

MYRIAN FILOMENA RODRIGUES DE ALMEIDA

**A EJA SOB O OLHAR DO EDUCANDO: SIGNIFICADOS
DA ESCOLARIZAÇÃO PARA ALUNOS/SERVIDORES DA
UFRN**

Orientador: Jorge Ubiracy Barbosa da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

MYRIAN FILOMENA RODRIGUES DE ALMEIDA

**A EJA SOB O OLHAR DO EDUCANDO: SIGNIFICADOS
DA ESCOLARIZAÇÃO PARA ALUNOS/SERVIDORES DA
UFRN**

Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre em Educação, no Curso de
Mestrado em Educação, conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Jorge Ubiracy
Barbosa da Silva

Co-orientador: Prof. Doutor Óscar
Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2013

De modo especial, diante de fenômenos como a educação, constata-se que seu significado (assumido como conteúdo mental e representação simbólica transposta da contemplação do real) é o resultado de um complexo processo de construção, realizado através da atividade prática, da qual a teoria é apenas uma dimensão. É a prática que constrói a educação assim como toda expressão da existência humana. Toda explicação teórica deve ter a condição prática como referência fundamental.

(ANTONIO J. SEVERINO)

*Dedico este trabalho a Marcos e Marcos:
Marido e filho, pelo companheirismo e amor,
incentivo e carinho.*

AGRADECIMENTOS

A Deus que tudo pode e permite, que me deu e sempre me dará forças para alcançar os meus objetivos. Senhor, ao término desta jornada, quero Ti agradecer e dizer que mesmo nos momentos mais difíceis, sempre senti a tua presença. O desejo de ver um sonho realizado e a força divina que recebi de Ti, me fez acreditar que seria capaz!

Aos Professores Dr. Jorge Ubiracy Barbosa da Silva e Dr. Leonardo Rocha, pela orientação, estímulo e acima de tudo por acreditarem na minha capacidade de trabalho.

Ao meu filho Marcos Eduardo, que acreditou em mim, sempre me dando forças e me incentivando, e a quem tenho o dever de construir um mundo melhor, mais justo e humano. Amo você, meu filho!

Ao meu amor, Marcos Garcia, que sempre esteve ao meu lado nos momentos alegres e de angústia, quando da construção deste trabalho, sendo cúmplice e companheiro.

Aos professores do curso pelos ensinamentos.

As amigas especiais: Agripina, Genilda e Vaniza pelo ombro amigo e contribuição nas discussões em diferentes etapas da realização deste trabalho, e nas quais me espelhei e admiro.

RESUMO

O nosso estudo propôs analisar os significados atribuídos pelos servidores que integraram o Programa de Educação Básica (PEB), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Através dos relatos de servidores e gestores, se propõe o impacto que a frequência do Programa de Educação Básica teve junto dos mesmos, no âmbito pessoal, social e profissional. Pretende igualmente verificar se as expectativas iniciais ficaram satisfeitas. Para tanto, a investigação fez um percurso de pesquisa teórica de levantamento de opiniões junto dos intervenientes. As teorias fundamentaram-se em referenciais que reconhecem os esforços realizados na EJA, como os investimentos e avanços que diminuíram o analfabetismo no Brasil. Para tanto, a investigação fez um percurso metodológico em bases teóricas e práticas. As teorias são elucidadas em literaturas que reconhecem os esforços realizados na EJA, como os investimentos e avanços que diminuíram o analfabetismo no Brasil. Na prática, o trajeto estrutura-se em um estudo qualitativo, exploratório indutivo, com análise interpretativa de 60 servidores e 12 gestores, através de questionários com perguntas abertas, e aplicados em entrevistas realizadas pela pesquisadora. Como resultados, a pesquisa aponta que a escolarização do PEB produziu significados substantivos, para os servidores, ambiente coletivo e profissão, contribuindo sobremaneira para o exercício da cidadania. Como reflexões conclusivas, mas não definitivas, a produção dissertativa fortalece a EJA, reconhece sujeitos e favorece a prática educativa, ao elucidar ações concretas de escolarização, com propostas de novos olhares para o campo da educação.

Palavras – chave: Servidores. Escolarização. Significados. Programa de Educação Básica. Universidade Federal do RN.

ABSTRACT

Our study proposed to analyze the meanings assigned by the servers that were a part of the Basic Education Program (PEB) of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). Through the reports of servers and managers, it suggests a verification of what impact attending the Basic Education Program had on them, on a personal, social and professional level. It also proposes to verify whether the initial expectations were met. To that purpose, the investigation followed a path of theoretical research via the gathering of opinions among the participants. The theories were grounded on referentials which recognize the efforts made by the EJA, such as the investments and advances that decreased illiteracy in Brazil. In practice, its structure is based on a qualitative, exploratory inductive study, with subjective analysis of 60 servers and 12 managers, using questionnaires with open questions, and on interviews conducted by the researcher. As a result, the research points out that the education of the PEB produced significant meaning to the servers, collective environment and profession, contributing greatly to the exercise of citizenship. As interim reflections, the essay strengthens the EJA, recognizes individuals and promotes educational practice, to clarify concrete school actions, with proposals for new approaches in the field of education.

Keywords: Servers. Schooling. Meanings. Basic Education Program. Federal University of RN.

ABREVIATURAS, SIGLAS E SIMBOLOS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Conselho de Educação Básica
CONSAD	Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DDRH	Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
FUNDEB	Fundo de Financiamento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOVAS	Movimentos de Alfabetização
MEC	Ministério da Educação
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEB	Movimento de Educação de Base
MCP	Movimento de Cultura Popular da Prefeitura do Recife
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organizações das Nações Unidas
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PRONETA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRH	Pró-Reitoria de Recursos Humanos
PEB	Programa de Educação Básica
PQEP	Programa de Qualificação e Educação Profissional
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECD/RN	Secretaria de Educação Cultura e Desporto/Rio Grande do Norte
SESI	Serviço Nacional da Indústria
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO ESCOLAR E ANALFABETISMO DE ADULTOS	16
1.1. Educação, educação escolar e alfabetização	17
1.1.1. Educação	17
1.1.2. Educação Escolar	19
1.1.3. Alfabetização	23
1.2. Educação superior e analfabetismo de adultos	26
1.3. Analfabetismo de adultos no Brasil	31
1.4. Analfabetismo e baixa escolaridade na esfera pública DA Universidade	40
CAPÍTULO 2 - ANALFABETISMO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL	47
2.1. Convivência entre jovens e adultos analfabetos e atendimento a professores/alunos/direção no ensino superior	48
2.2. Experiências e dificuldades nas atribuições desempenhadas pelo analfabeto no trabalho e no cotidiano	52
2.3. Repercussões das limitações identificadas pelas chefias	57
2.4. Repercussões das limitações identificadas pelos servidores analfabetos	62
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	66
3.1. Tipo de pesquisa	67
3.2. Universo	68
3.3. Sujeitos da pesquisa	68
3.4. Instrumento e coleta de dados	69
3.5. Procedimentos utilizados	70
3.6. Tratamento e análise de dados	71
CAPÍTULO 4 - PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: SIGNIFICAÇÃO PARA SERVIDORES DA UFRN	72
4.1. Estrutura e funcionamento	73
4.2. Metodologia definida	75
4.3. Resultados / discussão	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	I
Apêndice – I	II
Apêndice – II	III

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Pesquisa com servidores – Setor de trabalho.....	77
Gráfico 2. Pesquisa com servidores – Gênero	78
Gráfico 3. Pesquisa com servidores – Local de origem.....	78
Gráfico 4. Pesquisa com servidores – Faixa etária	79
Gráfico 5. Pesquisa com servidores – Estado civil	79
Gráfico 7. Pesquisa com servidores – Funções exercidas	80
Gráfico 8. Pesquisa com servidores – Tempo de trabalho	81
Gráfico 9. Pesquisa com servidores – Motivação para a escolarização	81

INTRODUÇÃO

(Considerações iniciais com fundamentos na temática, objetivos e questões norteadoras)

O campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo do tempo passou por retrocessos e evoluções, mas sempre carregou em si desafios.

Os retrocessos podem ser visualizados nos escassos investimentos realizados na modalidade, como também nas mentalidades e crenças de que os moldes da educação regular atendiam igualmente as necessidades educacionais dos jovens e adultos.

As evoluções podem ser identificadas nas leis, que avançaram sobremaneira, definindo diretrizes para a EJA, com incentivos a produção de materiais didáticos e investimentos na formação docente.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 1998, reconheceram oficialmente a EJA como uma modalidade educativa. Assiste-se também as iniciativas governamentais de promoção da capacitação de educadores, desenvolvendo materiais didáticos voltados para o público jovem e adulto.

Antes da aprovação da LDB nº 9.394/96, a EJA acontecia através de ações isoladas, marcadas por descontinuidade. Eram momentos curtos que aconteciam em ambientes diversos como: igrejas, partidos políticos e locais de trabalho, concebidos através de campanhas contra o analfabetismo. Representavam momentos de aprendizagem desarticulados com a educação básica e como um todo, em particular, com a formação para o trabalho.

Foi a Constituição Federal de 1988 que deu o primeiro passo para mudar essa concepção, quando estabeleceu a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, como presume o artigo 208, incisos I e II que ampliou o dever do Estado para com todos aqueles que não possuem escolaridade básica. Com o advento da LDB em 1996, a EJA assumiu a forma de modalidade de ensino, com forma e métodos próprios de fazer educação. Isso implica considerar na formulação de propostas curriculares, a identidade dos sujeitos jovens e adultos atendidos, seus saberes e experiências de mundo, seus perfis estudantis e as faixas etárias.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Brasil Alfabetizado e criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), encarregada de planejar e organizar, entre outras as políticas de EJA.

Em 2005, o governo Lula da Silva, com fins de reformar a educação pública brasileira, passou a conceber a EJA de forma inovadora, articulando-a com a educação profissional. Para consolidar a articulação dessas áreas instituiu através do decreto nº 5.478,

de 24 de junho de 2005, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), restrito ao âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica: Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

O PROEJA visa oferecer aos jovens e adultos trabalhadores que não tiveram na idade própria, a oportunidade de frequentar uma escola ou que dela se evadiram, pelos mais variados motivos, oferecendo cursos e programas de educação profissional nas categorias formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio.

A primeira articula a educação profissional ao ensino fundamental a modalidade EJA, objetivando a elevação do nível de escolaridade. A segunda orientada ao exercício de profissões técnicas associa a educação profissional ao ensino médio na modalidade EJA, com a possibilidade de ser desenvolvida de duas formas: a integrada e a concomitante (Brasil, 2006, Machado, 2006).

No que se refere aos desafios, a universalização e a democratização da educação, são lutas travadas nos diferentes percursos da história e mesmo sem atingir o devido direito da população, as diferentes instâncias educativas tem procurado melhorias e a EJA, como uma necessidade premente, tem lutado por espaços, reconhecimentos e concretudes.

A EJA é uma modalidade que busca permanentemente uma educação qualificadora e eficiente, que atenda jovens e adultos que se inserem no mundo em transformação. A necessidade é de construção de políticas públicas que possam contribuir de maneira efetiva para a transformação das expectativas e esperanças dos alunos EJA em realidade.

É certo que ações concretas com foco na escolarização de jovens e adultos têm sido desenvolvidas, com vistas a atender as imposições conjunturais que aparecem na esfera social e do trabalho. É o caso das experiências de organizações não governamentais e universidades que atuam com enfoques na aprendizagem de jovens e adultos, voltadas para atender as demandas da EJA em suas necessidades de mercado de trabalho, cidadania, qualidade de vida e convívio social.

Como uma modalidade de ensino diferenciada, a EJA tem alcançado êxitos, com aquisições de aprendizagens satisfatórias, sendo o Programa de Educação Básica (PEB) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) um bom exemplo disso.

A UFRN é responsável pela produção de conhecimento cujo fluxo de informações é de expressiva complexidade. Portanto, faz-se necessário que seu quadro de funcionários também esteja inserido no mundo de formação ao longo da vida, já que o homem é um ser social e essa definição antropológica não pode ser desprezada.

Diante do contexto propõe-se o seguinte questionamento: que significados a escolarização do PEB produziu na percepção dos alunos/servidores da UFRN?

O PEB da UFRN defende que o caráter educacional popular entenda e valorize as diversas formas de saberes e que possam, quando necessário, sistematizá-los. Existem os saberes vitais básicos para uma vida coletiva e individual satisfatória, indispensáveis à sobrevivência, além dos saberes acrescidos que seriam os de natureza complementar ou facultativo, que são importantes para um mundo de crescentes saberes.

Como uma ação específica, a modalidade EJA atendeu uma demanda escolar no PEB da UFRN, com uma formação educacional focada em seus servidores, que deficitários em alfabetização, tiveram chance de retomar os bancos escolares.

Constatou-se no espaço da instituição federal um elevado número de profissionais que não eram escolarizados e visando a superação desse quadro adverso, o PEB foi idealizado e criado para atender as necessidades específicas de alfabetização dos seus servidores. Reconhece-se que apesar do território da EJA não se revelar como uma prioridade educacional, o PEB é um exemplo de que existe uma demanda de esforços para a transformação no campo, com viabilizações de acessos e permanências dos alunos no processo de escolarização.

Pelos caminhos inclusivos os educandos EJA passam a experienciar o ensino, em que as verdades sobre o que representa a aprendizagem dão-se necessariamente pela percepção dos aprendentes. Promove-se, portanto, um espaço justificável para se analisar os significados da EJA, com condição de descobertas pela voz de quem experimenta o saber escolarizado, como também possibilita compreender a importância e os significados que a EJA propicia.

Ainda com justificações à reflexão da EJA no âmbito do educado, a pesquisadora convive cotidianamente com o projeto e seus atores, tendo assim substância para abordar as questões pontuadas e abertura para buscar respondê-las, trazendo a realidade experiencial in loco à tona.

Convém, portanto, ao estudo lançar um olhar sob os educandos, não somente percebendo o viés do PEB do ponto de vista da instituição, mas principalmente da ótica de quem o sustenta, os alfabetizados, por entender que eles verdadeiramente dão representatividade a EJA, considerando que vertentes teóricas e práticas da EJA são discutidas, mas os olhares lançados debruçam-se incansavelmente em pontos de vista dos que alfabetizam e timidamente sob os alfabetizados.

Acredita-se que visualizar as especificidades dos formados em EJA é uma condição de balizar o que a educação lança e o que de verdade produz na escolarização de jovens e adultos.

Com vistas a melhor entender os alfabetizados e principalmente de analisar suas percepções, o tom desejado para o estudo é de fazer uma interlocução com os educados EJA sobre o que representa a alfabetização e quais as contribuições promovidas pelo processo.

É oportuno ponderar que o PEB da UFRN formou mais de 300 (trezentos) servidores de seu quadro funcional em seus treze anos de existência. Os dados apontam para a eficiência do programa, contudo, constatar essa realidade suscita uma análise in loco, especialmente do ponto de vista da clientela, que faz parte de um universo peculiar, com diferenças socioculturais e etárias e uma diversidade de trajetórias singulares.

É neste caso em particular, que a pesquisa insere-se, com o objetivo central de analisar os significados do PEB para os servidores, em seus aspectos individuais, psicossociais, profissionais e de coletividade. Com base em relato de servidores e gestores da UFRN, objetiva-se descobrir percepções e concepções educacionais, apontando as expectativas da pré e pós-escolarização.

Ademais aprofundar a questão no âmbito do sujeito alfabetizado pela EJA oportuniza conhecimentos para outras investigações, colaborando também com a própria instituição analisada, através do estudo realizado.

A metodologia utilizada na dissertação para aferir concepções, percepções e expectativas dos servidores contou com entrevistas focalizadas e questionários.

A investigação da formação escolar traça um caminho metodológico qualitativo, estruturado em posicionamentos subjetivos e compreendidos a partir do cunho interpretativo da pesquisadora. A conjuntura investigativa, portanto, é alicerçada em bases teóricas e práticas, que organizada de maneira capitular abrange todo o contexto dissertativo.

Em termos de estrutura capitular, a pesquisa teórica compreende conceitos e concepções que subsidiam a EJA e suas atribuições, fazendo pontes com as proposições da pesquisadora e correlações com a prática alfabetizadora.

A dissertação em suas enunciações se dispõe pelos capítulos I, II, III e IV, além do conteúdo introdutório e os aportes reflexivos finais.

No capítulo I, as considerações se dispõem sobre a educação escolar e o analfabetismo de adultos. O contexto da educação, educação escolar e alfabetização são desenvolvidos, a educação superior e o analfabetismo de adultos são correlacionados e comparados, o analfabetismo de adultos no Brasil é discutido e o analfabetismo e a baixa escolaridade na esfera pública universitária são trazidos para a discussão. Todas as abordagens do capítulo tem um cunho histórico.

O capítulo II fundamenta o analfabetismo no contexto do serviço federal, com sinalizações sobre a convivência, experiência e dificuldades entre o ensino superior através

de seus agentes e os jovens e adultos não-escolarizados, com aportes repercussivos advindas dessa relação.

O capítulo III sistematiza a metodologia, com identificação dos caminhos trilhados para responder aos argumentos e objetivos levantados. O tipo de pesquisa, o universo de população, o instrumento de coleta de dados, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos utilizados, procuram através dos procedimentos metodológicos realizar o percurso investigativo.

O capítulo IV desenvolve o PEB, uma ação alfabetizadora que se sustenta na escolarização dos servidores da UFRN. As características do PEB substanciam empiricamente o trabalho, que traduz as respostas e descobertas da pesquisa realizada.

Para apresentar o PEB, a abordagem contextualiza estrutura e funcionamento, metodologia, atendimento e resultados. A estrutura e o funcionamento sinalizam a criação e a história do PEB, a metodologia mostra como o PEB se desenvolveu e atendeu pedagógica e administrativamente os servidores. Os resultados e discussões do PEB são dispostos em apresentação dos dados da pesquisa, interpretações e reflexões da pesquisadora. O percurso capitular tem sua conclusão com as considerações finais, em que a própria pesquisadora em suas arguições, discute teorias e aprofunda a prática da EJA, sem descuidar das lições apreendidas e dos desafios da permanente pesquisa.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO ESCOLAR E ANALFABETISMO DE ADULTOS

1.1. Educação, educação escolar e alfabetização

Educação em sentido amplo, educação escolar e alfabetização são processos de organização da vida social, bem como, de formação e difusão intelectual e cultural da humanidade e entendê-los requer necessariamente seus cursos históricos, situando-os em seus estágios e em cada tempo compreendê-los em seus percursos.

1.1.1. Educação

A educação teve sua origem na atuação do próprio homem, em que pela necessidade de produzir o seu sustento e garantir existência humanidade pelo enfrentamento das forças da natureza, aprendeu formas de sustentabilidade, criando meios necessários para garantir sobrevivência da vida individual e coletiva, configurando-se assim o processo educativo, que estabeleceu-se pelas experiências de aprendizagens adquiridas por ele. Como expressa Saviani (2007, p. 154):

O homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem.

Neste sentido, a educação nos primórdios da humanidade era desenvolvida pelo homem em seu ambiente vivencial, com ensinamentos advindos da convivência grupal, a partir dos processos de produção humana. Eram nas comunidades primitivas, também chamadas de tribais, que a educação acontecia, sendo esses processos transmitidos às novas gerações, em que as crianças aos poucos iam adquirindo os padrões reverenciados pelo grupo. Era na convivência cotidiana com os adultos, que as crenças, costumes e práticas iam sendo introduzidas nos comportamentos das crianças. A educação então existia, se desenvolvia e formava a humanidade, sendo ensinada pelos mais velhos do grupo aos mais novos, de forma igualitária a todos os membros da comunidade.

As sociedades primitivas não tinham divisões e os fins educativos derivavam da homogeneidade do meio, igual, integral e identificando-se com os interesses comuns do grupo. As novas gerações iam aprendendo com as mais velhas, com cada membro incorporando e elaborando os ensinamentos advindos das experiências vividas na própria comunidade.

Ponce (1986) em sua abordagem histórica expressa que nas comunidades da Grécia, origem da civilização ocidental, entre 200 a.C. e 500 a.C., a educação era ensinada para a vida e por meio da vida, com uma educação sob a vigilância difusa do ambiente, sendo uma função espontânea da sociedade em conjunto. Os comportamentos eram adquiridos em conformidade com o meio social, desde o nascimento, e os ideais pedagógicos que se desenvolviam eram os ensinamentos que o grupo considerava como fundamental para sua existência.

Em Roma, berço também da civilização ocidental, a educação seguia os mesmo passos da Grécia, com uma educação realizada na comunidade e para a comunidade, igual para todos os homens. Não existia uma educação separada e distinta, pois a produção de meios de sustento era livre, portanto, os modos de vida eram pautados na equidade.

Com a evolução da vida social ocorreram mudanças na maneira de produção da riqueza material, promovendo a geração de excedentes. Os homens, a partir deste fato, passaram a se apropriar desses individualmente o que veio a constituir-se categorias de proprietários e não proprietários. Essa realidade mais tarde veio a configurar-se na propriedade privada, tal qual se conhece na atualidade. Esse dado histórico propiciou o desenvolvimento e a consolidação a partir da base da separação, entre os fundamentos e as ideias. Desta forma estabeleceu-se suporte essencial para determinar, a partir da superação da comunidade primitiva, a separação entre os interesses da produção e circulação dos bens materiais e a educação, cuja função e objeto de atração é explicar, orientar e capacitar os homens para o acesso, uso e disseminação social desses como bens de sobrevivência e de convivência da coletividade.

Com base na sociedade grega e romana, a apropriação privada da terra quebrou a unidade existente nas comunidades produtivas, dividindo o homem em classes, de proprietários e não proprietários, o que provocou uma divisão também na educação.

A partir do século V, vivenciava-se uma concentração gradual de propriedades nas mãos de poucos, enquanto a sociedade de massas empobrecia. Os ideais educacionais eram de formar o homem da classe dirigente, pautados no militarismo, sendo imbuido aos dominantes o direito aos privilégios da cidadania.

A educação que até então tinha unidade, passou a ser desigual, com organizadores exploradores e executores sendo explorados. Aos que nada tinham cabia o saber para desempenhar suas atribuições e aos afortunados o saber para a iniciação, eram as relações de dominação e subordinação que não mais permitiram a educação humana disposta e espontânea ao meio ambiente. Os ideais de educação tornam-se distintos, com uma educação diferenciada para a classe dominante e classe dominada.

Até a divisão de classes acontecer, tinha-se uma cisão na educação através do processo produtivo, onde todos compartilhavam os conhecimentos e a produtividade. A partir do escravismo a educação passou a ser separada, com uma educação para os homens livres, que eram educados em atividades intelectuais e outra para a classe não-proprietária, estes escravos e serviçais, que eram educados para os serviços braçais, visando os processos de trabalho. Sobre esse processo de divisão de classes e consequentemente da educação, Saviani (2007, p. 155) comenta:

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

Entende-se que a educação dividida é resultado da divisão de classes na sociedade, pois até então a educação desenvolvia-se de forma espontânea e sem diferenças de outras ações humanas, coincidindo com os processos de trabalho e comum a toda comunidade.

O que se evidencia nesse novo contexto é o significado da educação, com características diferenciadas, sendo que para os proprietários caberia o saber intelectual, enquanto que para os escravos a educação não tinha a finalidade de desenvolver o intelecto, caracterizava-se em uma educação voltada para desempenhar as atribuições necessárias ao atendimento das demandas do trabalho.

Assim a educação primeira foi desenvolvida nas comunidades, na convivência e vivência do grupo, passada de geração em geração. Com a mudança dos processos de produção, que dividiu a sociedade em classes, a educação seguiu formas distintas de desenvolvimento, com uma educação específica para membros de classes abastadas, e outra para a classe trabalhadora.

1.1.2. Educação Escolar

Trazendo as referências da divisão de classes e consequentemente da divisão educacional, foi neste contexto que surgiu a educação escolar, para educar os membros da classe dominante que dispunha de tempo, de lazer e ócio para organizarem-se na formação escolar. Em contrapartida a educação passou a ser fundamentada no próprio trabalho, com a aprendizagem sendo adquirida no fazer, no lidar e no agir, uma vez que na condição de

trabalhadores, não podiam freqüentar a escola no tempo e na idade adequada ao acesso disponibilizado.

Naquele contexto, a escola, fundada em meados de 600 a.C, na Grécia, tinha o intuito de suprir a necessidade institucional da leitura e escrita.

Nestes termos convém fundamentar a origem da denominação escola e seu significado, como uma organização social que passou a estruturar e oferecer o conhecimento sistematizado socialmente, como requisito essencial para o desenvolvimento intelectual e o acesso ao mundo do trabalho no novo contexto social. Desta forma:

A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita (Saviani, 2005, p.156).

Com o nascimento da escola informal nos primórdios, como forma de ensinar, nasce também a educação formal, outra maneira de ver a educação, educação escolarizada e institucionalizada, uma forma dominante de se entender a educação, sendo a principal referência para medir os processos de aquisição dos conhecimentos por meio da escolarização.

Encontram-se nos escritos de Boto (2005) que a escola tem uma dinâmica interna, com descoberta de uma cultura que não é a do cotidiano, com domínio de repertórios valorosos que permitem que os sujeitos compreendam os obstáculos da vivência cotidiana. A escola em seus ritos, práticas e gestos, esclarecem os valores e postulados de vida.

Verifica-se que a escola surge para transformar a cultura escrita e produzida de maneira espontânea em um processo formal, sistematizado e institucionalizado, com status de forma principal e dominante da educação. Foi assim que a educação escolarizada teve seu surgimento no ocidente.

Situando a educação escolar no Brasil, a primeira percepção sobre educação escolar no Brasil coincidiu com a concepção de educação utilizada na Europa no final do século XVIII e durante o século XIX, entendida como uma educação de massas para todos, em especial a educação do ensino elementar.

No Brasil as primeiras atividades educativas foram trazidas pelos jesuítas, que encarregados pela coroa portuguesa, tinham a missão de cristianizar os índios e disseminar os mesmos preceitos de educação e civilização do povo ocidental. A educação era baseada na fé, mas estruturalmente dominadora, sobre os índios, negros e escravos.

