valores de prestígio sobre elas.

Reafirmavam-se, assim, as perspectivas de que tratamos no capítulo anterior sobre os PCNs, em que as variedades linguísticas regionais ou sociais são contempladas enquanto patrimônio cultural. As competências desdobravam-se em habilidades como “comparar diferentes variedades linguísticas, verificando sua adequação em diferentes situações de interlocução”.

Dessa forma, as variedades do português seriam apreciadas segundo o valor de maior ou menor “adequação” às diferentes situações comunicativas, ou seja, cobra-se o domínio da variedade do português que reproduz as relações de desigualdade econômicas e sociais entre os falantes da norma culta e popular. Além disso, essa escala de prestígio sobre as variedades reproduz também “essencializações” sobre os grupos minoritários ou socialmente vulneráveis através dos processos de iconização, recursividade fractal e apagamento (IRVINE; GAL, 2000).

Nesse sentido, as matrizes contribuiriam para determinadas concepções sobre a língua portuguesa e seu ensino que também estariam pautadas por aquelas três ideias hegemônicas sobre ela de que tratamos anteriormente, compreendendo não apenas a escrita, mas a norma culta como competência basilar do desenvolvimento cognitivo e participação dos sujeitos na esfera do trabalho e no exercício da cidadania.

É importante, assim, nos atentarmos para os deslocamentos de sentidos operados na elaboração das matrizes de competências, seja do ensino de conteúdos fundamentais para a noção própria de competência e habilidades, seja do direito ao acesso à norma culta para seu domínio e uso independentemente de trajetórias escolares interrompidas, seja da

democratização da sociedade enquanto ideal e não conforme as condições concretas e relações de desigualdade entre os sujeitos que a compõem.

Nesse sentido, as matrizes do exame remetem ao mesmo tempo para a avaliação e direcionamento de currículos. Trata-se de escolhas de planejamento linguístico que corroboram políticas linguísticas, ainda que ocultas, de conservação da língua e das relações sociais em que ela é inventada.

### 5.3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O PROEJA

No capítulo 3, vimos o contexto de surgimento do PROEJA em 2005. Nesta seção nos deteremos a analisar os documentos oficiais do programa no que se refere ao desenho de seus objetivos de formação de trabalhadores jovens e adultos, bem como as orientações para organização curricular dos cursos.

Tanto os documentos de referência para o PROEJA FIC, de qualificação profissional inicial e continuada voltadas ao nível fundamental, como para o PROEJA Técnico, voltado ao ensino de nível médio, referendam os documentos oficiais da União então correntes para basear sua proposta. Esses documentos tomam como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e as Declarações de Hamburgo (1997).

Os documentos reafirmam a proposição da concepção da educação ao longo da vida, compreendendo a necessidade de integração da EJA aos sistemas públicos de ensino, de forma a possibilitar a educação continuada entre os ensinos fundamental e médio.

Assim, o documento para o PROEJA Técnico – Ensino Médio propõe entre os princípios do programa: compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como fundamento da formação.

No documento, é recorrentemente afirmada a perspectiva do trabalho como princípio educativo, propondo-se que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica possa “atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA” (BRASIL, 2007a, p. 34).

Desse modo, entre os princípios político-pedagógicos, propõem-se: a integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva; a escola

formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; a compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; a escola vinculada à realidade dos sujeitos; a autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino; e o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007a).

Nessa mesma direção, o documento para Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental prevê como princípios: a aprendizagem e conhecimentos significativos; respeito ao ser e aos saberes dos educandos; construção coletiva do conhecimento; a vinculação entre educação e trabalho: integração entre a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica; a interdisciplinaridade; a avaliação como processo (BRASIL, 2007a).

Entre os princípios elencados nos documentos é notável concepção ampliada sobre educação ao longo da vida não apenas para atendimento das demandas do mercado de trabalho, mas para a formação para o trabalho vinculado às possibilidades de inserção crítica dos sujeitos, com vistas à sua emancipação e à transformação das relações sociais, conforme abaixo:

uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo. (BRASIL, 2007a, p. 43)

Prima-se, ainda, pela participação e construção coletiva das propostas de integração curricular, considerando as especificidades dos sujeitos. É importante observar a necessidade de que o reconhecimento dos saberes dos educandos seja não somente ponto de partida para as abordagens curriculares e metodológicas, como também possam ser avaliados e validados processualmente, promovendo a flexibilidade no seu tempo e trajetórias de formação.

Nesse contexto, reclama-se a vinculação dos saberes escolares às vivências e saberes populares, primando-se pelo diálogo entre os conhecimentos práticos dos trabalhadores com as teorias.

Com esses parâmetros, as propostas concentram-se na necessidade de desenvolver um currículo integrado e interdisciplinar, superando as contradições duais que permeiam a educação profissional, como tratamos anteriormente, também reconhecidas nos documentos.

Para que um programa possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres. (BRASIL 2007a, p. 35)

Os esforços para construção dos currículos do ensino fundamental e médio integrados ao ensino profissionalizante têm como consequência a busca da interdisciplinaridade e desenho dos cursos a partir das condições, saberes e demandas dos trabalhadores jovens e adultos. Essas propostas possibilitam, assim, a flexibilidade e reorganização dos tempos, espaços e currículo, conforme abaixo:

Para construir o currículo integrado, é necessário pensar numa reorganização curricular para que o espaço dos chamados conteúdos escolares seja redimensionado e redirecionado sem desqualificá-lo, promovendo integração entre os saberes de formação geral e os de formação profissional. [...] É importante diferenciar a interdisciplinaridade da simples justaposição de conteúdos escolares. A interdisciplinaridade pode ser entendida como regime de cooperação que se realiza entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência e que se faz por meio de trocas, visando o enriquecimento mútuo. (BRASIL, 2007b, p. 35-36).

Devido à proposta de construção do currículo integrado e interdisciplinar, os documentos não apresentam conteúdos programáticos para as disciplinas, ou mesmo habilidades e competências para as diversas áreas de conhecimento, tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA.

Os documentos propõem, então, a organização curricular dos cursos em áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, articuladas com as disciplinas da qualificação profissional selecionada. Com vistas à construção dos cursos com base nas realidades locais e debates coletivos, busca-se a superação da fragmentação entre as disciplinas paulatinamente:

Para implementação dessa proposta, não será necessário substituir na sua totalidade a organização disciplinar vigente. O proposto e desejável é que, paulatinamente, projetos de trabalhos integrados, significativos para cada uma das comunidades a que se destinam, sejam propostos, realizados e avaliados por grupos de professores engajados nessa modalidade de trabalho. (BRASIL, 2007b, p.37-38)

Com a compreensão da autonomia das unidades educativas para elaboração dos cursos, o documento relativo ao nível médio e ensino técnico oferece múltiplas possibilidades

de abordagem para integração curricular: abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos; abordagens por meio de esquemas conceituais; centrada em resoluções de problemas; abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade; abordagem orientada por áreas do conhecimento, sendo as diferentes áreas articuladas ao trabalho.

Em todas as abordagens sugeridas, destaca-se a importância de que o professor atue como intermediador dos saberes e os conhecimentos sejam construídos a partir daqueles prévios trazidos pelos educandos e de dados contextualizados no cotidiano.

O documento referente ao nível médio técnico deixa a cargo das experiências locais a sistematização dos currículos integrados a partir do diálogo com suas realidades, demandas e de um planejamento elaborado e concretizado democraticamente, envolvendo gestores, professores, servidores, estudantes e comunidades em encontros pedagógicos periódicos.

Dessa maneira, aponta-se para uma política de educação que se constrói em diálogo e a partir das bases, em que a formação docente se torna essencial para construção do currículo integrador.

Para nossa pesquisa é importante destacarmos alguns pontos fundamentais entre as orientações dos documentos tratados até aqui para nossa análise do currículo de língua portuguesa no PROEJA: o primeiro é a valorização dos conhecimentos dos educandos; o segundo é a proposição do currículo integrado e interdisciplinar, tendo o trabalho como princípio educativo e, por último, a proposição do diálogo com as realidades locais e vivências do cotidiano.

No primeiro ponto, compreendemos que o reconhecimento dos saberes dos estudantes pressupõe a valorização de sua cultura e linguagem. Desse modo, a superação dos preconceitos linguísticos e o estudo da língua portuguesa a partir da perspectiva da diversidade linguística e discursiva devem ser centrais na elaboração curricular dos cursos.

É do diálogo entre as diferentes formas de se expressar, desde a língua oral, até a escrita em seus variados registros, que podem ser abordadas as variedades linguísticas e as diversas práticas discursivas sem incorrer na estigmatização ou reprodução daquelas ideias hegemônicas sobre a língua de que tratamos anteriormente, ou seja, no mito do monolinguismo e na escrita como sinônimo de evolução social e cognitiva.

Em termos de diversidade, nesse movimento de aproximação com a língua portuguesa dos falantes reais das salas de aula, notamos a potência de tornar seu estudo mais plural e valorizar as vozes dos educandos, de mergulhar nos sentidos que as palavras e modos de enunciá-las têm de maneira crítica e transformadora. Em outras palavras, trata-se da possibilidade de não apenas substituir essas vozes ou adequá-las pelos padrões e modelos de

maior prestígio social, mas de criticar as origens desse mesmo prestígio, alçando a um lugar de apreciação e valorização os falares populares.

No segundo ponto, a proposição do currículo interdisciplinar e integrado confere um caráter necessariamente dialógico ao ensino da língua portuguesa, em que ela passa a ser objeto de estudo e, ao mesmo tempo, instrumento de estudo. Dos debates sobre o ensino de língua à sistematização de saberes nas mais variadas áreas de conhecimento, o ensino da língua portuguesa deve ser, então, contextualizado em práticas concretas, com a leitura e produção de textos significativos para os temas ou conceitos estudados.

Além disso, a integração do currículo com a área de formação profissional problematiza diferentes questões de linguagem presentes na esfera do trabalho, traz à tona a compreensão de gêneros discursivos específicos de diferentes áreas, das modalidades de registro formal e informal nas variadas situações, da especialização técnica das palavras, dos lugares para as vozes dos trabalhadores e sua participação na produção da cultura, entre outras possibilidades que apontam para a articulação com as realidades locais e vivências do cotidiano.

Nesse último ponto, o documento prevê a inserção dos estudantes em diferentes espaços de aprendizagem, e o acesso a bens culturais produzidos historicamente e disponíveis em museus, teatros, bibliotecas, cinemas, exposições de arte. Ao mesmo tempo se coloca a necessidade de também “reconhecer formas e manifestações culturais não-hegemônicas produzidas por grupos de menor prestígio social e, quase sempre, negadas e invisibilizadas na sociedade e na escola” (BRASIL, 2007, p.47).

Assim, as possibilidades de desenvolvimento do currículo de língua portuguesa confluem para a concepção de EJA próxima à Educação Popular e às propostas de Paulo Freire, em que a cultura não é tratada como algo pronto e a partir dos grupos hegemônicos, mas é constituída pelo diálogo e integração.

Os documentos oficiais orientadores do PROEJA, portanto, configuram pressupostos que desafiam docentes e comunidade escolar a ressignificarem o ensino de língua portuguesa, mergulhando no tempo presente de jovens e adultos trabalhadores e na possibilidade de promover-lhes maior inserção profissional e participação cidadã. Daí a importância de analisar os currículos em experiências locais.

Daí também que as potencialidades apresentadas nos documentos do PROEJA enfrentem resistências e desafios nas práticas concretas. A integração curricular proposta é uma constante preocupação nos estudos sobre o programa (COLONTONIO, 2010; SYDOW, 2012; PIZZY; LIMEIRA, 2013) e nos debates ocorridos em fóruns regionais.



Nesse sentido, o Fórum Regional de Pesquisas e Experiências em Proeja Minas & São Paulo (2010), também já havia colocado como um dos seus eixos de debate o currículo integrado entre formação geral e profissional, reafirmando a necessidade de implementá-lo coletivamente e compartilhando experiências, entre outros pontos, destacando a possibilidade de:

Colocar em prática o currículo integrado, no que encontramos dificuldade. Deve-se considerar que interdisciplinaridade e contextualização no currículo ainda estão em construção, principalmente entre a parte propedêutica e profissionalizante. Para atender a isso, faz-se premente haver eixos temáticos com projetos que tenham a pesquisa como princípio político educativo, a partir da produção de conhecimento do estudante (CEFET-MG, 2010, p. 7)

A proposição da concepção de educação ao longo da vida levanta críticas referentes às possibilidades de integração curricular pelo princípio do trabalho na sociedade capitalista. Entre a mão esquerda e direita de Miró, como abordamos no capítulo 3, os trabalhos destacam os limites das práticas educativas se realizarem de modo emancipador, afinado às necessidades dos sujeitos de formação continuada e exercício da cidadania, frente aos imperativos do mercado pela formação de mão de obra e a cultura escolar de fragmentação curricular e avaliação seletiva.

Amado (2015) apresenta esse conflito entre o instituído e o instituinte, ou seja, entre as forças conservadoras e transformadoras que permeiam os currículos e práticas pedagógicas nas unidades de ensino, concluindo que:

A proposta de integração curricular presente no programa tem demonstrado possuir um potencial transformador das práticas pedagógicas que não pode ser negligenciado. Não se trata, apenas, de discutir quais conteúdos devem ser trabalhados ou em que profundidade, sob o argumento de que há diferenças entre o público da EJA e os alunos do ensino 'regular', mas de redefinir o projeto de sociedade que sustenta e orienta as práticas. Isso requer o entendimento de que existe uma estreita relação entre a organização curricular e a influência exercida pela instituição educação no modo como se constituem as subjetividades dos alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos. (AMADO, 2015, p. 424)

A integração curricular pelo princípio do trabalho assenta-se em projetos distintos de sociedade e de futuro para os sujeitos que envolve, dessa forma é a sistematização das práticas locais que poderá apontar caminhos e descaminhos para a construção de uma política pública para EJA que, de fato, possa transformar e não reproduzir as desigualdades de oportunidade de escolarização, e favorecer a inserção no trabalho e o exercício da cidadania, o que permeia o reconhecimento e valorização das vozes dos educandos dentro e fora das salas de aula.



## **6 O TÉCNICO EM VESTUÁRIO PROEJA-CERTIFIC DO IFSC JARAGUÁ DO SUL E O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA.**

No capítulo 3, observamos que o surgimento do curso Técnico em Vestuário PROEJA-CERTIFIC deve-se aos debates nos fóruns de EJA do próprio IFSC e à necessidade de revisão da experiência anterior desenvolvida no Campus com o Curso PROEJA Técnico de Vestuário.

Enquanto projeto-piloto, fomentado pela CIPS-IFSC, o Projeto Pedagógico de Curso apresentaria inovações em relação à organização anterior, baseando-se na proposta de flexibilização e integração curricular, no reconhecimento de saberes escolares e profissionais (CERTIFIC) dos estudantes, na melhoria de atendimento aos discentes.

O curso possui 2960 horas organizadas entre os Componentes Curriculares de Formação Geral (1200 horas), Componentes Curriculares Básicos (900 horas) e Complementares (860 horas), tendo como objetivo geral:

Construir com os estudantes trabalhadores da área do vestuário o percurso formativo para sua formação técnica e para a elevação da sua escolaridade, integrando conhecimentos de ambas as formações, e oportunizando o reconhecimento de saberes adquiridos no trabalho e na vida, pelo diálogo entre estes saberes e os conhecimentos escolarizados. (IFSC, 2017, p. 2).

No que se refere ao atendimento discente, foi formado o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), composto por: 1 Coordenador/Articulador (com dedicação de 20h), 1 Docente da Formação Técnica e 1 Docente da Formação Geral (com carga horária de 10 horas semanais) e 2 estagiários para auxiliarem nas atividades.

O núcleo possui a intenção de promover o atendimento aos estudantes por 8 horas diárias, como forma de disponibilizar um espaço específico para eles no Campus, onde possam reclamar por demandas diversas e ter um acompanhamento mais próximo.

“Este acompanhamento varia entre o diálogo com o docente, suporte pedagógico, psicológico e social até atendimento individualizado ou encaminhamento dos estudantes a profissionais específicos para atuar nas dificuldades apresentadas pelos mesmos” (IFSC, 2017, p. 12).

O NEJA também é responsável por organizar, assessorar e acompanhar o processo de reconhecimento e certificação de competências e pela orientação dos estudantes em relação à complementação dos saberes e habilidades pretendidas, além de promover momentos de discussão com os docentes sobre o curso.

Em relação à flexibilidade curricular, destaca-se a oferta do curso nos períodos matutino e vespertino, que ocorreu até 2018, de modo a possibilitar a recuperação de atividades em caso de falta dos estudantes.

Também é possível percorrer diferentes itinerários formativos, uma vez que os educandos devem cursar todos os Componentes de Formação Geral, todos os Componentes Básicos e o TCC, mas podem escolher dois dos Componentes Complementares para completar a carga horária. Caso venha a cursar os demais Componentes Curriculares além da carga horária mínima, o estudante/trabalhador recebe certificação adicional.

Organizado por componentes curriculares, o curso possibilita que os estudantes escolham quais deles desejam cursar, de acordo com os dias da semana em que possuem maior disponibilidade para os estudos, sendo que o tempo de conclusão do curso depende, assim, de suas condições em cumpri-los.

Trata-se do reconhecimento de que os jovens e adultos trabalhadores possuem atividades diversas e que o estudo nem sempre pode figurar como prioridade, ou seja, respeita-se o tempo disponível para os estudantes frequentarem o curso.

Em relação ao reconhecimento de saberes escolares e profissionais, o Projeto Pedagógico propõe que sejam aferidos os conhecimentos desenvolvidos pelos jovens e adultos trabalhadores em sua experiência de vida e trabalho.

Os estudantes que possuem experiência profissional na área de vestuário podem participar do Certific, que possui três etapas para avaliar as competências referentes aos componentes curriculares.

Em relação à avaliação de aprendizagem, o projeto atual, aprovado pela Resolução CEPE/IFSC Nº 26 de 16 de fevereiro de 2017 (com alterações referentes à equivalência dos componentes técnicos com unidades curriculares cursadas em outros Campus do IFSC), apresenta reformulações frente ao projeto original, que podem refletir tanto as experiências no curso, como as orientações do Regimento Didático-Pedagógico (RDP) do IFSC.

Propõe-se as avaliações diagnóstica, processual, formativa e diversificada já previstas no projeto anterior. Entretanto, adiciona-se a perspectiva de avaliação das atitudes: “trabalhar em equipe; respeitar a comunidade acadêmica; cumprir as tarefas solicitadas, respeitando os prazos; contribuir para as aulas com interesse e empenho; zelar pelo patrimônio escolar e demonstrar iniciativa nas aulas.”

Para aferir o desenvolvimento das competências requeridas para exercer a profissão, o projeto atual prevê avaliar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes no desempenho de suas atividades, com a atribuição de notas, conforme o RDP.