Era um período em que também existia a divisão de classes e a educação reproduzia essa divisão, a classe dominante, detentora do poder econômico e político utilizava a educação para ascender e diferenciar-se socialmente, que apesar de formalizados, não havia uma merecida atenção do Estado com os níveis primários e médios da educação, sendo poucas as ofertas de escolas para a população.

A educação baseada nos princípios europeus era uma educação que se restringia ao ensino primário, com o intuito de levar aos bancos escolares a população infantil, o que promoveu na maior parte dos países industrializados uma adesão maciça da população infantil para ingresso na escola, levando a reduzir significativamente os índices de analfabetismo e a conseqüente democratização do ensino.

Conforme revela Saviani (2008, p. 7), a educação escolar européia, em seus ideais, propunha instruir todos os membros da sociedade e “trouxe consigo a necessidade de difundir a instrução indistintivamente a todos os membros da sociedade, o que foi traduzida na bandeira da escola pública, gratuita, universal, leiga e obrigatória”.

A educação, pautada nesses princípios, passou a ser dever do estado, em que diversos países passaram a organizar os sistemas de ensino, através da escola elementar e universal que permitia erradicar o analfabetismo prover educação para toda a população. Países como Argentina, Chile e Uruguai implantaram seus sistemas de ensino na passagem do século XIX para o século XX, mas no Brasil os processos educacionais não se desenvolveram na mesma velocidade.

Paiva (2003) enfatiza que o Brasil do século XIX preocupava-se com o desenvolvimento de um ensino para as elites em geral, com poucas contribuições à difusão do ensino popular, com uma situação insipiente do ensino elementar no país.

Neste período, convém assinalar, que coincidindo com a vinda da família real para o Brasil deu-se ênfase na instalação do Ensino Superior de Cursos Técnicos de nível médio, em detrimento da formação elementar do grande volume populacional, os trabalhadores. Assim a educação no Brasil em ações concretas deu-se em um rápido desenvolvimento somente no ensino secundário, superior e técnico profissionalizante, com escassas ações para o ensino elementar.

Constata-se na análise que o Brasil retardava sua iniciativa educacional básica, não conseguindo cumprir as metas de universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo, pois enquanto diversos países latino-americanos vivenciavam a educação escolar, o Brasil não conseguia universalizar o ensino primário, nem promover a alfabetização em massa da população.

As considerações de Souza (1999, p. 175) refletem bem esse momento:

No Brasil, o princípio legal da obrigatoriedade do Estado de promover a educação popular consta desde a primeira Constituição de 1824¹. Contudo, durante todo o século XIX, muito pouco foi feito em relação à difusão do ensino primário. Campanhas em prol da educação popular emergem no cenário do país, por volta da Proclamação da República (1889) e nos primeiros anos que se seguiram a esta; quando a educação popular foi considerada o maior problema da Nação e o instrumento privilegiado para a formação do cidadão republicano e, por conseguinte, como meio para a consolidação da nova ordem social.

Dada a educação como um problema para a nação, mas também como uma necessidade nacional, a efetiva educação pública visando atender a massa populacional mostrava-se premente, com preceitos de romper a estratificação de classes e renda e criar os ideais de sociedade.

O século XX traz o problema educativo do Brasil para a discussão, pois atribuía-se as deficiências do ensino à responsabilidade por todos os problemas do país. Diversos grupos concentraram-se na luta pela educação, com surgimento dos primeiros profissionais de educação preocupados com a qualidade do ensino.

É conveniente sinalizar que a busca pela melhoria da educação estava ligada às mudanças que ocorriam nos âmbitos econômicos, sociais e políticos do Brasil. Paiva (2003, p. 100) coloca que as transformações no período eram de “fortalecimento do grupo industrial-urbano, à ampliação dos setores médios e do proletariado urbano, ao nacionalismo suscitado pela guerra e à conseqüente pressão para recompor o poder político dentro dos padrões da democracia liberal republicana”.

A melhoria da educação, neste contexto, passou pelo entusiasmo e atuação dos profissionais de educação, que lutaram pela qualificação do ensino e também pelo otimismo dos ideais da Escola Nova. O momento tinha significação de diminuir os altos índices de analfabetismo e instituir uma educação difundindo quantitativamente a educação e melhorando qualitativamente o ensino.

A criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) em 1942, com o intuito ampliar e melhorar o sistema escolar primário proporcionou gradativamente a expansão no número de unidades escolares, com crescimento da rede elementar de ensino no país, mas em termos de qualidade a educação escolar permaneceu precária.

A situação da má qualidade da educação no Brasil postava-se em diferentes motivos, ligada a condições socioeconômicas das famílias e também aos aspectos pertinentes à própria escola, como baixa capacitação de professores, currículos inadequados, estruturas precárias, programa excessivos, horários reduzidos, dentre outros.

¹ Instituiu a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos (Art. 179, alínea 32 da referida Constituição).

Os avanços educacionais no Brasil no século XX denotam que a escola alcançou consideráveis níveis de universalização, ou seja, em termos quantitativos efetivamente o Brasil evoluiu. Em contrapartida, a questão qualitativa da educação continuou com grandes problemas, dentre estes oportunizou-se a entrada do aluno na escola, porém faltou garantir a plena capacitação dele.

Neste contexto situa-se o nosso objeto de estudo focado na compreensão da existência de determinado contingente de pessoal técnico administrativo, desenvolvendo atividades de grandes responsabilidades de apoio às administrações da UFRN, levando a administração do período de 1997 a 1998 a definir, elaborar e executar o PEB, com vistas a alfabetizar e propiciar a conclusão da escolarização básica aos servidores.

O PEB estruturou-se para atender o Departamento de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos da Pró-Reitoria, com o objetivo de qualificar os servidores da UFRN, através de Cursos de treinamento ou atualização nas dimensões técnica e comportamental.

Em suas ações, o PEB visou um melhor aproveitamento das capacidades individual e grupal, a fim de contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento da instituição e, ao mesmo tempo, o crescimento pessoal e resgate da cidadania.

O PEB foi então, criado através da Portaria do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) nº 3.453, 18/12/98, que estabeleceu como meta a melhoria do nível de escolaridade dos servidores público federais, e determinou que todos deviam possuir no mínimo o 2º grau até o ano de 2003 (Universidade Federal do Rio Grande do Norte [UFRN], 2006).

As determinações do MARE passaram então a ser um desafio para a Pró-Reitoria, que com vistas a atender os preceitos do Ministério da Educação, desenvolveu o PEB, com oferta de escolarização para os servidores no ambiente da UFRN.

A educação no século XXI aponta que cresceram as ofertas escolares, mas a qualificação educacional ainda está imensamente aquém da necessidade da população.

1.1.3. Alfabetização

A educação escolar com a função de munir o indivíduo da cultura letrada tem a alfabetização como meio pelo qual a aquisição da leitura e escrita passa a ser adquirida.

Refletindo sobre o analfabetismo na atualidade constata-se que apesar da diminuição dos índices, não houve erradicação do analfabetismo, nem atingimento de níveis consideráveis direcionados para tal seguimento. As análises podem ser feitas seguindo os parâmetros do analfabetismo existente no século XIX, XX e chegando ao século XXI.

Quando avalia-se a alfabetização no contexto histórico da educação, até o final do século XIX as oportunidades de escolarização eram restritas, com acessibilidade apenas para as elites proprietárias e aos homens livres das vilas e cidades, minoria da população.

Na concepção de Deufornay (2008), o primeiro recenseamento nacional brasileiro foi realizado durante o Império, em 1872, e constatou que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas. Em 1889, 85% da população brasileira, de todas as idades, eram de pessoas analfabetas, 75% em 1900 e igual porcentagem 20 anos depois.

A efetiva alfabetização no Brasil começou a disseminar-se apenas no transcorrer do século XX, acompanhando a constituição tardia do sistema público de ensino. Pela necessidade de alfabetização da população, discussões e ações foram desenvolvidas visando diminuir os altos índices de analfabetismo.

No período, as taxas de analfabetismo entre os brasileiros com 15 anos ou mais decresceram de 75% em 1920 para 13% em 2000 (Souza, 2002).

No século XXI, os dados do IBGE (Brasil, 2010) sinalizam que nos últimos dez anos, de 1992 a 2002, houve queda nos índices de analfabetismo no Brasil. Em 1992, o número de analfabetos correspondia a 16,4% da população. Esse índice caiu para 10,9% em 2002 e para 10% em 2008. Em 2009 esses indicadores baixaram para 9,7% da população permanecendo em 2010.

Denota-se com os índices apresentados que o Brasil do século XXI, mesmo com avanços e melhorias nos percentuais de analfabetismo ainda carece de proporcionar um ensino fundamental universal e de erradicar o analfabetismo.

Na Constituição de 1988, que está em vigor há mais de quatro décadas, a educação é instituída como um direito de todos e dever do Estado. Fazer valer o direito do sujeito é primordial, quando o Brasil enfrenta ainda o desafio do analfabetismo.

Prover plenamente a alfabetização no Brasil, necessariamente exige mudança de paradigmas, tanto de ações educacionais estruturais e efetivas, como da visão sobre o significado da alfabetização.

O entendimento do conceito de alfabetização nesse processo histórico era de que a população de analfabetos significava uma sociedade empobrecida e como tal a analfabetismo deveria ser aniquilado. Logo, alfabetizar tinha um significado de mudança de imagem, de melhoria na postura moderna que o Brasil desejava mostrar em seu discurso.

Se historicamente as concepções sobre a importância da alfabetização foram estruturadas nesses preceitos, os ideais da alfabetização da atualidade assumem outro caráter, de emancipação, sendo um instrumento de qualificação das condições sociais e culturais de uma sociedade.

Macedo (2005a, p. 85) registra a definição de alfabetização emancipadora:

A alfabetização se alicerça numa reflexão crítica sobre o capital cultural dos oprimidos. Ela se torna um veículo pelo qual os oprimidos são equipados com instrumentos necessários para reapropriar-se de sua história, de sua cultura e de suas práticas lingüísticas. É, pois, um modo de tornar os oprimidos capazes de reivindicar aquelas experiências históricas e existenciais que são desvalorizadas na vida cotidiana pela cultura dominante, a fim de que sejam, não só validadas, mas também compreendidas criticamente.

Como referenciado, a alfabetização deve pressupor as necessidades de comunicação do homem atual, com significância para que os aprendentes sejam sujeitos de sua própria história. Alfabetizar é desenvolver a consciência das desigualdades, com emprego de forças na promoção da igualdade, devendo propiciar autonomia, descobertas e valorização da pessoa, com possibilidades de construir um cidadão presente e participativo, em busca de uma ação emancipatória.

Nessas bases, a alfabetização tem sentido amplo, não somente com o intuito de aquisição da capacidade de ler e escrever, mais com vistas a habilitar homem para contribuir na produção e reprodução de significados sociais e culturais. É primordial que a alfabetização visualize a democratização, com análises da educação herdada e aceitação da história social e cultural dos aprendentes.

A alfabetização, como um sentido essencial de identidade, objetiva a formação de cidadãos plenamente alfabetizados e aquisição de letramento que formem cidadãos conscientes, através da inserção nas diversas práticas sociais de leitura e escrita. A alfabetização satisfatória requer o desenvolvimento de práticas que viabilizem a apropriação dos conhecimentos pelos alunos e isso só é possível quando ele domina de forma consistente os fundamentos explicativos dos objetos de conhecimento.

Por isso, os preceitos de alfabetização qualitativa devem ser desenvolvidos, com base em textos, centrados na relação entre os sujeitos, na relação dialógica entre professor e aluno, no exercício reflexivo da linguagem pelo aluno, com ensino gramatical eficiente, mas principalmente buscando a leitura e a produção significativa de textos. As práticas de alfabetização necessitam também de ambientes favoráveis, com relações emocionalmente salutareis.

Sendo assim, a alfabetização é uma necessidade do sujeito, sendo favorecedora de inclusão nas práticas sociais e culturais, sendo um processo de conquista de cidadania.

A alfabetização nas sociedades contemporâneas adquire valor social e político, constituindo-se como aprendizagem inicial para a grande maioria da população, e para muitos outros, a única maneira de aquisição da cultura escrita.

Como bem coloca Souza (1999, p. 180) “em sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais como a sociedade brasileira, a educação através da alfabetização apresenta-se como um intrincado campo de luta pela cidadania”.

Assim, historicamente percebe-se que no Brasil, apesar das mudanças educacionais realizadas, estas não foram suficientes para ofertar alfabetização plena e modificar amplamente a finalidade da alfabetização.

1.2. Educação superior e analfabetismo de adultos

A educação superior e o analfabetismo de adultos, em seus processos de desenvolvimento, traçam caminhos diferentes. Enquanto a primeira adquiriu estrutura adequada e métodos próprios, o segundo luta por atenção e consistentes investimentos, buscando incluir educacionalmente toda a população.

Ponderar sobre os nortes trilhados pelo ensino superior significa considerar seu status de merecida funcionalidade para a formação do indivíduo, como também reconhecer seu crescimento e expansão no Brasil. Essa realidade historicamente pode ser constatada.

Durante o império escolas e faculdades profissionais existiam, mas a universidade no Brasil foi formada tardiamente, na primeira metade do século XX, quando o desenvolvimento da educação superior teve um forte impulso com a instauração da República.

Legalmente a educação superior foi amparada desde 1931, pela lei Francisco Campos, com Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. A Lei nº 5.540, de 1968, vigente até os dias de hoje e instituída pelo Ministro da Educação, Tarso Dutra, durante a ditadura militar de 1964 (Brasil, 2008).

A educação superior no Brasil expandiu-se em diversas formas de atendimento, ampliação de vagas, mudança no perfil da população atendida e construção de alternativas metodológicas e organizativas.

Na concepção de Franco (2008), nas décadas de 1960, 1970, 1980, houve notável influência das políticas públicas voltada para o ensino superior, em que o papel do estado tornou-se insubstituível para garantir os padrões mínimos de qualidade. A expansão em termos de matrícula resultou em um aumento de 140% entre os anos de 1997 e 2006.

Como os números pontuam, o Estado brasileiro não poupou esforços em promover a educação superior, com todos os Estados da Federação e o Distrito Federal dotados de pelo menos uma universidade federal, cujo desenvolvimento se fez em período relativamente curto, equiparando-se em qualidade a universidades de bom nível no mundo desenvolvido

Com uma educação historicamente amparada pelo Estado, os espaços universitários ao longo do tempo cresceram e se desenvolveram, com substanciais alocações de recursos do setor público para a modalidade, o que possibilitou valorização da educação superior, através de profissionais capacitados e políticas públicas destinadas ao campo acadêmico.

Sobre essa realidade existem duas vertentes explicativas do suporte estrutural do poder público ao ensino superior. Primeiramente a questão política, que ao favorecer o nível universitário, os benefícios atendem as classes médias, as mais favorecidas da população, as que exercem maior influência junto aos poderes públicos, e que em suas pressões buscam manter a expansão do ensino gratuito superior.

A segunda vertente relaciona-se com as necessidades da nação, que pelos avanços tecnológicos estabelece uma acirrada competitividade, exigindo qualificações humanas, com adaptação e promoção de inovações.

Isso posto, as necessidades políticas, econômicas e sociais fizeram da educação superior foco de políticas públicas governamentais, com esforços que se traduzem em educação superior oferecida de forma ampla e com bons níveis educacionais de qualidade.

Constata-se a “concepção de educação superior como um bem público que cumpre a sua função social por meio do ensino, da pesquisa e da extensão tem referência republicana e nacional” (Brasil, 2008, p.10).

Tem-se assim um ensino superior reconhecidamente importante, que mostra-se como um campo sistematizado de saberes e construtor de conhecimentos humanos para o desenvolvimento e aplicabilidade na sociedade.

Com percepções sobre essa importância, Delors et al. (2009, p. 139-140) comentam:

O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo de toda a vida. É, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento, tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior.

Valida-se assim o ensino superior como um mecanismo de valor, o que tem permitido melhorias ambiciosas, com recursos disponíveis que o colocam em um importante patamar de qualificação e democratização de educação voltada para as universidades.

Essas validações ocorrem não somente em investimentos, mas em critérios próprios e diretrizes legais.

De acordo com Franco (2008) o ensino superior no país se dispõe na Lei 9394/96, que prevê um ensino superior com finalidades culturais, científicas e sociais, com flexibilidade e diversidade de cursos, com autonomia, organização e atribuições específicas de ensino, pesquisa e extensão.

Assinala-se que o ensino superior com finalidades determinadas presencia-se na conjuntura educacional brasileira como um campo de ensino qualificado e que deu certo, tornando-se referência no processo de formação da população brasileira. Isto porque as políticas públicas criadas e os investimentos feitos ao longo do tempo propiciaram ao ensino superior a sua abrangência, desenvolvimento e efetiva estruturação.

Compreendendo o ensino superior nestes moldes é que problematizar a alfabetização de adultos se faz importante, pois sendo um processo educacional igualmente necessário, carece de uma base sólida para atender também qualitativamente esse segmento em suas necessidades escolares.

Esta realidade pode ser avaliada com outra percepção, na condição progressiva que a educação proporciona através do ensino primário e secundário para se chegar à educação superior. Logo, investimentos são essenciais em todas as etapas de ensino, com equidade e qualidade para o processo educacional completo.

A análise histórica da educação no Brasil permite identificar que enquanto a educação superior fortalecia-se com políticas públicas próprias para a área, o processo de ensino primário e secundário não ganhavam incentivos na mesma proporção, o que promoveu escolarização descontínua e baixa escolaridade da população brasileira, que visivelmente encontra-se, ainda, na realidade atual.

Melhor pontuando este paradoxo, “somos muito cultos ou muito ignorantes, de um lado somos atormentados pelo analfabetismo, de outro pelo universitismo” (Barbagli, 1974 *apud* Saviani, 2008, p. 8). Claramente a educação no Brasil não tem uma sistematização de investimentos gradativos e articulados. Investiu-se, deveras, no ensino superior e pouco na alfabetização.

Quando sublinha-se que a educação básica precisa de melhorias substanciais, entende-se que a educação superior teve e adquiriu uma condição qualificada de ensino, com suportes estruturais do estado, o que propiciou ao ensino superior o seu status de educação eficaz. O analfabetismo de adultos, ao contrário, passou por diferentes momentos, como resultados de escassos investimentos e serviços, reformas intencionais e tímidos avanços, que embora providenciais, não foram suficientes para atender aos objetivos da educação básica, de estar ao alcance de todos.

No que concerne aos escassos investimentos, constata-se que na história, os recursos alocados para a modalidade de ensino de adultos nunca foram substanciais e nunca tiveram a devida prioridade.

É possível perceber a restrição dos recursos para a alfabetização de jovens e adultos quando cresce a demanda desse segmento por oportunidades educacionais que lhes proporcione o acesso e permanência no mercado de trabalho, e o Estado limita a oferta para a modalidade enquanto prioriza a oferta de ensino fundamental às crianças e adolescentes.

Sobre isso é necessário transcrever as considerações de Di Pierro & Graciano (2003, p. 13) quando citam:

O expediente utilizado para focalizar os recursos públicos nesse grupo etário foi a restrição ao financiamento da educação para jovens e adultos por meio do Fundef (criado em 1996 e implementado nacionalmente a partir de 1998). Recorrendo a prerrogativa de veto do Presidente da República, o Governo anulou um inciso da Lei 9424/96 aprovada pelo Congresso regulamentando o Fundo, e que permitia computar as matrículas no Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos nos cálculos do Fundef. O veto desestimulou Estados e Municípios a investirem.

Outra limitação de investimentos está na questão da formação docente para a área, com visíveis deficiências na capacitação de professores para tal fim. Em geral, os professores são formados para atenderem ao ensino infantil e médio, mas passam a absorver a responsabilidade de atender a demanda do ensino de adultos. A necessidade é de professores preparados para compreenderem o contexto histórico, social e cultural dos adultos, com desenvolvimento de metodologias e didáticas capazes de atendê-los em suas diferentes carências. Sem uma formação adequada o processo de educação de adultos não recebe qualidade e atenção devidas.

Os escassos serviços podem ser percebidos nas limitações de oferta de escolarização de jovens e adultos, com grande demanda e poucos espaços adequados de ensino para jovens e adultos. A constituição assegura educação pública e gratuita em qualquer faixa etária, mas na prática o oferecimento de ensino para a modalidade é limitado.

Conforme dados do INEP em 2002, as matrículas de jovens e adultos alcançou 2,7 milhões de estudantes. Isso significa o percentual de 4% apenas da necessidade potencial de alunos, quando considera-se que existem 66 milhões de brasileiros com idade superior a 14 anos e escolaridade inferior ao ensino fundamental (Di Pierro, 2005).

As reformas e os programas sempre que lançados tiveram boas intenções, mas com objetivos de resolver a questão do analfabetismo de adultos em curto prazo. As ações educacionais para adultos em seus efeitos rápidos não proporciona uma aprendizagem

devida, correta e estruturada, e não atende assim os preceitos de uma educação qualitativa. Cabe referenciar que os programas mais recentes têm proposto um tempo maior, visando garantir que o adulto adquira maiores domínios da leitura e a escrita.

Quanto aos avanços, certamente a legislação brasileira tem dado uma importância devida ao processo de alfabetização de adultos. As diretrizes para educação de adultos têm pontuado em seus escritos, não somente a necessidade de recursos, mas principalmente tem determinado análises e percepções sobre as peculiaridades do público assistido.

Reconhece-se que o processo de alfabetização de adultos passou por modificações, com ampliações e abrangências, fruto de exigências da sociedade e do mundo do trabalho, mas ainda não houve o alcance amplo e efetivo das necessidades educacionais de adultos.

Sob essa percepção, Defournay (2008) expressa que os diversos programas de alfabetização e escolarização demonstram que a urgência de alfabetizar a população, sem estruturação e modalidade específica, em um primeiro momento pode sensibilizar a sociedade e mobilizar a demanda dos jovens e adultos, mas salvo raras exceções, não produzem resultados duradouros.

Com base neste cenário é que na atualidade “debater sobre a questão da alfabetização de adultos ainda é necessário na medida em que muitas crianças, jovens e adultos continuam excluídos da escolarização e, no caso de adultos, cada vez mais também do mercado de trabalho” (Vale, 2002, p. 6).

Discutir a questão, desprender contínuos esforços e criar estruturas educacionais específicas, mostram-se essenciais para possibilitar mudanças no quadro de analfabetismo de adultos, pois alfabetizar é um importante pilar para transpor as desigualdades sociais.

O grande desafio pedagógico é garantir que o analfabetismo de adultos ganhe efetivos e consistentes investimentos, com condições dos adultos terem acesso à uma cultura de letramento, com participação ativa no espaço do trabalho, na cultura e na sociedade.

Notadamente o século XXI chega ainda com inúmeros problemas no processo educacional, mas a carência no ensino fundamental evidencia analfabetismos que não restringe-se apenas à crianças e adolescentes, atingem também grandes parcelas de jovens e adultos. Desta forma compreende-se a importância que foi atribuída ao PEB, de fornecer alfabetização e educação básica para servidores com essa carência na UFRN e de prover oportunidade de acesso aos códigos da educação sistematizada, como requisito de cidadania pela melhor participação social dominando os códigos do mundo letrado.

1.3. Analfabetismo de adultos no Brasil

É pertinente neste contexto registrar as experiências educacionais de adultos ao longo da história, vinculadas aos momentos socioeconômicos em que são concebidas.

Nos anos 1930 a educação de adultos foi permeada pelo processo de industrialização e pela segunda Guerra Mundial. A partir dessa década, inicia-se a consolidação de um sistema público de educação elementar no Brasil. Era um momento em que a sociedade brasileira estava em processo de grandes transformações, crescimento industrial, concentração populacional urbano e oferta de ensino básico gratuito expandindo-se por setores sociais diversos. O estado ampliava a educação elementar, com procedimentos educacionais para todo o Brasil, responsabilizando estados e municípios (Ribeiro, 1999).

Como bem colocado, nesse momento histórico, o estado precisava da população educada para o campo profissional, com o intuito de atender as demandas do processo industrial que se desenvolvia e precisava de mão-de-obra qualificada.

Com a chegada da década de 40, com o movimento em favor do ensino elementar para todos, esforços foram articulados para estender o ensino elementar também para os adultos, porém o entusiasmo com o tema não trouxe grandes aprofundamentos, com a alfabetização de adultos sendo tratada nos mesmo moldes do ensino infantil.

Quando se coloca o aluno adulto equiparado com o aluno criança, significa dizer que não havia métodos distintos para ensinar as diferentes faixas etárias, mas sim metodologia igual para adultos e crianças e a alfabetização de adultos não tinha importância substancial para o estado.

Após a ditadura Vargas, as políticas de redemocratização, o pós-guerra mundial e a busca das Organizações das Nações Unidas (ONU) para a reintegração dos povos para a democracia, a alfabetização de adultos adquire importância juntamente com o processo de educação elementar. Paiva (2003) evidencia que a educação dos adultos começava a destacar-se da educação popular em geral, com reconhecimento da necessidade de um programa amplo de educação especialmente destinado aos adolescentes e adultos.

Foi neste contexto que:

No final do século XIX e início do século XX, num contexto de emergente desenvolvimento urbano industrial e sob forte influência da cultura européia, são aprovados projetos de leis que enfatizam a obrigatoriedade da educação de adultos, objetivando aumentar o contingente eleitoral, principalmente no primeiro período republicano e, conseqüentemente, atender aos interesses das elites. A escolarização passa a se tornar critério de ascensão social, referendada pela Lei Saraiva de 1882, incorporada posteriormente à Constituição Federal de 1891, em

que se inviabilizará o voto ao analfabeto, alistando somente os eleitores e candidatos que dominassem as técnicas de leitura e escrita (Zanetti, 2008, p. 02).

Com base nesse momento, a alfabetização e a instrução elementar do povo ganharam destaque no discurso de políticos e intelectuais, que qualificavam o analfabetismo como vergonha nacional. Disseminava-se que a alfabetização tinha a condição de elevação moral e intelectual do país, regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas.

Nessas circunstâncias, para a sustentação do governo central era preciso aumentar as bases eleitorais e para tanto a população maciçamente precisava ser integralizada. A educação de adultos passa a ganhar identidade através da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A campanha criada propunha diminuir o analfabetismo de adultos, começando com a alfabetização e evoluindo extensivamente até alcançar a capacitação profissional do egresso desses cursos.