Notamos que, no projeto original, a seção destinada à descrição sobre a avaliação de aprendizagem frisava a importância da avaliação para reflexão e redirecionamento das práticas pedagógicas, aproximada à compreensão do campo de Educação Popular. Nesse sentido, a avaliação era compreendida como um instrumento que visa “proporcionar a construção coletiva dos sujeitos e de uma escola de qualidade, que ao contrário de se apresentar como ‘instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação’ (FREIRE, 1982, p.26)”. (IFSC, 2013, p. 25)

O projeto original, que daria início ao curso no segundo semestre de 2014, também destacava que a avaliação deveria estar alinhada à metodologia de ensino, que trabalhasse com “a diversidade, considerando as diferenças sociais, linguísticas e culturais, bem como a singularidade dos alunos”. (IFSC, 2013, p. 25). Esse ponto foi retirado do Projeto Pedagógico de 2017, muito embora possa estar presente nas diversas práticas avaliativas.

Destacamos que ao sobrelevar a importância do respeito à diversidade, inclusive linguística no Projeto de Curso, reconhecia-se, no plano do discurso, que os conhecimentos podem ser construídos e demonstrados para além do domínio da norma culta da escrita, muitas vezes integrante dos critérios de avaliação em diferentes áreas de conhecimento.

A diversidade é a característica recorrente nas turmas de EJA, sendo que gênero, faixa etária, etnia e renda são condições que impactam em seus modos de vida dentro e fora das escolas. No curso de Jaraguá do Sul de que tratamos, notava-se uma presença maciça de mulheres em todas as faixas etárias em 2018, elas totalizavam 66,6% das matrículas.

Podemos considerar que a tendência segue a realidade das salas de aula da EJA no Brasil e refletem também a feminização desse nicho de trabalho específico do curso.

Em relação à raça/cor, chama a atenção o número de estudantes que não realizaram a autodeclaração em 2018, 71%, sendo que 21% se declararam pardos e 7% pretos. Essa autodeclaração é solicitada no momento da inscrição para os cursos.

Os critérios escalonados na aferição raça/cor podem não satisfazer as formas de identificação dos sujeitos ou lhes parecer irrelevantes, mas podem também revelar a barreira de se identificar com um grupo minoritário na cidade de maioria branca e com grande tradição de descendentes alemães, cujos traços étnicos e culturais são, frequentemente, mais valorizados que de povos indígenas ou afrodescendentes.

Nesse sentido a “falta” desses dados de autodeclaração também evidenciam conflitos de identidade dos estudantes da EJA neste local importantes para percepção da dívida histórica do país em relação ao direito de acesso e permanência nas escolas, especialmente, em relação aos afrodescendentes.

Esses dados, entre outros, são fundamentais para o desenho de projetos de curso mais afinados aos sujeitos a que se destinam.

Assim, além da integração do PROEJA ao Certific, a descrição da metodologia do curso no Projeto Pedagógico apresenta a integração curricular e o Regime de Alternância, buscando atender às especificidades dos estudantes e também influenciam nas concepções sobre a língua e os processos de letramento. São, portanto, pontos centrais para o nosso trabalho, motivo pelo qual passaremos abordá-los nas seções seguintes, buscando colocar em diálogo o projeto e os enunciados dos sujeitos do curso nas entrevistas coletadas.

Os sujeitos entrevistados são três estudantes do curso, um professor da área de cultura geral, sendo de língua portuguesa, e uma professora da área técnica, além de uma técnica de assuntos educacionais, que acompanha o curso desde sua implantação.

Antes de seguirmos para as próximas seções, apresentamos brevemente o perfil de cada entrevistado de modo a resguardar os dados que garantem seu anonimato. Os sujeitos são referenciados pelas iniciais aleatórias correspondentes à área de atuação ou faixa etária.

Os profissionais do IFSC foram convidados individualmente, tendo aceitado participar da pesquisa, de acordo com as normas éticas adotadas. Os estudantes foram convidados coletivamente nas turmas, sendo que esses que forneceram a entrevista se voluntariaram a realizá-la com as mesmas normas.

Todos os dados pessoais foram fornecidos voluntariamente na autoapresentação livre, sem terem sido inquiridos.

A entrevistada “C”, servidora do IFSC como Técnica em Assuntos Educacionais – Pedagoga, possui experiência nos cursos do PROEJA desde a sua primeira versão no Campus, tendo atuado no NEJA e acompanhado todo o processo de elaboração e implantação do curso analisado.

A entrevistada “T” é professora da área técnica no curso, tendo experiência com EJA anterior e ao longo de sua atuação no IFSC. Declarou que ela própria foi uma estudante da EJA. Também atuou como coordenadora do curso.

O entrevistado “P” é professor de Português, tendo acompanhado o curso desde sua implantação e atuado também como coordenador do mesmo. Possui experiência com a EJA também anterior à sua atuação no IFSC.

A entrevistada “S” é uma senhora na faixa dos 60 anos, que é estudante do curso, tendo-o trancado e retornado a ele. Apresentou-se como costureira, mãe e avó.

A entrevistada “M” é uma mulher na faixa dos 35 anos, estudante do curso, trabalhadora do ramo têxtil, mãe, casada.

O entrevistado “J” é um rapaz na faixa dos 20 anos, estudante do curso, declarou que no momento está desempregado, solteiro e mora com a família.

Todas as entrevistas foram realizadas a partir de perguntas-chaves que buscavam dar margem para o relato dos entrevistados, que passaremos, então, a analisar em diálogo com o próprio documento do Projeto de Curso.

## 6.1 A INTEGRAÇÃO ENTRE O PROEJA E O CERTIFIC

A Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC) baseia-se, entre outros documentos legais como a própria LDB 9.394/96, na Lei No 11.892, de 28 de dezembro de 2008 estabelece no parágrafo segundo do Art. 2º que “no âmbito de sua atuação os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais” e na Portaria Interministerial (MEC e TEM) nº 1.082 de 20 de novembro de 2009, que cria a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC.

Com o objetivo de certificar as competências dos trabalhadores desenvolvidas em sua atuação no trabalho, criou-se a Rede CERTIFIC com a integração dos IFs e instituições públicas de ensino que oferecem cursos da Educação Profissional e Tecnológica, instituições vinculadas às Confederações Nacionais, escolas de formação profissional vinculadas a sindicatos de trabalhadores ou organizações não governamentais.

O programa Certific prevê que os trabalhadores possam ser certificados a partir de processos avaliativos de reconhecimento de saberes dessas instituições e, se necessário, de sua participação em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) para atualização. Nesse sentido, não apenas cumpre o papel de validar os conhecimentos extraescolares, como de oportunizar a formação continuada nos casos em que os trabalhadores necessitem.

A integração do Certific ao PROEJA na proposta pedagógica do curso de Jaraguá do Sul proveio, conforme a entrevistada “C.”, da necessidade de considerar e valorizar a experiência dos estudantes que ingressavam no curso.

*O Certific tá bem legal, né, se bem que agora na nova reestruturação assim parece que se quer deixar ele meio de “stand-by” assim, é uma pena e é uma perda se isso sair, por conta da nossa cidade aqui. Por exemplo, o curso é na área de vestuário e nós temos muitas costureiras, muitas, costureiras que têm anos de profissão, costureiras que têm 11 anos, 12 anos de Malwee, de Marisol<sup>17</sup>, que têm a sua*

---

<sup>17</sup> Malwee e Marisol são grandes empresas da área de Vestuário, que possuem fábricas em Jaraguá do Sul.

*empresa, né? Então o Certific pras costureiras, foi uma área assim que quem ia, geralmente recebia o certificado. (C., 2019)*

A primeira etapa no Certific no PROEJA prima pela apresentação do curso, da metodologia, dos componentes curriculares, da entrega “Manual do Candidato” para os interessados no Certific e encaminhamento para entrevista.

Na segunda etapa, ocorre a entrevista com um questionário socioprofissional relacionado à formação específica na área de pretensão da certificação, também se proporciona ao estudante o reconhecimento do laboratório em que são feitas as provas teórico-práticas, momento que oportuniza o esclarecimento de dúvidas e familiarização com o espaço, materiais e os equipamentos que utiliza na sua avaliação prática.

Na terceira etapa, é concretizada a avaliação teórico-prática dos saberes socioprofissionais, podendo ser feitas por meio de provas escritas e em exercícios práticos em laboratório. A última etapa conta com a entrega dos Memoriais, certificados e atestados do processo CERTIFIC, e seleção dos componentes curriculares que serão cursados pelos estudantes de acordo com os dias da semana que têm disponíveis.

Observamos, assim, que o processo de reconhecimento de saberes socioprofissionais pelo Certific visa motivar os educandos a fazerem o curso, promovendo possibilidades de seu adiantamento e o diálogo com suas experiências de trabalho.

A segunda etapa, de entrevista, apresentação do laboratório e requisitos da prova, demonstra que não se trata apenas de aplicar a certificação, mas de oportunizar que eles possam aferir seus conhecimentos.

A integração do Certific no PROEJA também permite a primeira aproximação com os estudantes, seu perfil profissional, sua história de vida, suas demandas de formação e condições para realizar o curso. Assim, a experiência também teria agregado ao curso instrumentos para o reconhecimento de saberes da área de formação geral, ou seja, dos componentes do Ensino Médio.

*O reconhecimento de saberes escolares também é onde que a gente conseguiu fazer o reconhecimento e validar também o que eles já tinham. Principalmente no campo de Ciências Humanas, né, a gente viu que tem muito estudante que veio com conhecimento e também que já tinha uma parte do Ensino Médio... Porque uma coisa é característica da nossa região aqui, o pessoal quer trabalhar assim... E as empresas aqui até que pagam relativamente bem, então às vezes, naquele momento o estudante não vê uma vantagem imediata em voltar a estudar... Então o que acontece? Às vezes ele desiste lá no terceiro ano do Ensino Médio e aí o reconhecimento de saberes escolares ajuda... porque querendo ou não, eles já tinham uma boa parte, querendo ou não alguns deles desistiram lá nos 48 do segundo tempo, né? E a gente fazia também pelo histórico, porque eles vêm do CEEJA e lá eles também trabalham por área... Esse ano, nós tivemos um estudante*

*do Enem, por exemplo, que ele fez o Enem e ele conseguiu a pontuação, só em redação que não conseguiu... Mas ele conseguiu validar, só que ele quis fazer tudo de novo (C., 2019).*

Observamos que há a compreensão de que os sujeitos possuem trajetórias escolares interrompidas, mas que devem ser consideradas. Oferta-se a possibilidade de que os educandos recebam o crédito pelos conhecimentos prévios e acelerem a formação, mas também que possam se atualizar ou cursar novamente os componentes curriculares, se assim desejarem. Trata-se, portanto, de uma ação bastante cara para a iniciativa de EJA que pretende se desenvolver a partir da escuta atenta às especificidades dos sujeitos. Busca-se incentivar a continuidade dos estudos de modo que os sujeitos possam também conciliá-lo aos imperativos do mercado capitalista, que no limite do descompasso com os tempos escolares pode acabar fazendo com que muitos educandos abandonem os estudos, num cenário em que o impulso pela sobrevivência econômica precede o valor da escolarização.

Chama a atenção também o fato de que o estudante conseguiu a pontuação do Enem para receber a certificação em todas as áreas, exceto em Redação, ou seja, o conhecimento que ele possui não estaria diretamente relacionado ao domínio do tipo dissertativo-argumentativo solicitado no exame, ou mesmo à norma culta da língua.

Além disso, o próprio estudante, podendo acelerar o curso, preferiu cursar os componentes curriculares, reconhecendo a possibilidade de aprender mais, se atualizar, fortalecer sua formação.

A entrevistada “C.” indica que o programa Certific e o próprio reconhecimento de saberes da formação geral encontram ainda bastante resistência e são polêmicos no Campus, pelo entendimento de que ele tem o propósito único de certificar e não de qualificar ou promover o direito à educação.

Ela reflete que essa perspectiva impactou na reformulação no segundo semestre de 2019. Nela, o Certific estaria sendo deixado de lado, apesar de não terem sido avaliados adequadamente seus resultados.

*Não teve nenhuma pesquisa nada, nenhuma avaliação, mas acredito que seja pelo próprio desafio mesmo, acaba... é aquela coisa da caixinha, acho que é mais seguro fazer um projeto mais tradicional, ter mais segurança nesse sentido.(...) Mas acho que a Prof. S. que trabalha agora nesse grupo da reestruturação vai dar uma insistida aí para isso se manter, porque ela tem uma experiência de prática que deu certo e funcionou.(...)No processo Certifc ao contrário do que as pessoas às vezes dizem, “ah vão dar certificado e o cara não volta pra sala de aula”. Não!Muitos quiseram continuar fazendo o curso mesmo assim pra atualização. E foram coisas bem diferentes do que a gente esperava.. A gente faz um pouco diferente o processo Certifc, pra conseguir dar conta de ter, porque não foi fácil assim, o pessoal tem preconceito com isso, “ah nos vamos dar certificado pro pessoal, e o pessoal tem*



*que estar no banco escolar”, não necessariamente tem que aprender no banco escolar, né? Nós somos acadêmicos, nós principalmente os licenciados temos essa falha, eu diria, de achar que só o banco escolar que traz o conhecimento e nem sempre... Eu acho que nós temos que articular, né, acho que nossa habilidade tem que ser articular a prática com a teoria pra tornar científico o conhecimento que ele já traz do senso comum... E acho que a gente esquece de articular, a gente parte do princípio que ele não sabe, então fica meio distante a teoria e a prática aí. Então o Certific é meio polêmico nesse sentido, né, de que vai só dar certificado, mas não é bem assim, tem todo um processo de entrevistas, tem atividades avaliativas... Mas, então, daí o que a gente fez? A gente trouxe o Certific, mas não é o Certific puro, é o Certific pra depois inserir para concluir o Itinerário Formativo. A gente inseriu no Vestuário como sendo parte do curso. Então assim, no primeiro mês do curso a gente faz essa apresentação e vê as demandas de quem tem experiência, quem não quer, não é obrigado a participar, né, daí tem todo um processo de entrevista, de processo avaliativo. Até nesse ano, nós entrevistamos uma senhora que nós perguntamos por que ela queria o Certific ela colocou assim que ela tinha uma facção em casa e ela queria para colocar, que o orgulho dela era o certificado do IFSC o quanto antes como Costureira, então por isso, ela fez o processo Certific, então a importância que se dá, a chamada importância social, é o canudo dá um empoderamento, tipo, “eu sou melhor se eu tiver o certificado”, pra ela essa é a visão que ela tem. Então, ela queria o certificado na porta da casa dela, porque pra ela, quando chegasse alguém diria “eu não sou mais uma costureira, eu sou uma costureira reconhecida pelo Instituto Federal” (C., 2019)*

A polêmica trazida pela inserção do Certific no curso do PROEJA revela a dificuldade da equipe em fazer dialogar o conhecimento dos educandos constituídos nas experiências de trabalho e vida, com os conhecimentos escolares, o que a entrevistada “C” atribuiu a uma “falha” na formação docente em não poder articular a teoria à prática.

Concordamos com ela no sentido de que, muitas vezes, o trabalhador-estudante é concebido pelo que lhe faltaria, minimizando seus conhecimentos prévios porque não estariam sistematizados ou simplesmente certificados pela escola. A teoria teria, então, maior valor que a prática, como se toda prática, mesmo as extraescolares, já não necessitassem dela, ainda que implicitamente.

Outro enunciado que consideramos relevante diz respeito, justamente, ao valor da certificação escolar para os próprios trabalhadores-estudantes. A senhora que busca o certificado para “creditar” e valorizar seu trabalho perante os possíveis clientes aponta tanto para perspectiva de que a educação profissional possui um sentido de capital humano, como para seu valor enquanto valorização dos sujeitos e seu reconhecimento social como trabalhadores.

Esse primeiro sentido, passível de críticas frente às relações de poder instauradas na sociedade, é inegavelmente presente na vida dos trabalhadores e promove possibilidades de inserção ou exclusão na esfera do trabalho. Já o segundo, tangencia a possibilidade de que o reconhecimento dos saberes e a formação profissional promovem a autoestima, o reconhecimento e a inclusão dos sujeitos. Daí a possibilidade de que a educação profissional



seja desenvolvida como uma “formação ambidestra”, conforme a metáfora utilizada por Lima (2007) para denominar a articulação entre projetos distintos de atendimento às demandas econômicas e aqueles voltados à perspectiva de formação para cidadania participativa.

É certo que a certificação, à primeira vista, seja compreendida como forma de aceleração de estudos, mas no caso em que integra o próprio curso PROEJA passa a ser importante para a permanência e conclusão do curso pelos estudantes ao reconhecer seus saberes e possibilitar maior flexibilidade para o cumprimento dos requisitos.

Tendo cada área definido as competências e as habilidades a serem aferidas, a língua é centralmente um “meio” de informações factuais, como bem apontaram Makoni e Meinhof (2006), no sentido de que se não for assim definido – como o é na área de Linguagens e Códigos – não devem ser avaliados os “desvios” da norma culta, por exemplo.

O reconhecimento de saberes escolares e profissionais, assim, cumpriria o papel reparador e equalizador da EJA, pretendendo superar a distância entre a prática e a teoria e valorizar os saberes discentes.

Avaliamos, portanto, que a inserção do Certific no PROEJA é um ponto central para integração curricular e para efetivação da proposta de ter o trabalho como princípio educativo, apesar das dificuldades e polêmicas que envolvem sua concretização, como discutimos a seguir.

## 6.2 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Conforme postulam os documentos oficiais da União para o PROEJA, um dos objetivos específicos do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vestuário PROEJA CERTIFIC é “integrar os saberes através de Componentes curriculares”.

Desse modo, organizam-se os componentes curriculares por áreas do conhecimento. Os Componentes Curriculares de Formação Geral são divididos em: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998.

Na Formação Técnica, os componentes são divididos em Básicos: Costureiro, Modelista, Auxiliar administrativo, Controlador e Programador de Produção e Talhador de Tecido e TCC; Complementares: Desenhista de Moda, Assistente de Planejamento e Controle de Produção, Mecânico de Máquina de Costura, Assistente de Controle de Qualidade e Estampador de Tecidos.

O projeto prevê que para a integração de saberes possa haver momentos com mais de um professor na sala de aula. Trata-se da proposta de que os conhecimentos não sejam compreendidos de modo fragmentado, mas articulem-se na perspectiva de resolução de problemas, execução de projetos e apreciação dos temas trabalhados coletivamente.

Na perspectiva de uma instituição que busca a educação qualificada, são vislumbradas novas estratégias que promovam discussões, projetos e trabalhos planejados para a aprendizagem significativa do trabalhador. Assim sendo, propõe-se um trabalho pedagógico diversificado, contendo inclusive, momentos com mais de um professor em sala de aula. O planejamento das Áreas terá formato de Componentes Curriculares que articularão os saberes científicos na resolução de problemas e na produção de novos conhecimentos. (IFSC, 2017, p. 39).

Para a organização da integração entre os componentes curriculares, o projeto também previa a alocação de carga horária semanal para os professores do curso, com vistas a assegurar “o planejamento integrado das atividades e para estudos, reflexões e discussões sobre a nova proposta metodológica, elaboração de relatórios e outras formas de acompanhamento dos estudantes trabalhadores”.