A CEAA surgiu a partir da regulamentação do FNEP, com o intuito de atender aos apelos da educação popular. Internamente acenava com a possibilidade preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de constituir-se como um instrumento de melhoria das estatísticas do analfabetismo existentes no Brasil.

Ribeiro (1999, p. 20) assim traduz a campanha:

Lançada em 1947, a Campanha de Educação de Adultos era uma campanha nacional de massa que pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos, sob a direção do professor Lourenço Filho, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do país. Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários.

A postura de Lourenço Filho pode ser destacada na Campanha pelo seu empenho em buscar enfrentar diretamente estas questões do analfabetismo de adultos, principalmente entendendo a educação de adultos como condição necessária para elevar conjuntamente os níveis educacionais de toda a população.

Cabe ponderar que Lourenço Filho foi um forte político governamental, de caráter exemplar e capaz de procurar caminhos para diminuir o analfabetismo de adultos. Através de sua participação houve efeitos positivos da educação dos adultos sobre a educação das

crianças, ambas componentes indissociáveis de um mesmo projeto de elevação cultural dos cidadãos.

Mesmo assim, o adulto analfabeto continuava sendo visto como marginalizado, pela sua identificação com a criança, tanto psicológica quanto socialmente. O analfabeto adulto era posto à margem, com desenvolvimento de uma aprendizagem similar a aprendizagem infantil, ou seja, preconceituosa, em seu reconhecimento do indivíduo como um ser improdutivo, desprovido da capacidade de raciocínio.

Atrelada a Campanha de Educação de Adultos existiam paralelamente discussões teórico-pedagógicas a respeito do analfabetismo, como condição de causa e consequências psicossociais e não de efeito da situação cultural e socioeconômica brasileira existente.

Nas palavras de Paiva (2003, p. 212) “a educação dos adultos teria, portanto, objetivos de integração do homem marginal nos problemas da vida cívica e de unificar a cultura brasileira”.

Apesar de válidas e importantes, essas reflexões não produziram propostas metodológicas específicas e nem uma pedagogia própria para essa modalidade de ensino, pois enquanto o aspecto quantitativo predominou, na questão qualitativa não houve ações profundas, pois pouco se realizou em relação a ações educativas que se estendessem a uma ampla faixa da população.

Conforme Barone (1998), nos anos de 1950, a tendência da alfabetização de adultos foi de diminuição, pois as ações nas zonas rurais não obtiveram êxito, fazendo a campanha ser extinta. Assumidos por estados e municípios restou ainda os ensinos supletivos, mas que devido às dificuldades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, a grande maioria da população brasileira ainda era analfabeta.

Nos anos 60 surgiram novos paradigmas pedagógicos, com inspiração, nas ideologias de Paulo Freire. Na concepção de Deufornay (2008), Freire criou uma proposta para a alfabetização de adultos, fundamentada na interpretação de que o analfabetismo era produto de condições sociais desiguais e, portanto, efeito e não causa da pobreza.

A pedagogia de Freire fundava-se nos princípios de liberdade e entendimento da realidade. Buscava em seus preceitos favorecer a conscientização das pessoas sobre as estruturas sociais e os modos de dominação a que estavam submetidos, alinhando-se a projetos políticos emergentes na época.

Para Freire (1989 *apud* Cunha, 1999), a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler, é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. Implica em autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de

fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pela educação.

Como constata-se, Freire referenciou as inovações pedagógicas, com orientações aos programas de alfabetização e educação popular, o que fortaleceu o debate sobre a educação de adultos. O envolvimento de estudantes, intelectuais e católicos de movimentos populares culminaram na aprovação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e na difusão dos programas de alfabetização de adultos em todo o país.

Di Pierro, Joia & Ribeiro (2001) reiteram essas elucidações, quando dizem que Freire, no início dos anos de 1960, passou a orientar e direcionar diversas experiências de educação de adultos, organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o estado.

Como exemplos dessa conjuntura têm-se os programas do Movimento de Educação de Base (MEB) da Igreja Católica, do Movimento de Cultura Popular da Prefeitura do Recife (MCP) e dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes. Em 1964, o Ministério da Educação organizou o último dos programas de porte nacional desse ciclo, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos.

O MEB repercutiu de forma limitada no atendimento educacional de adultos no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, mas ampliou suas ações em todas as áreas subdesenvolvidas do país, realizando um trabalho de promoção humana através da educação do povo com o sistema de escolas radiofônicas, também chamadas de rádio-educação².

O MCP foi um movimento em defesa da cultura popular, com utilização de cartilhas de alfabetização, que aperfeiçoou a metodologia do MEB e fundamentou-se no método de Paulo Freire, educador da então MCP. O método de Paulo Freire dispunha-se através do:

Conceito antropológico de cultura, distinção entre o mundo da natureza e o mundo da cultura e o realce do papel ativo do homem sobre a realidade criando cultura, seria o conteúdo mais adequado para ajudar o analfabeto a superar a sua compreensão mágica do mundo e desenvolver uma postura crítica diante da realidade. Ele ajudaria o homem a perceber o seu papel como sujeito e não como mero objeto e serviria de base para a mudança de suas atitudes (Paiva, 2003, p. 280-281).

² Processo de educação através de criação de escolas radiofônicas, com instrução escolarizada através do rádio. As atividades do MEB tinham como unidade básica de organização um sistema composto por professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio que se encarregavam de preparar os programas e de sua execução através da emissora da diocese local e do contato com as classes (Paiva, 2003).

O método, como verifica-se, possibilitava reflexão do homem de si e sobre o mundo, ajudando-o a fazer-se agente de sua própria recuperação educacional, através de uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas.

Os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, voltados para a promoção da cultura popular, floresceram em todo o país, atuando no teatro de rua, mas com anseios de cuidar também dos problemas da alfabetização, com iniciativas que se traduziram na criação de programas de alfabetização. Os centros como espaços culturais também serviram de base para o desenvolvimento do método de Paulo Freire.

O Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, do Ministério da Educação e Cultura também contou com a presença do professor Paulo Freire. Grande parte dos programas funcionava sob o suporte desse educador e apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam a governança do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional.

Com o golpe militar de 1964, esses programas de alfabetização desapareceram, pois eram vistos como uma grave ameaça à ordem política, econômica e social estabelecida. Permaneceram poucos programas de caráter conservadores e assistencialistas, mas com revisões e restrições. Como sobrevivente pode-se apontar o MEB, pela sua vinculação com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), mas que conviveu com o fechamento e a paralisação de várias escolas radiofônicas e com a revisão em seus métodos de atuação, naquele momento com diretrizes que caracterizou a MEB como um programa evangelizador (Paiva, 2003).

Sobre os programas no período da ditadura militar, Haddad & Di Pierro (2000, p. 113) enfatizam que o período:

Produziu uma ruptura política em função da qual os Movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. [...]. A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular.

Mesmo assim pode-se assinalar que os programas com atores de grupos populares e intelectuais deram mobilidade social para reivindicar a promoção de uma educação de adultos voltada à mudança social e criticidade e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças dominantes. A pedagogia que se

buscava era de princípios educativos que pautasse o adulto em seu papel de sujeito da aprendizagem, de produtor de cultura e de transformação do mundo.

Nas décadas de 1970 e 1980, as ações alfabetizadoras voltaram à cena social, construindo canais de troca de experiências, reflexões e articulações (Ribeiro, 1997).

Estes períodos são registrados por Barone (1998) como épocas que emergiram ações educativas para a alfabetização e pós-alfabetização, inspiradas nas proposições de Freire e em uma educação popular impulsionadora de adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos.

Nos anos 1967 o Estado lança o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um programa de proporções nacionais, voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país.

Paiva (2003) fundamenta que o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado através da Lei nº 5.379/67, sucedendo à mobilização observada nos meses anteriores em relação ao problema da educação de adultos. A referida lei atribuía ao Ministério da Educação à missão de alfabetização funcional e educação continuada dos adultos, priorizando assim as demais atividades educativas. As atribuições do MOBRAL substanciavam-se em promover a educação de adultos analfabetos, cooperando com movimentos isolados de iniciativa privada, financiando e orientando tecnicamente cursos de nove meses para analfabetos entre 15 e 30 anos em municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento sócio- econômico.

Para Ribeiro (1999, p. 26), o MOBRAL representava “a resposta do regime militar à ainda grave situação do analfabetismo no país. O MOBRAL constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos”.

Durante os anos 70 o MOBRAL diversificou sua atuação visando a sua sobrevivência, mas apresentou poucos resultados diante do que era capaz de promover e ficou desacreditado, sendo extinto em 1985.

É oportuno frisar que mesmo com a mobilização em torno da educação de jovens e adultos no período, constata-se que a educação continuava sendo tratada como um mecanismo servidor aos fins político-ideológicos, uma forma de alicerçar o poder político das estruturas dominantes.

Com a abertura política em curso, nos anos de 1985, muitos programas governamentais acolheram educadores ligados a experiências de educação popular, possibilitando a promoção da escolarização de adultos através de programas extensivos de educação básica. A Lei Federal 5692/71 que normatizou a educação básica como

obrigatória também dispôs de regras básicas para o provimento de educação supletiva, correspondente ao grau de ensino aos jovens e adultos (Barone, 1998).

Apesar de não ter uma legislação própria, a educação de adultos, através da lei assinalada propunha critérios mais específicos sobre a alfabetização de adultos.

Sobre a referida Lei:

Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência – relativa à reposição de escolaridade –, o suprimimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização. Um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi à flexibilidade. Prevista na letra da lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras (Di Pierro et al, 2001, p. 19).

Como verifica-se a alfabetização de adultos ganha através da referida lei procedimentos mais organizados em relação as modalidades de ensino para adultos.

Ao final da década de 1980, os direitos educativos dos brasileiros são assegurados pela Constituição Federal de 1988, dentre eles os jovens e adultos ficaram assegurados no Capítulo III, Seção I – Da Educação da Constituição Federal, Artigo 208, inciso I, que garantem o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos os cidadãos que a ele não tiveram acesso na idade própria.

O Art. 208 afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...]” (Defournay, 2008, p. 37).

Nos anos de 1985, o extinto MOBRL é substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), que apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas de educação básica de jovens e adultos, conduzidos por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil.

Nos anos 1990 a busca foi pela consolidação de reformulações pedagógicas, necessárias em todo o ensino fundamental e as referentes aos dos jovens e adultos, com ideais de educação como o meio mais forte de crescimento econômico do país para a aquisição de justiça social e condição de igualdade humana.

Ribeiro (1997, p. 34) relata que nos anos de 1990:

O grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade, que a educação de jovens e adultos impõe: como garantir a esse segmento social que

vem sendo marginalizado nas esferas socioeconômica e educacional um acesso à cultura letrada que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

Esses desafios para os anos seguintes configuraram-se em consistentes investimentos na alfabetização de adultos pelo estado, através da lei e de programas voltados para a modalidade.

Na década de 90, é promulgada a nova LDB, nº 9394/96 (Brasil, 1996), na qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio com especificidade própria.

A lei fundamenta em seu art. 37, que a educação de jovens e adultos destina-se a indivíduos que não tiveram acesso ou continuação dos estudos no ensino fundamental no período e idade própria, com os sistemas de ensino assegurando gratuitamente oportunidades educacionais apropriadas, tendo por base as características, interesses e condições de vida e trabalho do alunado. Ao poder público cabe viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador no ambiente escolar, promovendo ações integradas e complementadas entre si (Defournay, 2008).

O artigo referencia a importância de oportunizar escolarização para jovens e adultos que estavam fora dos bancos escolares, como também pontua a essencialidade dos sistemas de ensino considerar os diferentes aspectos do alunado, em suas condições sociais, vivenciais e de profissionalização.

A lei em seu art. 38 também determina que os sistemas de ensino mantenham cursos e exames supletivos, compreendendo a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos e no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos, com os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais sendo aferidos e reconhecidos mediante exames (Defournay, 2008).

O artigo em tese evidencia que os sistemas de ensino devem compreender e efetivar o caráter curricular necessário a atender a demanda de jovens e adultos, reconhecendo e incorporando os conhecimentos prévios e as aptidões já previamente adquiridas pelos educandos em seus contextos experiências cotidianos.

Como identifica-se, a LDB inscreveu determinações e procedimentos em relação à educação de adultos, mas considerou também supressões e limitações em seus escritos.

A emenda nº 14/1996 suprimiu a obrigatoriedade do poder público em oferecer o Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, e ainda, suprime o compromisso de eliminar o analfabetismo no prazo de dez anos, bem como a

vinculação dos percentuais de recursos financeiros estabelecidos em Lei para este fim. Inviabilizou também a inclusão do público da educação de jovens e adultos no financiamento da educação básica (Zanetti, 2008).

Mesmo assim, Di Pierro e Graciano (2003) pontuam que no transcorrer dos anos 1990 criaram-se diversos programas públicos de alfabetização jovens e adultos desenvolvidos em parceria entre instâncias governamentais e organizações sociais. Entre essas iniciativas destacam-se o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Recomeço.

Ainda nos anos de 1990 a fundação Educar foi extinta e a atribuição da alfabetização dos jovens e adultos foi descentralizada para os municípios ou delegada às organizações sociais, que freqüentemente atuaram em parceria, em programas como Alfabetização Solidária ou Movimentos de Alfabetização (MOVAS).

Mais uma vez programas são descartados e novos são criados, sempre como medidas paliativas de atendimento da alfabetização de adultos. Houve diversas centralizações e descentralizações de responsabilidades, porém não houve definição precisa e estruturada das políticas educativas para o atendimento substanciado da educação de adultos.

Nos anos seguintes a alfabetização de jovens e adultos, ganha novas inserções nas políticas nacionais, com o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado no ano de 2003 e a inclusão em 2007 da modalidade de educação de adultos no Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB).

Na atualidade, apesar dos investimentos legais e em programas na última década, os resultados não tiveram a expressividade e o alcance desejado, que revelasse plenamente a universalização da alfabetização e a democratização da educação de jovens e adultos no Brasil.

A realidade existente pode ser vista em ambientes universitários, em que circulam ao mesmo tempo sujeitos com educação em seu alto nível, como a superior, e sujeitos que não tiveram oportunidade de alfabetização, ou se tiveram, ainda não atingiram o nível desejável de escolarização.

É o caso do PEB da UFRN, que desenvolve-se voltado para servidores da instituição que não são escolarizados ou que não deram continuidade a sua escolarização.

Considerando que o ambiente da UFRN é um espaço produtor de conhecimento, com um fluxo de informação de grande complexidade, é de essencial importância quer seu quadro funcional esteja e seja inserido no campo da instrução formativa ao longo da vida.

Sendo assim o PEB teve um caráter formador, com vias de desenvolvimento institucional da UFRN através da qualificação educacional de seus servidores.

1.4. Analfabetismo e baixa escolaridade na esfera pública DA Universidade

A universidade, em sua disposição de ensino, compõe-se de sujeitos escolarizados, que procuram capacitação intelectual específica para o campo profissional, avanços e mudanças advindas da sociedade. Em contrapartida, convive também com uma diversidade de servidores públicos, que dependendo da função ocupada, tem diversos processos de escolarização, formação superior, técnica, ensino médio, baixa escolarização ou nenhuma escolarização.

Tem-se então um paradoxo educacional, enquanto as universidades produzem ensino superior, internamente têm em seus quadros funcionais, sujeitos trabalhadores que possuem escolaridade baixa ou são analfabetos.

Silva et al. (2008), fundamenta que, não só no Brasil mas no mundo inteiro, o processo escolar continua excludente, mas que na atualidade mantém em seus sistemas escolares seus excluídos de maneira marginalizada, em postos desvalorizados. É o caso dos jovens e adultos, que em situações de pouca ou nenhuma escolarização buscam programas governamentais ou não-governamentais dispostos a oferecer alfabetização aos sujeitos que não tiveram oportunidades de aprender em idade devida.

Importa evidenciar que sabidamente a oferta de escolarização capaz de atender ao universo de adultos em suas parciais ou totais faltas de acesso aos bancos escolares é legal e institucionalmente dever do Estado.

Há também que se considerar que historicamente os déficits educacionais impuseram a população adulta deficiências que repercutem na sociedade atual, adentrando em todos os espaços. Na busca de soluções para o problema, a sociedade em suas organizações, tem procurado desenvolver ações voltadas para o público adulto.

Como bem sinaliza Di Pierro & Graciano (2003, p. 17), “o vácuo deixado pela ausência de políticas públicas nacionais de escolarização de jovens e adultos tendeu a ser ocupado por iniciativas locais, em geral concretizadas por meio de parcerias entre governos municipais e organizações da sociedade civil”.

Essa mesma linha de pensamento é corroborada por Haddad & Di Pierro (2000) que sinalizam o constrangimento dos organismos governamentais em não prover efetivas oportunidades de formação para jovens e adultos e que paralelamente iniciativas da sociedade civil surgem, com difusão de práticas de parcerias envolvendo universidades,

movimentos sociais e diversas esferas do governo, propondo projetos de alfabetização, para elevação de escolaridades de jovens e adultos e promoção da formação profissional.

Ainda sob essa ótica, Deufornay (2008) situa que no Brasil muitas iniciativas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos advém da auto-organização das comunidades para satisfazer necessidades formativas que os serviços governamentais não contemplam ou o fazem de modo insatisfatório, e quando o fazem geralmente tem caráter homogêneo e pouco flexível, aos quais muitos grupos populares têm dificuldade de se adaptar, preferindo os processos formativos conduzidos por seus próprios membros.

Para Delors et al. (2009, p. 12):

A comunidade a que pertencem constitui um poderoso vetor de educação, quanto mais não seja pela aprendizagem da cooperação e da solidariedade ou, de maneira mais profunda talvez pela aprendizagem ativa da cidadania. É a coletividade, em seu conjunto, que deve sentir-se responsável pela educação de seus membros, seja através de um diálogo constante com a instituição escolar seja, onde esta não existir, tomando a seu cargo uma parte desta educação num contexto de práticas não formais.

Neste contexto é que oportunamente cabe refletir sobre o papel da universidade na diminuição da lacuna educacional que permeia seu meio e em sua função de responsabilidade sócio-educacional, como também é essencial frisar como o analfabetismo e a baixa escolaridade são visualizados e tratados no âmbito do serviço público universitário.

Sobre a universidade, esta não tem função exclusiva, nem tampouco limitada, mesmo com foco no ensino superior, seu ambiente possui condições de favorecer e contribuir para o processo educacional de maneira ampla, repensando o espaço e o tempo, dispondo-se para atender grupos econômicos e sociais distintos e inovando em seus métodos para atender demandas de estudantes fora dos sistemas formais.

Com base nessa realidade, a universidade aponta como um lugar de estudo aberto a todos, pois conforme afirma Delors et al. (2009, p. 144), ao espaço universitário não cabe apenas a tarefa de preparar numerosos jovens para a pesquisa ou para empregos qualificados, “a universidade deve continuar a ser a fonte capaz de matar a sede de saber dos que, cada vez em maior número, encontram na sua própria curiosidade de espírito o meio de dar sentido à vida”.

Assinala-se a importância da universidade em participar na construção do saber educacional inicial dos indivíduos, com reconhecimento de sua missão e responsabilidade no processo de transformação da sociedade. Através de seus recursos humanos as universidades têm potencial para investir, motivar e desenvolver educacionalmente

funcionários que não tiveram ou tiveram pouco acesso ao universo escolar, contribuindo assim para a evolução e crescimento educacional de seu capital humano.

É relevante, portanto, considerar que a capacitação e a qualificação dos servidores é uma necessidade imprescindível para o desenvolvimento do profissional para as organizações.

Em seus escritos, Silveira & Silveira (2001, p. 11) enfatiza:

O mundo contemporâneo em sua complexidade impõe exigências educativas cada vez maiores para os trabalhadores e para os cidadãos, e a educação é uma das poucas formas para a classe trabalhadora conhecer o mundo e o homem a partir de suas próprias estruturas.

Quando se traz a universidade para a discussão, deseja-se revelar que pela sua condição cultural maior, de promotora educacional de elevado patamar, tem efetivamente capacidade para contribuir positivamente na diminuição do analfabetismo e baixa escolaridade existentes em seu espaço.

Nas pontuações de Peluso (2003), a universidade deve juntar equidade a excelência, possibilitando abertura para os sujeitos, independentemente dos estudos adquiridos anteriormente. Em especial as universidades devem ser exemplos de inovação, com desenvolvimento de métodos que atendam e atinjam novos grupos de estudantes, com atenção particular as novas perspectivas de aprendizagem. Investir na capacitação educacional do homem é também prepará-lo para responder as necessidades sociais cotidianas em condições de igualdade.

Delors et al. (2009, p. 26) elucida o papel da universidade na diversificação de sua oferta, pois pode contribuir como um “recinto privilegiado da educação ao longo de toda a vida, abrindo as portas aos adultos que desejem retomar seus estudos, adaptar e enriquecer os seus conhecimentos, ou satisfazer seu gosto de aprender em qualquer domínio da vida cultural”.

O autor frisa ainda que a participação da comunidade na educação, sobretudo em nível da educação básica, tem elevada importância quando possibilita que adultos tenham a chance de aprender para melhorarem a sua atividade profissional e a qualidade das suas vidas.

Delors et al. (2009), em sua investigação sobre educação, sinaliza que as universidades têm certas particularidades que as tornam locais privilegiados para desempenhar as funções de qualificar profissionalmente seus agentes. Constituem-se como conservatório vivo do patrimônio da humanidade, patrimônio sem cessar em suas

renovações e são geralmente multidisciplinares, o que permite aos sujeitos condições de ultrapassar os limites do seu meio cultural inicial.

Observa-se que o âmbito universitário é chamado para intervir e melhorar os graus de deficiências de escolarização presentes na sociedade. Entende-se que a instituição superior pode começar pelos servidores públicos pertencente aos seus quadros, com propostas de promover escolarização aos seus recursos humanos.

É preciso considerar que ao longo do tempo foram reproduzidas concepções educacionais que não atenderam a população adulta em suas necessidades básicas de educação, incidindo sistematicamente na vivência do indivíduo no seu campo de trabalho, nos aspectos de socialização, cultura e profissionalização.

Essas repercussões, quando são analisadas dentro dos espaços universitários caracterizam-se com maior nitidez, face à situação de comparação entre a condição escolarizada já adquirida por diferentes agentes, como alunos, professores, gestores e funcionários administrativos, e uma condição escolar inexistente ou baixa de muitos servidores que desempenham funções na produção, manutenção e apoio estrutural da universidade.

Nos processos de socialização o analfabetismo e a baixa escolaridade aparecem como fatores negativos. Sem um nível de instrução adequado, servidores sentem-se subservientes ou inferiorizados diante de um ambiente que educa, mas que por falta de condição ou oportunidade não adquiriram uma educação suficiente para a troca de saberes.

Como bem colocado por Cardoso, Carvalho & Andrade (2007, p. 3), “os processos de ação e comunicação, num determinado grupo social, facilitam a interpretação e explicação da realidade experimentada no dia-a-dia, tanto do ponto de vista cognitivo e psicológico, como da sua contextualização na vida social”.

Pontua-se, neste contexto, a essencialidade da educação na convivência coletiva e na sociabilidade humana. Nas palavras de Silveira & Silveira (2001, p.8):

Como função social, a educação decorre da vida comunitária e participa do nível de qualidade de vida em comum. Resultado da interação de hábitos, tradições e informações, se constituem num instrumento básico, para a plena realização do ser humano, socialização das novas gerações, meio de introduzir inovações e fixar mudanças sociais, para a constituição dos fatores de transformação social.

Na questão cultural, a universidade comporta mundos, de alunos, professores, administradores e funcionários. Cada um deles tem culturas diversas e educações em níveis diferenciados. Para os funcionários com baixa ou nenhuma escolarização, os sentimentos que emergem são de diminuição e exclusão cultural diante de um mundo educacional elevado. Para muitos um nível educacional muita além de suas capacidades.

Na esfera da profissionalização, este é um aspecto que induz o profissional analfabeto ou com baixa escolaridade a procurar inserir-se ou continuar seu processo de escolarização, seja para melhorias nos processos de trabalho, seja para conviver social ou culturalmente melhor com seus pares.

Essa realidade é posta por Cardoso et al. (2007, p. 2):

Os jovens e adultos em processo inicial de aprendizagem da língua escrita compreendem que a escola pode oportunizar o acesso a um emprego que não seja braçal ou como eles dizem, “pegando no pesado”, como o de carregador de mercadorias, limpador de chão, ou o da roça. Conseguir terminar pelo menos a 4ª série e ter o diploma é uma forma de materialização da aprendizagem que irá lhes permitir outros bens, inclusive os bens simbólicos, como o saber formal.

É também reforçada por Soares, Biagini e Valentin (2010), quando afirmam que associado ao universo do jovem e adulto não escolarizado, existe uma grande valorização da educação escolar como estratégia de melhoria de vida e de empregabilidade. Enfatizam que a mobilidade social e a igualdade de oportunidade dão-se por meio da oferta e da aquisição de certa quantidade de educação. Na perspectiva da ascensão social a partir do êxito escolar, o sucesso ou o fracasso se explicita freqüentemente pela natureza individual, pela evidência ou pela falta de dons.

No que concerne ao mundo do trabalho, este parece ser um dos pilares que sustenta a busca da escolarização pelo adulto. O trabalho para o homem significa existência e se constitui como um processo de aquisição de identidade. Pela educação o homem adquire dignidade, produz, reproduz e estrutura-se no mundo.

É inegável que existe uma relação direta entre escolaridade e posição ocupada na sociedade pelos sujeitos. Se o cidadão é escolarizado e culturalmente instruído adquire uma condição profissional privilegiada, do contrário, o cidadão analfabeto ou com baixa escolaridade tem escassas condições de empregabilidade e precisam cotidianamente lutar para adquirir espaço no mercado de trabalho.

Neste contexto, Lima - Filho (2008) aponta que jovens e adultos analfabetos, quando se inserem no mundo do trabalho, em geral, assumem postos de trabalho precários e de menor remuneração e estáveis. São trabalhos simples, que não tem um caráter de desenvolver a ação humana criativa e socialmente criadora.