Observamos que a disponibilidade das horas de planejamento coletivo, de fato, pode propiciar maior articulação entre as áreas de conhecimento e a constituição do currículo alinhado às necessidades e expectativas discentes, com a reflexão e elaboração contínua sobre os projetos e atividades que podem ser significativos para os grupos.

Conforme apontamos em nossa dissertação de mestrado, sobre a trajetória do Projeto CIEJA na cidade de São Paulo (ELSAS, 2014), são os espaços de construção coletiva que garantem a reinvenção das práticas pedagógicas, bem como a sistematização daquelas que propiciam melhores resultados de acordo com as experiências vividas. É também do diálogo entre os docentes e profissionais da educação com a realidade dos estudantes que é possível elaborar propostas educativas mais adequadas ao público da EJA para promover sua inserção no trabalho e o exercício da cidadania.

Nesse sentido, analisamos como um ganho o reconhecimento da importância de destinar aos docentes uma carga horária própria para o desenvolvimento do currículo integrado, reforçando o papel autoral desses sujeitos em seu desenho e concretização. A proposta de integração curricular traz ao ensino de língua portuguesa a possibilidade de refletir e aprender sobre ela a partir de experiências vivas, gêneros discursivos em usos concretos, da língua falada e escrita a partir das necessidades reais de diferentes áreas do conhecimento.

A inserção do currículo de língua portuguesa enquanto componente da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias provoca um deslocamento das práticas tradicionais de ensino da língua isolado das demais áreas de conhecimento e, nessa perspectiva, o ensino da língua portuguesa em área, corrobora a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

A linguagem verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, ocupa na área o papel de viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social. É com e pela língua que as formas sociais arbitrárias de visão e divisão de mundo são incorporadas e utilizadas como instrumentos de conhecimento e comunicação. Aprende-se, com a língua, um “sentido imediato de mundo”, que deve ser desvendado, no decorrer de um processo de resgate desse e de outros sentidos possíveis. (BRASIL, 2000, p.10.)

Consideramos que ensinar e compreender a língua inserida na área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e integrada às demais, devolve-a ao seio da produção cultural em que é constituída e, ao mesmo tempo, ela constitui. Desse modo, abre espaço para a reflexão crítica sobre a língua enquanto manifestação das subjetividades e da negociação de poder entre diferentes sujeitos e coletividades. Conforme Bakhtin (2006):

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p.123).

Se a proposta do curso pretendia a integração curricular e delinea, portanto, potencialidades de enriquecer o ensino de língua portuguesa com sua contextualização crítica no cotidiano, na prática a integração curricular foi um desafio ao grupo docente e aos técnicos educacionais que atuaram no Técnico em Vestuário PROEJA CERTIFIC.

O professor entrevistado “P.” revelou que na implantação do curso surgiram questionamentos dos colegas da instituição sobre a destinação de carga horária para estudos e construção das práticas de ensino coletiva, ela teria sido então compreendida como “privilégio”, além do fato de ser possível dois ou mais professores interagirem na mesma aula.

*O curso começou nesse formato por componente curricular, no qual cada professor, grupo de professores atuava e alguns componentes exigiam dois professores, às vezes até três. Então foi muito difícil pra gente no início, pra gente organizar isso dentro da nossa cabeça, porque a gente não tava acostumado a trabalhar nessa forma, por exemplo, na área de linguagens, nos tínhamos Artes, Português,*

*Literatura e Inglês e Espanhol. A primeira turma... até os alunos estranhavam como nós tínhamos uma carga horária definida para professor do Proeja, você tinha 4 horas de Português no seu PSAD, o professor de Espanhol tinha 4, Inglês 4 e de Artes mais 4... Cada um tinha quatro horas no seu PSAD<sup>18</sup>, isso dava uma carga horária muito alta. Mas isso estava previsto no projeto piloto. Isso também causou um pouco de resistência dentro do Campus, entre os professores... “Ah, aquele professor tem quatro horas e mas às vezes tem dois na sala três, e outro não está lá e eu aqui com todo o Ensino Médio tradicional com 35 alunos dando aula e tal”... Aquela, aquela inveja no integrado, inveja boa, assim, mais assim um estranhamento com o formato do curso. A primeira turma foi assim em relação a Linguagens. Nós nos reuníamos toda semana pra planejar as aulas. O que é que a gente ia trabalhar com esses alunos... Nós não sabíamos o que trabalhar com eles, eram alunos do PROEJA e a grade era diferente era por componente, tudo diferente... Tá, como é que nós vamos fazer? Vai ter mais inglês ou mais espanhol? Vai ter só inglês ou só espanhol? Vai ter os dois? Professor de Português vai dar o quê? Literatura? Produção de texto? O professor de Artes vai dar o quê? Então a gente tentou assim marrar os conteúdos nas aulas e às vezes entrava na sala de aula em dois, em três ou até em quatro. Não que os quatro davam aula, mas um dava e organizava o conteúdo e os outros iam dando um... se intrometendo, no bom sentido, para poder contribuir com aquele conteúdo, tentando fazer a articulação entre as áreas do conhecimento. Se tivesse um professor pesquisador acompanhando esse trabalho de implantação do PROEJA em Jaraguá do Sul, daria muita pesquisa, mas a gente não tinha pé pra isso. (P., 2019)*

O professor “P.” deixa claro que a integração entre as diferentes áreas era um desafio em função da própria formação e atuação docente nos cursos técnicos de formato tradicional.

O choque entre a cultura docente e escolar e as demandas trazidas pelo Técnico em Vestuário PROEJA CERTIFIC, apesar de dificultoso, trouxe experimentações e questionamentos essenciais para o fazer docente e o desenvolvimento de seu papel autoral. “Professor de Português vai dar o quê? Literatura? Produção de texto?” Não compreendemos as dúvidas como falta de conhecimento ou mera insegurança, mas como movimento legítimo de reflexão e reconstrução das lógicas escolares em virtude da adequação do ensino aos sujeitos a que se destina.

São perguntas que iniciam o diálogo entre o conhecimento “docente”, “escolar”, “historicamente acumulado” e as realidades discentes. São as perguntas que baseiam mesmo o processo de construção dos conhecimentos de toda ordem. São, portanto, primordiais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e constituição dos currículos, mas que tantas vezes deixam de ser feitas ou criticadas frente aos programas curriculares com grades de conteúdos fixos.

Soares (2011), ao fazer um balanço sobre as pesquisas voltadas aos currículos e práticas pedagógicas de EJA, lembra-nos que a reinvenção curricular pela via da flexibilidade se contextualiza no cenário dos movimentos de redemocratização e formulação da

---

<sup>18</sup> Plano Semestral de Atividade Docente

LDB9394/96, que buscava livrar a modalidade de referências curriculares, metodológicas e de tempo e espaço rígidas, justamente para atender às especificidades discentes.

Logo, “se por um lado a prescrição parece superada, por outro o desafio se coloca na autonomia, que, por sua vez, evoca a necessidade de um diálogo e atuação compartilhados por todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos.” (SOARES, 2011, p. 188)

É justamente o diálogo e atuação compartilhada dos sujeitos da EJA que, ao mesmo tempo, confrontam as organizações curriculares escolarizadas e devolvem aos docentes a tarefa de reinventá-las pela base. O desafio posto conduz a conflitos próprios das interações entre esses sujeitos, entre a tradição e a inovação, entre a conservação e a transformação.

O campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos. Os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento. É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados. (ARROYO, 2014, p. 37)

Concordando com Arroyo (2014), a proposta de integração curricular suscita e é suscitada pela dúvida e revisão de concepções e teorias, ao ser construída a partir do diálogo entre docentes e discente, protagonistas do ensino, possibilita a produção de conhecimento significativa. Contudo, também reconhecemos que é um movimento complexo em terreno arenoso e que causa conflitos de diferentes ordens onde se propõe.

A entrevistada “C.” também apresentou as dificuldades na implantação do curso, frisando a falta de articulação entre os docentes para concretização dos objetivos de integração curricular, seja por questão cultural e de formação, seja por sentirem que podem estar perdendo seu próprio espaço.

*Eu acredito que esse projeto, ele mostrou pra nós o quanto ainda nós estamos presos às caixinhas, o quanto a gente tem dificuldade de interagir com o próprio colega educador na sala... No começo, né, a gente tinha... Nós fizemos a formação geral nas quatro áreas do conhecimento pra acompanhar o Enem [...] Mas então a gente colocou nesse formato e isso foi um choque de realidade. Pra formação profissional não foi tão complicado quanto pra formação geral essa integração. Então a gente teve áreas que os professores... né? Porque isso exige muito planejamento coletivo, exige horas, também horas de planejamento e isso é um desafio, acaba sendo, né? Porque nós temos muitos cursos aqui, isso acaba dificultando, essa é uma dificuldade inerente... mas além dessa dificuldade, acho que mais predominou foi a dificuldade de integração entre os docentes. Então, eu ouvi muito dos educadores, de alguns né... “eu não me sinto bem quando o fulano tá junto, eu queria ficar sozinho dando a minha parte da aula”, né? Então a gente não tá preparado pra ficar dando aula e o nosso colega professor lá junto e aí, assim, uma das áreas assim que eu vejo que ainda eles planejam juntos é ciências da*

*natureza, hoje a gente tem professores muito bacanas (...) eu vejo que eles fazem um planejamento bem legal, desde o início eles procuram a melhor forma de se integrar. E na área das linguagens, né? Na área das linguagens, agora a gente não tá, assim, muito mais forte, porque nós acabamos de perder o professor que era o coordenador e se aposentou... Então ele faz um trabalho muito bacana de integração com o inglês e o espanhol, eles estavam sempre meio juntos e com Artes, né? E até Educação Física... Esse ano nós tivemos uma turma que pediu Educação Física, o que é raro, uma turma de adultos querer educação física... Mas pediram, porque é um público que vem também cada vez mais jovem, cada vez mais jovem o público na EJA né? Infelizmente, porque isso demonstra que alguma coisa no ensino médio dito regular não tá legal, não tá funcionando. Mas assim... com algumas dificuldades a gente foi conseguindo se articular, mas eu percebi que, assim, a gente tem esse medo de se integrar, a gente tem um pouco do ego, assim, “**é a minha disciplina, então eu quero mais tempo pra mim ou quero ficar sozinho pra falar da minha disciplina**”. Então isso foi bastante desafiador pros professores. (C., 2018)*

Os enunciados de “C.”, sobre os sujeitos estarem presos às “caixinhas”, faz referência à fragmentação curricular com a qual se habituaram os docentes e a própria organização escolar. O isolamento das disciplinas se reflete na busca pelo isolamento no exercício da docência. Destaca-se o fato de que, segundo a avaliação de “C.”, os professores preferem dar aulas sozinhos e que procuram afirmar a importância da disciplina que lecionam, indicando a dificuldade da organização do currículo por temas, projetos ou resolução de problemas comuns.

A fala de “C.” também revela que tal fragmentação curricular, entre outros fatores, pode desencadear a falta de conexão dos conhecimentos escolares com as realidades discentes. Desse modo, com o chamado “fracasso escolar”, jovens cada vez mais jovens buscam os cursos na modalidade EJA, como foi enfatizado.

Para Arroyo (2014), as lutas coletivas da categoria docente fortaleceram sua autonomia e reivindicação por espaços de autoria na concepção dos currículos. Esse movimento tensiona a tradicional organização escolar com tempos, espaços e currículos rígidos.

De um lado os docentes da educação básica se tornaram mais autônomos como coletivos sociais, acumularam níveis de formação, conquistaram tempos de estudo, de planejamento, de atividades lutam por serem menos aulistas, menos transmissores mecânicos de conteúdos, de apostilas, do livro didático; mais criativos, mais autores e senhores de seu trabalho individual e, sobretudo, coletivo. De outro lado, as diretrizes e normas, os ordenamentos e as lógicas curriculares continuam fieis à sua tradicional rigidez, normalização, segmentação, sequenciação e avaliação. (ARROYO, 2014, p. 35)

Nossos dados apontam que essa tensão é verificável também no sentido oposto, ou seja, ainda que o projeto de curso tenha procurado implementar inovações, como a flexibilização curricular, há uma cultura docente que teme as mudanças e busca conservar a

escola assim como a conheceram. Consideramos que essas forças mais conservadoras não se baseiam apenas nas questões de “ego”, como analisou “C.”, mas na reafirmação da formação que tiveram, na validação da própria experiência profissional e, em última instância, da profissão.

A pesquisa de Gomes (2007) sobre uma experiência na rede municipal de Goiânia na implantação do currículo paritário – que igualava o peso das disciplinas de estudo, aumentando a carga horária de algumas e diminuindo a de outras – também aponta a necessidade de revisão sobre o entendimento do currículo e a reorganização do currículo pelos professores. A proposta também revelou conflitos para superação dos desafios enfrentados nessa iniciativa com “muitas incompreensões e muita resistência”. (GOMES, 2007, p.194)

Soares (2011), abordando pesquisa que retratava que os professores muitas vezes não se reconhecem como produtores de currículo, põe em relevo que os professores podem reproduzir as práticas pelas quais se formaram.

Se os professores responsáveis pela articulação curricular e práticas pedagógicas foram formados dentro de uma tradição de controle ou de um currículo prescritivo, em que o outro é quem define, questiona-se se esses mesmos professores percebem-se como sujeitos de sua aprendizagem. (SOARES, 2011, p. 189)

Apesar das dificuldades, o fato de o projeto do curso impor a integração curricular promoveu também experiências mais exitosas como declara a entrevistada, dando como exemplo as áreas de Ciências da Natureza e de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. Nesse sentido, percebe-se que a integração também depende de maior abertura dos docentes para encontrar soluções coletivas para o cumprimento desse desafio. É o que reafirma a professora entrevistada “T”.

*Mas é como eu digo, gente, cada um, todo mundo procura se integrar. É que nem aqui, a gente tem a questão da área de Linguagens, tem Ciências da Natureza, aí tem Matemática e suas tecnologias, enfim, tem todos os 4 eixos ali e tem dias que os professores estão os três ou os quatro professores de cada disciplina que trabalham na sala, produzem e trabalham juntos, integrados para proporcionar que os alunos participem lá e conversem mais dos assuntos. [...] Mas pelo que eu pude acompanhar, assim, foi tranquila a integração. Que eu acompanhei, mas a gente sabe que tem professores pra quem não é tranquilo... “Eu prefiro continuar dando a minha Biologia, toda a química, física...” Mas os alunos relatam que eles acham muito bom ter todos os professores, então vou falar pelo que os alunos relatam. Os alunos mostram, assim, que nem quando a gente vai dois professores, eu e a Professora X trabalhando números inteiros, eles acham bom, até porque tem a identificação deles, agora as duas estão aqui, eu posso pedir e perguntar para quem eu tiver mais afinidade. Então eu pergunto algo que chega pra mim pra ela, “é o professor também não sabe tudo”, eles pensam. Então, isso que é legal, assim eles conseguem ver que a gente também aprende junto (T, 2019).*



A entrevistada “T” confirma que a integração entre as áreas por meio do trabalho coletivo entre os docentes nem sempre é fácil, mas traz a perspectiva dos estudantes para o foco, ela considera que eles avaliam positivamente ter mais de um professor em sala de aula, porque podem optar em tirar dúvidas com aquele com quem têm maior proximidade e porque percebem que o conhecimento se constrói também para os docentes a partir do diálogo entre eles. Do mesmo modo, o enunciado do estudante entrevistado “J.” ratifica que essa prática promove o entendimento de que os “assuntos”, os temas de estudo não estariam presos às disciplinas, mas se relacionariam a diferentes áreas do conhecimento e à própria vida.

*É assim, no começo eu achei estranho assim, porque eu não tinha tido aula desse jeito, assim, dois professores... Só tinha dois professores, tipo, quando era alguma festa, um teatro na escola. Mas daí também um a mais que assistia com a gente, mas, tipo, não falava nada, não dava aula. Mas daí aqui entra dois, três professores de uma vez e daí eu falei, “nossa, mano, vai ser difícil a prova”. Mas, tipo assim, agora eu entendi que não entram pra dar a prova, mas é pra gente falar, conversar mais dos assuntos. Assim, a gente discute um assunto mas não é só de Português ou de Artes, a gente conversa os assuntos, um mesmo assunto que tem jeitos diferentes, cada um tem um jeito de ver o assunto. E a gente também tem um jeito de ver e pode falar também com mais um professor. Agora eu acho legal assim, porque a gente pode falar um mesmo assunto e de jeito diferente e ver como ele tá no nosso dia-a-dia também. (J., 2018)*

A fala do estudante de que um mesmo assunto poderia ser visto de “jeitos diferentes” sugere que a integração pretendida entre as diferentes áreas não afasta a perspectiva própria de cada uma, mas as coloca, justamente, em diálogo.

É importante notar que para o estudante, a primeira percepção era de que os temas tratados em aula seriam para cumprir requisitos de avaliação, mas ela teria a modificação ao notar que os temas ou conteúdos mobilizavam a “conversa”, a “discussão”, em que ele também teria lugar de fala. Assim, proporciona-se a possibilidade de que o conhecimento seja, de fato, visto como resultante do diálogo entre os docentes e os discentes, entre eles todos e a realidade concreta do “dia-a-dia”.

É importante notarmos, ainda, que existem diversas formas pelas quais a integração curricular pode ocorrer, não necessariamente demandando a presença de mais de um docente em sala de aula. Essa foi uma estratégia adotada, seja pelo desafio em efetivar a integração, seja pelo desafio de otimizar o tempo de aula.

Indiferentemente do motivo, a saída encontrada no curso promoveu maior proximidade entre os estudantes e professores, além da criação de um ambiente em que a fala discente é também valorizada no processo de ensino-aprendizagem.



Concluímos que a busca pela integração curricular implica também uma reflexão sobre a linguagem, no sentido de aproximar aquelas diferenças entre as áreas de conhecimento e entre essas áreas e o conhecimento discente.

A língua não pode, então, reduzir-se apenas ao meio de condução de informações factuais, mas ela própria deve ser objeto de reflexão e crítica sobre as formas de conhecer, nomear e classificar o mundo, os homens e suas produções materiais e culturais.

Também por isso, a reflexão sobre o ensino da língua passa a ser central para todas as disciplinas. Aqueles questionamentos iniciais do professor “P.” sobre o que ensinar nas aulas de Português inseridas na área de Linguagens e Códigos não são essenciais para o planejamento do curso a partir da aproximação dos sujeitos educandos, como podem ser ampliadas em direção  reflexão sobre o papel da língua na composição curricular do curso.

[...] 1) Que língua deve ser aprendida ?; 2) Como a língua deve ser organizada para o ensino ?; 3) Qual língua vale mais a pena?; e 4) De quem é a língua mais valiosa? Em qualquer contexto de nação-estado, as respostas a essas perguntas parecem tão evidentes e triviais porque a maioria definiu-se explícita ou implicitamente em virtude de uma língua nacional. Portanto, essas questões parecem absurdas, na pior das hipóteses e, desnecessárias, na melhor das hipóteses. No entanto, essas são precisamente as questões que devem ser discutidas, especialmente por pessoas fora das disciplinas formais de línguas e letramento. Para os estudos curriculares, essas perguntas relacionam-se diretamente com “o quê” (conteúdo) e “como” (instrução) do currículo. Estudiosos e profissionais compartilham um imperativo tico para 1) tornarem-se explicitamente conscientes de como se posicionam em relação a essas questões e 2) considerar as consequências desses posicionamentos em suas práticas de ensino e pesquisa. (RAZFAR, 2012, p.128-129)<sup>19</sup>

Nesse sentido, a reflexão sobre a língua e o ensino de línguas não é concernente apenas  área específica de Linguagens e Códigos. A busca pela integração curricular deveria passar pela reflexão sobre a língua e seu papel no processo de ensino-aprendizagem de todas as áreas de conhecimento. Ela permitiria que os docentes se posicionassem criticamente em

---

<sup>19</sup> Nossa tradução de: 1) What should be learned?; 2) How should it be organized for teaching?; 3) What knowledge is most worthwhile?; and 4) Whose knowledge is of most worth? (Apple, 2000) and reframe the questions from a language and literacy perspective we would ask the following: 1) What language should be learned?; 2) How should language be organized for teaching?; 3) What language is most worthwhile?; and 4) Whose language is of most worth? In any nation-state context, the answers to these questions appear so self-evident and common sensical because most have either explicitly or implicitly defined themselves by virtue of a national language. Thus, these questions seem absurd at worse and unnecessary at best. However, these are precisely the questions that should be discussed, especially by those outside formal disciplines of language and literacy. For curriculum studies, these questions directly speak to both the what (content) and how (instruction) of curriculum. Scholars and practitioners share an ethical imperative to 1) become explicitly aware of how they stand in relation to these questions and 2) consider the consequences of those stances on their teaching and research practices (see Gee, 2008).

relação às variedades linguísticas, gêneros discursivos priorizados em suas práticas e sua relação com as especificidades e diversidade cultural e linguísticas dos próprios educandos.

Esse exercício coletivo de pensar sobre a língua e seu lugar no ensino para além de “meio de comunicação” – como geralmente é compreendida – permitiria a reinvenção do currículo em diálogo com as vozes dos sujeitos que retornam às salas de aula, numa proposta contra-hegemônica de ensino da língua e dos conhecimentos próprios de cada área do conhecimento. Promoveria, também, uma maior aproximação do currículo escolar com a experiência concreta dos educandos, seus modos de ver, compreender e nomear o mundo.

Essa vinculação com a realidade estudantil é essencial, especialmente, nos cursos de EJA. Por isso, passamos a tratar da proposta do curso em realizar o regime de alternância, contabilizando no currículo o denominado “tempo social” na próxima seção, observando as potencialidades que ela traz para refletir sobre a língua de ensino e no ensino.

### 6.3 O REGIME DE ALTERNÂNCIA E O TEMPO SOCIAL

O projeto pedagógico do curso baseia-se no regime de alternância para promover a integração entre os saberes extraescolares e os conhecimentos da formação geral e da área técnica.

O Curso Técnico em Vestuário (PROEJA-CERTIFIC) contemplará o regime de alternância e/ou atividades complementares em todos os Componentes Curriculares, bem como, no Trabalho de Conclusão de Curso como prática curricular estabelecendo as diretrizes para consolidação das atividades relacionadas ao período em que o trabalhador esteja fora da escola, assim como os registros e as avaliações. Na perspectiva de uma instituição que busca a educação qualificada, são vislumbradas novas estratégias que promovam discussões, projetos e trabalhos planejados para a aprendizagem significativa do trabalhador. (IFSC, 2017, p. 72)

Cada componente curricular, então, pode ser desenvolvido com a carga horária de até 50% em regime de alternância, compreendendo diferentes espaços como educativos e integradores do Itinerário Formativo. Ao extrapolar os limites do muro escolar como lugar de aprendizagem, a proposta concebe às práticas educativas o caráter dialógico entre as culturas populares com a sistematização dos conhecimentos.

Tendo origem nas experiências da Pedagogia do Campo, que visam estreitar a relação entre os conhecimentos escolares e as demandas do meio em que se inserem os estudantes, com a problematização e reflexão crítica de suas realidades, o regime de alternância é adotado com os mesmos fins no curso PROEJA Certific Técnico em Vestuário.

Mais uma vez, o projeto inova em sua organização e flexibilização curricular no momento de sua elaboração com vistas a superar a fragmentação disciplinar e entre a teoria e a prática, numa perspectiva de clara vinculação com o trabalho e vida dos trabalhadores-estudantes.

O Regime de Alternância e/ou Horas Complementares para o Curso Técnico de Nível Médio (CERTIFIC-PROEJA) em Vestuário do Câmpus de Jaraguá do Sul do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC/Jaraguá do Sul, elemento alternativo nos cursos de formação de jovens e adultos para educação básica, é entendido como uma metodologia de organização do ensino escolar que aborda experiências formativas diferenciadas e distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, que visam à aquisição de conhecimentos, competências e habilidades vivenciadas nos componentes curriculares que compõem o currículo do curso articuladas ao contexto em que os trabalhadores vivem: associações comunitárias, ambientes sociais, políticos, econômicos e profissionais. (IFSC, 2017, p. 73)

O documento reconhece que para a efetivação dessa proposta seria necessário o planejamento docente em cada componente curricular de acordo com o inventário da realidade em que o trabalhador vive.

Nesse ponto, abre-se uma oportunidade de que as atividades de ensino de língua portuguesa se desenvolvam a partir do reconhecimento das práticas letradas de que participam os educandos como ponto de partida para os projetos de ensino. Para Kleiman (2010), o letramento constitui um processo identitário que deve ser considerado, uma vez que a inserção dos sujeitos na cultura letrada, muitas vezes, equivaleria a um processo de aculturação conforme concepções hegemônicas sobre o ser letrado.

A concepção identitária do letramento se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, que se centra geralmente nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado. Para a perspectiva identitária, são de interesse tanto as trajetórias singulares de sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades de origem quanto os esforços coletivos de inserção na cultura letrada por parte de determinados grupos que são movidos por finalidades políticas, econômicas, sociais ou culturais, geralmente em trajetórias coletivas ou individuais de luta e resistência. (KLEIMAN, 2010, p. 376)

Os estudantes da EJA, conforme apontou Kleiman (2010) buscam, deveras, maior inserção na cultura letrada como forma de aprimorar as formas participação social. No entanto, essa participação não pode refletir seu isolamento e exclusão de diferentes bens culturais, nem relegar as práticas letradas que vivenciam e são significativas para seu modo de ser e estar em sociedade.

Assim, consideramos que ao conceber diferentes esferas sociais como lugares de aprendizagem, coloca-se também em pauta a perspectiva de promover vários letramentos, ou seja, em diferentes esferas e linguagens, relacionando o conhecimento sobre as línguas, leitura e escrita às práticas letradas concretas em associações comunitárias, locais de trabalho, museus, feiras culturais, fóruns etc. Possibilita-se o ensino de língua portuguesa através de um modelo ideológico de letramento, conforme Street (2010).

(...) o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos. (STREET, 2010, p. 53-54)

Trata-se, assim, da oportunidade de localizar o ensino de língua portuguesa no seio das práticas sociais letradas, de considerar as interações sociais reais e não apenas as simuladas nas salas de aula, de colocar em diálogo ativo os educandos e seu entorno, de conceber a cidade como espaço educativo.

A perspectiva de trabalho pedagógico com o regime de alternância mobiliza o processo de ensino-aprendizagem para destinos bastante relevantes para o público trabalhador jovem e adulto. Quando possibilita a inserção desse grupo em espaços culturais diferenciados a que, geralmente, tem pouco acesso, promove a participação dos sujeitos como cidadãos e protagonistas da própria formação.

No entanto, nota-se que o projeto pedagógico também faz uma distinção entre as atividades em regime de alternância e as atividades complementares que teriam uma prática privilegiada no curso, conforme os enunciados dos entrevistados.

Art. 4º São consideradas atividades de Alternância aquelas que envolvam situações relacionadas ao exercício da profissão no ramo têxtil e ao processo de ensino aprendizagem, em que os trabalhadores necessitam colocar em ação os conhecimentos adquiridos em cada componente curricular, planejados pelos docentes e registrado no Plano de Ensino e no Diário de Classe, bem como outros conhecimentos oriundos de outras experiências, em diferentes tempos e espaços. São consideradas atividades Complementares a resolução de situações problema em situações vivenciadas pelo estudante independente da área profissional ou pessoal. (IFSC, 2017, p. 74)

Ao distinguir as atividades do regime de alternância das horas complementares, o projeto pode ter aberto portas a um entendimento mais restrito sobre as atividades extraclasses.

Se observamos a potencialidade de conceber as práticas de ensino-aprendizagem a partir do movimento de ação-reflexão-ação sobre diferentes espaços educativos, sobretudo o trabalho, a compreensão mais limitada sobre as horas complementares desencadearia encaminhamentos de pesquisas e tarefas centradas nas atividades escolares, como relataram os entrevistados.

Essa compreensão baseada na formação docente mais tradicional levaria os participantes do projeto a considerarem como uma “falha” a colocação do regime de alternância no curso com a carga horária então prevista.

*O componente é de 300, a gente dava 160 horas e 140 horas tinha que dar atividade complementar. Então a gente não conseguia cobrar e não podia cobrar essas horas em relógio de 140 horas e também não tinha como colocar duas manhãs... Se tivesse duas manhãs de linguagens durante o ano seria fantástico, mas talvez fosse cansativo ou tivesse que voltar lá pro tradicional de antes. Então a gente procurava fazer a atividade bem resumida, mas com muita qualidade, com muita discussão e aquilo que era possível de produção escrita e oral. Mas no TCC a gente conseguia corrigir essas falhas que a gente não conseguia na área de Linguagens, porque na Linguagens, às vezes espanhol ia uma manhã pra atividade de espanhol, era linguagens, mas o conteúdo de Espanhol. Igual a professora de Artes, às vezes ia uma manhã, duas manhãs pra Artes... então a gente procurava fazer a atividade assim bem selecionada pra dar o resultado melhor possível mas eles tinham muita dificuldade, mas a dificuldade acredito que no formato tradicional era a mesma, porque você pode dar exercícios e lista e aquilo, depois de um ano ou dois a evolução é muito lenta mesmo, porque ele não lê em casa, o que ele faz é aqui. Então a gente dava essas atividades complementares pra eles, eles faziam, alguns até mandavam por email, quando chegou esse SIGAA também a gente cobrava pelo SIGAA, teria ajudado bastante se tivesse chegado antes... Mas a gente não cobrava deles, dava uma atividade de 10 horas, ver um filme, fazer um comentário e entregar pro professor de 15 a vinte linhas, dava um roteirinho e entregar em tal dia. Alguns entregavam e outros não, mas a gente não podia falar assim “você que fez 10 você não fez 0”, a gente dava outra atividade. Às vezes aquele que fez um pouco passava pra outro, depois o outro que fazia, e no bojo dessa coisa toda a gente acabava que incluía todo mundo. Não era atividade do aluno ‘x’, era atividade da sala. (P, 2019)*

Além das dificuldades relativas às cargas horárias em caráter presencial e em regime de alternância que ganha relevo no enunciado do professor “P” e também ratificada pela entrevistada “T.”, que atua na coordenação pedagógica, notamos o empenho de realizar a integração entre as áreas em aulas significativas, buscando “qualidade” nas discussões e encaminhamentos. Identificamos, ainda, que as atividades complementares assumem o caráter dialógico pela dinâmica própria dos estudantes em torná-las colaborativa, culminando num entendimento docente de que elas não eram de um aluno apenas, mas da turma.

Notamos, porém, o entendimento de que o processo de aprendizado nessa proposta, conforme observa “P.”, apresentaria dificuldades em superar as “falhas” na área de linguagens, como também ocorria no modelo de curso tradicional.

Ao exemplificar a atividade complementar, o professor revela a centralidade da escrita para registrá-la, contando com roteiros e mesmo mínimo de linhas para sua realização, o que a aproxima dos gêneros e das práticas de letramento próprias do âmbito escolar.

No entanto, percebemos que as atividades também revelam necessidade de articular as leituras ao conhecimento de mundo dos educandos. Assistir a um filme, nesse sentido, mobiliza múltiplas linguagens para sua compreensão e interpretação, mobiliza suas vivências e conhecimentos de diferentes áreas e, assim, podem ser problematizadas e tornadas em objetos de estudo mais amplos que propriamente do exercício do registro.

O docente identifica, então, que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) seria o maior responsável por reparar o que considera como “falhas”, uma vez que promoveria mais atividades de pesquisa, leitura e escrita, aproximadas da linguagem acadêmica. Nesse sentido, as listas de exercícios e as atividades complementares propostas seriam equivalentes e insuficientes frente à falta de leitura e de tempo para executar as tarefas pelos estudantes da EJA.

Também chama nossa atenção o fato de que o próprio professor “P.” não faz uma relação direta entre as atividades de visitas e saídas culturais ao regime alternância, compreendendo como um momento pontual de ampliação do repertório cultural, sem propriamente concebê-las como espaços educativos em relação aos projetos pedagógicos da área de linguagens.

*Nós tivemos uma experiência com contos fantásticos e muitos deles trouxeram a experiência que eles ouviram das pessoas na comunidade, das avós, dos pais, dos parentes, mas no geral na língua assim a vivência deles é muito limitada, então a gente levava no museu era primeira vez que entraram no museu, nós vamos dentro do possível em quase todos os museus de Jaraguá, visitamos a UFSC, a UDESC, o Museu Oceanográfico, fomos ao Museu Cruz e Sousa, ao IFSC lá de Florianópolis... Onde a gente podia levar a turma pra um lugar diferente, a gente levava. E a gente percebia que pra eles era uma coisa totalmente fora da realidade. Não é costume deles conviver nesses espaços, então a convivência deles é muito limitada, agora se falar em igreja, aí vem uma enxurrada de informações, só que nós não discutimos as questões religiosas em aula, porque dá bastante atrito, tem várias correntes aqui, então, a gente evitava. Não tinha como discutir, apesar de ser uma discussão interessante, não dava porque tem radicalismos muito grandes. Então, eu percebo que eles têm uma carga ideológica muito forte da igreja. Com relação à cultura, muito pouco, não vão ao cinema, não vão ao teatro, a gente levava ali na Scar, nas feiras do livro, fomos duas ou três vezes, então assim... eles ficavam ali embasbacados com aquilo. Pra alguns eu até comprei livros pra eles, cheguei a comprar uns livros, porque a gente via que eles ficavam ali olhando “Legal, né!” A gente via no olho que eles queriam comprar um livro, assim 10 reais, daí a gente comprava né, pra eles, pra alguns. Não sei se eles iam ler, mas eles queriam ter o prazer de ir numa feira e comprar um livro e aí, alguns compravam. Teatro também, fomos umas duas vezes e contação de história, na feira do livro sempre tem, eles adoraram.(...) Pra eles é tudo novidade, apesar de serem adultos, mas daí precisa de outra pesquisa, pra ver qual a relação deles com a*

*cultura dentro da cidade, ver o que é que eles fazem como lazer como cultura? Praticam o quê? Eu...percebi que a igreja tem um papel muito forte na formação deles. (P, 2019)*

Os enunciados acima revelam diferentes perspectivas sobre a cultura e os meios de convivência dos estudantes. Reconhece-se a necessidade de pesquisar seus hábitos nos horários de descanso e lazer, além do fato de confirmar que os estudantes não frequentam espaços culturais como os museus, teatros ou cinema. Nota-se que o professor valoriza os momentos em que a escola promoveu o acesso dos trabalhadores-estudantes nesses espaços, que há uma percepção de que eles deveriam acessá-lo para além das iniciativas escolares. Destaca-se, nesse aspecto, o papel da escola em inserir os sujeitos educandos nos espaços diversos e fazer deles locais de aprendizagem e fruição.

Além disso, observamos que o professor “P.” reconhece o forte papel da igreja na formação dos estudantes, percebendo como o local em que mais interagem socialmente nas horas vagas. De fato, é possível notar que nas comunidades onde há poucos equipamentos culturais ou nenhum, acrescido de baixa atuação do Estado no que se refere às áreas de educação, saúde e assistência social, a igreja ocupa um lugar relevante para a sociabilidade dos sujeitos, o que se revelou também na fala da entrevistada S., que afirmou que fica satisfeita porque agora “*quando permitem, ela pode fazer a leitura da palavra na igreja*” (S., 2019). Na prática, é esse o espaço de reconhecimento social em que também se faz necessário o conhecimento da palavra escrita.

Nesse sentido, compreendemos que carece o diálogo mais estreito tanto com a cultura popular em suas diversas manifestações em que os estudantes estão inseridos, como com a possibilidade de promover o acesso aos bens culturais tradicionais de maneira mais integrada aos projetos educativos próprios das áreas de conhecimento, isto é, carece a possibilidade de que os diferentes espaços culturais sejam o ponto de partida e chegada dos projetos de ensino, não apenas momentos ilustrativos. Percebe-se que ainda é pouco explorada a dimensão propriamente social do letramento, sendo privilegiadas as atividades tradicionais da escola em que os sujeitos, em poucos momentos, ainda são mais receptivos que propriamente participantes ativos dos espaços culturais locais.

A fala do professor sobre o deslumbramento dos estudantes em participarem das feiras de livro revela que os jovens e adultos se interessam em participar ativamente da cultura letrada. Ir à feira e comprar, de fato, um livro é um fato simbólico de busca do pertencimento a esses espaços e de apropriação dos bens culturais.



Compreendemos que o regime de alternância, assim, não se realizou plenamente como a entrevistada “C”. também avaliou, e que as atividades complementares eram assim consideradas, geralmente, quando articulavam propostas mais afinadas às tarefas escolares tradicionais.