Considera-se que o educando adulto tem sido pressionado a iniciar ou completar a sua escolaridade em função das exigências do mercado de trabalho. O ambiente de trabalho exige do profissional não somente um perfil adequado ao cargo que exerce. Pelas relações interpessoais que se estabelecem no espaço de trabalho, exige-se também do profissional a capacidade de relação e socialização com o outro.

Monteiro (2011) sinaliza que a igualdade de oportunidade depende da habilidade e capacitação relacionais e cognitivas do indivíduo e a educação é a via de possibilidades, é uma condição necessária para a preparação humana em sua inclusão social e de estruturação formadora para a vida e atuação em diferentes contextos.

Silva (2001, p.24) em seus escritos traduz bem a importância da educação escolar para o indivíduo em sua profissão e socialização.

A escola é para ele uma mediação, representa a sua chance de profissionalização ou de reprofissionalização, de inserção ou reinserção no mercado de trabalho, um lugar para a aquisição de competências, de requalificação, de convívio social, de elevação de sua autoestima.

Conforme Silveira & Silveira (2001), o trabalho constrói e reconstrói o homem e a sociedade, sendo uma atividade prática reflexiva que requer realimentação no processo educativo. Sendo assim, a educação qualifica a força do trabalho ampliando à capacidade produtiva humana, vinculando-se à satisfação pessoal e às relações sociais. Nessas bases o servidor público em seus processos de trabalho faz sua história e produz sua existência.

Na concepção de Lima - Filho (2008) a relação entre educação básica e mundo do trabalho deve ser concebida como processo de construção social, um processo de formação profissional e de educação científica. É uma mediação que relaciona a base cognitiva e a base material da sociedade. Para o autor a perspectiva do trabalho não se reduz ao emprego, ao assalariamento, à empregabilidade. O trabalho é, antes de tudo, atividade humana, a qual é definidora da espécie, do gênero humano; o trabalho revela a capacidade criativa do ser social que, por sua ação coletiva e socializadora, em cooperação e colaboração, imprime sua marca no mundo que encontra, constrói e transforma o mundo e a si mesmo.

Com efeito, evidencia-se a importância da educação para a profissão, mas em uma função ampla, a educação para o trabalho não se limita somente para o mercado, possibilita revelar a criatividade do indivíduo social, promovendo transformação e evolução no próprio ser.

Quando aborda-se o analfabetismo e a baixa escolaridade no âmbito da universidade, esta propicia formação humana, está intrinsecamente responsável pelo desenvolvimento dos profissionais em seu entorno, podendo capacitar e preparar indivíduos educacionalmente sem acesso ao conhecimento escolar instrutivo.

Acredita-se que o campo acadêmico, utilizando-se de seu papel reconhecidamente de provedor de oportunidades, pode ser uma ponte substantiva para transpor diferenças e promover crescimento educacional no seu ambiente.

CAPÍTULO 2

ANALFABETISMO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

2.1. Convivência entre jovens e adultos analfabetos e atendimento a professores/alunos/direção no ensino superior

No espaço profissional das universidades, existem portas que dividem o ambiente externo do interno e essa divisão não é somente em termos estruturais, posta-se também sob os aspectos educacionais.

Em geral o ambiente externo é nitidamente visto, com gestores, administradores e pessoal técnico-administrativo, que fazem a linha de frente no atendimento ao corpo de alunos e professores.

Sobre o ambiente interno, este que fica no apoio e suporte estrutural para o bom andamento institucional, comporta em seu cargos diversos indivíduos ainda não alfabetizados e essas condições repercutem no processo de convivência com os profissionais já escolarizados.

Nessa perspectiva, situacionar as relações de convivência entre os agentes da universidade é pertinente, por permitir mensurar como o processo de interessoalidade ocorre e como as diferenças, cultural e educacional, são visualizadas cotidianamente no espaço de trabalho.

Inicialmente cabe referenciar a postura dos profissionais escolarizados e não escolarizados, não com a pretensão de diferenciá-los em suas posições de valor e existência, mas para entender como a formação educacional escolar favorece contatos e entendimentos e quando não bloqueia e inibe as relações humanas.

Em relação aos sujeitos escolarizados, notadamente a postura assumida por estes é de possuidores da capacidade de pensar e agir, conscientes da instrução acadêmica que adquiriram e ainda podem adquirir. São pessoas que tiveram possibilidades de educarem-se dentro dos períodos de normalidade, de tempo e espaço, o que as inserem facilmente na socialização e interrelações com seus pares no ambiente de trabalho.

Neste sentido, os sentimentos que permeiam as pessoas escolarizadas são de alta autoestima, capacidade e aptidão de agir diante das situações advindas da profissão, habilitadas educacionalmente para o mundo em transformação.

É concernente pontuar que a educação propicia realmente ao ser humano condições de estar preparado para conviver culturalmente de forma coletiva, como também capacita para o trabalho em suas complexidades.

A educação em sua condição rica proporciona ao ser humano, tanto no seu trabalho, como na vivência em coletividade o reconhecimento de que adquirir saber escolarizado é mais do que uma necessidade cultural, pois através da educação o homem

capacita-se de conhecimentos que abrirão possibilidades de participar a vida em sociedade e suas transformações. Como bem pontua Delors et al. (2009, p.18), a educação:

Além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão.

Educar-se significa então ampliar o campo dos conhecimentos, fornecendo ao indivíduo norte para reconhecer sua capacidade de oportunidades, de crescimento e de um gradativo processo de autoestima. É com base nessa realidade que a educação formal tem sua essencialidade, por permitir acessos aos vários domínios do conhecimento.

Ao tratar-se de analfabetos, a ótica do sujeito sobre si e em relação ao outro escolarizado tem percepções diferentemente drásticas. Em uma autoavaliação, acreditam-se incapazes de socializarem-se, punem-se por não possuírem cultura letrada, tem baixa autoestima e sentimentos de inferioridade educacional. Em relação aos sentimentos para com o outro, sentem-se culturalmente pomenorizados no processo de socialização, diminuídos quando se trata de troca de saberes, reservam-se defronte ao outro e sentem-se excluídos do mundo letrado.

Referenciando o Parecer do Conselho de Educação Básica (CEB) (Brasil, 2000, p. 4), “tão pesada quanto a iníqua redistribuição de renda é a brutal negação que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social”. Essa barreira, posta pelo analfabeto, pela falta de alcance à leitura e à escrita, prejudica sobremaneira a qualidade de vida do indivíduo, no convívio e nas relações com o meio, representando assim cada vez mais uma divisão significativa entre as pessoas.

Ao verificar os diferentes posicionamentos compreende-se que os sujeitos vêm a si e ao outro a partir da aquisição ou não da instrução escolar, pois a educação é uma via que condiciona, permite e institui o reconhecimento de si, da autoestima e do outro como igual.

Nota-se que para os sujeitos escolarizados as sensações e concepções são de elevação e de igualdade de condições perante si, o outro e a sociedade em que vivem. No que se refere às pessoas não escolarizadas percebe-se que contrariamente às instruídas educacionalmente, tem posturas minimalistas, inferiorizadas e de desigualdades.

Nessas bases, Longhi & Dal Moro (2009) refletem que a questão de discriminação e diminuição do analfabeto perante si e o outro advém da impossibilidade de objetivar pensamentos valendo-se do código escrito, pois este decodifica e constrói o sentido.

O pensamento de Silva (2001, p. 23-24) demonstra claramente a importância do acesso à cultura letrada.

Se antes o domínio de códigos visuais necessários à leitura e à escrita era visto como conhecimento dispensável por grande parte de obreiros e trabalhadores manuais, agora ele é tido como condição de sobrevivência, aparato de um mundo letrado, competitivo, excludente. Um mundo que impõe compactação do tempo, planejamento do cotidiano e não tem tolerância para com a demora, a ineficiência, o analfabetismo ou a imperícia, não apenas no plano do trabalho, mas também no âmbito do convívio social.

Revela-se nas reflexões que a educação possibilita ao indivíduo uma condição de ser e estar no mundo, propicia uma gama de habilidades em níveis de aprofundamento, no uso do domínio dos códigos letrados, no espaço do trabalho, na sociabilidade e na construção de significado. É a dificuldade e limitação de formular idéias e pensamentos que produz no analfabeto a sensação de menor e inferior. Se as diferenças educacionais e as visões individuais são nitidamente sentidas e postas em evidência, conseqüentemente estas convicções passam a ser vivenciadas nas relações cotidianas de trabalho.

Nas experiências profissionais que incluem em um mesmo contexto jovens e adultos analfabetos e indivíduos devidamente instruídos, a percepção sobre os processos de convivência revela-se complexa. O analfabeto diante do atendimento ao universo acadêmico superior, certamente se apresentará com reservas e dificuldades, por entender que não possui a mesma condição educacional dos professores, alunos e direção.

Cardoso et al. (2007, p. 6) em suas ponderações traduz os sentimentos que a não escolarização provoca nos jovens e adultos:

As diversas situações enfrentadas no cotidiano por esses homens e mulheres, trazem para si, exigências com relação ao domínio da leitura e da escrita. Ao experienciarem essas situações, são obrigadas a assumirem sua condição de não leitores. Esse “enfrentamento” conduz a um desconforto inevitável, trazendo à realidade o eco de suas fragilidades, pois nesse momento expõem o que não sabem. Essa exposição se traduz em sentimentos de muita vergonha e constrangimento.

É preciso, entretanto acentuar que, alunos, professores e direção, pelo nível educacional que tem e recebem, podem se utilizarem da generosidade e disposição humana e permitirem que o atendimento que as relações de convivência possam ser sadias, facilitadas pelas ações e atitudes de ensinar e aprender de cada um. Como bem coloca Silva (2001, p. 24) “é convivendo com os seus semelhantes que o ser humano é educado e se educa”.

Nuñez (2004, p. 52), em suas elucidações, referencia bem a importância da questão educacional no contexto ambiental, mediada pela ajuda mútua.

A aprendizagem suscita o despertar de processos internos, liga o desenvolvimento do indivíduo à sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e, ao mesmo tempo, à condição de um organismo que não se desenvolve plenamente sem a ajuda de outros indivíduos de sua espécie.

Essa posição é ressaltada por Antunes, Stobäus & Mosquera (2008, p. 5) quando colocam que “é pela educação que temos a possibilidade de auxiliar os outros a melhorarem seus comportamentos, a estabelecerem novos ou renovados níveis de nossas potencialidades, ou a satisfação de nossas necessidades”.

Nas considerações de Delors et al. (2009) a educação tem um caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar e sua aquisição propicia uma compreensão verdadeira dos acontecimentos.

É nesses moldes que ao refletir sobre convivência entre instâncias educacionais diferentes, as atitudes do indivíduo escolarizado devem ser respaldadas na alteridade, pró-atividade e humanização, buscando resistir à cultura de exclusão. O espaço em que se promove uma educação de nível superior deve ser capaz de abrir ou reabrir horizontes educacionais daqueles que precisam participar da vivência em sociedade de forma plena e de posse da inviolável condição de dignidade humana.

Com essa visão Delors et al. (2009, p. 105) ressalta:

Se soubermos ter em conta as desigualdades e se nos empenharmos em corrigi-las, através de medidas enérgicas, a educação ao longo de toda a vida poderá dar novas oportunidades aos que não puderam, por razões várias, ter uma escolaridade completa ou que abandonaram o sistema educativo em situação de insucesso. De fato, a reprodução das desigualdades educativas não é nem total nem automática, desde que, por exemplo, se reforce a escolarização das populações mais desfavorecidas ou se desenvolva a educação não-formal dos jovens que abandonaram a escola precocemente.

Para Araújo (2004), contribuir para diminuir a cultura da exclusão requer necessariamente a permissão de relações humanas baseadas em princípios de equidade, justiça social e participação cidadã nas diferentes instâncias de convivência. Neste contexto, a educação é a principal ferramenta para construção dessa sociedade.

Convém observar que mesmo sem o saber escolarizado, os jovens ou adultos analfabetos no convívio com pessoas escolarizadas trazem na bagagem saberes práticos adquiridos na vivência social e familiar, são saberes acumulados através de experiências concretas. De acordo com Oliveira (1999, p.5):

Todas as experiências de vida que o tempo possibilitou, na vida familiar, no ambiente social, na inserção do trabalho, no lazer, constituíram matrizes de saberes e conhecimentos que sustentam a forma de ser e agir de cada uma dessas pessoas. Saberes e conhecimentos geralmente fragmentos e superficiais, presos ao concreto.

Esses saberes certamente contribuem para facilitar as relações de convivência com pessoas já instruídas, a partir da visão de que conhecimentos adquiridos na experiência prática podem e devem ser articulados com saberes escolares. Ao mesmo tempo é pertinente elucidar a capacidade ilimitada do homem de aprender e reaprender permanentemente, principalmente quando traz em si a necessidade de igualdade social e educacional. Dessa maneira:

A situação de ser analfabeto, de precisar silenciar porque não domina os mecanismos da leitura e da escrita, porque não entende o que a sociedade letrada e digital de hoje exige, tem origem e encontra razões na própria sociedade e não em sua incapacidade como sujeito do aprender. Nunca será demais enfatizar que a política educacional para respeitar a ética da igualdade e promover a justiça precisa garantir oportunidades e condições a todos (Longh & Dal Moro, 2009, p. 9).

Denota-se nas considerações autorais a importância da desmistificação do analfabeto como incapaz, perpassada pela sociedade e incorporada pelo próprio indivíduo não escolarizado. A disseminação relevante que carece de permanência é o oferecimento sistematizado e qualificado do saber, visando à dignidade e existência humana, devendo ser instigado e desenvolvido.

Conviver em níveis educacionais diferenciados é, portanto, possível quando existe a grandeza humana em sua bilateralidade, entretanto, o estudo deixa claro que conviver com o outro somente torna-se valoroso e igualitário, quando todos os agentes trabalhadores que compõem o universo do ensino superior, estiverem preparados e capacitados para entender, lidar e socializar com o outro. Oportunizar essa realidade está no processo de educação.

2.2. Experiências e dificuldades nas atribuições desempenhadas pelo analfabeto no trabalho e no cotidiano

As pessoas passam permanentemente por experiências que se desenvolvem no mundo do trabalho ou no cotidiano. No espaço as relações de trabalho trazem em si

complexidades, por contemplar em um mesmo ambiente diferentes indivíduos com uma diversidade de atribuições e processos. A vivência em sociedade também oferece dificuldades, com relações pautadas na heterogeneidade de pessoas, diversidade de cultura e de níveis de conhecimento.

Quando se traz essa realidade percebendo o sujeito letrado, as condições experienciais dão-se de maneira mais equilibradas, com sentidos e sem maiores dificuldades.

Quando situa-se neste contexto, de trabalho e de cotidiano, o sujeito analfabeto, as dificuldades são visíveis, No trabalho as barreiras podem ser identificadas nas atividades desempenhadas, na discriminação dos cargos que em geral ele desempenha, nas formas de expressarem-se e na de ascensão profissional. No cotidiano podem ser mensuradas nas relações interpessoais, nas formas de expressividade, na aceitação, na discriminação e na aquisição da identidade.

No trabalho, as atribuições desempenhadas pelos indivíduos analfabetos, são em geral, funções subalternas, que não precisam de grandes esforços mentais. Os cargos disponíveis no mercado de trabalho, que não exigem nível de instrução ou profissionalização, acabam sendo preenchidos por analfabetos ou semi-analfabetos, que não tem condições de escolhas.

As proposições de Prestes (2010) corroboram com essa percepção, quando ressalta que em virtude da situação escolar frágil e pelas exigências da produção, não resta alternativa aos trabalhadores analfabetos a não ser submeterem-se e adaptarem-se aos precários trabalhos existentes, que para os indivíduos e a sociedade se traduzem em um processo de desvalorização simbólica, projetando-se na auto-imagem do sujeito.

Ver-se que as funções experienciadas pelos analfabetos, em si, já caracterizam dificuldades, por serem formas de trabalho sem valor social.

Sob a ótica da discriminação, notadamente, os postos de trabalho ocupados por indivíduos analfabetos não são reconhecimentos pela sociedade como atividades de valor, o que se configura como cargos não aceitáveis no status social, sendo menosprezados e diminuídos quando comparados a funções exercidas em diferentes níveis de escolarização.

Quando se analisa a questão da expressividade dos sujeitos analfabetos no ambiente de trabalho, nitidamente as formas de falar são diferentes dos indivíduos escolarizados. Nas situações em que precisam se colocar, trocarem idéias e informações no trabalho, os iletrados sentem vergonha da própria expressividade, pois sabem que possuem um linguajar simples e deficiente, o que os leva a manterem limitados contatos com seus pares e a se fecharem em seus mundos.

Em outra percepção, pelas funções que exercem, os analfabetos em geral estão a cumprir ordens de cargos superiores aos seus. Obviamente solicitações de serviços serão feitas, quando não verbalmente, por escrito, cabendo aos indivíduos cumprirem as determinações dadas ou expressas.

Esses quadros certamente dificultam as atividades desempenhadas pelo trabalhador analfabeto, quando se considera que o vocabulário utilizado pelos superiores estará dentro de uma cultura letrada e o analfabeto não tem o mesmo padrão de instrução para reconhecer e interpretar o que foi dito ou escrito. Posta-se neste contexto, dificuldades de entendimento, da linguagem escolarizada para com a linguagem não escolarizada.

Silva & Colelo (2009) em suas investigações sobre a importância da aquisição da leitura e escrita, formula que de posse dos códigos escritos o homem torna-se capaz de organizá-los mentalmente e em recorrência ao pensamento simbólico pode empregá-los, exteriorizá-los e comunicá-los. A escrita, para o autor, transforma, encoraja e permite que a fala possa fluir livremente acerca dos pensamentos.

No que concerne a ascensão profissional, para os analfabetos, esboça-se a falta de perspectivas, quando a escolarização mostra-se como uma condição básica e determinante na composição do perfil de trabalhadores que crescem na profissão.

A falta de instrução reduz substancialmente as chances do sujeito evoluir na profissão, considerando que sem a devida escolarização, torna-se difícil a melhoria nas condições de trabalho através da ocupação de outros cargos que ofereçam melhores salários e qualidade de vida. Essas dificuldades levam o sujeito iletrado ao conformismo e a acomodar-se nos postos de trabalho que o mercado oferece, acreditando que a aquisição do emprego já é uma grande conquista.

Prestes (2010) pondera que as transformações nos processos de trabalho atingem jovens e adultos com baixos níveis de escolaridade, tornando assim a exclusão social visível. Aos jovens e adultos analfabetos ampliam-se as dificuldades de entrada no mercado de trabalho, de conseguir salários justos e permanecer estáveis nos postos que conseguem ocupar. Os mais idosos, principalmente, não escapam dessa situação, pois em geral apresentam menores níveis de escolaridade, um dos requisitos exigido pelo novo modelo produtivo.

Outra percepção sobre a importância da escolarização para o campo do trabalho e para a vivência cotidiana é assinalada por Paiva (2003) que estabelece uma relação direta entre alfabetização, escolarização formal e qualificação para o trabalho. Na concepção do autor, esses conhecimentos quando adquiridos eleva sobremaneira a capacidade da população trabalhadora, tanto no que concerne ao acesso a cultura escrita e a informação

como para atender as necessidades cotidianas, ou seja, participar do mundo profissional e social.

Neste caso, a ausência de capacitação e saberes básicos da cultura escrita estão intimamente ligados a falta de conhecimentos profissionais. É, portanto, difícil imaginar que o trabalhador, mesmo aquele que executa atividades simples, manuais ou braçais, possam participar das transformações do mundo e atender as suas necessidades cotidianas.

É conveniente mensurar ainda, que aliado ao contexto de dificuldades no trabalho, o analfabeto convive permanentemente exposto a riscos. A falta de instrução limita e restringe o entendimento sobre o mundo que rodeiam os iletrados. Essa realidade fragiliza as pessoas não alfabetizadas, que sem capacidade de discernir ficam a mercê das diferentes formas de enganação e exploração.

Em referências às experiências no cotidiano do analfabeto, as relações interpessoais apontam como um dos fatores de dificuldade que o sujeito enfrenta. No trato com o outro, limitações, reservas e desconfortos são aspectos que permeiam o ato do analfabeto se relacionar, pois a vergonha por não saber ler e escrever impossibilita os iletrados trocarem vivências e experiências junto à sociedade.

A expressividade é uma dessas limitações, pois o ato de expressar-se socialmente requer o mínimo de conhecimento sobre os domínios da leitura e escrita e como esses domínios não pertencem ao sujeito, em geral, eles se reservam diante do ambiente social, acreditando que a condição de analfabeto lhes reduz a um espaço insignificante.

Sobre a aquisição da escolarização para melhoria nas relações e superação das dificuldades, Leite (2006, p. 453) entende que:

As práticas de letramento possibilitam ao indivíduo ou ao grupo social uma nova forma de inserção cultural, na medida em que passa a usufruir outra condição social e cultural, possibilitada pelos usos funcionais da escrita: alteram-se as relações do indivíduo com os outros, com os diversos contextos sociais, com os bens culturais, com a visão macro social e, por que não dizer, as relações consigo mesmo.

A aceitação também pode ser mensurada como uma das dificuldades que o analfabeto enfrenta no cotidiano. A aceitação social é uma luta do analfabeto travada consigo mesmo e com a sociedade, pois apesar da necessidade da escolarização, tem a consciência de que precisam superar as dificuldades para a vivência no mundo.

Como coloca Di Pierro & Galvão (2007, p. 1) sobre a luta dos analfabetos por espaço na sociedade, “na análise dos seus discursos percebe-se expressões de resistência à desvalorização sociocultural e a força das táticas utilizadas cotidianamente para driblar as dificuldades advindas de sua inserção em uma sociedade grafocêntrica”.

Mesmo quando o analfabeto resiste em aceitar sua condição, lutando para adquirir reconhecimento no cotidiano, no campo social essa aceitação é facilitada, com barreiras impostas que exclui o iletrado, como a negação de sociabilidade, status de ignorância e desvalorização. Esse panorama social imposto acaba por ser intrinsecamente aceito pelo analfabeto.

Compreende-se que se a sociedade separa o analfabeto do convívio coletivo e o diferencia frente aos seus pares, esse sujeito que não teve possibilidade de aquisição da capacidade de análise e reflexão, vai amarrar-se ao papel que lhe foi dado, aceitando-o como seu.

Essas considerações podem ser correlacionadas com a questão discriminatória, imposta e aceita pelos agentes sociais. A sociedade em suas regras de convivências une e separa grupos por questões econômicas, culturais e sociais.

Sendo assim ser escolarizado é uma norma de participação e aceitação social, quando não o sujeito sofre opressões e é excluído do ambiente de coletividade através da indiferença, sendo marginalizado e não reconhecido como ser social.

Nessa concepção de dificuldades do analfabeto no cotidiano, Di Pierro e Galvão (2007, p. 1) esclarecem como o preconceito é percebido pelos sujeitos: “disseminado diariamente na mídia e manifesto nas mais diversas situações de interação, o preconceito é introjetado por aquele que não sabe ler nem escrever: vê-se como cego, como ignorante, como aquele a quem falta algo para corresponder às expectativas sociais”.

Nota-se que os processos de interação e convívio social são permeados por preconceito contra os não alfabetizados e esses processos dificultam a vivência no trabalho e no cotidiano.

Outra dificuldade importante de sublinhar tem relação com a aquisição da identidade. Para o não alfabetizado, aprender a ler e escrever representa sentido de existência e os conhecimentos escolarizados dão ao sujeito uma condição de valor social. É através da instrução escolar que o indivíduo constrói sua identidade, no processo educativo dialógico que condiciona ao desenvolvimento da autonomia.

Sem educação escolar o sujeito sente-se incapaz de mostrar-se, de identificar-se como participante da vida coletiva, com condições de refletir e enfrentar os desafios da vida individual e social, ficando a mercê de estereótipos e estigmas. Para assumir uma postura identitária, o sujeito precisa de conhecimentos e orientações que guiem e estruturem seu comportamento e a educação é fonte para essa aquisição.

Nas visões de Naiff & Naiff (2008), a busca pela identidade humana é essencial porque é uma dimensão simbólica da vida, que tem representatividade social e serventia para agir sobre o mundo e sobre os outros.

Significa que a aquisição da identidade emerge do cotidiano, nas interações que se estabelecem, no trabalho, na família e em outras dimensões da vida social. Quando o sujeito adquire identidade também se define no contexto da vida em sociedade, ganha especificidade, compreende e explica a realidade, assume posturas, posições e práticas comportamentais.

Como visto, as experiências e dificuldades que indivíduos não alfabetizados deparam-se são diversas. Tanto na esfera do trabalho, quanto no âmbito do cotidiano, limitações se impõem, são restrições a si e ao ambiente que os rodeiam. A necessidade de transpor essas as dificuldades fazem com que os sujeitos submetam-se a adaptarem-se as situações, mas também os induz e os obriga a buscarem conhecimento e aprendizagem pela educação escolarizada.

A essencialidade de superar limites leva os sujeitos não alfabetizados a procurarem formação educacional, para melhoria no campo do trabalho e usufruto no cotidiano, considerando que:

No atual contexto da sociedade da comunicação e das transformação da produção, provocador de desestabilização e novas vivências, são a educação e o trabalho, de formas inter-relacionadas e indissociadas, fatores que propiciam condições para os serem humanos ampliarem as suas possibilidades de liberdade, desenvolvimento e de sustentabilidade (Prestes, 2010, p. 14).

Sob essa percepção, a escolaridade é uma condição prática e concreta de superação da marginalização social, com condições de transformação, de incluir e manter o sujeito no mercado de trabalho e na convivência cotidiana. Eis as possibilidades de oportunidade para a liberdade.

2.3. Repercussões das limitações identificadas pelas chefias

Nas instâncias profissionais, o desempenho nas atribuições é um aspecto de cobrança hierárquica, em que superiores esperam dos trabalhadores, atitudes e comportamentos compatíveis com o ambiente de trabalho, que atendam as condições de produção e de convivência social.

Esse quadro de necessidades, inerente aos profissionais envolvidos na organização, encontra barreiras em trabalhadores iletrados, que pela falta de acesso aos bancos escolares não desenvolveram capacidades e competências para atenderem plenamente o complexo ambiente de trabalho, apresentando assim limitações de ordem educacional que interfere no seu labor cotidiano.