*Então a gente tinha nos pilotos uma base que era a pedagogia da alternância, porém a pedagogia da alternância nos pilotos a gente viu que não cabia pro formato de escola que a gente tem, porque a pedagogia da alternância é trabalhar, concentrar naquela comunidade e ficar um tempo, dá atividades e voltar. Então não seria a nossa prática, então a gente transformou isso em horas complementares, que foi o termo mais adequado que a gente encontrou pra isso que se dispunha a fazer, que são aquelas horas complementares que falta na prática. Então mecânica e costura, por exemplo, nós temos um componente de 200 horas, só se trabalha 160, uma vez por semana o ano todo não tem como trabalhar as 200 horas. Essas 40 horas acabam sendo uma atividade que o professor precisa elaborar. Nos componentes de formação profissional onde eram 40 horas, eram 20 horas complementares, tranquilo! Funcionou! A questão que pegou foi a nossa formação geral. Isso é o que precisava ser sim revisto no projeto. Porque nós fizemos os componentes de 300 horas pra dar as mil e duzentas horas. E a gente simplesmente quebrou, assim, sem noção, né? Na época, a gente separou a Matemática que agora a gente avalia que podia estar junto de Ciências da Natureza, e daí já seria um pouquinho melhor a divisão. Mas isso foi uma coisa, assim, que pegou muito, porque daí ficou uma carga muito alta de atividades complementares, ficou em torno de 140 horas. É muito, é muito pro estudante que assim, eles faziam o máximo as atividades... Em linguagens, mesmo, eles produziam muito fora. Mas pra esse público é difícil que eles façam atividade em casa e dedique 20 horas por mês fazendo outras atividades fora, então quais foram as dificuldades que tivemos aí? Várias... Primeiro o estudante não fazer a atividade proposta, simplesmente não faz, ou a dificuldade do professor organizar essa atividade de modo que ela fique muito bem registrada porque é uma carga horária muito alta. E mesmo assim, 160 horas pra três disciplinas ou quatro, por exemplo, em Linguagens, a gente tem Português que já tem bastante conteúdo ali, mais Espanhol, Inglês e Artes, então ficou uma carga horária muito pequena presencial. Se esse estudante fosse assim um estudante que fizesse, mas daí tem toda a questão desse perfil. Ele tem filho pra cuidar, tem que trabalhar, tem a casa, ele tem toda uma organização pessoal. Isso acho que a gente precisaria até aumentar um pouquinho o tempo do curso pra aumentar a carga horária. A gente percebeu que era pouca carga horária presencial, fixar umas 40 horas, até 50 horas pra atividade complementar. Mesmo que a gente discuta ali o que é essencial, ainda é pouco. Porque a gente acaba privando o estudante de ter o conhecimento que é necessário ali, ou enfim, não que tenha que ser conteudista, mas a gente não pode se privar desses conhecimentos. Então a gente pensa em mudar o curso talvez para uns três anos assim (C, 2019).*

Justamente a percepção de que as atividades complementares não estariam diretamente articuladas às aprendizagens sobre a língua extraescolares implica a avaliação de que a distribuição da carga horária seja bastante problemática, no sentido de que seriam insuficiente para cumprir os objetivos de ensino. A percepção de que os estudantes não possuem tempo extra para realizar as atividades demonstra que elas são compreendidas a partir do acréscimo das tarefas escolares em seu cotidiano, não a partir das práticas letradas já integradas em suas rotinas que poderiam dialogar com a sala de aula.



Os desafios colocados por essa proposta implicariam, então, mudanças de concepção sobre os espaços educativos, as metodologias e mesmo sobre os objetivos de ensino, o que não é um movimento nem fácil, nem construído por imposição, mas exigiria mais tempo de estudo, pesquisa e de organização das práticas pedagógicas.

A dificuldade de implementar, em atividades didáticas, uma concepção da escrita para a vida social reside no fato de ela ir de encontro à concepção tradicional de ensino da escrita, que, afinal de contas, reflete a história social e cultural da instituição escolar (KLEIMAN, 2010, p 380).

Desse modo, observamos que a avaliação negativa sobre o regime de alternância nos enunciados dos entrevistados revela a necessidade de discutir esses pontos na formação docente desse coletivo, além do esforço em reconhecer e dialogar com as práticas culturais dos próprios educandos, para que possam ser superados alguns paradigmas da educação escolar, que desarticulam o letramento de suas manifestações na sociedade.

#### 6.4 AS CONCEPÇÕES SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA E SEU ENSINO-APRENDIZAGEM

As concepções sobre a língua e seu ensino podem ser observadas no Projeto Pedagógico do Curso, em que se delimitam os objetivos de formação dos educandos em geral e os objetivos específicos da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, sobretudo, na ementa apresentada.

É certo que entre as diretrizes delimitadas no documento e as atividades de ensino há uma complexidade de fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem e na concepção dos próprios sujeitos sobre as linguagens. No entanto, enquanto discurso orientador do curso, o documento aponta aos docentes a meta de formação e, nessa medida, define concepções específicas que são creditadas como as válidas e, portanto, podem fundamentar as diversas práticas docentes e sua relação com os discentes.

Desse modo, seguimos com uma breve apresentação sobre essas orientações iniciais do Projeto Pedagógico do Curso, a fim de refletir sobre suas possíveis influências ou distanciamentos dos modos como os sujeitos entrevistados concebem a língua portuguesa e seu ensino.

Com a carga horária de 300 horas, o curso prevê a oferta da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias com as seguintes competências definidas:

- Analisar situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, visando a uma inserção em práticas de linguagem por meio de gêneros discursivos.
- Compreender a função social da escrita/leitura e da produção oral/escuta, mediante o uso de linguagem em gêneros discursivos, bem como seu funcionamento sociopragmático, seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção.
- Compreender a estrutura da produção escrita em sua configuração formal e informal, no âmbito macro e microestrutural do texto.
- Produzir textos – orais e escritos - em linguagem adequada às diferentes situações de interação verbal.
- Desenvolver domínio dos aspectos gramaticais necessários ao uso formal da Língua Portuguesa na modalidade Oral e Escrita.
- Identificar as características da literatura, diferenciando-a dos demais tipos de linguagem: jornalística, publicitária e técnica.
- Compreender o funcionamento sociopragmático do texto, seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção nas diferentes esferas de atividade humana; as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo discursivo do texto e sua configuração formal e informal, no âmbito macro e microestrutural.
- Analisar e compreender os recursos linguístico-discursivos, que se materializam na construção do texto, articulando processos, estratégias de produção e efeitos de sentido.
- Produzir textos – orais e escritos - em linguagem adequada às diferentes situações de interação.
- Ser capaz de compreender enunciados apropriados aos seus contextos em espanhol, fazendo uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolinguísticas e discursivas.
- Saber distinguir norma culta de linguagem informal e, especialmente, os contextos de uso em que uma e outra devem ser empregadas.
- Interpretar criticamente e com autonomia textos de diferentes gêneros textuais, em especial textos técnicos.
- Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros, ainda que se dê de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas, sejam para fins profissionais como a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais. (IFSC, 2017, p.10-11)

Entre as competências definidas, observamos uma consonância com as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, propostas pelo MEC em 2006, no que se refere à fundamentação teórica no Círculo bakhtiniano em relação ao ensino voltado às

práticas de linguagem compreendidas em gêneros discursivos, além da utilização de estudos interacionistas, tangenciando a formação da consciência crítica e autonomia dos educandos.

Desse modo, podemos apontar algumas contradições entre as próprias competências definidas que estariam presentes no próprio documento do MEC(2006), conforme nos apresentou Lima (2012), que aponta o descompasso entre a utilização dos conceitos de gênero textual concomitantemente ao gênero discursivo.

Lima (2012) nos lembra de que, embora esses conceitos não se sobreponham no sentido valorativo, pois correspondem a robustas teorias igualmente reconhecidas, são conceitos diferentes e de vertentes teóricas diversas, que não poderiam ser aplicados indistintamente.

Nesse sentido, também observamos as mesmas contradições no documento do Projeto de Curso, uma vez que se pretende, por exemplo, desenvolver as seguintes competências: “compreender a função social da escrita/leitura e da produção oral/escuta, mediante o uso de linguagem em gêneros discursivos, bem como seu funcionamento sociopragmático, seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção” e “interpretar criticamente e com autonomia textos de diferentes gêneros textuais, em especial textos técnicos” (IFSC, 2017, p.11)

O que podemos observar é que, embora utilize o conceito de “gêneros discursivos”, o documento aponta também o objetivo de trabalhar fundamentalmente com o texto, seja sua leitura, escrita, produção oral ou escuta, como se o gênero discursivo fosse considerado não como ponto de partida essencial para o ensino, mas como um ponto a mais a ser abordado em meio às tradicionais práticas de ensino de produção textual baseado em replicação de modelos. Conforme Rodrigues (2005), existe uma visão reducionista de gênero como tipos de texto e o conceito de gêneros deve ser entendida, conforme o Círculo de Bakhtin, no sentido de situações de interação verbal típicas, e não como mera tipificação formal e textual.

Desse modo, ocorreria no Projeto de curso o mesmo que pode ser observado nas diretrizes do MEC para o Ensino Médio (2006), ou seja, como bem apontou Lima (2012: 213): “O gênero não é o ponto de partida para o ensino, é mais um elemento dentro da perspectiva textual.” (IFSC, 2017, p.11)

A autora também aponta, em relação ao documento do MEC, outras contradições, como fundamentar a concepção sobre as línguas nos estudos do Círculo Bakhtiniano e, ao mesmo tempo, conceber a língua enquanto instrumento de ensino, principalmente, da leitura e produção de texto e não como constitutiva dos sujeitos e sociedade.

A língua, nesse sentido, estaria de certo modo “fora” dos sujeitos e de sua relação com a coletividade, e disponível para ser apreendida por meio de técnicas de ensino determinadas para que o educando seja capaz de produzir e recepcionar textos apropriados às diversas esferas sociais. É o que observamos, por exemplo, na definição da competência “produzir textos – orais e escritos – em linguagem adequada às diferentes situações de interação” (IFSC, 2017, p.11).

Nesse ponto, nos cabe apontar primeiramente que o texto vem em primeiro lugar e não o gênero discursivo, contrariamente aos apontamentos de Bakhtin, para quem o texto é efeito das condições de produção, ou seja, o gênero discursivo produz o texto e não o contrário.

Conforme as teorias do Círculo de Bakhtin, a língua não pode ser compreendida fora dos enunciados concretos, ou seja, de seu contexto sócio-histórico de produção e das relações entre os sujeitos interlocutores. Os gêneros, como enunciados relativamente estáveis, seriam selecionados de acordo com os sujeitos e suas intenções enunciativas e não o contrário, seriam portanto, o ponto de partida e não de chegada para a compreensão dos textos.

A língua não é compreendida, no Círculo de Bakhtin, pelo atendimento de suas formas às normas, sejam elas prestigiadas ou não, mas pela significação que essas formas adquirem em certo contexto. Nesse sentido, a língua não pode ser vista como exterior aos sujeitos, mas constitutivas deles mesmos.

De certo modo, os estudos bakhtinianos também nos remetem ao fato de que os discursos dos sujeitos são permeados de outras vozes para além de seu contexto imediato. Em outras palavras, os sujeitos são também constituídos por discursos alheios, os refletem ou refratam em seus próprios discursos. Para Carr e Lempert (2016, p.6): “A redescoberta dos escritos de Mikhail Bakhtin chamou a atenção para a presença difusa de outras vozes no discurso de falantes aparentemente únicos e dificultou a manutenção de que o discurso está sempre ancorado no lugar e tempo de alguém”.<sup>20</sup>

Dessa forma, o discurso estaria circunscrito não em um tempo e lugar determinado, mas às relações do sujeito com os diferentes tempos e espaços, relações que também implicam questões econômicas, sociais, políticas.

---

<sup>20</sup> Nossa tradução livre de: « The rediscovery of Mikhail Bakhtin’s writings encouraged attention to the pervasive presence of other voices in what apparently single speakers say and made it difficult to maintain that speech is ever anchored in any one place and time ».

A própria noção de “adequado” ou “apropriado” aponta para o fato de que essas valorações remontam a aspectos socialmente determinados, não intrínsecos às línguas. Nesse aspecto, também discutimos anteriormente os limites encontrados pelas apropriações dos estudos da Sociolinguística Interacionista no que se refere ao reconhecimento da diversidade linguística e na repetitiva escolha da norma, muitas vezes curta (FARACO, 2011) como língua de ensino e prestígio.

Dessa maneira, competências como “saber distinguir norma culta de linguagem informal e, especialmente, os contextos de uso em que uma e outra devem ser empregadas” reforçam a sobrevalorização da variedade considerada culta e certa concepção instrumental sobre a linguagem.

Essa visão da linguagem enquanto instrumento, ou meio de condução factual, também permeia as “habilidades” definidas em relação a essas competências no curso:

- **Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.**
- Ler e interpretar textos em espanhol de diferentes naturezas.
- Identificar vocabulário em espanhol em contextos diversos.
- **Fazer uso adequado de dicionários e de outras fontes de consulta.**
- Associar aprendizados da língua materna aos da língua estrangeira.
- **Aplicar estratégias de leitura com fins específicos na sua área de atuação profissional e de cotidiano.** (IFSC, 2017, p.80, grifos nossos)

Entre as habilidades elencadas no Projeto Pedagógico do Curso, destacamos aquelas que se relacionariam mais ao ensino de língua portuguesa e que demonstram, de certo modo, o caráter instrumental como é compreendida. Além disso, a língua pode ser compreendida de forma restrita a sistema de códigos, daí a centralidade, por exemplo, do uso de dicionários e fontes de consulta.

Também nos chama a atenção o fato de que as habilidades são menos numerosas que as competências elencadas, isto é, essas poucas habilidades seriam suficientes para o desenvolvimento de todas as competências definidas e de complexidade bastante acentuadas. Entre outros fatores, frisamos que a apreensão dos conhecimentos é substituída pela utilização de tecnologias e técnicas “com fins” determinados.

A definição dos “saberes” elencados na ementa do curso reafirma não só as contradições até aqui apontadas – como as divergências teóricas entre o Círculo de Bakhtin e

as propostas centradas no texto, o aspecto instrumental da língua e a sobrevalorização da “norma culta” – mas também a permanência da herança dos estudos estruturalistas para o ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, destacamos alguns saberes tradicionalmente arrolados nos currículos que remetem às concepções da língua como estrutura.

Variações linguísticas e norma padrão. Aspectos verbais e extraverbais de diferentes exemplares de gêneros do discurso. **Noção dos mecanismos gramaticais necessários à produção textual em Norma Padrão em nível lexical, morfológico, sintático, semântico e discursivo.** Análise linguística de gêneros discursivos de diferentes esferas da atividade humana. Noção de processo pendular da literatura com ênfase nos gêneros literários e em recortes temáticos voltados à identidade nacional e regional bem como o estabelecimento do mesmo diálogo temático com a literatura em Língua Espanhola. Textualidade (**coerência, coesão, informatividade, não-contradição**) e **aspectos gramaticais básicos do texto.** Recursos didático-metodológicos para apresentação oral. Recursos multimeios para apresentação de gêneros acadêmicos. (IFSC, 2017, p. 7)

A produção textual em “norma culta” necessitaria de conhecimentos estruturalistas da língua, bem como estariam centrados em metodologias de produção textual, conforme vimos anteriormente, seguindo modelos e esquemas de construção. Nesse aspecto, os saberes selecionados no curso também destoam de uma abordagem mais atualizada e aproximada às concepções sobre a linguagem e a língua dos estudos bakhtinianos, para remontar às tradicionais bases do ensino de língua portuguesa.

Observamos, assim, que a definição de competências, habilidades e saberes desenham diferentes possibilidades de compreensão sobre a língua e práticas de ensino, que tendem a influenciar também posicionamentos diversos dos sujeitos e seus modos de pensá-las.

Nos enunciados dos entrevistados é possível identificar concepções sobre a língua e seu processo de ensino-aprendizagem que demonstram uma permanente tensão entre o reconhecimento dos diferentes falares e a norma culta da escrita; o interesse pela leitura e a dificuldade de interpretar textos; o ensino centrado nas discussões de linguagem e o letramento acadêmico.

Esses tensionamentos revelados nos enunciados também demonstram a existência de um terreno fértil para a reflexão sobre a língua e as práticas de ensino, que promoveu aos sujeitos experiências bastante relevantes para reinventá-las a seu modo.

O processo de ensino nas aulas de Linguagens e Códigos, conforme o docente “P.”, buscou superar ações verticalizadas e centradas no professor, ou como Paulo Freire (1992) denominava, procurou ultrapassar a prática da educação bancária, muito embora, ela se

apresente enraizada. O trabalho integrado, com mais de um docente em aula em alguns momentos, implicava o debate, o diálogo, a construção coletiva do conhecimento.

*Então é um encontro né... Não devia nem ser aula, não devia nem ter nome de aula no Proeja, devia ser sei lá, por lá o nome de encontro, debate... Porque foge do tradicional, porque é mais ou menos isso que a gente faz, um debate, um encontro. Claro, às vezes a gente cai naquele negócio tradicional dava uma regra aqui, isso e aquilo, mas, assim, nada sistemático, se você cair no sistemático daí morreu sua aula pro Proeja. Até pro Ensino Médio, caiu no sistemático, aí tua aula morreu... Você tem que fazer um projeto, uma coisa que vai se evoluindo, daí talvez eles percebam que aquilo tem um conjunto de coisas que vão acontecendo e vão dar um resultado lá na frente, talvez eles não percebam isso aí, paciência, um dia talvez eles vejam “ah agora eu entendi aquilo tudo o que fiz lá”, talvez ele nunca vai entender. (P., 2019)*

Notamos que o docente “P.” não compreende as aulas do Proeja como tradicionais, a ponto de procurar renomeá-las, não como aulas, mas encontros ou debates sobre linguagens. Algumas práticas de Educação Popular a década de 1960 também denominavam como “círculos de cultura”, por exemplo, os momentos de ensino-aprendizagem. Trata-se do reconhecimento de que o ensino, nesse sentido, não é pura transmissão de conhecimentos e embora possa “dar uma regra”, não é essa sua única finalidade.

Assim como os círculos de cultura tendiam ao reconhecimento dos saberes populares para sua sistematização e processamento dos conhecimentos historicamente acumulados, as aulas não seriam momentos de pura reprodução de técnicas ou modelos, mas de reflexão sobre questões cotidianas e concretas.

Também é importante observar que a aprendizagem nesse contexto é processual, na medida em que se desenvolve um projeto, em que gradualmente se articulam os diferentes saberes. Ainda assim, o próprio docente fica em dúvida sobre o entendimento dos educandos sobre esse processo, justamente, porque os conhecimentos não são aferidos nas tradicionais provas ou exercícios, mas constituídos subjetivamente através dos diálogos.

A metodologia das aulas como “encontros” e “debates” implica a relevância da linguagem oral e das interações como princípios de aprendizagem, trata-se da possibilidade de que professores e estudantes tenham voz no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, cabe-nos observar como as vozes estudantis, seus lugares e modos de fala se inserem nesse contexto. Já aí, observamos aquele primeiro tensionamento entre a idealização da língua portuguesa conforme a norma culta e as variedades linguísticas dos trabalhadores-estudantes.



*A gente sempre trabalhou a autoestima deles. Eu falei todo dia e não é brincadeira, é todo dia mesmo, toda hora. Aquele cara que chega e não quer mais nada e de repente a gente vai conversando e ele desistiu de desistir. Eu lembro de um caso no ano passado de uma moça, nossa, sabe aquela pessoa que já vem se arrastando, não quer saber mais nada disso aqui? Mas a gente foi falando, conversando, e ela ficou, terminou. Mas a gente tem que trabalhar a autoestima deles. A gente sempre respeitou a fala deles. A gente trabalhava, dentro do possível, a variação linguística pra eles perceberem que se você falou “truxe”, “fazi”, não é um erro de português é uma variação linguística social e cultural, né. Então eles ficavam assim, “nossa o professor de Português falando que eu posso falar errado?” Mas não é isso, você tem que saber que aquilo é uma variação e você tem que saber que tem uma outra variação que diz que pode dizer “trouxe” e a outra dizer “truxe”. Então isso que a escola, nós tentamos fazer com eles. (...) então a gente, a gente de Linguagens né, sempre respeitou a fala deles, a escrita deles, as colocações deles, claro que quando era algo muito assim cabeludo, absurdo, senso comum muito grotesco, daí a gente intervinha, opa, não é assim, mas com o conhecimento científico também. (P., 2019)*

O professor da área de Linguagens e Códigos, docente de Português “P.”, destaca a importância de respeitar a fala dos estudantes e as variedades linguísticas trazidas por eles, como algo atrelado à melhoria da própria autoestima. A percepção de que não falam “errado”, mas uma variedade da língua auxiliar, assim, a fortalecer o próprio vínculo com a escola e a reflexão sobre a língua sobre a perspectiva da diversidade, não da normalização.

Ao mesmo tempo o julgamento sobre o que seria “algo muito grotesco” ou não ainda depende do olhar e lugar de fala do docente, lembrando a metáfora na canção de Caetano Veloso, “é que Narciso acha feio o que não é espelho”.

A estudante “S.” confirma as concepções do professor sobre a variação linguística, reconhecendo a existência de diferentes formas de se expressar. No entanto, ela faz a contraposição entre o que considera o português correto e o modo de falar dos brasileiros.

*A língua portuguesa ela é mista, tem um monte de dizeres, ela não é uma língua pura, sabe? Cada um tem um tipo de falar. Ela é miscigenada. Vai para um lugar, tem um sotaque diferente, vai pra outro tem outro sotaque diferente, tem um costume de falar, tem outro costume de falar... Então não é um português puro, é o português meio misturado né, porque cada um tem sotaque diferente. Então é o português, mas dizer que é um português puro, a gente está mentindo porque não é. Só se tu for olhar ali no dicionário, procurar o sentido da palavra, né? Tu tá lendo ali, assim, nas leituras é tudo dez e olha lá ainda. Quando não sai um erro de grafia. Um erro gráfico, quando não sai... Você tem que ir para o dicionário para tu falar o português certo, senão tu não fala porque cada lugar que tu vai, cada pessoa que tu conversa tem um falar diferente, tem uma expressão diferente de falar. E como eu estava te falando. A gente não fala português certo. Não fala por causa que depende das pessoas que a gente vai falar. A gente fala assim aquele “nossa que português”. Não fala mesmo. Ainda mais nós brasileiros, nós não fala “nossa que português bem apanhado”. Ninguém fala português bem apanhado, não. Tem que ir lá para o dicionário para poder destrinchar alguma coisa. Olha! Esse já destrinchar não existe no português, mas a gente fala. (...) Lá de Portugal também já não é daqui porque é diferente. Que em tudo a gente tem uns costumes. A gente procura falar pelo mais simples. Procura se expressar pelo mais simples. Depende do lugar também depende da pessoa, né? A gente já é mais assim. Gosta de ser livre na expressão, né? Olha, eu sou muito comunicativa, como você já viu. Eu falo pelos*



*cotovelos. Lá na sala parece que vem aquela enxurrada de palavras para mim falar, né? Na minha simplicidade eu tenho facilidade de comunicar, só não sou muito de puxar o português correto, né? Mas eu sou bem comunicativa.(S., 2019)*

O português “puro” e “certo”, conforme a estudante “S.”, uma senhora de 59 anos, coincide com seu imaginário sobre o que seria a língua escrita formal, ou seja, com as palavras no estado de dicionário, muito mais que o português em uso corrente no cotidiano.

É interessante notar que ela julga que o português em uso é misturado, miscigenado, reconhece diferentes sotaques e formas de expressão articulados aos locais, interlocutores e situações.

A estudante compreende que é comunicativa e tem facilidade de se expressar, mas observa que não “puxa o português correto”, chegando a questionar as palavras que julga muito populares, ou mesmo utilizadas popularmente em sentido conotativo, como o próprio questionamento do termo “destrinchar”.

Ela declara, então, preferir “ser livre na expressão”. Nesse sentido, o fato de considerar que não usa o português “correto” não é barreira para sua interação com diferentes sujeitos. Essa relação da liberdade com a expressão remonta o direito linguístico de todos poderem usar a própria língua em diferentes espaços e situações comunicativas, ainda que se reconheça as especificidades e o esforço se fazer entender e entender o outro, frente a diferentes “costumes”.

A dicotomia entre o português correto dos dicionários e o português em uso nos cotidianos também aparece nos enunciados da estudante “M.”, uma mulher de 34 anos, trabalhadora na área têxtil há 16 anos, reconhece a importância de se expressar de acordo com a variedade de prestígio no campo de trabalho e em outras esferas.

*Tenho mais dificuldade nas matérias com Inglês, línguas estrangeiras. É bem mais complicado, né? Até mesmo porque a gente não tem muita influência disso. Mas o Português também, né? Porque tem bastante palavras que a gente não tem conhecimento, a gente não tem habitualidade de falar, aí é bem complicado na hora de fazer um resumo, alguma coisa mais formal assim, complica um pouquinho.(...) O português a gente não fala bem corretamente... Como dizer as palavras certas na hora certa, porque a gente que trabalha na área e que mexe com clientes, né, tem que saber por as palavras certas, porque qualquer coisa que a gente fale diferente, o outro entende errado e já gera uma complicação. Assim, acho que tem um pouco de relaxo da gente, mas eu procuro falar mais certinho. Mas quando você tem alguma coisa, acaba relaxando no decorrer do dia e mesmo com os filhos da gente acaba falando, né, mais pela metade, mais errado. Mas acho que a gente faz por uma comodidade da gente. Só que o cliente tem que saber expor o que tá tentando dizer, tem que tá passando para eles, né? Mas no decorrer do dia é bem mais complicado. De uns dois anos e meio para cá eu falo melhor assim em público, antes era bem complicado. Eu não sei, assim, desde o tempo de escola eu tinha problema. Assim, por exemplo, para declamar uma poesia, por exemplo, sabia tudo, mas chegava na hora e não saía. Um pouco era de timidez, mas um pouco de*

*trauma, vamos dizer assim, né? No Inglês eu brinco, por exemplo, não é que não sei, mas tenho medo de pronunciar errado e alguém dar risada do jeito que eu tô falando. E acho que na parte de Português também era esse medo, assim, de errar alguma coisa alguém dar risada. Eu acho que era mais um medo do que uma outra coisa. Mas agora eu sou mais comunicativa. Desde que eu tive meu filho, eu participo da APP da escola, então a gente tem que saber expor ideias, ou no serviço, também exige assim uma melhor comunicação com os funcionários ou fora, né? Então a gente vai se adaptando, né? Eu não sei te dizer se eu aprendi mais, mas eu me soltei mais. Mas a partir do momento que você se solta, você aprende a usar mais as palavras, né? Mas eu acho que eu tenho que melhorar muito. Vamos dizer, assim, tem palavras corretas no Português que eu deveria... Talvez, parte de mim, né, procurar, buscar estudar um pouco mais para saber de Português, que é bom, ajuda, né? Então a gente tá lendo, tô indo mais no dicionário para procurar mais conhecimentos também. Às vezes a gente coloca uma palavra, mas não era exatamente que eu queria dizer, aí tem outra palavra que você justificaria melhor, né? Eu entendo, assim, a gente tem vários meios de falar, né? Que nem, é formal e informal, correto, vários jeitos assim... Eu sei falar minha parte técnica no serviço, por exemplo, eu sei expor bem certinho. Só que no meu cotidiano até mesmo por ter um filho adolescente, eu não coloco o português correto como, talvez, colocar bem as palavras para ajudar ele também na fase dele na escola, né? A gente é mais informal, mas na parte técnica de mim conversar com alguém no trabalho... A gente fez bastante exercícios assim, né, tipo como conversar, de ir na frente, apresentava trabalho, falava sobre o que tu gosta e tu não gosta. Isso ajuda bastante, porque querendo ou não, você vai achando jeito de se soltar. (M.,2019)*

A fala de “M.” é bastante representativa de seu reconhecimento de que existem diferentes maneiras de se expressar, que ela divide entre formal e informal. Ela destaca a necessidade de adequar a linguagem no ambiente de trabalho e avalia que consegue fazer isso para se comunicar com outros funcionários e clientes.

É notável a relação que ela também estabelece entre o uso da língua, a aprendizagem e a maternagem. Desde o reconhecimento de que começou a “se soltar mais” depois que foi mãe, até o apontamento da expectativa de aprender mais e falar de uma forma que auxilie o filho em seu processo de escolarização.

O reconhecimento de M. de que a maternagem propiciou aprendizagens através da sua participação em organizações sociais, como a APM, corrobora a pesquisa de Vóvio (2000, p.12), que também verifica que os conhecimentos comunicativos entre os sujeitos “mostram-se de modo mais agudo em sua produção as aprendizagens incorporadas em atividades políticas e sindicais, que conformam linguagem, estilo, vocabulário e seleção de conteúdos de seus discursos oral e escrito”.

Observamos também que para “M.” a escolarização auxiliaria no seu papel de mãe e pai, ao poder acompanhar melhor as atividades escolares dos filhos, fala que ouço recorrentemente entre os estudantes da EJA durante esses anos de atuação como professora na modalidade. “M”. demonstra, assim, a importância de considerar as aprendizagens fora da escola para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e, ao mesmo tempo, a

expectativa da estudante, para que o contrário também se aplique, ou seja, que possa desenvolver conhecimentos na escola que a auxiliem na atuação em outras esferas da sociedade.

Compreendemos que essa expectativa possa estar relacionada à vivência de “M.” em eventos de letramento extraescolares, contrastando com a postura resiliente das mulheres acompanhadas na pesquisa de Pedralli (2014) que, segundo a pesquisadora, não esperavam que os conhecimentos escolares influenciassem diretamente nas atividades cotidianas em esferas extraescolares. A pesquisa da autora aponta que não se efetivava através das práticas educativas acompanhadas a horizontalização das práticas de letramento:

E – talvez aqui o que provoque maior inquietação – isso tampouco era esperado por essas mulheres, nem tampouco justificou a busca pela inserção na esfera escolar. Ao que parece, ao contrário disso, as ações didático-pedagógicas das quais elas tomaram parte contribuíram para reforçar as representações dessas mulheres não só sobre a escola em si, mas acerca dos modos de dizer da escola, convergindo para uma compreensão circular do trabalho com a escrita nessa esfera, pelo fato de a escola veicular sentidos sobre a escrita que estão também dissociados de sua significação social. (PEDRALLI, 2014, p. 274)

A língua conforme a modalidade escrita e formal ocupa uma expectativa central de aprendizagem de “M.”, uma vez que é por meio dela que se desempenham as atividades escolares e ocupações mais prestigiadas em seu ambiente de trabalho. Seu enunciado destoa da condição silente que Pedralli reconheceu entre as estudantes de EJA acompanhadas durante seu estudo.

Também chama a atenção no enunciado de “M.”, o fato de ela comparar sua aprendizagem da língua portuguesa com a língua inglesa. Embora se trate de línguas afinal, a aprendizagem da língua materna equivaleria à língua estrangeira no que se refere a conhecer e pronunciar algumas palavras ou falar em público.

Ela reconhece que durante um bom período da vida tinha “um trauma”, “medo” de se expressar e as pessoas rirem de seu modo de falar. Esse ponto é bastante significativo, na medida em que revela situações em que ela não conseguiu se expressar e calou-se, gerando um sentimento de frustração.

Esse tipo de silenciamento exercido como uma autocensura prévia é constituído, justamente, pela dicotomia que a estudante apresenta entre a língua formal e informal, em que valoriza a denominada norma culta a ponto de julgar os momentos de interação no cotidiano, com o filho, por exemplo, como um “relaxo” em relação ao uso da língua.

O próprio termo empregado por ela é bastante interessante, “relaxo” assume um sentido pejorativo de quem deixou de cumprir uma obrigação – o de dobrar a língua conforme a variedade mais prestigiada socialmente. Ao mesmo tempo, o termo retoma a relaxar, ser espontâneo, o oposto de tensionar a própria linguagem.

Ainda é importante destacar que a estudante aborda tipos diferentes de trabalhar a oralidade na escola. Quando conta sobre sua dificuldade e medo de se expressar remonta as atividades de declamação de poesias. Já quando revela um momento em que julga desenvolver mais sua habilidade comunicativa, remonta as atividades no Proeja de apresentação oral sobre a própria história e temas mais presentes em seu cotidiano.

Isso revela que tanto os gêneros discursivos, como as variedades linguísticas influenciam no modo como as atividades escolares podem reafirmar “medos” e concepções homogeneizantes sobre a língua, como podem inserir os estudantes num movimento de reflexão sobre a linguagem e reconstituição da autoestima, ou seja, podem reproduzir os silenciamentos ou resgatar suas vozes.

Nesse sentido, também são significativos os enunciados da professora da área técnica sobre o uso da língua pelos estudantes e as demandas próprias do mercado de trabalho, como apontou a educanda “M.”. Ela discorre sobre a necessidade de que os estudantes adequem a forma de se expressarem e comportarem no trabalho.

*Assim não dá para pensar em IFSC e pensar romântico, a gente é da educação técnica, a gente é tecnicista, a gente é capitalista. Pra eles, o nosso diferencial, ao menos o diferencial que eu sempre procurei tá trabalhando junto com mais professores é de entender eles, pra poder mostrar para eles como eles se comportarem dentro do mercado de trabalho. Então assim isso foi o que a gente trabalhou muito junto assim como a questão das linguagens, pra poder então está trabalhando com eles nessa questão mesmo, de mexer com eles, então, mudar eles, na verdade. Mostrar pra eles como o mundo tá sendo, porque eles vêm com ingenuidade, né, assim... “Ah, eu vou lá, vou fazer o que eu quero.” Ou então, “ah, por que a empresa não fica comigo?” Aí tem a questão eles falarem “pobrema”, “bicicreta”, aquelas gírias todas, os “tá ligado” agora do jovem... Então essa questão é que a gente procurava mostrar assim. É mais isso assim que a gente se preocupava muito, isso é preocupante se a gente for pensar, todos os todos nós temos o dever, como educadores, de tá trabalhando com eles nessas questões. Mas eu acho, assim, que em linguagem o olhar é diferente. Porque se eu começar a aplicar algumas técnicas, algumas práticas diferentes dentro da sala, eles vão dizer assim, “ah, mas não é aula de Português. Eles tratam diferentes e esperam diferente. A gente fala assim, “olha, cuidado com a escrita, cuidado com palavras erradas, o tom de voz”, coisas assim... (T., 2019)*

Destacamos o reconhecimento que a professora faz de que, no contexto tecnicista de ensino e capitalista do mercado de trabalho, as variedades populares da língua não são bem vistas ou aceitas, podendo influenciar na contratação ou manutenção do emprego pelos

estudantes. Ela revela a preocupação de que a escola possa “mudar” o modo como os educandos se expressem e se comportam para superar essas barreiras.

Nesse sentido, reafirma-se as concepções de que há uma língua certa, sendo outras variedades consideradas “erradas” e sem valor social na sociedade em que o capital humano inclui o capital linguístico em caráter de domínio das formas hegemônicas.

Vimos que a língua escrita e a norma culta figuram, então, entre as atividades privilegiadas na escola, como de fato também é seu papel cumprir. A fala do professor “P.” sobre a importância do TCC para corrigir as “falhas” de linguagem dos estudantes reafirma a reconhecida valorização da língua culta, no entanto, discriminando a fala dos sujeitos como aquela que deve ser mudada, bem como as orientações curriculares que vimos até aqui clamam pela “adequação” da língua dos sujeitos às diferentes situações e, neste caso, às demandas mercantis.

O TCC possui uma linguagem acadêmica que é importante de ser conhecida pelos educandos, como forma de democratizar seu acesso à produção científica. Oportunizar a aproximação dos jovens e adultos dessa linguagem é um dos objetivos da instituição escolar, nesse sentido, o letramento acadêmico integra uma esfera social importante.

Observamos que o professor cogita a possibilidade de inserir o TCC já nos primeiros módulos do curso, pois é a atividade mais bem avaliada em relação ao desenvolvimento dos estudantes em relação à linguagem. Essa avaliação pode ser observada nos enunciados de todos os entrevistados docentes e técnicos como observamos.

*Um componente que realmente impulsionou mais os alunos na questão da linguagem é o TCC, que sempre foi coordenado, comandado pelos professores da área de linguagens. Então ali a gente conseguia fazer eles lerem bastante. A gente cobrava bastante resumos e leitura, a linguagem acadêmica, durante um ano que era complicado pra eles, deve ter sido terrível, mas todos que participaram que conseguiram fazer todos disseram que foi difícil mas aprenderam muito com o TCC, inclusive a se expressar oralmente. (...) O tempo é muito limitado pra três professores, pra três linguagens e ainda tem Educação Física, também quando abriu a quadra agora, a gente conseguiu encaixar a Educação Física, que é muito bom, espero que continue tendo. Mas o nosso sonho era que... A gente sabia que não dava conta de todas as questões linguísticas com eles, mas a gente sabia que o TCC ia ajudar muito lá na frente. Então isso confortava um pouco nosso desespero de pouco tempo pra muita coisa pra discutir. E no bojo de tudo isso tem ainda aquele que atrasa, que falta, que entra de atestado, que não vem, aluno que sai cedo. Então tem muita coisa. Mas o negócio é tocar o barco e trabalhar com quem está ali, quem faltou paciência e continua. Depois, aquele que conseguiu ficar vai para o TCC. E lá no TCC ele vai avançar bastante nas questões da linguagem, eu acredito nisso aí. Eles evoluem muito no TCC. Inclusive na questão do letramento eletrônico, porque eles têm que formatar, tem que digitar, tem que colocar na norma da ABNT, tem que ler, eles ficam doidos. E na área de Linguagens, não... Porque na Linguagens a gente não pressiona né, porque se a gente pressionar ele desiste. Vai fazer uma prova, dar um trabalho, ele não vem mais. É como se fosse um encontro sobre questões de linguagem, o que dava pra gente discutir, a gente*

*discutia, alguma atividade escrita que eles dessem conta, a gente aplicava e ia levando assim o ano todo. Não dava pra cobrar coisas, até porque a proposta não é essa, não é dar conteúdo e cobrar conteúdo e cobrar falando em linguagem. A gente via o que era mais importante e ia discutindo aquilo com eles. (P., 2019)*

A fala do professor “P.” reafirma a centralidade da escrita no que considera o desenvolvimento dos conhecimentos dos estudantes. Ele distingue, claramente, as aulas na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, do componente do TCC.

No trabalho em área, as discussões sobre a língua e a literatura estariam mais centradas na oralidade e em leituras, sendo que atividades de produção escrita não teriam o caráter avaliativo e formativo correlato ao TCC.

É interessante observar que o professor discorre sobre a inviabilidade de “cobrar” ou “pressionar” quando trata das atividades de aula na área de Linguagens e determina que elas não têm o objetivo de transmitir conteúdos. Compreendemos que a pressão ou cobrança se relacionariam à adequação da linguagem dos estudantes em relação às normas da escrita, que seriam o ponto central do desenvolvimento do TCC em linguagem acadêmica.

Mais uma vez, notamos que a concepção de escrita como símbolo de desenvolvimento cognitivo está presente na divisão que se faz entre as práticas de ensino de língua portuguesa.

Também é importante perceber que as atividades destinadas às horas complementares não comporiam práticas significativas de aprendizagem sobre a língua oral ou escrita. Como observamos, as atividades complementares assumiram lugar central no regime de alternância, sendo uma extensão da sala de aula.