Em referência a essas competências e capacidades humanas, Moura (2000) enfatiza que no mundo do trabalho, a qualificação do indivíduo deve compreender além da qualificação profissional, habilidades para o trato na convivência em grupo em suas múltiplas relações. Esses atributos são exigências sociais e produtivas, sendo capacidades de natureza geral e abstrata, entendidas como instrumentos psicológicos imprescindíveis.

Dessa forma, a capacitação é uma condição central para captar com mais rapidez as conexões entre conhecimento, interação e mercado, facilitando as relações e contribuindo para as atividades concretas e complexas do mundo do trabalho.

Ainda recorrendo a Paiva (2003, p. 429), “hoje, adaptar-se não basta; é preciso ser capaz de enfrentar os problemas com iniciativa e criatividade, a partir de uma base sólida de conhecimentos”.

Do ponto de vista da gestão, quando avalia-se indivíduos analfabetos no desenvolvimento de suas funções, geralmente as limitações educacionais incidem no desenvolvimento das tarefas e no contexto do trabalho, cabendo aqui refletir sobre essas repercussões.

Com uma percepção sensível das dificuldades e problemas que os analfabetos enfrentam ao desempenhar suas atividades, é relevante pontuar que as limitações do analfabeto, com raízes na falta de conhecimento, repercutem principalmente nos processos de linguagem e comunicação, na aquisição da autonomia, no desenvolvimento da criticidade, nas condições de refletir e julgar e no espírito de criação. Demarca-se assim que a ausência instrucional acadêmica restringe o comportamento do indivíduo frente a todos esses aspectos e repercutem diretamente no desempenho das atividades.

Em termos de repercussão, a comunicação no campo do trabalho, é de vital importância para que o cotidiano possa ser produtivo e transcorrer dentro da normalidade, com agilidade e qualidade.

O processo de linguagem tem por base o entendimento, com mensagens emitidas que necessariamente devem ser absorvidas pelos receptores. Tanto quem emite, como que recebe a informação precisa ter a capacidade de compreensão, para melhor desenvolver suas tarefas, considerando que “a produtividade de cada um depende não apenas do seu nível de conhecimento, mas também dos conhecimentos daqueles que o cercam” (Paiva, 2003, p. 429).

É no espaço do trabalho, quando a chefia solicita e o trabalhador busca atender, que a comunicação deve fluir, com mostras de entendimento vocabular de ambas as partes. Quando no processo de trabalho, as informações passadas não são assimiladas, as repercussões se traduzem em erros e desacertos.

Assim, identifica-se uma comunicação de uma só via, com o sujeito em seu cargo de chefia plenamente conhecedor das formas de expressão e da linguagem e outro sujeito, analfabeto com enormes dificuldades de compreensão.

Com base nessas repercussões, Vale (2002) pondera que a carência educacional é um fator que bloqueia o processo de comunicação no ambiente laboral, sendo geradora de desperdício, de recursos humanos e de trabalho, e o mundo contemporâneo é pouco tolerante com trabalho mal feito ou mal executado.

Sobre a essencialidade da comunicação, Moura (2000, p. 22) configura que:

A palavra é o signo da excelência, responsável pelo desenvolvimento cultural dos sujeitos. A palavra é o signo cultural de mediação, fundamental, responsável pela transformação das funções naturais de inteligência dos sujeitos para as funções superiores, ou culturais. A palavra é então o núcleo fundamental do diálogo.

Neste contexto, percebe-se que a ausência da educação escolarizada dificulta as relações de comunicação, em que sem os códigos do letramento para o uso das palavras apropriadas e sem diálogo, entender a linguagem do outro torna-se um desafio e os desnivelamentos de conhecimentos entre chefias e profissionais ainda não escolarizados desfavorece o desenvolvimento das atribuições do indivíduo.

Sobre isso Paiva (2003, p. 424) cita que “o domínio precário da leitura e da escrita dificulta ou inviabiliza muitas formas de comunicação, com as quais os homens de hoje estão confrontados no cotidiano”.

Vale (2002, p. 40) também sinaliza que aquisição da leitura e da escrita “implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto”.

Para Frade (2007, p. 32) “as noções de letramento permitem compreender que quando se ensina a ler e escrever, se ensina também um modo de pensar o mundo por escrito”.

Segundo Freire (1987), a educação humanista e generosa é quem verdadeiramente liberta o homem da opressão do não saber, através do estabelecimento de uma relação dialógica, na práxis. O diálogo é o movimento constitutivo da consciência cultural, histórico e social, e a alfabetização não é um jogo de palavras, é a reconstrução crítica do mundo humano, em que aprender a ler é aprender a dizer sua palavra.

Essas ponderações indicam que a apropriação da linguagem produz conscientização, que culmina em um efetivo processo de diálogo entre sujeitos, em uma relação de trocas e reflexão em torno da realidade.

Ao se considerar as atribuições do sujeito iletrado no ambiente de trabalho, a falta de autonomia também é um aspecto consequente das limitações educacionais que o sujeito traz. Adquirir autonomia somente torna-se possível quando o sujeito adquire a capacidade educacional para decidir diante de determinadas situações e agir perante condições adversas que se instalam no trabalho.

O panorama da autonomia de um sujeito subordinado em relação ao seu superior não é uma autonomia deliberada ou gratuita, é uma autonomia que se desenvolve, advinda da capacidade do sujeito medir, mensurar e avaliar o que deve ser feito e como deve ser feito determinada tarefa atribuída. Se esse sujeito não é escolarizado, certamente não tem tal capacidade de discernimento e consequentemente também não consegue realizar suas atribuições com autonomia.

Neste ponto, Paiva (2003, p. 438) chama a atenção para uma formação educacional para o trabalho de pessoas que oscilem entre “um subordinado autônomo e um independente associado”, ou seja, as pessoas na profissão são subordinadas pela hierarquia e associadas da organização pelo vínculo contratual trabalhista, mas no exercício de suas funções devem ter autonomia e independência de decisão e ação.

Delors et al. (2009) defende que para o sujeito elaborar pensamentos autônomos e críticos, de modo a poder decidir por si mesmo e agir nas diferentes circunstâncias da vida, precisa de preparação e é pela contribuição da educação que a pessoa adquire conhecimentos que o preparam para tais comportamentos.

Na complexidade do trabalho, chefias esperam que os sujeitos no desempenho de suas atribuições utilizem não somente a qualificação profissional, mas as condições psicológicas, agindo com criticidade, reflexão, autonomia e julgamento. Sob esses aspectos, o trabalhador não escolarizado, que não desenvolveu essas características, apresentam limitações e que provavelmente vão repercutir sobre as tarefas e situações cotidianas.

Considerando o senso crítico, este caminha paralelamente ao processo de autonomia, de julgamento, criação e de reflexões. O sujeito não escolarizado sem criticidade no desempenho de suas atribuições também não julga, não reflete, não cria e não age com autonomia, pois são atitudes dependentes uma das outras.

Nas concepções pedagógicas de autonomia de Freire (1996), a educação autônoma estimula a capacidade criadora do educando, com superação da ingenuidade e desenvolvimento da criticidade. A educação autônoma possibilita estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, com a capacidade de conhecer, intervir e participar do mundo. Neste sentido, a educação possibilita que:

Cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. O aumento dos saberes permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir (Delors et al., 2009, p. 91).

A criticidade é uma capacidade que exige senso reflexivo, e utilizá-la requer amadurecimento cognitivo, diálogo e desenvolvimento do pensar. Obter então condições de praticar a criticidade remete ao aprendizado escolarizado, condicionado a promoção da educação para a transformação. É concernente então assinalar que:

Através das relações dialógicas ocorridas no âmbito escolar, haverá possibilidade do sujeito sair do estágio de transição de consciência ingênua para o estabelecimento da consciência crítica sobre si e sobre a realidade, de forma a realizar intervenções nessa realidade (Vale, 2002, p. 38).

Assim sendo, intervir criticamente na realidade significa possuir saberes para interpretá-la e agir sobre ela e os sujeitos não alfabetizados não tiveram acesso a esses saberes. Compreender a realidade carece de comportamentos e de atitudes necessárias ao campo do trabalho e das relações sociais e é pelas vias educacionais que esses domínios podem ser expressos.

Para Moura (2000) a essência de toda mudança de comportamento e de todo desenvolvimento psicológico do sujeito está na relação que ele estabelece com o conhecimento científico. O conhecimento escolar constitui formas de regulação social, que produz maneiras privilegiadas de raciocínio. O que se inscreve no campo do aprendizado escolar não é somente informação e conhecimentos organizados, é principalmente formas particulares de agir, sentir, falar, ver o mundo e enxergar a si mesmo, é a possibilidade da construção do sujeito em sua completude.

Oportunamente a formação acadêmica posta-se como base para que os conhecimentos possam ser adquiridos e utilizados, com apropriação do manejo da linguagem para adequação às situações de trabalho e do dia-a-dia, com capacidade analítica para interpretar informações e construir significados.

A demanda por educação escolarizada exige, portanto, o preparo de indivíduos para atuarem na prática profissional diária, com conhecimentos e habilidades que os introduzem na organização e no cotidiano, com a visão de que o acesso ao conhecimento democratiza as relações de trabalho, elevando a condição humana para desenvolver-se e atuar no campo do trabalho eficazmente e exercer plenamente a cidadania.

Retomando as considerações perceptivas das chefias sobre as repercussões das limitações dos profissionais sem escolarização no desenvolvimento de suas atribuições, evidenciou-se que a educação, em suas condições de proporcionar elevação no nível de aprendizagem e conhecimento do sujeito, é essencial nas relações de trabalho, sendo sua ausência um fator de repercussão negativa no exercício das funções trabalhistas e nas relações entre superior e subordinado.

2.4. Repercussões das limitações identificadas pelos servidores analfabetos

Os servidores analfabetos enfrentam no cotidiano laboral diferentes dificuldades, que compreendem além dos próprios sentimentos de desconforto, angústias e sofrimentos, repercussões de suas limitações educacionais na prática do trabalho.

Diante de suas atribuições, diariamente os servidores confrontam-se com dificuldades no saber-fazer e nas relações interpessoais, no mundo da informação, na participação ativa de convivência profissional e na perspectiva de oportunidades e crescimento profissional.

O saber-fazer não refere-se unicamente ao desempenho das atribuições com qualidade, condiz necessariamente as competências que prepararam os sujeitos para enfrentar as diversas situações de trabalho, como conviver em equipe, relacionar-se com outros setores de trabalho e maneiras sadias de lidar com o outro.

Vale (2002) bem coloca que os empregadores além de exigir uma qualificação material, estão exigindo de seus subordinados também qualificações de caráter individual que combine a qualificação, em sentido restrito, adquirida pela formação técnica e profissional, com comportamento social e aptidões para o trabalho em equipe.

Ao considerar estes requisitos no campo de trabalho, significa que saber-fazer não diz respeito unicamente à tarefa em si, abrange todo o ambiente cotidiano que envolve as atribuições, entendendo que o saber da tarefa implica em saber relacionar-se satisfatoriamente consigo e com o grupo que pertence. Esses saberes, correspondentes ao contexto escolar e não adquiridos pelos analfabetos, interferem em suas atribuições e atitudes cotidianas, pois a falta de conhecimentos acadêmicos limita a dinâmica de relações.

Repercussões na participação ativa de convivência profissional também podem ser visualizadas, em que o sujeito analfabeto hesita entre a vontade de inserir-se ativamente e a resignação. A falta de acesso ao mundo letrado coloca o sujeito em uma condição de alerta, de ser aceito ou não do convívio social-profissional, já que no ambiente de trabalho circula

diferentes níveis de escolarização e o seu encontra-se em um estado mínimo de aprendizagem acadêmica.

Convém destacar que a resignação no compartilhamento da sociabilidade deve-se ao sentimento de não pertença a tal contexto. É como se as experiências de convivência excluíssem o sujeito analfabeto, se não no sentido formal, mas no sentido simbólico.

Evidencia-se que a educação escolarizada fornece os instrumentos essenciais para o indivíduo viver e trabalhar com dignidade, participando plenamente das experiências profissionais e sociais. Esses instrumentos traduzem-se em leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas, conhecimento, aptidões, valores e atitudes, tidos como condições necessárias para o ser humano viver e desenvolver suas faculdades mentais. E mais:

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento pleno. Se a formação educacional é essencial, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação capaz de conceber o desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa (Delors et al., 2009, p. 18).

Pelo exposto, sem acesso a educação o sujeito sente-se menor e sem condições de participar ativamente nas atribuições e na profissão que exerce.

No mundo da informação, o ambiente de trabalho é o espaço que bem traduz os diferentes processos de informações que transitam entre setores. As atribuições profissionais estão intrinsecamente conectadas a essas circulações de informações, porém para o servidor analfabeto a inacessibilidade ao mundo da informação o distancia da sociabilidade, seja com a chefia, seja com seus pares.

Assinalando sobre a importância da educação no contexto da informação:

A sociedade educativa é baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos. São estas as três funções relevantes no processo educativo. Com o desenvolvimento da sociedade da informação, em que se multiplicam as possibilidades de acesso a dados e a fatos, a educação deve permitir que todos possam recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações (Delors et al., 2009, p.20).

É importante ponderar que as novas tecnologias permitem as pessoas uma comunicação universal, com uma interatividade que permite não só emitir e receber informações, mas também discutir e trocar informações e conhecimentos, mas para o

servidor analfabeto é difícil dialogar sobre informações e refletir sobre elas, quando não se adquiriu conhecimentos educacionais e culturais para tanto. Desta forma, o afastamento do panorama informativo, inerente ao ambiente de trabalho, é a saída para o sujeito não escolarizado, repercutindo em isolamento do servidor analfabeto. Sem a capacidade de entender e julgar, as informações que transitam no meio profissional são alheias ao indivíduo iletrado.

Face ao exposto, cabe ressaltar que a educação é um meio que permite compreender as complexidades do mundo da informação, pois a partir da aquisição de conhecimentos a educação manifesta sua condição formativa de julgar e compreender acontecimentos que ocorrem no meio ambiente. A educação desenvolve, enriquece e melhora as experiências de trabalho, agindo dentro e fora dele.

Como bem coloca Moura (2000, p. 16) a educação “deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir, considerando que além de atender as necessidades de adaptação para com as alterações que ocorrem na vida profissional, leva o sujeito a conscientizar-se de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, possibilitando-o a desempenhar seu papel social de trabalhador e cidadão.

Sob o prisma da oportunidade de crescimento profissional, há de se admitir que as perspectivas do servidor analfabeto, de mensurar melhores cargos no trabalho são mínimas, quando esse servidor traz em si as marcas do analfabetismo. Essa realidade pode ser observada a partir da simples aquisição de postos de emprego, que para o sujeito posta-se como uma grande conquista. A partir dessa vitória, visualizar melhores níveis na profissão é um sonho distante.

Notadamente as limitações educacionais repercutem na falta de perspectiva do servidor analfabeto, que sem acesso aos bens educacionais e culturais, conforta-se com a simples aquisição do emprego.

Convém, neste contexto, sublinhar que a educação como um meio de acesso a cultura letrada, tem um caráter propulsor motivacional, de promover no indivíduo a vontade de desenvolver-se e conseqüentemente enfrentar os desafios do mercado de trabalho. Crescer profissionalmente é um desejo humano que para tornar-se realidade carece de capacitação e desenvolvimento educacional.

Para Nanzhao (2009, p. 257):

A educação é o vetor de transmissão da cultura enquanto que esta define o quadro institucional da educação e ocupa um lugar essencial em seus conteúdos. A educação, afirma-se, ocupa uma posição central no sistema de valores e os valores são os pilares em que se apóia a educação¹. Postas a serviço das

necessidades de desenvolvimento do ser humano, a educação e a cultura tornam-se, quer uma quer outra, meios e fins deste mesmo desenvolvimento.

Com base nas proposições, constata-se que no ambiente de trabalho, o servidor analfabeto ao desempenhar suas atribuições depara-se com uma diversidade de repercussões advindas das limitações educacionais existentes.

A realidade vivenciada e experienciada no cotidiano angustia e gera sofrimento no sujeito, que precisa conviver profissionalmente e socialmente, mesmo diante de suas carências e necessidades. Contudo, é essencial colocar o poder que a educação tem, de produzir mudanças e transformações no indivíduo e no meio social, a partir de sua aquisição.

Essa condição dada pela educação é pertinentemente traduzida por Delors et al. (2009, p. 9), quando expressa:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. É importante ter fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões e opressões.

Assim, compreende-se a educação como forma de nivelar conhecimentos, com aquisições de competências amplas, que capacite o indivíduo para enfrentar diferentes situações na vivência em sociedade e na profissão. A educação, a o invés de ser um fator que diferencia sujeitos, pode ser um fator de coesão, quando sua universalização e garantia de um direito de todos, for efetivamente aplicada na prática.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Para desvendar realidades a pesquisa requer apontamentos de direções, com disposição de meios para alcançá-los e a metodologia é o caminho que sistematiza os procedimentos a serem seguidos, contribuindo para validar o percurso do trabalho.

Sendo assim, os procedimentos metodológicos que nortearam a investigação caracteriza-se pelo método de pesquisa, sujeitos da investigação que se configuraram nos eleitos envolvidos, identificação do instrumento de coleta de informações, procedimentos que o pesquisador utilizou para percorrer e realizar a pesquisa, todos fundamentais para processar, apresentar e refletir sobre todo o conteúdo investigativo.

3.1. Tipo de pesquisa

A proposta de estudo é de natureza qualitativa, configurando-se como um estudo exploratório e obedecendo ao método indutivo.

Em referência ao estudo exploratório, este envolve uma variação de aspectos que dizem respeito ao fato estudado, proporcionando uma maior familiaridade com o problema, podendo assumir a forma de um estudo de caso.

Para Gil (2006), a pesquisa exploratória envolve levantamentos teórico-bibliográficos, entrevista com pessoas que tiverem experiências práticas com o problema pesquisado e também considera exemplos que estimulem a compreensão dos fenômenos estudados. Já o estudo de caso pode ser visto como um conjunto de dados que descreve uma fase ou a totalidade de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, podendo ser uma unidade, comunidade ou nação.

Nesses termos, o método da pesquisa empírica fundamenta-se em um estudo de caso, por buscar em um específico espaço educacional, desvelar o universo de significados existente em seu entorno.

A pesquisa qualitativa compreende a abordagem de fenômenos, que serão mostrados de acordo com suas manifestações relacionais, situando-se em si mesmo, e no contexto investigativo a idéia de fenômeno “assume um sentido que se mostra em um local situado” (Martins & Viggiani, 2005, P. 22).

Sendo assim, os procedimentos consistem em especificar o problema, realizar observações e interpretá-las em conformidade com as relações que se estabelecem em um dado lugar.

Cabe situar que a pesquisa qualitativa tem na esfera educacional adquirido grande notoriedade, por possibilitar investigar o contexto e as variâncias que o processo escolar guarda em seu meio. Em sua caracterização, a pesquisa qualitativa:

Tem o ambiente natural como fonte direta de dados. Os dados recolhidos são em forma de palavras e não em números. Os investigadores qualitativos interessam-

se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos. Os investigadores tendem a analisar seus dados de forma indutiva e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

A pesquisa empírica desenvolvida é permeada constantemente e pertinentemente pelos referenciais teóricos, que acompanha todo o percurso da investigação, corroborando para a problematização e reflexão dos dados pesquisados.

3.2. Universo

A UFRN compõe em seu quadro funcional aproximadamente 300 (trezentos) servidores, em que a maioria eram analfabetos e semi-analfabetos (alguns sequer reconheciam o alfabeto brasileiro e outros somente assinavam o próprio nome), e outros encontravam-se em diferentes faixas de escolarização, mas sem o nível escolar de ensino médio.

Com o desenvolvimento do PEB, o quadro de profissionais escolarizados evoluiu substancialmente, chegando ao ano de 2011 com uma média de 80% do quadro de servidores com níveis fundamentais e médios concluídos.

Para o estudo interessa considerar gestores e população de alunos / servidores que concluíram o ensino fundamental e médio no ano de 2011, correspondente a 327 servidores escolarizados, com 220 formados no ensino fundamental e 107 formados no ensino médio. A pesquisa com os gestores contempla chefias em graus hierárquicos diretos com os servidores formados. No caso tratado, o número corresponde a 12 gestores.

Como universo de amostra a pesquisa contemplou 60 servidores que são o objeto de estudo da investigação.

3.3. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que participam da investigação são gestores da UFRN e os servidores advindos do PEB, que passaram pela experiência da inserção e retorno aos bancos escolares, culminando na formação escolarizada nos níveis, fundamental e médio.

Em relação aos gestores, estes foram escolhidos com o intuito de correlacionar as repercussões da escolarização na percepção da chefia (visão de fora) com a percepção do servidor escolarizado (visão de dentro).

A escolha pelos servidores adveio da necessidade de compreender os significados que a escolarização representa para esses sujeitos, refletindo sobre sua contribuição nos aspectos individuais, psicossociais, profissionais e de coletividade. Como bem aponta Rego

(2005, p.63), “é preciso examinar as características das experiências escolares assim como o efeito dessas experiências para cada um dos sujeitos que passam por esta instituição”.

Em particular, os servidores aprendentes não tiveram oportunidade de estudar no tempo regular, por fatores alheios à sua vontade, com experiências, conceitos e pré-conceitos já estabelecidos. Apesar de se encontrarem inseridos em uma instituição de ensino, revelam-se assim as condições de desigualdades sociais e culturais.

Os servidores encontram-se na faixa etária entre 35 e 68 anos, de ambos os sexos e exercem as funções de mestre de obras, pedreiro, marceneiro, costureira, operador de máquinas, operador de máquina copiadora, jardineiro, motorista, contínuo, copeiro, bombeiro hidráulico, servente de limpeza, operador de RX, pintor, recepcionista, porteiro, auxiliar de cozinha, passador, auxiliar administrativo, auxiliar de laboratório e recepcionista. Esses cargos exercidos, em seus perfis, têm a necessidade de dois níveis de ensino, fundamental e médio.

Em suas condições socioeconômicas, os servidores são provenientes de classes populares, com precárias condições sociais, econômicas e culturais. Esses servidores assumiram precocemente responsabilidades que os fizeram amadurecer muito cedo o que torna o tempo psicológico e social muito subjetivo para esses sujeitos, com uma estimativa de dez a vinte e cinco anos fora da sala de aula.

Para o estudo, o ano de 2011 é base de referência, por permitir aos servidores pesquisados uma auto-análise, partindo de uma visão pregressa (servidores analfabetos, semi-analfabetos e com escolarização parcial) comparada com a percepção presente (servidores já escolarizados), analisando e apreendendo os sentidos da experiência após o período de conclusão escolar.

3.4. Instrumento e coleta de dados

A partir da escolha do método do estudo de caso, a pesquisa elegeu como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevistas para servidores que participaram do PEB da UFRN e outro roteiro para as chefias diretas desses servidores.

No que se refere à entrevista, Gil (2006) define como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e formula perguntas, com objetivo de obtenção de dados que interessam a investigação, sendo, portanto uma forma de interação social.

Como complemento formulou-se dois questionários (Apêndice A e B) subjetivos, com questões de respostas abertas, direcionados para servidores (1) e chefias (2).

Na concepção de Gil (2006), preparar um questionário de pesquisa pressupõe-se atender os objetivos específicos da investigação, com questões essencialmente coerentes e bem elaboradas.

No questionário concernente aos servidores, buscou-se traçar o perfil dos servidores e levantar questões sobre os relatos a partir da escolarização, em relação ao atingimento das expectativas e os significados do programa para os aspectos individuais, psicossociais, profissionais e de coletividade dos servidores.

No questionário direcionado as chefias formularam-se questões concernentes a avaliação, contribuição e significação do programa na visão do profissional gestor.

Após a coleta de dados realizada pela pesquisadora, a interpretação buscou coerência entre a metodologia qualitativa e o modo mais adequado de analisar as entrevistas, optando pela técnica de análise de conteúdo para compreender, refletir e inferir sugestões sobre os saberes a partir dos relatos dos entrevistados.

3.5. Procedimentos utilizados

Os procedimentos para a realização da pesquisa partiu do pedido de autorização da Gestão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para acessar o espaço de trabalho e entrevistar os seus servidores e gestores com aplicação dos questionários no período de 2011.1.

Com a autorização concedida, reuniões foram realizadas com gestores e servidores para a apreciação e aceitação do processo investigativo. Nos encontros refletiu-se sobre os caminhos da investigação, apresentaram-se os objetivos da pesquisa e os instrumentos de avaliação (entrevista e questionário e as formas de aplicação).

Com o consenso sobre os procedimentos, a pesquisadora passou a efetivar as ações necessárias à pesquisa, realizando as entrevistas e aplicando-se os questionários.

A realização das entrevistas deu-se nos meses de Abril a Julho/2011, com aplicação dos questionários no horário da tarde. Importa contextualizar que durante todo o percurso investigativo, os referenciais teóricos constituíram-se um norteador para que o problema e os objetivos obtivessem suas respostas e descobertas.

A partir das entrevistas realizadas com aplicação dos questionários, da ótica das redações teóricas referenciadas e do senso crítico posto na pesquisa, a investigação tornou-se possível de apresentação e problematização, com cunho interpretativo e reflexivo da pesquisadora.

3.6. Tratamento e análise de dados

Na investigação os dados coletados foram revelados pelos sujeitos do estudo, através da análise de conteúdos das entrevistas com servidores e gestores.

A técnica de análise de conteúdos se dispõe em categorizar, descrever e interpretar resultados pesquisados. A caracterização do perfil dos servidores, baseada em questões objetivas, foi analisada graficamente.

A pesquisadora coube então, além de objetivamente apresentar e tratar as informações, também interpretar nas entrelinhas as mensagens dos sujeitos pesquisados a partir das questões subjetivas levantadas.

Na concepção de Bardin (2004), a análise de conteúdos visa obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às variáveis inferidas. A análise busca revelar o que esconde-se por trás das palavras, procurando desvelar mensagens e realidades particulares.

Sendo assim, a análise de conteúdo vai além do visivelmente exposto, agindo no íntimo do discurso, com interpretações com vistas a mostrar o seu sentido e significado.