O excerto da entrevista de “M.” nos revela, porém, a importância da convivência da estudante em outros espaços para o seu processo de aprendizado sobre a língua. Ela destaca o ambiente de trabalho, mas também explica depois que faz parte da APP, sendo ela quem redige atas, elabora convites para os eventos, carta para as famílias, entre outros. É o lugar também onde assume protagonismo nos debates e encaminhamentos diversos.

Além disso, a estudante revela que gosta de escrever poemas e resumos sobre aquilo o que lê em horas vagas, demonstrando um empenho em desenvolver seus conhecimentos fora da escola e também sua apropriação da língua escrita para expressar ideias e emoções, como vemos no trecho da entrevista a seguir.

*Eu gosto de escrever, não sou muito de ler muita coisa assim, mais notícia, né? Mas escrever, sempre eu tô escutando e escrevendo alguma coisa. Aí eu tô parada aqui sem o que fazer, eu brinco que são poemas mas não tem nada a ver uma coisa com a outra. Mas eu tô escrevendo e meus filhos têm acesso, né? Às vezes, eu gosto de*



*trabalhar como se fosse resumos, né? Mas é tipo um resumo que eu digo é o que eu entendo, o que eu interpreto do texto, eu fico ali escrevendo. E também nessa área, né? Que é essa parte da APP, como sou secretária, então, tipo, eu tenho que digitar o que eles estão falando, ao mesmo tempo tem que interpretar as palavras, né? Então, tipo, “eu vou mudar tal coisa” e pergunto “Você quis dizer isso ou isso, né?” Mas sempre colocando umas palavras, ou modificando aqui e ali pra gravar na ata, a gente fala, né? Tá gravado. Mas seria mais isso assim ou o serviço lá, né, que eu tenho mais comunicação com pessoas diferentes. Agora minha sogra, ela abriu uma fábrica de polpas de fruta. Então quando é pra apresentar a polpa, né, para alguém, ela sempre me chama pra tá junto. Porque ela acha que eu coloco melhoras as palavras. Eu brinco sempre com ela, eu não sei se é porque eu consigo fazer a propaganda bem, mas eu convenço o pessoal a comprar, né?” (“M”, 2019)*

O que fica bastante marcado na fala dessa estudante é o valor que a língua oral e escrita assume em suas atividades cotidianas e como figura entre as expectativas que possui em relação à aprendizagem no curso e melhoria nas condições de trabalho e participação social.

Nesse sentido, as práticas de leitura, escrita e oralidade fora da escola alimentam e são alimentadas pelas aprendizagens de sala de aula, conforme avalia. Essas atividades poderiam ser referências para o tempo social do regime de alternância, uma vez que efetivam o diálogo entre os conhecimentos escolares e da vida.

No entanto, não se reconhece entre os discursos docentes ou da técnica educacional entrevistados essa percepção, sendo o regime de alternância avaliado negativamente e o protagonismo discente valorizado no momento de pesquisa e elaboração do TCC, o que reafirma a concepção de que as aprendizagens sobre a língua seriam mais efetivas, quando tratassem da língua formal e de gêneros discursivos próprios da esfera escolar e acadêmica.

*(...) O que a gente chama de TCC, na verdade ele não é um TCC, a gente não tinha outro nome, né, então ficou esse provisoriamente. Ele é, na verdade, onde ele vai ter o primeiro contato com um projeto de pesquisa, com toda uma formatação, do que é uma justificativa, com toda uma formatação, digamos assim de projeto científico. Então ele tem uma dúvida, ele tem uma pergunta de pesquisa e ele vai, né, desenvolver, pra realidade deles, um ensaio de artigo. Então esse é o ponto mais forte do trabalho com a linguística, né, que é tua área, que é nesse formato. Então assim, é bem desafiador, a gente tem 80 horas que a gente trabalha metodologia científica com eles e assim eles têm ao longo do ano pra desenvolver o projeto e o primeiro semestre e segundo para desenvolver o artigo. Então tem banca... é o momento em que ele vai deixar de ser passivo pra ser ativo, que é fácil o estudante chegar e receber as informações, mas quando ele se depara com a situação que ele que ir atrás pra responder as perguntas, ele passa a ser ativo e isso é bastante... é o momento que a gente mais percebe a evolução dele, o sofrimento, a dor, de ter que produzir assim, a também a evolução. Porque assim, eu acompanhei que a gente tinha aluno que era considerado muito bom, mas até chegar o momento do TCC. Então, até que ponto, né, o que é o aluno bom pra gente? Aquele que reproduz ou aquele que reconstrói que co-cria, que parte do que a gente passa pra ele pra outra coisa, né? Assim também pra formação profissional, nem sempre esse aluno nota 10 nesse modelo mais tradicional é o que vai realmente desempenhar as suas funções com autonomia, né? (C., 2019)*

O TCC promoveria no curso o necessário diálogo do estudante entre um problema concreto, elaborado como problema de pesquisa, e os conhecimentos formais disponíveis para solucioná-lo. A fala de “T.” sobre ser o TCC a oportunidade para que o estudante deixe de ser passivo para ser ativo na construção do conhecimento revela a importância do componente para afirmação da autonomia e incentivo para que os educandos sejam sujeitos de suas aprendizagens. Nesse sentido os trabalhadores estudantes poderiam não apenas ter acesso à cultura e aos conhecimentos científicos, mas também serem produtores e autores.

O ensino-aprendizagem no contexto de letramento acadêmico promoveria também uma “evolução” dos estudantes em relação aos conhecimentos linguísticos, demonstrando a que a habilidade de escrita em norma culta seria um dos principais objetivos do ensino.

O necessário domínio da norma culta escrita também estaria presente na percepção de que a maior dificuldade dos estudantes estaria na interpretação de textos, seja porque não possuiriam o hábito da leitura, seja porque é uma lacuna própria da formação escolar prévia.

*É a maior dificuldade que a gente tem é a questão da interpretação, o estudante tem um pouco de preguiça, nós humanos temos uma preguiça com a leitura. Então a gente tem essa questão da interpretação, não é só na Língua Portuguesa, são todos os tipos de interpretação, essa é a maior dificuldade que eles têm, eles não conseguem. Eles até escrevem se for pra escrever, mas interpretar é difícil e daí é onde pega o TCC, porque daí é onde ele tem que escrever ler, daí então ele surta. Eles tem muito medo, né, muito medo mesmo dessa questão da produção textual. Então os professores têm que fazer assim milagres, usar imagens, tipos de recursos diferenciados, porque realmente a gente tem muito essa dificuldade de aprendizagem deles, por conta da falta de leitura, da falta de interpretação, da formação muito imediatista, eles não tem muita paciência pra buscar. Então fica muito limitado no que o professor faz na sala de aula, né, então aquilo ali... Claro, tem alguns estudantes que vão além que conseguem, mas nós temos realidades diferentes. Nós temos aqui senhoras que voltaram a estudar, que tinham o sonho de terminar o ensino médio, então ela vai além né. E alguns jovens vão além. Mas ainda essa questão da leitura, de sentar e realmente se concentrar é uma dificuldade. E como é um público cada vez mais jovem, eles têm aquelas dificuldades mais comuns do ensino regular. Eles já fugiram, digamos assim dali, por conta dessas dificuldades. (C., 2019)*

Aparece na fala de “T.” a noção de que os estudantes teriam “preguiça” para a leitura, o que remonta à memória das concepções de ensino que atrelavam aos sujeitos as noções de “talento” ou “dom” para os estudos, ao mesmo tempo que reproduz ingenuamente o discurso dos colonizadores sobre os povos nativos e sua pretensa falta de inclinação de se integrarem à cultura hegemônica.

A dificuldade de interpretar textos estaria relacionada às lacunas de compreensão dos diferentes gêneros discursivos e da norma linguística privilegiadas no espaço escolar, o que reafirma a sobreposição das concepções hegemônicas sobre a língua às práticas concretas dos



estudantes em suas vivências ou dos próprios trabalhadores da área. Se formos considerar a atuação do profissional Técnico em Vestuário, dificilmente encontraremos o gênero TCC entre as suas atribuições.

Pra mim a maior dificuldade seria a questão da interpretação, a questão da leitura, porque muito do que eu vejo que eles têm de problema em cálculo, não é cálculo, é a interpretação do problema para chegar nos cálculos, porque aquilo que eles estão lendo, eles não entendem. Nesta questão é que eu digo muitas vezes, “Querem ver como não é um problema cálculo? Eu faço para vocês” E eu faço as contas de mais, menos, dividir, multiplicação. Daí eles dizem “como é que a professora chegou nesses dados?” Porque não entendem o que está escrito, esse que é o problema. Então muitos deles não conseguem extrair e aí vai para a matemática, vai pra física... É estranho isso, mas eu considero como interpretação de texto mesmo. (T., 2019)

A fala de “T.” também parece relacionar a interpretação de texto ao ensino próprio da área de linguagens. Nesse sentido, a abordagem do gênero “problema” não seria da alçada dessa área. Embora “T.” reconheça que a interpretação textual seja primordial para o cumprimento dos objetivos do componente disciplinar que leciona, parece focalizar o ensino do cálculo puro como sua responsabilidade objetiva, enquanto a leitura e interpretação estariam sob a responsabilidade dos próprios estudantes.

A percepção e preocupação das entrevistadas com as habilidades de leitura e interpretação de texto dos estudantes é factível e legítima quando se pretende que o ensino possa promover a integração dos sujeitos na sociedade letrada, através da leitura crítica de diferentes dados e realidades.

Apontamos, no entanto, que o trabalho com o TCC, ou outras propostas que privilegiam os gêneros discursivos e a variedade linguística próprios das esferas formais e acadêmicas, tendem a contribuir para a superação desse desafio, quanto mais se efetivarem a partir do movimento de pesquisa e engajamento dos educandos em práticas concretas.

Além disso, é preciso reconhecer quais outros gêneros discursivos estariam presentes nas rotinas dos educandos e de sua área de atuação técnica, bem como quais são os papéis da oralidade nessas situações. A aproximação das práticas escolares desses gêneros, certamente, teria impacto no modo dos educandos desenvolverem seus conhecimentos e participarem efetivamente enquanto trabalhadores e cidadãos, conforme definido no próprio objetivo do curso.

Construir com os estudantes trabalhadores da área do vestuário o percurso formativo para sua formação técnica e para a elevação da sua escolaridade, integrando conhecimentos de ambas as formações, e oportunizando o reconhecimento de saberes adquiridos no trabalho e na vida, pelo diálogo entre estes saberes e os conhecimentos escolarizados. (IFSC, 2017, p.7)

Em outras palavras, consideramos que, quanto mais integradas ao seu cotidiano forem as práticas de ensino, mais conhecimentos prévios mobilizarão dos estudantes e maior proximidade deles com as diferentes esferas letradas, inclusive, a acadêmica.

Assim, concluímos que o letramento acadêmico necessita de outros letramentos e não podem perder de vista a dimensão social em que se desenvolve e com que se relaciona, sob o risco de relegar aos educandos a responsabilidade exclusiva por sua formação e pelos fracassos escolares.

Consideramos que o projeto pedagógico do Curso Técnico em Vestuário PROEJA CERTIFIC inaugura várias potencialidades de que sejam, de fato, considerados os saberes, as expectativas de aprendizagem e o protagonismo discente. O componente curricular do TCC seria um dos aspectos valorosos do curso para o desenvolvimento dos estudantes, no que se refere ao letramento acadêmico.

Também apontamos a relevância do trabalho com a oralidade e os debates sobre a língua e literatura que enriquecem o cotidiano e a participação dos sujeitos nas esferas da cultura e trabalho.

Finalmente, e não menos importante, o tempo em regime de alternância, embora compreendido como um desafio e fator negativo no curso, ele carrega a potencialidade de efetivamente integrar a prática e a teoria, implicando na revisão das propostas de ensino escolares e no necessário diálogo entre elas, os espaços educativos da cidade, do trabalho, da vida. Nesse sentido, o próprio Projeto Pedagógico de Curso define na ementa de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, que o Tempo Social deve compor atividades diferenciadas para o letramento que possam integrar as vivências no trabalho:

- Observação, análise e descrição de processos produtivos.
- Produção de questionamentos e relatórios.
- Coleta de dados, construção de gráficos e tabelas.

**Atividades de alternância previamente estabelecidas neste Componente:**

Reconhecer os diferentes gêneros linguísticos a partir da leitura e produção analítica dos diferentes materiais presentes nas relações sociais e de trabalho (jornal do sindicato, manual operacionalização de máquinas, folders, panfletos e revistas em geral). (IFSC, 2017, p.8)

As atividades previstas no Tempo Social buscam, então, articular os conhecimentos e informações próprias da esfera do trabalho com aqueles trazidos pela e para a escola. Trata-se de um fator importante para o estudo contextualizado sobre a língua.

É essa reflexão aproximada da compreensão sobre os gêneros discursivos e as redes de relações que os tecem, que podem promover mais consciência crítica e autonomia dos educandos em se posicionarem e comunicarem dentro e fora das escolas.

Observando as propostas de ensino e aprendizagem no currículo do curso, podemos compreender que os descompassos apontados entre “competências”, “habilidades” e “saberes” espelham uma hibridização de teorias e concepções sobre a língua e seu ensino, que acompanha a hibridização de concepções sobre a EJA e educação profissional.

A mistura entre diferentes vertentes teóricas e ideológicas converge, no entanto, para a manutenção de ideias hegemônicas sobre a língua nacional entre os sujeitos, concretizando em meio às bases populacionais políticas linguísticas de conservação do *status quo*, muitas vezes tão naturalizadas, que nem chegam a ser ponderadas.

No entanto, este desenho híbrido das “competências”, “habilidades” e “saberes” no Projeto Pedagógico de Curso guarda também a possibilidade de conceber a língua como constitutiva dos sujeitos e coletividades, como uma invenção política cujo ensino, por isso, mesmo guarda potencial emancipador e transformador.

Desse modo, o diálogo entre o currículo documentado e as práticas cotidianas é que pode reforçar preconceitos linguísticos, reproduzir hierarquias e consolidar hegemonias, ou refletir criticamente e promover formas de questioná-los. Daí a importância de explorarmos os diferentes discursos voltados à EJA desde o âmbito nacional até os mais locais, que impactam no projeto de curso e nas formas de seus sujeitos conceberem a língua e seu ensino.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, o problema da língua não pode deixar de ser uma das preocupações centrais de uma sociedade que, libertando-se do colonialismo e recusando o neo-colonialismo, se dá ao esforço de sua re-criação. E neste esforço de re-criação da sociedade a reconquista pelo Povo de sua Palavra é um dado fundamental. (FREIRE, 1978, p. 59)

No início de nosso trabalho, problematizamos quem teria o direito de dizer algo em nosso país. Intentamos demonstrar que embora pareça descabido em uma sociedade democrática, esse é um questionamento fundamental para desnaturalizar o modo como os sujeitos se calam ou tem sua voz desacreditada em diferentes situações do cotidiano.

Pudemos constatar que o silenciamento a que estão submetidos milhões de jovens, adultos e idosos deve-se não somente à sua marginalização geográfica, econômica ou política, mas também à desvalorização sistemática de sua cultura e diversidade linguística.

O esforço de recriação da sociedade brasileira de maneira mais democrática incide, assim, no esforço de resgatar o direito e exercício da voz dos diferentes cidadãos, reconhecendo-os como tais, sem impor-lhes para isso as condições baseadas nos pensamentos ideológicos colonialistas ou neocolonialistas sobre seus papéis na sociedade.

Isso implicaria também reconhecer seu direito de dizer e participar das diferentes esferas sociais sem que a escolarização ou uma espécie de “aculturação” linguística sejam compreendidas como os verdadeiros “passes para a cidadania”.

A EJA, nesse sentido, deve antes ser vista enquanto direito, que possui potencialidade de recompor e recriar a cultura popular, de reconquistar o direito do povo às suas palavras, como colocou Freire (1978) e promover aos sujeitos possibilidades de se incluírem e participarem plenamente da sociedade e no tempo presente.

Propusemos em nossa tese o diálogo entre o campo de Políticas Linguísticas e da EJA na busca por iluminar as concepções sobre a língua portuguesa e seu ensino que promoveriam distintos projetos de sociedade em disputa.

Ainda que essas disputas possam ser ocultas ou moventes, elas conduzem sentidos de cidadania e escolarização que consideramos necessitar da incorporação das vivências e demandas dos sujeitos e coletividades de modo mais plural.

Recorremos às discussões teóricas sobre as conceituações de políticas linguísticas e planejamento linguístico, compreendendo que são facetas de uma mesma moeda, de modo que uma não pode ser amplamente compreendida sem a outra.

Partimos, então, do pressuposto de que as propostas de ensino e o currículo de língua portuguesa refletem, refratam e compõem determinadas formas de planejamento linguístico de difusão da língua, ainda que elas possam ser híbridas, dispersas ou “invisíveis”, apresentando-se em políticas linguísticas muitas vezes mais implícitas, que declaradas em leis, decretos ou projetos.

Assim, buscamos compreender como essas políticas linguísticas também impactam nos modos de conceber e ensinar a língua. Selecionamos para tanto a experiência do Curso PROEJA CERTIFIC Técnico em Vestuário do IFSC em Jaraguá do Sul, dando prosseguimento, de certa maneira, aos estudos de mestrado, em que verificamos que a flexibilização dos tempos, espaços e currículos é essencial para que as iniciativas de EJA atendam a realidade concreta dos educandos.

Encontramos no curso escolhido diferentes inovações como o NEJA – que revela a importância de um espaço e acompanhamento adequados ao atendimento dos estudantes no Campus; a organização curricular – que busca integrar diferentes disciplinas em áreas do conhecimento e superar a dualidade entre a área de cultura geral e área técnica; a proposição do regime de alternância – contemplando atividades de letramento diferenciados no chamado “Tempo Social”; e a própria integração do PROEJA ao CERTIFIC – promovendo o reconhecimento de saberes extraescolares.

Esses pontos de avanço, como vimos, apontam a possibilidade de o currículo de língua portuguesa ser integrado ao cotidiano dos educandos, promovendo a reflexão crítica sobre a língua e sua participação em diferentes atividades mais significativas para eles.

Consideramos que esses avanços guardam também a potencialidade de reconhecer a língua como constitutiva dos sujeitos e como invenção política, significando o reconhecimento dos sujeitos e seus discursos de modo que sejam valorizados, independentemente de sua simples “adequação” às idealizações sobre a língua que reproduzem as desigualdades econômicas, sociais, históricas.

Em outros termos, conceber a língua como pertencente aos sujeitos e como prática concreta em eventos singulares de interação é devolver a própria palavra aos jovens, adultos e idosos, e reposicioná-la politicamente.

Verificamos, no entanto, que os pontos de avanço e as potencialidades identificadas no curso concorrem com concepções sobre a língua e bases teóricas híbridas, por vezes também contraditórias.

Assim, ao mesmo tempo em que se aponta a possibilidade de que o processo de escolarização reflita mudanças concretas na vida dos sujeitos, essas mudanças são compreendidas frequentemente nos limites da sua “inserção” no mercado de trabalho e sua melhor “adaptação” à sociedade letrada tal como se apresenta, pela “adequação” de seus discursos a formas da língua. Nesse sentido, imprime-se à linguagem dos sujeitos e suas produções orais e escritas idealizações difíceis de serem alcançadas mesmo em graus mais avançados de escolarização, como ilustra o trabalho com o TCC, por exemplo. Revela-se, ainda, um reflexo perverso do capitalismo nos modos de ser e dizer dos sujeitos.