Buscou-se eleger conteúdos ricos em informações, utilizando a intuição para descobrir o que estava atrás de cada palavra ou mensagem e extrair das leituras o seu caráter de significação para atender os objetivos da pesquisa. Procurou-se captar não somente as mensagens explícitas, mas principalmente analisar as mensagens implícitas nas subjetividades dos sujeitos a partir das próprias subjetividades.

Neste sentido, na pesquisa qualitativa a subjetividade é um aspecto que o pesquisador necessariamente deve utilizar, querendo descobrir mais, supondo e construindo impressões das informações colhidas. O pesquisador na análise de conteúdo não é imparcial quando contribui com suas subjetividades, dando significados aos dados coletados (Antunes, 2006).

Assim, o tratamento e a análise dispensados a pesquisa teve cunho objetivo por buscar elucidar os sentidos relatados pelos sujeitos, mas teve primordialmente um cunho subjetivo por buscar construir e reconstruir as idéias apuradas na investigação, a partir da percepção e argumentos da própria pesquisadora.

CAPÍTULO 4

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: SIGNIFICAÇÃO PARA SERVIDORES DA UFRN

4.1. Estrutura e funcionamento

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com vista a atender os preceitos do Ministério da Educação, de ofertar educação básica e melhorar o nível escolar de servidores federais, desenvolveu em 1998 o Programa de Educação Básica (PEB), que teve ciclo final em 2011.

O cumprimento das diretrizes determinadas pelo Ministério da Educação, unificando-se ao plano de cargos e salários e a missão da instituição, formaram a base para a efetivação do Programa.

No cumprimento de suas atribuições como instituição pública de ensino, conforme seu Plano de Desenvolvimento Institucional, a UFRN (2010, p. 11) tem como missão “educar, produzir e disseminar o saber universal, preservar e difundir as artes e a cultura, e contribuir para o desenvolvimento humano comprometendo-se com a justiça social, a sustentabilidade socioambiental, a democracia e a cidadania”.

O PEB foi criado sob essas premissas pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRH) em 1997, através da portaria nº 341/97 – R, de 12 de maio de 1997. Na reitoria foi criado o Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos (DDRH), no qual o Programa de Educação Básica se insere.

A efetiva atuação do Programa ocorreu em 1998, pelo Decreto nº 2.794/98 e revogado pelo Decreto nº 5.707/2006 e fundamentado pela LDB/1996. Em 2004, com base na Lei 11.091/2005³, Decreto nº 5.154/2004; decreto nº 5.707/2006⁴ e Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou § 2º e os artigos 39 a 41 da LDB sobre a formação continuada, a UFRN regulamentou o Programa de Qualificação e Educação Profissional (PQEP) para os seus servidores, através da Resolução do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração (CONSAD) nº 16/2006 (Brasil, 2006).

Sobre o programa:

Trata-se de um programa de caráter permanente e condutor de desenvolvimento institucional da UFRN, através da qualificação dos seus servidores técnico-administrativos nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (Resolução Consad nº 16/2006, art. 2º, fls 1).

A Resolução estrutura o PQEP em duas coordenadorias de ações educacionais: uma, a Coordenadoria de EJA e a outra, a de Educação Profissional.

³ Lei que instituiu o Plano de Carreiras dos Cargos Técnico – Administrativo das Instituições Federais de Ensino (PCCTAE).

⁴ Regulamentou as políticas e diretrizes para o plano de desenvolvimento de carreira dos cargos dos técnico-administrativos em Educação.

Especificamente, a Coordenadoria da Educação de Jovens e Adultos estruturou o PEB, que contemplou os segmentos de alfabetização, ensino fundamental e ensino médio, respeitando os Artigos 37 e 38 da LDB⁵.

O funcionamento do PEB ficou a cargo do DDRH e da PRH da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (De acordo com a Resolução da UFRN para estrutura e Funcionamento do Programa).

O processo educativo do PEB foi desenvolvido por professores da UFRN e bolsistas do curso de pedagogia e letras da instituição, com ênfase no atendimento de servidores da mesma instituição que não possuíam a educação básica concluída.

Os servidores em seus perfis tinham faixa etária elevada, com algum tempo fora dos bancos escolares (entre dez a vinte e cinco anos), não escolarizados ou que não puderam continuar a sua escolarização por fatores alheios à sua vontade, com experiências, conceitos e pré-conceitos já estabelecidos,

O PEB ofereceu aprendizagem da alfabetização ao ensino médio, funcionando no horário vespertino e seus alunos eram liberados por duas horas da sua jornada de trabalho para acompanhar as aulas.

O processo de ensino-aprendizagem fundamentou-se em acompanhar o ritmo individual do aluno, com oferecimento de duas disciplinas a cada período, com o seu prazo de conclusão estendido e não acelerado como ocorre em outros programas da EJA do Estado.

Reforçando a escolha por um tempo mais amplo no processo de aprendizagem para os sujeitos que frequentam PEB, Vega (2004) assinala a necessidade de adaptar a grade curricular e os recursos pedagógicos para flexibilizar as situações educativas e facilitar a sensação de controle de quem nelas participam.

As pessoas com faixa etária entre 50 e 60 anos conservam boas capacidades de aprendizagem, principalmente quando são dadas as condições de motivação e as atitudes adequadas para que essas possibilidades possam ser aproveitadas, especialmente em situações de aprendizagem formal.

O PEB atuou por treze anos e já certificou cerca de trezentos alunos, em ensino fundamental e em ensino médio. Muitos alunos que iniciaram na alfabetização e concluíram o ensino médio, puderam obter melhorias salariais de acordo com a permissão da função profissional exercida na UFRN.

⁵ O art. 37 fundamenta que a educação de jovens e adultos destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e o art. 38 determina que os sistemas de ensino mantenham cursos e exames supletivos, que compreendam a base nacional comum no currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Assim, o PEB da UFRN forneceu escolarização para seu corpo de servidores, que não tiveram oportunidades de adentrarem ou permanecerem nos bancos escolares no período regular, com promoção de oportunidades de aprendizagem para a convivência com o outro e para o campo do trabalho.

4.2. Metodologia definida

O PEB da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) trabalhou com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) conveniada com a Secretaria de Educação Cultura e Desporto/Rio Grande do Norte (SECD/RN) que estabeleceu o Programa Curricular e dispôs certificação.

Em 2000, o PEB firmou convênio com o Serviço Nacional da Indústria (SESI), com o intuito de capacitação de educadores, considerando a sólida experiência dessa instituição na área de educação de jovens e adultos. Tanto as atividades didático-pedagógicas, quanto a avaliação foram realizadas sob a orientação e supervisão do SESI.

Por se tratar de um tema de grande relevância social, o ensino da EJA foi desenvolvido sob diferentes aspectos da dimensão humana, já que tratava-se da escolarização de adultos e o cenário do presente estudo situava-se em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

A UFRN como responsável pela produção de conhecimento, cujo fluxo de informações é de expressiva complexidade, disponibilizou o PEB para os servidores com o intuito de valorizar as diversas formas de saberes. Considerou os saberes cotidianos importantes para uma vida coletiva e individual satisfatória, indispensáveis à sobrevivência, e também os saberes acrescidos que seriam os de natureza complementar ou facultativo, como importantes para um mundo de crescentes saberes.

Como diretrizes pedagógicas, o PEB estruturou-se na valorização dos saberes da vida prática, na construção e reconstrução de conhecimentos, nos pilares da aprendizagem de aprender a aprender, a ser, a fazer e a conviver, estabelecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na aprendizagem significativa, na imbricação dos conteúdos e processos e na aprendizagem prazerosa (UFRN – Dados da Pesquisa, 2011).

Em seus aspectos metodológicos, o PEB trabalhou com base na caracterização da clientela, na organização dinâmica das aulas e no planejamento das aulas.

A organização dinâmica das aulas foi realizada através do plano de estudo entre aluno e professor, com vistas a uma aprendizagem motivada e auto-dirigida. Motivada no sentido de querer aprender a adquirir o saber, e auto-dirigida por permitir que os alunos

elaborassem e planejassem suas próprias aprendizagens, com demonstrações de autonomia e construção do conhecimento pela interação dos saberes, entre professor e alunos.

O planejamento das aulas pelo professor se traduziu na metodologia estabelecida com os alunos, na forma de contextualizar a realidade vivencial com as disciplinas em estudo e nas inter-relações entre disciplinas para um entendimento amplo de conhecimentos, de idéias e argumentos em conjunto para a produção coletiva.

Em termos de caracterização, cada aluno atendido tem uma história de vida, conhecimentos prévios, trajetórias individuais, profissionais e familiares e ainda o próprio percurso escolar, este demarcado por situações peculiares ou dolorosas. No processo de educar, essas condições precisam ser refletidas humanamente e conduzidas para uma revisão crítica das experiências vividas pelos alunos.

Com essa consciência, o PEB visou atender a clientela alicerçada nos princípios da flexibilidade, continuidade e viabilidade.

O princípio da flexibilidade é desenvolvido na variabilidade da duração do curso, em um calendário desvinculado do ensino regular e trabalhado no tempo de aprendizagem do aluno. A continuidade se dispõe no ingresso do aluno na alfabetização com permanência até a conclusão do ensino médio e a viabilidade através do preparo dos professores para atender com segurança, dinamismo e compromisso com as condições educacionais propostas na metodologia.

O PEB, portanto, em sua metodologia, fundamentou-se em propiciar aos alunos a aquisição e construção do conhecimento, com desenvolvimento de competências para atuar no mundo do trabalho, com considerações as particularidades físicas, cognitivas e pessoais dos indivíduos que buscam a escolarização.

E, para finalizar, recorro à citação de Vieira Pinto, que diz que

o método é, na verdade, a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um “caminho para” algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica. (VIEIRA PINTO, 1986: sem página, citado por Freire, 1987:56)

4.3. Resultados / discussão

Com as informações à disposição da pesquisadora, a finalidade investigativa do PEB estruturou-se em apontar os resultados alcançados, com reflexões pontuais sobre a percepção da escolarização pelos servidores e a contribuição da formação educacional para

a profissão na visão dos gestores, com possíveis ilações sobre a temática possuidoras de vários interlocutores.

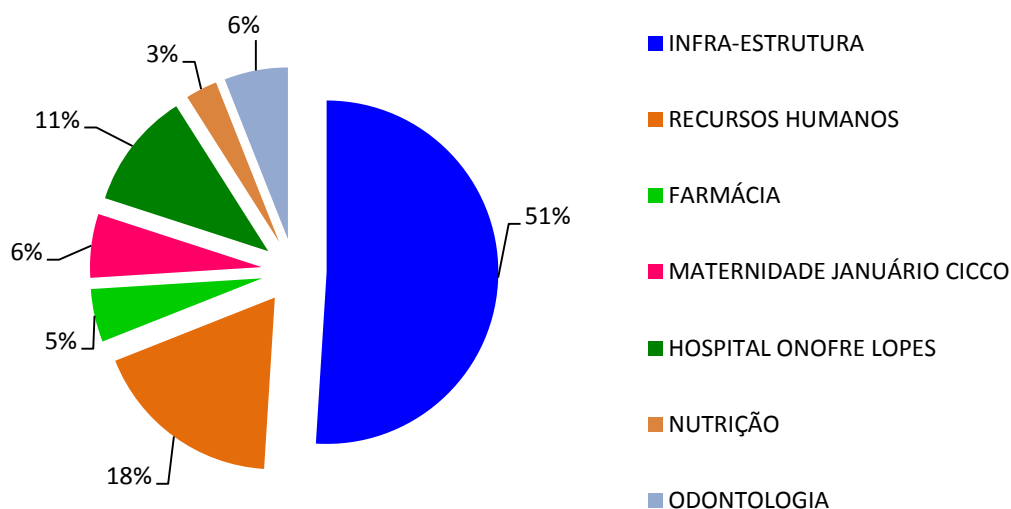
Construiu-se para análise de dados, um percurso investigativo qualitativo, com mostras de realidades vivenciadas pelos alunos/servidores e gestores.

Com considerações a população de alunos/servidores que concluíram o ensino fundamental e médio em 2011, o questionário direcionado aos servidores foi formulado em duas partes, a primeira sobre a identificação dos servidores e a segunda direcionada a coleta de informações pertinentes ao atendimento do objetivo proposto.

Para traçar o perfil dos servidores considerou-se o setor de trabalho, o gênero, o local de nascimento, a idade, o estado civil, o nível de escolarização antes do programa, o nível de escolarização após o programa, a função profissional exercida na UFRN, o tempo de trabalho e a motivação para o retorno aos bancos escolares.

As caracterizações dos sujeitos seguem dispostas objetivamente e analisadas graficamente.

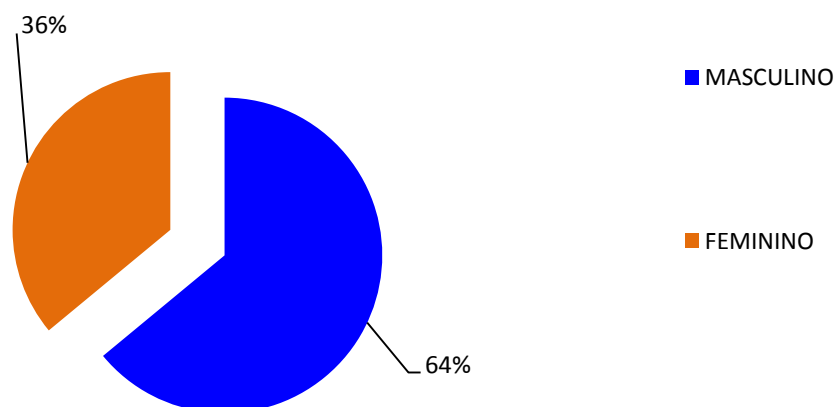
Gráfico 1. Pesquisa com servidores – Setor de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa (Abril – Julho /2011)

Conforme o gráfico 1, o trabalho dos servidores entrevistados é desenvolvido em diferentes setores, com a maioria dos servidores lotados na área de infraestrutura (51%). Os demais setores são o de recursos humanos (18%), farmácia (5%), Maternidade Januário Cicco (6%), Hospital Onofre Lopes (11%), setor de nutrição (3%) e setor de odontologia (6%).

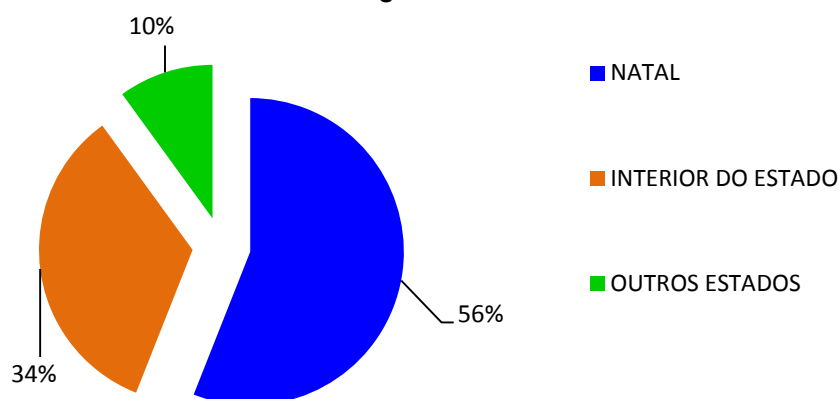
Gráfico 2. Pesquisa com servidores – Gênero



Fonte: Dados da pesquisa (Abril – Julho /2011)

Em termos de gênero, o gráfico 2 mostra que a maioria dos servidores entrevistados é do gênero masculino (64%), sendo o gênero feminino identificado em menor quantidade (36%).

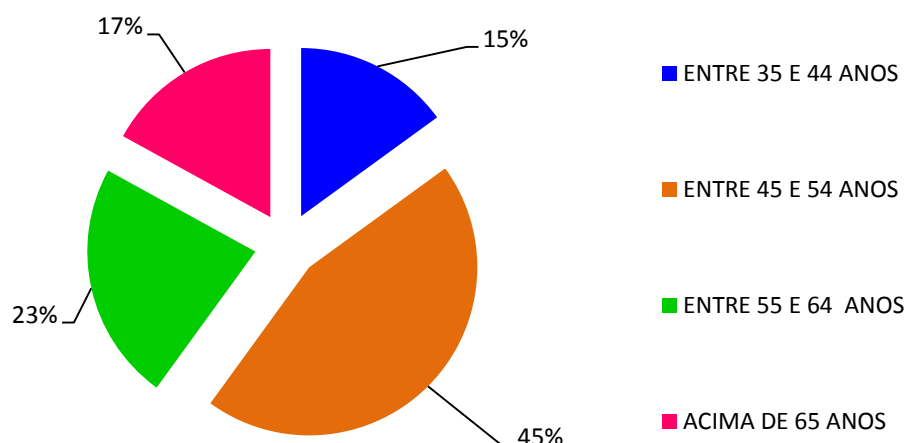
Gráfico 3. Pesquisa com servidores – Local de origem



Fonte: Dados da pesquisa (Abril – Julho /2011)

Em referência as localidades de nascimento, o gráfico 3 demonstra que o grande contingente de servidores é de origem urbana e residente em Natal (56%), os demais são do interior do estado (34%) e de outros estados (10%).

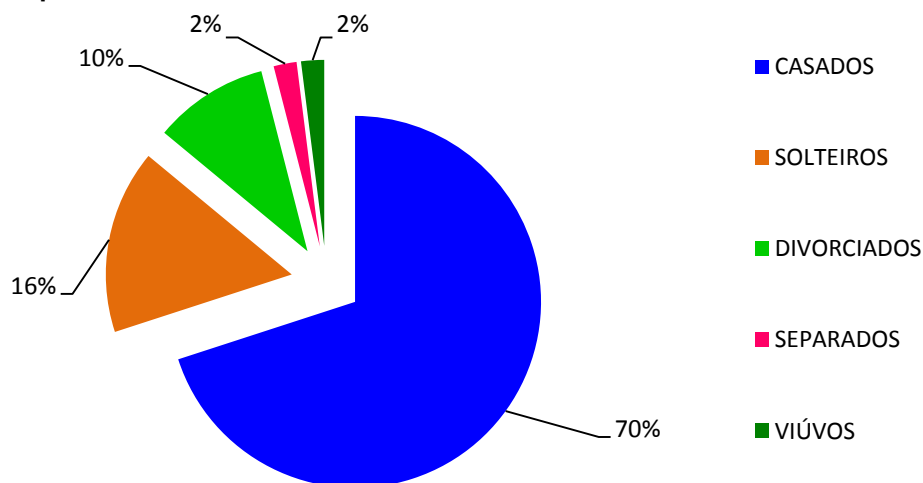
Gráfico 4. Pesquisa com servidores – Faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa (Abril – Julho /2011)

De acordo com o gráfico 4, os servidores atendidos pelo PEB estão na faixa etária entre 35 e 65 anos, com um percentual maior na faixa etária entre 45 e 54 anos (45%), acompanhado pelas faixas etárias entre 55 e 64 (23%), acima de 65 anos (17%) e de 35 a 44 anos (15%).

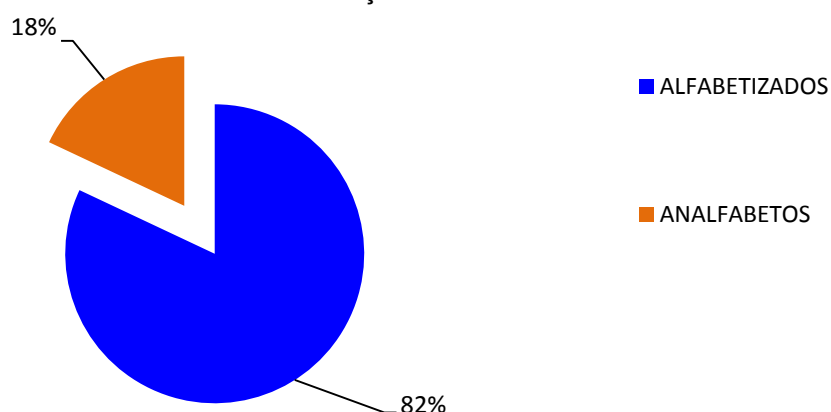
Gráfico 5. Pesquisa com servidores – Estado civil



Fonte: Dados da pesquisa (Abril – Julho /2011)

Na análise gráfica é possível perceber que a maioria dos servidores são casados (70%), 16% são solteiros e 10% divorciados, enquanto 2% são separados e 2% são viúvos.

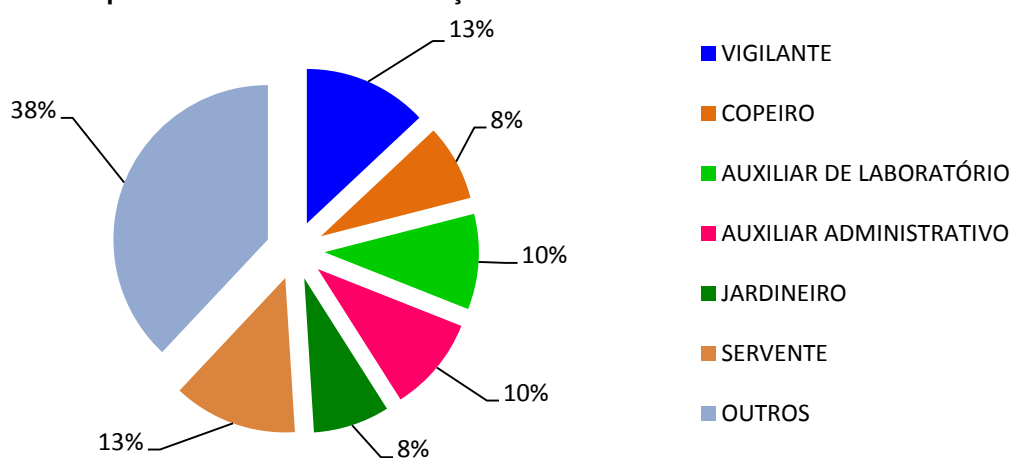
Gráfico 6. Pesquisa com servidores – Escolarização



Fonte: Dados da pesquisa (Abril – Julho /2011)

Na percepção gráfica, constata-se que a escolarização dos servidores antes do PEB era de alfabetizados (82%) e analfabetos (18%). Dentro do percentual de alfabetizados, a maior quantidade de servidores eram escolarizados apenas no ensino fundamental I (60%) e os demais já encontravam-se no nível de escolarização do ensino fundamental II (22%), porém nenhum servidor entrevistado encontrava-se no nível de escolarização do ensino médio. Após a participação no PEB, o nível de escolarização dos servidores evoluiu, com conclusões do ensino fundamental II (46%) e ensino médio (54%). É oportuno frisar que dentre o percentual de analfabetos (18%) destaca-se uma quantidade considerável de alunos que concluíram o ensino médio (10%).

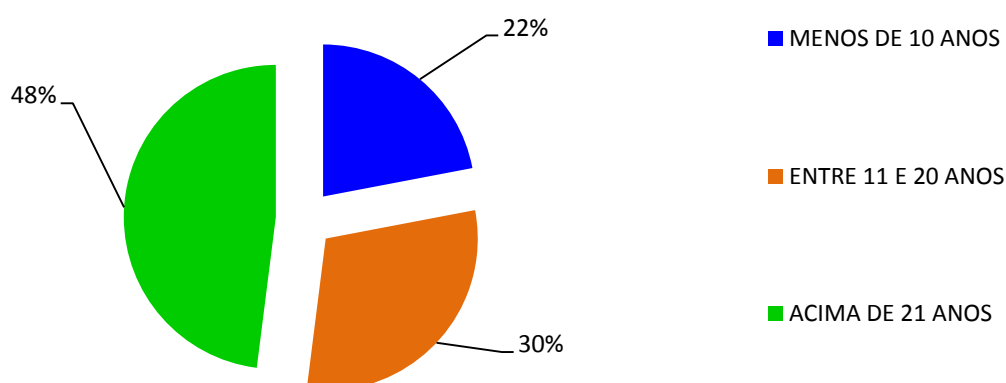
Gráfico 7. Pesquisa com servidores – Funções exercidas



Fonte: Dados da pesquisa (Abril – Julho /2011)

Os percentuais gráficos fundamentam que os servidores que participaram do PEB exercem diferentes funções profissionais na instituição pesquisada, exercendo cargos de vigilante (13%), copeiro (8%), auxiliar de laboratório (10%), auxiliar administrativo (10%), jardineiro (8%) e servente (13%). Compondo a opção outros se tem o percentual de (38%), correspondente as funções de porteiro, pedreiro, auxiliar de nutrição, encanador, eletricista, recepcionista, auxiliar de creche e tratorista.

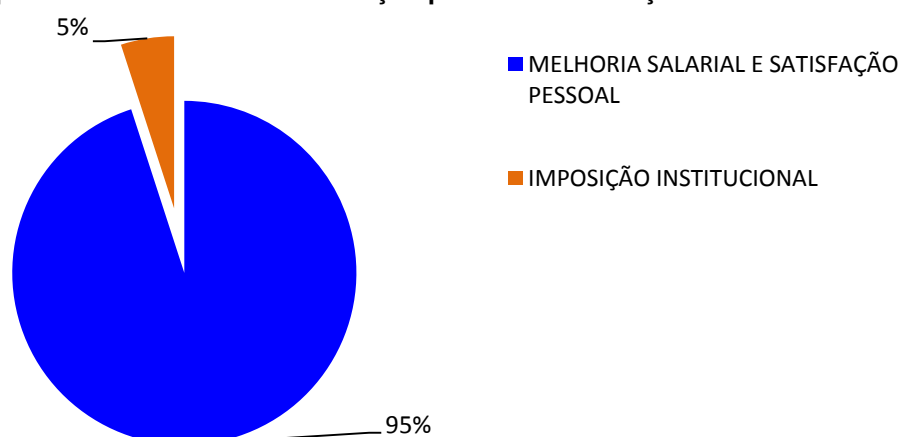
Gráfico 8. Pesquisa com servidores – Tempo de trabalho



Fonte: Dados da pesquisa (Abril – Julho /2011)

O gráfico 8 mostra que o tempo de trabalho dos servidores corresponde a menos de 10 anos (22%), de 11 a 20 anos (30%) e mais de 21 anos (48%).

Gráfico 9. Pesquisa com servidores – Motivação para a escolarização



Fonte: Dados da pesquisa (Abril – Julho /2011)

O gráfico 9 aponta que na percepção dos servidores, os motivos para o retorno aos bancos escolares foram à melhoria salarial e a satisfação pessoal, com respostas fornecidas por 95% dos entrevistados e a imposição da instituição, que teve um percentual mínimo (5%).