A realidade constatada acompanha a ambiguidade criticada sobre a concepção de educação ao longo da vida, em que a metáfora utilizada por Lima (2007) sobre a mão direita e esquerda de Miró, referindo-se à criatividade ou à conservação, nos parece muito feliz.

Assim como a educação ao longo da vida pode ser compreendida como lugar de emancipação dos sujeitos e transformação social ou como lugar de acomodação dos sujeitos às mudanças constantes nos meios de produção e hábitos de consumo, o currículo de Linguagens e Códigos nesse curso aponta também para o ensino da língua portuguesa de forma ora recriadora, ora reprodutora das concepções hegemônicas sobre ela.

Reafirmamos, assim, que diante do contexto neoliberal em que vivemos, é possível e necessário que se construam propostas de formação “ambidestras”, ou seja, que possam promover a qualificação profissional com o compromisso ético de formação para cidadania ativa (BENEVIDES, 1996) e com o respeito à diversidade cultural e lingüística.

Vimos que as políticas lingüísticas constituíram e foram também constituídas ao longo de nossa história por ideias hegemônicas sobre as línguas e seu papel na unificação nacional: o mito da língua única, a sobrevalorização da escrita à oralidade e a escrita como símbolo de evolução cognitiva.

Verificamos que essas premissas permanecem influenciando os imaginários dos técnicos, docentes e discentes deste curso, bem como compõem os documentos curriculares que o norteiam. Elas também refletem concepções teóricas e metodologias de ensino distintas, que concebem a língua enquanto sistema fechado e estruturado, como instrumento ou ferramenta que é exterior aos sujeitos e seus contextos.

Ademais, observamos que essas concepções sobre as línguas são próprias da cultura ocidental e eurocêntrica, que no esforço de compreendê-las como um fenômeno natural e de

buscar a sonhada neutralidade científica, utilizam os recursos de iconização, recursividade fractal e apagamento das diferenças, que demonstram seu caráter inegavelmente ideológico (IRVINE; GAL, 2006).

Nesse sentido que compreendemos e aqui reafirmamos que o reconhecimento da diversidade linguística não pode ser concebido apenas como um conteúdo curricular ou tópico de ensino, mas compor, de fato, as práticas de ensino para que se tornem mais plurais e menos prescritivas.

Devemos refletir sobre as escalas que definem as variedades linguísticas e o prestígio ou desvalorização que assumem na sociedade, não apenas no intuito de “combater o preconceito linguístico”, mas de fato de criticar o fato de que a “norma culta” ou “norma curta” seja a medida para inclusão e exercício da cidadania. Não se trata de negar a importância dessa norma ou de sua difusão através do ensino, mas de contestar o fato de que somente através dela se possa participar plenamente dos espaços públicos de decisão e produção cultural.

Do mesmo modo, os gêneros discursivos não podem ser compreendidos como mais um elemento de estudo sobre os textos, pois são as bases dos mesmos e pontos de partida da enunciação. O fato desses gêneros serem relativamente estáveis não justifica que sejam modelados para reprodução ou adquiram valores hierárquicos com base em suas origens e de seus falantes.

Em outros termos, os gêneros discursivos não podem ser elementos considerados para a montagem de técnicas de replicação de modelos textuais e depreciação de determinados discursos em detrimento de outros.

Consideramos, assim, que o Projeto Pedagógico do Curso e as concepções sobre a língua portuguesa e seu ensino pelos sujeitos entrevistados apresentam as contradições recorrentes nas iniciativas de educação de jovens, adultos e idosos, no que concerne às diferentes concepções que as permeiam ao longo de nossa história. Refletem, ainda, as contradições próprias da educação profissional, na dificultosa busca do ensino integrado e da superação da concepção de ensino dual. Por fim, reproduzem as contradições presentes nas próprias políticas linguísticas nacionais.

São contradições que replicam as tensões entre diferentes projetos políticos e ideológicos para a sociedade brasileira, refletindo disputas de poder entre diferentes sujeitos e coletividades. Desse modo, nos esforçamos em fazer dialogar o micro e o macro, através do estudo dessa realidade particular e das disposições sociais mais amplas.



Utilizamos a comparação da formação da agenda decisional de políticas públicas com a elaboração de políticas linguísticas e compreendemos que os processos de formação das políticas não são lineares, não obedecem a ordens de ações ou critérios determinados.

As políticas se configuram a partir de dispositivos para definição de problemas e soluções já existentes e acessíveis em diferentes comunidades, em momentos específicos em que se abrem as “janelas de oportunidade” para que ganhem espaço as propostas de um coletivo ou de outro.

Desse modo, compreendemos também que as políticas linguísticas ou as políticas públicas podem dialogar de modo mais aproximado ou mesmo partir das bases, das demandas concretas dos sujeitos e suas vivências. Assim é que a sistematização dessas demandas e experiências seja essencial para a organização dos coletivos e proposição informada de soluções e políticas que contemplem as vozes populares.

Nessa direção nosso estudo aponta a necessidade de que outros mais se debrucem na investigação do currículo de língua portuguesa em experiências de EJA em diálogo com as orientações curriculares nacionais, a fim de que se possa reconhecer e sistematizar as demandas locais, as concepções e proposições que podem constituir novas propostas de políticas linguísticas e de ensino de “baixo para cima”.

Especialmente em relação ao curso que estudamos, compreendemos que as inovações indicadas não podem recuar e retroceder aos tradicionais modos de organização do PROEJA nesta instituição, que remeteriam aos tradicionais modos de conceber e ensinar a língua portuguesa reproduzindo concepções conservadoras e excludentes.

Consideramos que todos os pontos aqui elencados como inovadores neste Projeto Pedagógico de Curso visam cumprir a difícil tarefa de promover práticas pedagógicas mais significativas e atreladas às vivências e saberes dos jovens, adultos e idosos para além da esfera escolar.

Refletimos, por fim, que é preciso mais tempo de planejamento e formação docente para que essas propostas inovadoras neste projeto sejam, de fato, viabilizadas e construídas coletivamente, reconhecendo seu caráter complexo e desafiador e, por isso, de potencial transformador para os modos de ensinar, aprender e conviver em sociedade.

O lugar e o tempo de criação e autonomia docente para a reflexão e a composição dos currículos escolares não podem ser compreendidos como privilégios, mas como condições primordiais do trabalho docente e da formulação de cursos que atendam às exigências dos sujeitos e de seus contextos, possibilitando a recriação das relações em que se inscrevem.

Compreendemos, ainda, que necessitam ser reconhecidos os ganhos e a experiência decorrente da atuação de diferentes sujeitos ao longo do tempo, desde a formulação do Projeto de Curso, até sua execução atual, para que se continue avançando em direção à oferta do PROEJA de modo a promover possibilidades de mudanças concretas nas vidas dos estudantes.

Assim, a educação de jovens adultos e idosos nessa iniciativa e em outras mais que se apresentam no país necessita, então, refletir sobre os sentidos da língua e seu ensino nessa modalidade, promovendo a consciência crítica de que a reconquista do povo de sua palavra difere completamente de sua substituição pela palavra do outro.

Buscamos nos posicionar junto às bases teóricas da Educação Popular, pois acreditamos que é pela reconquista da própria palavra que a cultura popular pode ser valorizada e sistematizada nos centros educacionais, ao lado da cultura acadêmica tradicional, sem que haja hierarquizações decorrentes das desigualdades históricas em que se originam.

Do mesmo modo, consideramos que é se aproximando da cultura popular e seus modos de conceber a língua que as políticas linguísticas podem se aproximar da recriação da sociedade de maneira mais plural e pela ruptura com as posições teóricas neocoloniais.

Concluimos, portanto, que a escolarização não é nem pode ser considerada como uma condição para o exercício da cidadania, mas certamente é o lugar onde esse exercício pode tornar-se mais consciente e ampliar-se para os sujeitos. É o lugar onde a cultura popular não pode ser tratada em termos folclóricos, mas como integradores de outros saberes. É o lugar em que os discursos e as vozes dos sujeitos não podem ser subestimados e substituídos pelo “bem dizer” das elites, mas devem ser reconhecidos e ocupar os diferentes espaços de decisão e produção cultural em que tradicionalmente tantos silenciam.

Por fim, acreditamos que é preciso afirmar a radicalidade política da EJA enquanto lugar de fomento à participação ativa dos cidadãos nas diversas esferas da sociedade e de sua própria democratização, reafirmando de todos dizerem sobre si, o outro e o mundo na sua própria língua.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Luiz Antonio Saléh. O proeja e a proposta de integração curricular: dispositivos analisadores da educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 13, n. 2, maio/ ago. 2015, p. 411-428.

AMORIM, Rodrigo de Freitas. **Formação do trabalhador no Proeja: entre os laços e embaraços do discurso oficial aos diálogos/ Proeja no Instituto Federal de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2016.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, jan. /abr. 2004, p. 51-72.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes-RJ: Petrópolis, 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução a partir do francês Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR – Setor de Educação, n. 38, set./ dez. 2010, p. 175-191.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Faculdade de Educação da USP, n. especial, v. 41, dez. 2015, p. 1367-1382.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 38, 1996, p. 223-237.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1982.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 4, 1997, p. 26-34.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 – Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL. Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Revogado pelo Decreto nº 5.840 de 2006. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –PROEJA, e dá outras providências.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014- 2016. Brasília – DF: Inep, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Parte II, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Livro introdutório: documento básico: ensino fundamental e médio. Brasília, 2002, p. 193-194.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Relatório do Planejamento Estratégico do Proeja, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 147, 4 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). **Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Documento Base. Brasília, 2007a.**

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: formação inicial e continuada/ensino fundamental. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. Portaria nº 147, de 04 de Setembro de 2008. Regulamenta a fundamentação teórico-metodológica do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, pela Matriz de Competências e Habilidades.

BRASIL. Relatório “Educação para Todos no Brasil 2000-2015”. Versão Preliminar, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download%20&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download%20&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192). Consulta em: 10 fev. 2020.

BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, Centro de Ciências da Educação da UFSC v. 20, n. 1, 2002, p. 23-47.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CALLOU, Dinah. O projeto NURC no Brasil: da década de 70 à década de 90. **Linguística**, São Paulo, v. 11, 1999, p. 231-250.

CATELLI, Roberto Jr.; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. Enceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, 2013, p.721-744.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)**. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017.

CARR, E. Summerson; LEMPert, Michael (Ed.). **Scale: Discourse and dimensions of social life**. California: University of California Press, 2016.

CEFET-MG. Carta dos alunos, professores e gestores participantes do Fórum Regional de Pesquisas e Experiências em Proeja Minas & São Paulo, 2010.

COLONTONIO, Eloise Medice. **O currículo integrado do PROEJA: trabalho, cultura, ciência e tecnologia em tempos de semiformação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2010.

CORREA, Djane Antonucci. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas-SP: Pontes Editora, 2014.

CUNHA, L. Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

DAL RI, Luciene. A construção da cidadania no Brasil: entre Império e Primeira República. Espaço Jurídico. **Journal of Law [EJL]**, v. 11, n. 1, 2010, p. 7-36.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, VERA. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Unicamp, a. XXI, n. 55, nov./ 2001, p. 58-77.

DI PIERRO, Maria Clara. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 33, n. 3, 2008, p. 395-410.

EASTONE, D. **A Framework for Political Analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

ELSAS, Vanessa Porfirio de Faria. A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FARACO, Carlos A. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, p. 259-277, 2011.

FARACO, Carlos A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana M. S.; FARACO, Carlos A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 19-30.

FARIA, Vanessa Elsas Porfirio de. A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

FRANZOI, Naira; MACHADO, Maria. Apresentação – Trajetórias de educação e de trabalho na vida de jovens e adultos, Porto Alegre, **Revista Educação & Realidade**, Faculdade de Educação – UFRGS, v. 35, n. 1, 2010, p. 11-18.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos sessenta**. Rio de Janeiro: Graal, 1963.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 21.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAG, Raquel Meister Ko; SEVERO, Cristiane G.; SNICHELOTTO, Claudia. A. Rost; TAVARES, Maria. A. Como o brasileiro acha que fala? Desafios e propostas para a caracterização do “português brasileiro”. **Signo y Señal**, Revista del Instituto de Lingüística, n. 28, 2016, p. 65-87.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **ISEB**. (INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS). Verbetes Temáticos. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-superior-de-estudos-brasileiros-iseb> Acesso em: out. 2018

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

GANDIN, Luís Armando; RICKES, Simone Moschen; ICLE, Gilberto. Editorial. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, Faculdade de Educação – UFRGS, v. 33, n. 1, jan./abr. 2008, p. 5-8.

GANDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil**: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil. Brasília: Senado Federal/ Conselho Federal, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, n. 14, maio/ jun./ ago./ 2000, p. 108-194.

INAF. INAF BRASIL. Indicador de alfabetismo funcional. Principais resultados. Relatório. Instituto Paulo Montenegro, 2018. Acesso em: 21 fev. 2019.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Carta do Fórum PROEJA ao Conselho Superior do IFSC, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vestuário PROEJA CERTIC, Cepe, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Resolução CEPE/IFSC, Nº186, de 2017 – Documento orientador da EJA no IFSC.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Resolução CONSUP, Nº 41, de 01 de outubro de 2018. Aprova a Política de Ensino, Pesquisa e Extensão para a Área de Línguas do IFSC.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: P. Kroskrity (Ed.). **Regimes of language: ideologies, politics and identities**. Santa Fe: School of American Research Press, 2000, p. 35-84.

KLEIMAN, Ângela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, Centro de Ciências da Educação da UFSC, v. 28, n. 2, 2010, p. 375-400.

KLEIMAN, Ângela B. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **Revista Eja em Debate**, Florianópolis, Instituto Federal de Santa Catarina, v. 1, n. 1, nov. 2012, p. 23-38.

KINGDON, J. W. **Agendas, alternatives, and public policies**. Boston: Little, Brown, 2003.



KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise**: contraponto, uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Tradução de L. V-B. Castelo-Branco. Rio de Janeiro: EDUERJ; Contraponto, 1999.

LASWEL, Harold Dwight. **Politics**: Who Gets What, When, How. Cleveland: Meridian Books, 1958.

LIMA, Licínio C. Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem. **Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación**, a. 8, n. 9, v. 11, 2004, p. 9-18.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

LIMA, Sandra Mara Moraes. Concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio. **Entretextos**, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), v. 12, n. 1, 2012, p. 164-177.

LINDBLOM, Charles E. The Science of “Muddling Through”, *Public Administration Review*, v. 19, n. 2, 1959, p. 78-88.

LUCENA, Maria Inêz Probst. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **D. E. L. T. A.: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 4, 2015, p. 67-95.

LUCKESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 57-83.

MAHER, Terezinha Machado. **Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil**. Política e políticas linguísticas. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Ulrike. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 191-213.

MIGNOLO, W. D. Pensamento liminar e diferença colonial. In: Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003, pp. 79-130.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Política Linguística na e para além da educação formal. **Estudos Linguísticos XXXIV**, 2005, p. 87-94.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. **Revista Linguagem**, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, v. 11, n. 1, 2009, nov./ dez. 2009, p. 1-9.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016, p. 1-18.



OLIVEIRA, Luzia Terezinha Baptista. Proeja: um ‘entre-lugar’ na relação educação profissional e educação básica na modalidade de jovens e adultos. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 17, n. 1, 2012, p. 183-194

ORLANDI, Eni P. Língua e Nação: uma questão e seu quadro de referência teórico. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, Unicamp, Editora RG, n. 23/24, jan/ jun.; jul./ dez. 2009, p. 11-23.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira; MACEDO, Juliana Gouthier; FAÚNDEZ, Marcelo Reinoso. Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios. In: SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 183-210.

PEDRALLI, Rosângela; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 13, n. 3, 2013, p. 771-788

PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de encontros via escrita**: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

PINTO, Joana Plaza. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, Djane Antonucci. (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas-SP: Pontes, 2014. p. 59-72.

RAZFAR, Aria. Language Ideologies and Curriculum Studies: An Empirical Approach to “Worthwhile” Questions. **Journal of Curriculum Theorizing**, Foundation for Curriculum Theory, Bergamo Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, v. 28, n. 1, 2012, p. 127-140.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério ROCHA, Claudia Hilsdorf. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: LOPES, Moita. **Linguística Aplicada na modernidade recente** – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-161.

RAMOS, Elenita Eliete; GARCIA, Charline. A implantação do Proeja no IFSC Câmpus Florianópolis: algumas reflexões. **Revista Eja em Debate**, Florianópolis, Instituto Federal de Santa Catarina, n. 1, 2013, p. 107-126.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa, **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 60, 1997, p. 144-158.

ROJO, Roxane. Caminhos para LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério ROCHA, Claudia Hilsdorf. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013, p.63-78.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/ texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re] discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil 1930/ 1973**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **As vozes do mundo**. Coleção Reinventar a emancipação social: para novos manifestos. v. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, jan. /abr., v. 12, n. 34, 2007, p. 152-165.

SEVERO, Cristine Gorski. A invenção colonial das línguas da América. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, UNESP (PROPe), v. 60, n. 1, 2016, p. 11-28.

SEVERO, Cristine Gorski. Língua portuguesa como invenção histórica: brasilidade, africanidade e poder em tela. **Working Papers em Linguística**, v. 16, n. 2, 2015, p. 35-61.

SEVERO, Cristine Gorski; MAKONI, Sinfree. **Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica**. Florianópolis: Editora Insular, 2015.

SEVERO, Cristine Gorski. Política (s) linguística (s) e questões de poder. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, UNESP (PROPe), v. 57, n. 2, 2013, p. 451-473.

SHOHAMY, Elana Goldberg. **Language policy: Hidden agendas and new approaches**. Abingdon: Taylor & Francis e-Library, 2006.

SILVA, Adriano Larentes da. O PROEJA nos Institutos Federais: desafios atuais. **Revista Ensino em Foco**, EDIFBA, IFBA, v. 1, n. 1, 2018, 1-15.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SIMON, Herbert. **Comportamento Administrativo**. Estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1965.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 1, p. 5-15, 1996.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, 2004, p. 5-17.

SOARES, Leôncio. Educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; (Org.). **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 183-210.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, a. 8, nº 16, jul./ dez. 2006, p. 20-45.

STREET, Brian Vincent. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Teleconferência Unesco Brasil sobre 'letramento e diversidade', out. 2003.

STREET, Brian Vincent. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Unicamp, v. 33, n. 89, 2010, p. 51-71.

SYDOW, Bernhard. **Currículo integrado para o PROEJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos/ V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), 1997. In: PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO; MEC, 2007, p. 37-43. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: jan. 2020.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Impactos da escolarização: pesquisa sobre a produção de textos em educação de jovens e adultos. **23ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, Minas Gerais, GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, 2000, p. 1-18. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1809t.PDF>. Acesso em: 10 mar. 2019.

VÓVIO, Cláudia Lemos; KLEIMAN, Angela B. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cadernos Cedes**, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Unicamp, v. 33, n. 90, 2013, p. 177-196.