As interrogações subjetivas foram em número de cinco perguntas, que trataram sobre a importância da escolarização na vida das pessoas, se o PEB possibilitou benefícios profissionais, as repercussões da escolarização para a vida pessoal, quais as expectativas dos servidores para o futuro e quais os sentimentos dos servidores antes e depois da conclusão da escolarização.

A partir dos relatos, referencia-se os significados da escolarização para alunos/servidores que tiveram participação no PEB. Para a descrição e a interpretação dos escritos, foram utilizadas abreviaturas, para identificação e como critério de preservação das identidades dos entrevistados.

Sobre a importância da escolarização na vida das pessoas, as respostas dos servidores substanciaram-se nas possibilidades que a escolarização promove, de aquisição e atualização de aprendizagens e conhecimentos, satisfação e melhoria pessoal, profissional e intelectual e reconhecimento social.

Como aquisição e atualização de aprendizagens e conhecimentos, esses aspectos foram colocados como importante por muitos servidores, como nos exemplos destacados: “aprender a ler e escrever, porque eu não sabia de nada” (O.P. N), “tive maior conhecimento do mundo, da escrita e da leitura”(K.S.S) (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

Nas posições dos servidores é possível identificar uma sede de educação, em que o deslumbre é perceptível nas palavras postas. A aprendizagem da leitura e da escrita para os servidores tem uma significação de algo grandioso, um desejo que enfim foi atendido e que possibilitou transformar o nada em um tudo existente, real.

Moura (2000) traduz bem a importância da palavra, quando frisa que a palavra é o signo de mediação, responsável pela evolução da cultura do indivíduo. Pela palavra o homem se transforma, desenvolve a inteligência e promove o diálogo.

Na importância da escolarização como satisfação e melhoria pessoal, os servidores apontaram que a escolarização proporciona independência, esclarecimentos, crescimento como pessoa, “uma abertura para trilhar os caminhos da vida” (W.S.X) (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

É visível como a educação proporciona ao indivíduo autonomia, independência e a capacidade de enxergar e estabelecer contato com o seu meio. Essa visão a partir da não escolarização que limita as condições intelectuais do sujeito, fechando-o na inocência diante de um mundo letrado. A escolarização, ao contrário, abre o leque para a vivência do

indivíduo, permitindo-lhe novas e diferentes perspectivas. Essas possibilidades que a educação fornece foram apontadas pelos servidores através de suas colocações.

Vale (2002) fundamenta que a educação, em sua promoção de relações dialógicas propicia ao sujeito sair de sua condição de ingenuidade para estabelecer uma consciência crítica da realidade e na realidade.

A melhoria profissional e intelectual, segundo os servidores que participaram do PEB possibilitaram prosperidade, crescimento profissional e desenvolvimento dos saberes para a profissão e o mercado de trabalho. Esses sentidos são fundamentados nos seguintes trechos: “trouxe benefícios, porque eu aprendi a ler coisas que necessito na profissão” (O.P.N.), “é importante para mudar de vida, para melhorar em tudo” (A.C. S), “é muito importante porque temos conhecimentos das coisas e sabemos dos direitos e deveres (D.S.B) (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

A importância da escolarização para a profissão e desenvolvimento do intelecto fica bastante clara, quando nas falas dos servidores estão intrínsecas as necessidades de aprendizagem para o trabalho e o exercício da cidadania.

Leite (2006) enfatiza que o acesso a educação favorece o indivíduo a partir das práticas de letramento, com inserção social e cultural, com melhoras nas relações com os outros e com os diversos contextos sociais e principalmente consigo mesmo.

Como reconhecimento social, as falas traduzem os sentimentos dos servidores ao adquirirem a escolarização: “o estudo é tudo, porque sem ele não somos nada” (E.A.S), “tem muita importância, porque sem o estudo a pessoa não é nada” (J.S.S) (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

Em muitas falas também foi possível identificar que a escolarização propiciou sentido de existência para a vivência em sociedade, “hoje não podemos ficar analfabetos no meio de uma sociedade desenvolvida” (A.G.B) (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

Verifica-se que a educação para o indivíduo tem sentido de existência, de identidade. O reconhecimento social através da escolarização insere o homem como ser pensante, com capacidade para exercer a cidadania.

Como apontado por Souza (2002), diante das desigualdades sociais existentes, a alfabetização é uma condição de igualdade necessária para o enfrentamento da luta pela cidadania.

E cidadania é “o direito à igualdade de oportunidade, e a igualdade de oportunidade prevê a equidade dos pontos de partida e não dos pontos de chegada” (Cabral-Neto, 1997, p. 294).

Silveira & Silveira (2001) também coloca que a educação se constitui em um instrumento essencial para a realização do ser humano, como forma de introduzir mudanças, e para a constituição dos fatores de transformação social.

Em termos das possibilidades de benefícios do PEB para a profissão, os servidores disseram que foi bastante significativo, por melhorar o nível educacional, promover melhorias nas relações com os colegas de trabalho e chefias e melhorar as condições salariais.

A aquisição de melhoria salarial foi bastante pontuada pelos servidores. Em muitas colocações é possível mensurar esses benefícios: “o meu salário acrescentou” (M.M.P.), “aprendi a conversar com os colegas da repartição”(C.B.N.), “trouxe melhor desempenho no meu trabalho” (M.J.S.), “trouxe mudança de nível” (A.C.S.), “ganhei melhoria salarial e maior número de amigos” (C.R.N.), “beneficiou em um melhor domínio do meu trabalho para dar informações as pessoas” (R.M.) (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

Como observa-se nas falas dos servidores, o próprio servidor, o ambiente de trabalho e os pares, todos são beneficiados com a escolarização. As relações de trabalho tornam-se mais salutar pela condição educacional dos sujeitos que se equivalem, se não em um mesmo nível, mas em um nível de entendimento, de quem fala e de quem ouve.

No processo de escolarização, a melhoria salarial é um aspecto que está diretamente relacionado, pois ao adquirir desenvolvimento educacional o servidor tem em consequência melhoria em seu desempenho que, em geral, nas avaliações funcionais se traduzem em melhoria salarial e em muitas situações, vem acompanhada de melhoria de função.

Neste sentido, a escolarização é um fator de grande procura pelos servidores principalmente pela melhoria de vida advinda de uma remuneração maior adquirida.

Em seu estudo, Silva (2001) sinaliza que a educação escolar para o indivíduo tem sentidos importantes, pois contribui para a profissão e socialização. Para os aprendentes a escolarização, por ser um ambiente de construção de competências e habilidades, de convivência social e possibilidades de elevação de autoestima, representa chances de profissionalização e de evolução na profissão. Mais ainda, permite a entrada ou reentrada no mercado de trabalho.

A educação com fins de profissionalização também é exaltada por Cardoso et al. (2007), que compreendem o processo educacional como meio de acesso a empregos e situações de trabalho menos degradantes e mais intelectualizados. Adquirir então um diploma tem significados de permissões para o mundo do trabalho, através do saber formalizado.

Soares et al. (2010), em suas investigações, são pontuais quando concebem a escolarização como fonte de melhoria de vida e de chances de empregos.

Delors et al. (2009), com um pensamento similar reforça a ideia de que aprender, reaprender e aumentar os saberes são valorizados pelo homem porque estrutura a compreensão do mundo que o permeia, mostra-se necessária para a vivência digna, para a capacitação profissional, diálogo social e intelectual e emerge o senso crítico sobre a realidade.

Mediante os pontos de vista, a educação escolar é expressa pelos autores como essencial para a socialização e profissionalização e esses sentidos são encontrados nas falas dos servidores.

Na pergunta sobre as repercussões da escolarização para a vida pessoal, os servidores do PEB foram enfáticos em afirmar que a escolarização influenciou bastante no modo de vida, propiciou conhecimentos fundamentais para a convivência do dia-a-dia, promoveu melhoria comportamental no trabalho, ganhos para melhor entender o mundo, possibilitou condições de ajudar na realização das tarefas escolares dos filhos e elevou a autoestima.

Na questão da elevação da autoestima, muitos escritos frisam esse benefício pessoal para o servidor: “Foi ótimo, porque eu não conhecia as palavras e agora já sei falar direito e ler as palavras” (C.B.N), “fiquei feliz, satisfeita por poder aprender a ler e escrever” (L.M.D) (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

Nesses resultados de conotação pessoal, os sentimentos particulares foram externados em forma de libertação, de desejos despertados e enfim atendidos. Os saberes adquiridos pelos servidores propiciaram sentidos de identidade, de existência social. A felicidade é um estado de espírito que externa satisfação e essa condição somente é permitida quando é real e verdadeira.

Delors et al. (2009), em sua especial atenção com a educação humana, notifica que a escolarização do sujeito deve ser compreendida como uma contínua construção da pessoa humana, em suas aptidões e saberes, com a consciência de si mesmo e do meio que o rodeia, sobretudo para desempenhar seu papel de profissional e cidadão em sociedade.

Sobre as expectativas dos servidores para o futuro, as respostas em geral fundamentam-se em evolução nos estudos, como continuar estudando, fazer vestibular, adentrar em um curso superior. Os servidores que concluíram o ensino fundamental II desejam avançar na escolarização buscando concluir o ensino médio e os que concluíram o ensino médio almejam uma graduação acadêmica superior.

As concepções dos servidores podem ser mais bem verificadas em suas colocações. “Agora que já tenho o ensino fundamental, eu acho que posso também chegar ao ensino médio” (M.N.D), “não achei que ia conseguir terminar, mas foi muito bom, agora vou correr atrás de terminar o ensino médio” (F.M.S).

Para G.A.S, as expectativas “são as melhores possíveis, tenho muita vontade de avançar em meus estudos e fazer um curso de nível superior”. C.R.N. pensa em “terminar o 3º grau e fazer cursos para atualizar a minha profissão”. Nas palavras de M.J.S, “tenho muita vontade de fazer o 3º grau para história ou geografia, gosto muito dessas áreas” (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

Conforme as citações dos servidores, é notória a vontade coletiva de progressão na escolarização. Se em um primeiro momento, a necessidade era de alfabetização e término de ensino básico, as palavras dos educandos não deixam dúvidas, a vontade de evoluir educacionalmente superar a necessidade inicial, de aquisição de aprendizagem mínima possível.

Teoricamente, Longhi & Dal Moro (2009) apontam que o ser humano tem capacidades, necessidades e vontades infinitas, e no que diz respeito a educação, a sede de saber parece ser ainda maior, quando adquire uma condição de superação, avanços e conquistas.

No que se refere aos sentimentos dos servidores antes de participarem do PEB, as sensações pessoais são diversos: “envergonhado, por não saber de nada, com complexo de inferioridade” (C.B.N), “eu me sentia excluído porque meus colegas liam e eu ficava só olhando” (C.F), “me sentia como se fosse um atrasado, sem nenhuma formação” (M.J.S) “menos esclarecido sobre a vida”(E.R.S), “com minha autoestima pra baixo, sem perspectiva de futuro” (M.B.F), me sentia diminuída e com vergonha”(S.R.N) (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

Dentre as questões abordadas, essa tem um cunho psicológico significativo, porque é inerentemente pessoal e exigiu respostas emocionais profundas, que leva os servidores a resgatarem em seu passado, sentimentos constrangedores.

Através da empatia é possível sentir como a falta de escolarização excluía os sujeitos servidores. Os sentimentos de exclusão, vergonha, diminuição, baixa autoestima, inferioridade e atraso, presentes nas citações dos servidores, provinham de visão social de cada um para com a sociedade, e também da sociedade para com eles.

Cardoso et al. (2007), consistentemente ponderam que a pouca ou nenhuma escolarização dos sujeitos conduz a um enfrentamento social e profissional inevitavelmente desconfortável, com mostras reais das fragilidades humanas traduzidas em sentimentos de

vergonha e constrangimento. Diante dessas exposições e experiências, os sujeitos são obrigados a assumirem sua condição de não letrados e não leitores.

De acordo com essa realidade, Di Pierro & Galvão (2007) frisam o preconceito e a marginalização, como aspectos presentes no conceito que o sujeito faz sobre si, reforçados nas diversas formas de interação, quando aqueles que não possuem o domínio da leitura e da escrita sentem-se ignorantes e inúteis, como se faltasse alguma coisa para atender as expectativas da sociedade.

Silva (2001) corrobora com essas colocações, afirmando que se no passado o domínio da leitura e escrita era desconsiderado em profissões braçais e manuais, no presente a escolarização é condição de sobrevivência em uma sociedade cada vez mais competitiva, letrada e excludente.

Nas considerações do autor, no mundo veloz, não há mais espaço para a ineficiência, a demora e o analfabetismo, seja na profissão ou na convivência em sociedade, exige-se qualificação e conhecimentos cada vez mais avançados e globais.

Para Longhi & Dal Moro (2009), a sociedade atual exige cultura letrada e digital, e os analfabetos, neste contexto, silenciam diante da falta de domínio dos mecanismos de leitura e escrita. É necessário, portanto, enfatizar que as políticas educacionais devem pautar-se em garantir oportunidade e condições de inserção sociais iguais para todos.

Macedo (2005b) sintetiza que a alfabetização precisa ter em seu alicerce a emancipação, com promoção de uma reflexão crítica sobre a cultura dos oprimidos. A alfabetização tem então seu caráter de instrumento emancipador quando torna-se um veículo pelo qual os oprimidos reapropriam-se de sua história, cultura e língua.

Após a conclusão da escolarização, em suas autoavaliações, os servidores assinalam assim suas percepções:

O.P.N. afirma a alegria da escolarização para a sua profissão de encanador e vivência em sociedade: “Hoje me sinto feliz, porque já sei anotar o nome do material que preciso no meu setor (joelho), nome das peças, compras para minha casa, hoje eu escrevo tudo”. Em outra colocação A.G.B diz que ganhou dignidade, quando escreve: “Me acho uma pessoa digna no meio da sociedade” (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

Se o analfabetismo e a baixa escolaridade são para os servidores como condições de inferioridade, ao concluir a escolarização os sentimentos são de satisfação, de autonomia, dignidade e confiança em si.

Para os servidores estar na sociedade e fazer parte dela é uma compreensão que estrutura-se na escolarização, no domínio da leitura e da escrita. A segurança no desempenho das funções, como identifica-se nas colocações dos educandos, advém da

condição escolar adquirida, do saber ler e escrever, da aprendizagem que foi promovida para a vida e o trabalho.

Nas concepções de Cardoso et al. (2007), a educação é tão rica e plural, que sua repercussão pode ser verificada nas diversas ações de comunicação, na interpretação e explicação da realidade experimentada no dia-a-dia, no convívio social, nas relações interpessoais e no contexto da profissão.

Outras citações de servidores com consistência merecem elucidações: o servidor J.A.C, que entende como positiva a escolarização e pensa em progredir educacionalmente: “Melhorei, mas acho que deveria continuar estudando, porque é muito bom”. Na visão de M.C.P: “Melhorei meu desempenho profissional e fiquei com a minha autoestima bem elevada”. Para J.B. a aprendizagem escolar proporcionou melhoria nas disciplinas de português e matemática, em sua afirmação: ““Eu tinha dificuldade de interpretar, aprendi com o português e também melhorei nas contas, com a matemática” (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

As colocações pós-conclusão educacional deixa nítida os benefícios que os bancos escolares propiciaram, como favorecimento para o ambiente de trabalho e para a promoção pessoal do sujeito, que evolui em seus saberes e torna-se conhecedor de suas infinitas capacidades e possibilidades. O servidor C.B.N, que exerce a função de jardineiro enfatiza bem a melhoria pós-escolarização, em sua autoavaliação:

Bem diferente de antes do curso, porque antes eu não sabia listar as plantas e hoje já sei listar as plantas de sombra, de sol, de frutos, os adubos, como colocar eles no tronco de cada árvore. Aprendi a listar o material adequado e até já ensino os colegas a fazer o serviço (Dados da entrevista - Abril- Julho/2011).

É oportuno contemplar o quão produtora de melhorias para os servidores a educação foi e será. A capacidade de leitura e escrita promovida pela escolarização forneceu um sentido novo na profissão do servidor, que ganhou independência e autonomia para desempenhar sua função.

Silveira & Silveira (2001) fundamentam que a educação é uma das poucas formas que a classe trabalhadora dispõe para conhecer o mundo e a si mesmo. A educação desperta o homem e conecta o seu desenvolvimento com o ambiente sociocultural em que vive.

Ao revisar o todo dos resultados, a pesquisa com servidores do PEB revela que a escolarização para alunos/servidores da UFRN sustenta-se em significados pessoais e profissionais, que beneficiam os servidores, a profissão e o ambiente de trabalho.

Os significados pessoais para os entrevistados podem ser observados nas condições educacionais sentidas, que conforme as percepções dos servidores, favoreceram os saberes, com ganhos em reconhecimento social, dignidade, autonomia, senso crítico da realidade, melhoria para o ambiente familiar e satisfação pessoal, com promoção na elevação da autoestima e do autoconceito.

Os significados profissionais são verificados nas citações dos educandos, que reconhecem melhorias obtidas, no desempenho de tarefas, nos aumentos salariais, nas condições de trabalho, relações sociais na profissão, nas condições de diálogo e no processo de comunicação.

Os servidores, afirmam a crença na escolarização, a partir das significativas progressões no ambiente de trabalho, na troca de experiências com os colegas e no diálogo possível após a concretização educacional.

Em um efeito comparativo, em que o analfabetismo e a baixa escolarização fazem emergir sentimentos adversos, a educação escolar em contrapartida promove sentidos positivos e de valorização, efetivamente constatados nas entrevistas com os servidores.

Revela-se que na pesquisa desenvolvida, à escolarização foi propulsora de consistentes significados, enaltecedora da pessoa, com repercussões positivas para a profissionalização, integração no ambiente social do trabalho e vida pessoal-familiar.

O questionário aplicado aos gestores também compreendeu dois blocos, o primeiro que considera a caracterização dos gestores e o segundo subjetivo, composto por cinco perguntas abertas.

Na caracterização dos doze (12) gestores entrevistados, os dados consistiram em considerar o gênero, função, tempo de gestão, departamento de atuação e nível de formação.

Dos gestores entrevistados na pesquisa 67% são do gênero feminino e 33% são do gênero masculino.

As funções exercidas pelos entrevistados são de 42% de diretores, 17% de coordenadores, 25% de profissionais técnicos, 8% de assistentes e 8% de secretárias.

Em relação ao tempo de gestão, 75% dos entrevistados possuem mais de dois anos na função gerencial e 25% estão menos de dois anos na função que exercem.

Em suas atuações, os gestores distribuem-se em departamentos de assistência ao servidor, recursos humanos, desenvolvimento de pessoas, farmácia, comunicação, área jurídica e infraestrutura.

Nos níveis de formação dos gestores identificou-se que 50% dos gestores são especialistas e pós-graduados, 33% são graduados e 17% são de gestores com formação em nível de mestrado e doutorado.

No perfil dos gestores, constata-se que a maioria dos entrevistados é do gênero feminino, exercem funções de direção na UFRN, está há mais de dois anos nos cargos em diferentes departamentos e em diversas posturas formativas, o que permite ao estudo identificar que o Programa de Educação Básica atende servidores de forma abrangente na UFRN, com atenção para as diferentes áreas que compõe a instituição.

As questões levantadas junto aos gestores compreenderam interrogações voltadas para avaliação do PEB, contribuições do PEB para o ambiente de trabalho dos servidores, as relações entre chefias e servidores antes e depois da participar do PEB, significação do PEB para os servidores formados e contribuições do PEB para diminuição do analfabetismo no Brasil.

Todas essas interrogações têm o objetivo de comparar as concepções dos sujeitos servidores com as percepções dos gestores, em uma análise das significâncias que o PEB realmente produziu, com o entendimento de que lançar um olhar bilateral é essencial para identificar o Programa em seus efeitos, para os servidores e para o campo do trabalho.

A título de esclarecimento, a pesquisa identifica as falas dos gestores de forma numérica, gestor 1, gestor 2, gestor 3... e assim consequentemente.

Na questão sobre a avaliação do PEB, os gestores, descrevem positivamente, como se observa nos seguintes trechos: “avalio que foi muito positivo, pois não é admissível que em uma academia, no caso a UFRN, ainda existisse servidores analfabetos” (Gestor 5) e “de forma bastante positiva, posto que fazemos parte de uma instituição de ensino, onde o número de servidores antigos, comportava uma fatia considerável de não alfabetizados” (Gestor 8) (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

Nas concepções dos gestores da UFRN, a carência de escolarização para o corpo de servidores era latente, e a disposição da instituição de proporcionar educação foi uma demonstração de percepção da realidade, de que conviver em um mesmo ambiente o analfabetismo e a formação educacional superior é paradoxal e desconfortável.

Como um espaço de produção do saber, a instituição superior tem condições reais de melhorar a cultura educacional dos seus trabalhadores, com possibilidades de extinguir o analfabetismo e elevar os níveis escolares, com contribuições para o processo de crescimento educacional da sociedade.

Como bem concebe Delors et al. (2009), o ambiente, no qual, o trabalhador é parte, constitui-se como um poderoso mecanismo de educação, quando a coletividade sente-se responsável educacionalmente pelo seu grupo e nele atua como vetor de transformação.

Um dos gestores enfatiza o cumprimento da função institucional da universidade, de prover formação educacional para seus profissionais:

Considero que o programa cumpriu o seu papel, pois elevou o nível de formação de seus servidores, além de aumentar a autoestima do quadro funcional. A questão também da motivação é outro fator importante que se percebe dentro dos setores da Instituição (Gestor 6 - Dados da entrevista – Abril-Julho/2011).

A colocação do Gestor 6 ressalta que a escolarização, através do PEB produziu benefícios externos, para a profissão, e internos, como a satisfação do servidor em tornar-se agente do conhecimento, com despertar da motivação para um melhor desenvolvimento do trabalho.

Outras colocações também são nítidas, no que diz respeito ao valor do PEB para os servidores: “um programa de grande valia, pois o mesmo ofereceu oportunidade para que os servidores crescessem, tanto profissional, quanto pessoalmente / socialmente” (Gestor 7), “foi um avanço, pois com a educação, tivemos servidores melhores preparados” (Gestor 2), “foi uma oportunidade de inserção profissional e social” (Gestor 9) e “considero uma das iniciativas mais vitoriosas e valorosas da UFRN nos últimos tempos, no entanto é necessário investir na profissionalização dos alunos (Gestor 11) (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

Diante das ações do PEB, os gestores ressaltam os benefícios que o Programa possibilitou, para as relações sociais e para a execução das tarefas no ambiente de trabalho.

Nos escritos do gestor, a função educacional da UFRN é valorizada pela escolarização propiciada aos servidores, que permitiu crescimento pessoal e profissional, com repercussões no desempenho das tarefas e nas práticas de sociabilidade.

Peluso (2003) considera que a abertura de instituições de ensino superior para oportunizar educação a novos grupos de estudantes é essencial, sobretudo pelas necessidades educacionais, para usufruto na profissão e vivência social.

No questionamento sobre as contribuições do PEB para o ambiente de trabalho dos servidores, diversas e relevantes são as ponderações dos gestores, como maior qualificação dos processos de trabalho, melhoria no exercício da cidadania, melhoria nas relações interpessoais com colegas e chefias, participação em atividades que antes da escolarização não tinham acesso e a motivação e o aumento da autoestima.

As contribuições advindas da escolarização dos servidores podem ser mais bem traduzidas nas falas consistentes dos servidores.

Na qualificação dos processos de trabalho o Gestor 1, afirma que “a contribuição se refere a maior qualificação dos processos, já que anteriormente não conseguiam contribuir com entendimentos mais aprofundados sobre as tarefas” (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

O Gestor 4, também considera que “ a maior contribuição foi em preparar o servidor para atuar num contexto em que os procedimentos são, em sua maioria, baseados em ordens escritas. Logo, a alfabetização prepara os servidores neste ambiente” (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

A compreensão das atividades para a qualificação dos processos de trabalho, foi uma das importantes contribuições que o servidor obteve, como bem expressa o Gestor 7: “A grande contribuição foi o de fazer com que os servidores tivessem melhor compreensão das atividades a serem desempenhadas no setor de trabalho” (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

Na melhoria do exercício da cidadania, conforme o Gestor 3, a escolarização promoveu “melhor compreensão dos direitos e deveres e de seu papel como cidadão”. Para o Gestor 9, os servidores “adquiriram maior conhecimento dos objetivos do seu trabalho, e portanto, também passaram a melhor compreender seus direitos e deveres como cidadão, tendo assim uma maior participação no seu setor de trabalho” (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

Ao observar a educação propiciada aos servidores, identifica-se que a escolarização promoveu nos servidores capacitação para uma visão crítica-reflexiva sobre autovalorização, sociedade e o mundo do trabalho.

Conforme Delors et al. (2009), a educação deve agir para melhor desenvolver a personalidade do homem, com construção de atitudes de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal, com valorização de todas as potencialidades humanas.

É neste sentido que Severino (2001) fundamenta que a educação somente humaniza se for intencionalizada pelo conhecimento e pela valoração, desde que referidos à significação apreendida na existência histórico-social.

Como benefícios para as relações interpessoais com colegas e chefias, o Gestor 1 fundamenta que as contribuições vieram “através da melhoria nos relacionamentos interpessoais, além de um melhor desempenho funcional”. O Gestor 10 afirma que “a escolarização contribuiu sobremaneira nas relações entre os pares e a chefia”. O Gestor 11 é bastante enfático, quando diz “acredito que foram contribuições atitudinais, no contexto do autocuidado e da comunicação interpessoal” (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

Para o Gestor 2, a aquisição da leitura e da escrita, em sua promoção do conhecimento, “fez com que os servidores tenham uma maior participação em seus setores de trabalho”, já a constatação do Gestor 12 foi que “além de elevar a autoestima, a educação escolar proporcionou a participação de servidores em atividades que antes ele não tinha acesso” (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

Nas colocações autorais, as limitações de acesso ao convívio e participação sociais antes da aprendizagem dos códigos de letramento, são claras. Souza (2002, p. 11) reconhece as dificuldades de acesso social de sujeitos que não possuem a cultura do letramento:

No modo de produção capitalista competitivo e concentrador, em que o valor e capacidade das pessoas são reconhecidos pelo que possuem [...], pela forma com que se apresentam e as representações feitas através da linguagem culta, o analfabeto por não apresentar essas características, não consegue se socializar e muito menos ter uma intervenção mais direta nas instâncias democráticas da sociedade.

A inserção social, sem dúvida é o reconhecimento da identidade do sujeito, é na sociedade que o sujeito se reconhece e é reconhecido pelo coletivo. Por certo, a educação escolar adquirida, permitiu inclusão e participação social dos servidores, a cultura letrada deu acesso e participação aos sujeitos ao ambiente social e em decorrência proporcionou aos sujeitos alfabetizados o real sentido de existência.

Severino (1998) enfatiza que a existência humana somente se efetiva mediante o processo de ação. É na prática que o próprio homem vai se fazendo humano, na prática produtiva de um sujeito coletivo, em que a espécie humana só é humana na medida em que se efetiva em sociedade, inserido e dentro de um tecido social, a partir da constituição de relações sociais.

A motivação e o aumento da autoestima foram contribuições que o PEB também propiciou, como assinalam o Gestor 11, quando diz: “o Programa foi e é uma excelente ferramenta de valorização do servidor” e o Gestor 6, quando frisa que “a motivação é um dos fatores que se percebe, como também o aumento da autoestima, pois a leitura e a escrita que os servidores desenvolvem hoje, deve-se ao Programa de Educação Básica” (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

Como denotaram as citações dos entrevistados, o PEB em suas ações proporcionou valor pessoal e de satisfação pelos conhecimentos obtidos da leitura e escrita. Essa percepção de valor cultural é externada em motivação e internalizada na elevação da autoestima, do autoconceito.

Como coloca Antunes (2006), quando no processo educacional, os sujeitos assumem a responsabilidade pelo seu aprendizado, a compreensão dos conhecimentos absorvidos é significativa, tornando-se uma conquista expressiva e singular, pois só a consciência própria aponta para o desejo e a descoberta da possibilidade de uma vida mais digna e saudável.

Severino (1998), sobre os sentidos da produção do conhecimento, concebe o saber como instrumento para o fazer técnico-produtivo, como mediação do poder e como ferramenta da própria criação dos símbolos, voltando-se sobre si mesmo. Ou seja, é sempre um processo de intencionalização e é por essa intencionalização que a atividade técnica deixa de ser mecânica e passa a se dar em função de uma projetividade, o trabalho ganhando um sentido.

Na pergunta sobre as relações entre chefias e servidores antes e depois da participar no PEB, os gestores apontaram que antes dos servidores participarem do programa, existia distanciamentos e deficiências na comunicação entre emissor e receptor, com pouco ou nenhum diálogo, dificuldades de compreensão das tarefas e em muitas situações as relações eram de submissão.

Após a escolarização advinda do PEB, os gestores registraram em suas respostas que as relações efetivamente se modificaram, com melhoria em diferentes aspectos: maior socialização, ganhos de segurança e confiança na comunicação, melhor compreensão sobre as atribuições recebidas pelas chefias, facilidade nas relações interpessoais e menos submissão nas relações de hierarquia.

Essas afirmações são elucidadas nas colocações das chefias: “a elevação do conhecimento possibilitou abertura para as relações interpessoais e essa melhoria repercutiu no desempenho dos servidores, que ganharam motivação e valorização (Gestor 2), “o Programa de Educação Básica promoveu diálogos entre servidor e gestor, com melhora na compreensão dos processos e isso com certeza possibilitou mais eficiência nas ações dos servidores em execuções de tarefas” (Gestor 4), “após o programa houve facilidade nas relações interpessoais e melhor desempenho nas atividades cotidianas” (Gestor 7) (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

A resposta do Gestor 11 esclarece bem o antes e o depois da escolarização dos servidores:

Antes, para muitas chefias, o programa era uma possibilidade de desenvolvimento do servidor. Para outros, a iniciativa era vista de maneira destorcida, considerando a saída do servidor para as aulas como uma forma de “matar trabalho”. Mas, já no processo de escolarização dos servidores, as chefias perceberam que o Programa era uma ação motivadora e propulsora do crescimento do servidor, em seu processo educacional, de aquisição do conhecimento para a socialização e para melhoria no ambiente de trabalho. Após a conclusão do ciclo educacional dos servidores, com certeza temos um servidor com mais autoestima, com cidadania e socializando na instituição (Dados da entrevista – Abril-Julho/2011).

Na pergunta relacionada à significação pessoal do programa para os servidores formados, os gestores, em geral, entendem que o PEB propiciou significados pessoais benéficos para todos os servidores.

Nas assinalações é possível mostrar esses benefícios: “mais independência, compreensão e elevada autoestima” (Gestor 9), “acredito que realmente o maior ganho foi pessoal, pela satisfação interior da alfabetização” (Gestor 6), “o Programa proporcionou significado singular, um crescimento substancialmente pessoal para os que se alfabetizaram” (Gestor 5), “a oportunidade concedida aos servidores é uma demonstração de enorme valor para a vida pessoal e profissional (Gestor 8), no meu entendimento o Programa significa inserção social dos servidores, com um sentido de existência, logo o ganho de conhecimentos eleva a autoestima da pessoa” (Gestor 1) (Dados da Entrevista – Abril-Julho, 2011).

Nos apontamentos dos entrevistados, a escolarização propiciou liberdade aos servidores, antes aprisionados em suas expressividades. A aquisição educacional possibilitou consciência do valor humano através do conhecimento, e esse reconhecimento, produziu nos servidores atitudes favorecedoras para si e para o ambiente de trabalho, como abertura para o diálogo nas relações de trabalho, maior socialização e pró-atividade na execução de atividades.

Conforme Severino (2001), a educação é diretamente vinculada ao conhecimento e, portanto, media as práticas humanas, com a intenção de que os sujeitos reconheçam seus próprios sentidos.

Para Antunes (2006, p. 54):

Num processo educativo autônomo, os maiores beneficiários são os educandos, que percebem o direito ao ensino e os resultados que o desenvolvimento cognitivo lhes proporciona, ou melhor, compreendem o que realmente são capazes de realizar e conquistar. Esse processo construtivo favorece a construção e reconstrução da autoimagem e autoestima.

A última questão levantada intencionou descobrir quais as contribuições do PEB para diminuição do analfabetismo no Brasil. Os aportes dos gestores fundamentaram que o Programa foi uma importante ferramenta de combate ao analfabetismo, com possibilidade de acesso a inserção de pessoas trabalhadoras ao mundo letrado. O programa promoveu melhoria para os servidores e instituição, com benefícios pessoais e para a profissão.

A compreensão das entrevistas pode ser traduzida nos trechos consistentemente relatados pelos gestores.

Para o Gestor 8, “o Programa se soma a outras medidas, sendo um vetor que impulsionou soluções no ambiente de trabalho, fazendo melhorar o combate ao

analfabetismo a nível de Brasil”. O Gestor 7 sinaliza que “o Programa possibilitou o desaparecimento do analfabetismo dentro da Instituição e com isso contribuiu para diminuir o analfabetismo no Brasil”, e o Gestor 4 considera que “o programa foi importante, pois alcançou objetivos propostos, sendo uma medida poderosa para erradicação do analfabetismo em nossa sociedade”. Na concepção do Gestor 2:

O Programa contribui como exemplo de um trabalho importante contra o analfabetismo e que deverá ser seguido por outras instituições públicas e privadas. É uma contribuição relevante e necessária para a diminuição do analfabetismo no Brasil (Dados da entrevista – Abril-Julho/2011).

Outros gestores, apesar de visualizarem o PEB como uma ação pequena diante do analfabetismo que se presencia em todo o país, têm crenças que a contribuição foi essencial para a melhoria dos índices de analfabetismo, como desvela-se nos depoimentos:

Apesar de pequeno em número, sem dúvida, o Programa contribuiu com um exemplo claro de responsabilidade institucional e social, promovendo um caminhar seguro e confiante de pessoas no mundo da alfabetização e para o país essa ação é benéfica e contribui para melhoria da alfabetização da população brasileira (Gestor 6).

Pode até parecer uma ação pequena, diante do grande número de analfabetos que ainda existe no Brasil, mas é um exemplo rico e enaltecido do homem e serve para que outras instituições e toda a sociedade seja sensibilizada, para contribuírem cada uma com sua parte para erradicar de vez o analfabetismo no Brasil (Gestor 1 - Dados da entrevista – Abril-Julho/2011).

Com base nas respostas, nitidamente os entrevistados foram unânimes em afirmar que o PEB concebeu escolarização para os servidores da instituição e contribuiu para diminuir os índices de analfabetismo no Brasil.

Se por um lado, as ações educacionais do PEB parecem tímidas, ao dispor os depoimentos dos gestores, observa-se que o atendimento escolar é revelado como promotor de significações positivas para servidores e ambiente de trabalho. Essa percepção é sustentada nas diversas construções afirmativas dos gestores, que como lideranças de áreas, tem propriedade para consistir que repercussões o PEB produziu.

Sendo assim, para os gestores, o PEB teve contribuição singular, ao preencher a lacuna educativa existente no universo da UFRN, com favorecimentos à diminuição de analfabetos no país e a construção da cidadania.

Ao posicionar e problematizar os questionamentos levantados aos gestores, os resultados elucidam a positividade e benefícios do PEB. As ênfases positivas se revelam no cumprimento da função institucional de combate ao analfabetismo e na disposição da UFRN

em fazer valer sua responsabilidade sócio-educacional. Os benefícios foram entendidos na valorização do servidor, melhoria nas relações interpessoais, qualificação, motivação e compreensão das atividades, elevação da autoestima, facilidade na comunicação e condições de conforto, segurança e confiança no diálogo.

Por tudo isso, os resultados dos gestores assinalam que o PEB teve um caráter educativo de extrema importância, para todo o contexto da UFRN. As repercussões são sentidas nos depoimentos contundentes e substanciais proferidos pelos entrevistados.

Com a finalidade de responder aos objetivos, estes ora retomados, norteiam-se em analisar os significados da escolarização para os servidores, a partir da verificação de relatos, expectativas, significados psicossociais, profissionais e de coletividade. Propôs um olhar bilateral sob servidores e gestores, com o intuito de avaliar um único objeto, por ângulos diferentes, mas com a mesma convicção de descobertas.

Logo, a pesquisa responde aos objetivos, ao apontar que a escolarização para os servidores produziram significados para os sujeitos participantes, para o ambiente coletivo e para a profissão. Os significados podem ser traduzidos em elevação da autoestima, autonomia, melhoria salarial e nas relações sociais e de trabalho. Todos esses aspectos fundamentaram melhoria na condição de cidadão dos servidores.

A elevação da autoestima é o mais importante dos significados, é a dignidade conquistada, o respeito, confiança e gosto por si mesmo. É consciência da capacidade humana de aprender e conhecer, e segundo os servidores, a escolarização produziu esse reconhecimento.

A autonomia adquirida com a escolarização deu ao servidor, poder sobre as próprias ações, com promoção de independência na execução de tarefas a partir do acesso a cultura letrada.

A melhoria salarial obtida por muitos, foi consequência da escolarização, que teve significância por ser critério básico de aumento na remuneração e crescimento profissional.

O significado da escolarização para as relações sociais foi enaltecido, por proporcionar troca de saberes, processos comunicativos e uma dialógica cotidiana.

Nas relações de trabalho, o significado da escolarização foi acentuada pela percepção do servidor em seu trato diário, na convivência entre chefias e servidores, e entre os pares. O entendimento nas relações de trabalho foi um dos pilares para o bom desempenho dos servidores em suas atividades

As expectativas dos servidores com a escolarização foram estruturadas na continuidade acadêmica, com perspectivas de progressividade dos níveis escolares, com constatação de desejos dos servidores de alcançarem instâncias educativas mais elevadas.

Em um efeito comparativo, os gestores, em seus relatos, comprovam os significados da escolarização dos servidores nessas bases, com ressalvas para a efetiva contribuição da UFRN, de garantir preparo educacional para seu corpo de servidores, ampliando assim o direito de cidadania.

Cabral – Neto (2004) confirma que a ampliação da cidadania não se promove unicamente através de ações efetivas desenvolvidas pelos sistemas educacionais, mas os sistemas podem contribuir na extinção e diminuição das desigualdades, em uma tarefa infalível de conscientização dos educandos.

Assim, claramente os significados da educação escolar favorecem os sujeitos, instituição e profissão, com uma visão prospectiva de educação para usufruto no trabalho e na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora, à guisa da pesquisadora, reflete-se sobre o estudo realizado, com trânsitos entre teorias e práticas, interpretações e compreensões.

A investigação em EJA, ora desenvolvida, estruturou-se em bases teóricas e registros de realidades e o resultado deixa lições e lança desafios.

De acordo com as bases teóricas trabalhadas na pesquisa ficou claro a preocupação em discutir e expor as lacunas educacionais históricas, que se traduzem em milhões de jovens e adultos sem acesso a cultura letrada.

No debruçar do campo de estudos, autores inscreveram que a legislação avançou, em termos de garantia de direitos, alocação de recursos e percepções específicas sobre o público da EJA, mas pontuam situações em que as leis concebem práticas partidárias.

As discussões literárias elucidam os esforços da pesquisa para o campo da EJA. Reconhecem que mesmo diante de atitudes tardias, a partir do século XX, o sistema público de ensino investiu em ações para diminuir os altos índices de analfabetismo no Brasil.

Pesquisadores apontam que o século XXI proveu avanços e melhorias na alfabetização, com ideais educacionais assumindo um caráter emancipatório, de qualificação cultural e social do indivíduo, mas que a universalização da educação e a erradicação do analfabetismo são ainda questões a resolver.

Sendo assim, há que se admitir o valor das produções teóricas para a modalidade, entendidas como imprescindíveis para as contínuas discussões da EJA e suas transformações.

No registro de realidades, concretamente a EJA também evoluiu, com políticas públicas, que apesar de não alcançarem a universalidade, criaram programas que garantiram maior amplitude educacional.

Verifica-se que em diferentes períodos, programas foram propostos, com abrangências nacionais, regionais e locais, e apesar das restrições de tempo e sem contemplar todos os sujeitos de destino, mostraram-se importantes para melhoria da alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

Programas recentes dedicaram um tempo maior a escolarização de jovens e adultos, com vista a garantir ao público EJA, domínios da leitura e escrita. O PEB, objeto da presente pesquisa enquadra-se nessa política e permite a compreensão de significados que a escolarização produziu para os participantes, sendo esta a questão apresentada e o objetivo principal da busca dissertativa.

Realizar a procura de significados requereu métodos de análise minuciosos e críticos, com a utilização da metodologia qualitativa, através de entrevistas com servidores e

gestores, que possibilitou explorar e desvelar as subjetividades humanas, que foram elucidadas nos resultados analiticamente elencados, para esclarecer sensações e sentimentos dos entrevistados.

O foco investigativo procurou compreender profundamente as convicções dos entrevistados, com a pesquisadora posta como um instrumento de sensibilidade, para interpretar atitudes e comportamentos dos sujeitos.

Cabe considerar que as ponderações dos entrevistados são dependentes de seus contextos sociais e históricos. Logo, as singularidades foram compreendidas, como soma e ajuntamento de momentos de vida, de falta de oportunidades escolares no tempo devido, de vivências para a subsistência, com provimentos de sustento próprio e da família. Esses contextos fazem parte da jornada dos servidores e não podem ser desprezados.

Na pesquisa, a representatividade do PEB para os servidores escolarizados foi identificada em significados individuais, psicossociais, profissionais e de coletividade.

Os significados individuais, psicossociais, profissionais e de coletividade foram traduzidos em melhores condições de cidadania para os servidores. Individualmente, a escolarização promoveu reconhecimento da capacidade dos sujeitos, à medida que novos saberes foram acrescentados em suas vidas.

A escolarização foi enriquecedora para o servidor, por fazer emergir consciências, antes fechadas mentalmente nos próprios medos, constrangimentos e desconfortos sociais. A descoberta das próprias potencialidades é de grande significado, quando os imperativos sociais limitam oportunidades na vida e o indivíduo reconhece-se que pode ir além deles.

É fato que a negação de si, a nulidade, inutilidade e a incapacidade diante do mundo, são sentimentos que o analfabetismo produz e entender o potencial das vozes mostra que a marginalização é provocada por desigualdades socioculturais.

Com a escolarização, as aprendizagens tem relevância para os servidores, com conhecimentos importantes para a profissão, mas inegavelmente essenciais para a vida sociocultural do homem.

Os significados psicossociais resultam na elevação da autoestima, na inserção e participação social. A escolarização permitiu aos servidores independência e autonomia de ação. Os conhecimentos escolares possibilitaram desenvolvimento da cognição, do pensar, refletir e criticar a realidade e sob a realidade, e essas condições credenciaram os alunos/servidores para participarem da vida em sociedade, pois mediante a interpretação o homem pode fazer jus ao mundo cultural.

Para a profissão, a escolarização dos servidores significou melhorias funcionais, remuneratórias e de convivência relacional. Como condição essencial de mudança de função e de nível salarial, a formação escolar foi responsável por aumentos salariais e

progressão profissional. As relações de trabalho foram favorecidas com base em atividades desempenhadas com maior eficiência e uma convivência mais igualitária.

Nas relações sociais, a partir da aquisição da escolarização, os servidores sentem-se como parte do coletivo, com possibilidades de comunicação e diálogo com as diferentes instâncias educativas da universidade.

Após o processo escolar concluído, registra-se que as expectativas dos servidores foram atendidas. Diante do acesso e retorno ao ambiente escolar, a alfabetização e evolução na escolarização corresponderam aos anseios dos servidores, de atendimento às necessidades educacionais e de possíveis oportunidades de progressão escolar.

Os gestores, que convivem cotidianamente com servidores, percebem os significados da escolarização na mesma linha de visão dos escolarizados, equiparados em benefícios e qualificação para os indivíduos, profissão, relações sociais e de trabalho. Contudo, fruto de uma visão mais amadurecida e perspicaz, os gestores evidenciam o PEB em linhas de responsabilidade institucional, de prover educação básica aos seus e de enfrentamento do analfabetismo, ao cumprir seu papel de contribuição socioeducacional.

Os resultados deixam, portanto, transparecer lições, do que fez e faz a EJA para suprir as necessidades educacionais dos excluídos do ensino regular.

Ao longo de sua história, jovens e adultos que não tiveram acesso a escolarização, ou por diferentes motivos deixaram o espaço da escola, obtiveram através da EJA oportunidades de inserção escolar. É preciso constar esses feitos e atenuantes.

O que faz hoje o campo da EJA, não atende a tantas complexidades sociais existentes, tampouco resolve questões profundas como a eliminação do analfabetismo, até porque seria ingênuo imaginar que as políticas públicas atuais para a educação são redentoras de todas as práticas pedagógicas.

Entretanto, é salutar pensar que muitas ações voltadas para a EJA alcançam positivities educacionais, sendo alicerces de muitos jovens e adultos para construir autonomia.

Na investigação realizada, a descoberta de significados, para além das intenções, comprova que as práticas escolares da EJA, através do PEB favoreceram sobremaneira seus educandos. A academia por sua dinâmica de repertórios possibilitaram compreensões e esclarecimentos de valores e postulados de vida. Sendo assim, a efetividade do PEB demonstra que não é utopia afirmar que a EJA tem sim alcançado êxitos de promoção da pessoa humana.

No lançar de desafios, concentra-se o que ainda se pode fazer através da EJA, universalizar e democratizar o ensino, concebendo o direito de educação a todos, igual e indistintivamente.

Ressalta-se as contribuições da investigação para a modalidade, sujeitos, universidade e pesquisadora. A prática educativa possibilitada pelo PEB favoreceu a modalidade EJA, como exemplo efetivo de ação concreta e promotora de escolarização. Diante de ações proporcionadas pela EJA, o PEB foi um exemplo contribuidor de participação efetiva na diminuição do analfabetismo no Brasil.

Para os sujeitos que foram educados, as contribuições foram verificadas na vivência coletiva, que suscitou sentimentos significativos de igualdade diante do mundo e do outro social. Reconhecerem-se como detentores do saber propiciou aos servidores a inserção na sociedade, no trabalho, na família e no cotidiano das relações, de acordo com seus relatos.

A universidade remete a investigação como contribuições na percepção social. Diante de um quadro acadêmico superior qualificado, é necessariamente salutar que a instituição promova escolarização para seu corpo funcional, com contribuições para a democratização educacional.

As contribuições para a pesquisadora sustentam-se na extensa pesquisa realizada e nas experiências práticas vivenciadas. A necessidade de aportar considerações teóricas relevantes, beneficiou o exercício da percepção crítica e reflexiva sobre a realidade educacional, com descobertas de significações da escolarização sob o olhar do educado na alteridade.

Quanto à pesquisadora, a investigação se constituiu como seu objeto, o seu sistema de pertença, pois a educação é ato possível, é parte do educador.

Entende-se, portanto, que a produção dissertativa, fortalece a EJA, reconhece sujeitos e favorece a prática educativa, ao elucidar ações educacionais concretas.

A educação por não ter garantia em discursos e leis, tem abertura de caminhos em atitudes democráticas, ações e práticas coletivas e cotidianas, com vista a elevar e qualificar os patamares da educação. Todavia, sem dúvida, essa não é uma tarefa fácil.

Eis o porquê da educação requerer o constante exercício do desconforto e desacomodação dos agentes sociais, que os empurre para mudanças e aprimoramentos do saber e do saber-fazer.

A pesquisadora, em seus achados, encontrou na EJA um traçado de possibilidades, de ações realizadas e muitas que ainda estão porvir. A produção investigativa, aberta a outras reflexões, anuncia questões que merecem apreciações, como a profissionalização dos servidores, que de posse do saber, necessariamente requerem investimentos educacionais técnicos e essa é uma vertente que convêm indagar em estudos posteriores.

Assim, esse provisório acabamento, proporcionou repensar a EJA e sua intrínseca luta pela cidadania, pois o passado não se altera, mas o futuro pode ser construído, além de abrir espaços para outros olhares.

REFERÊNCIAS

- Antunes, D; D. (2006). *Relatos significativos de professores e alunos na educação de jovens e adultos e sua autoimagem e autoestima*. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 128f. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/10/TDE-2007-04-04T063600Z-478/Publico/388444.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- Antunes, D. D., Stobäus, C. D., & Mosquera, J. J. . M. (2008). *Educação de jovens e adultos: relatos de professores e alunos e sua autoimagem e autoestima*. VII Seminário de pesquisa em educação - PUCRS – Fórum EJA. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sc/files/Relatos%20de%20Professores%20e%20Alunos.pdf>>. Acesso em 12 de Abr. de 2011.
- Araújo, A. M. (2004). *Avaliação do desempenho escolar como ferramenta de exclusão social*. Disponível em:
- <http://www.ccuec.unicamp.br/revista/infotec/artigos/andrea_cristina2.html>. Acesso em: 20 set. 2011.
- Barone, R. E. (1998). Educação de Jovens e Adultos: Um tema Recorrente In: *Teorias da Educação*. Centro de Ciências da Educação, Departamento de Estudos Especializados em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/261/boltec261c.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdos*. 3 ed. Lisboa: Edições.
- Brasil. (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 12 de dez 2011.
- Brasil. (2000) *Resolução – Parecer CNE/CEB nº 1*, de 5 de Julho de 2000. . Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0247-0252_c.pdf> Acesso em: 10 dez. 2011.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos - PROEJA. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Documento Base*. Brasília, DF. Disponível em:
- <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf>. Acesso em 10 de dez. de 2011.
- Brasil. (2008). Ministério da educação. *Exposição de Motivos: anteprojeto de lei da educação superior*.
- Brasil.(2010). INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). *Índices de analfabetismo do Brasil*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2019&id_pagina=1>. Acesso em 22 de set, 2011.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Alegre.

- Boto, C. (2005). A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial outubro. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a04.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2011.
- Cabral – Neto, A. (1997). Democracia: velhas e novas controvérsias. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Estudos de Psicologia*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n2/a05v02n2.pdf>>. Acesso em 22 jun 2012.
- Cabral – Neto, A. (2004). Reforma educacional e cidadania. In. (org.). *Política educacional: desafios e tendências*. Porto Alegre: Sulin.
- Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/40930323/Resmo-Reforma-Educacional-e-Cidadania>>. Acesso em 22 jun. 2012.
- Cardoso, C. R., Carvalho, M. R. F., & Andrade, É. R. G. (2007) *Um olhar à luz da teoria das representações sociais*. Grupo de discussão temático a desistência na alfabetização da EJA. V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, Brasília. Disponível em: <http://www.vjirs.com.br/completos/VJIRS_0291_0089.PDF>. Acesso em 08 abr. 2011.
- Cunha, C. M. (1999). Discutindo conceitos básicos. In: *Salto para o futuro- Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria e Educação a Distância. Brasília, Ministério da Educação, SEED.
- Delors, J., Muft, I., Amagim, I., Carneiro, R. C. F. (2009). *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. MEC. Brasília: Cortez Editora. Disponível em:
- <<http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2011.
- Defournay, V. (2008). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil*: lições da prática. Brasília: UNESCO. Disponível em:
- <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em 26 ago. 2011.
- Di Pierro, M. C., Joia, O. & Ribeiro, V. M. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em 26 ago. 2011.
- Di Pierro, M. C., Graciano, M.(2003). *A educação de jovens e adultos no Brasil*. Informe UNESCO, São Paulo. Disponível em: <<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/a-educac3a7c3a3o-de-jovens-e-adultos-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- Di Pierro, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, out. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

- Di Pierro, M. C. & Galvão, A. M. (2007). O preconceito contra o analfabeto. *Boletim INAF*. São Paulo. Instituto Paulo Montenegro, n. 3, jun. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.08.00.00&ver=por&q_edicao=in_af_003#3>. Acesso em: 26 nov. 2011.
- Frade, I. C. A. da S. (2007). Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Revista Educação Santa Maria*. v. 32 - n. 01, p. 21-40. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em 23 nov. 2011.
- Franco, A. P. (2008). Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. *Jornal de políticas educacionais*, n. 4, jul/dez. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/jpe/article/viewFile/15028/10076>>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2006). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5.ed. São Paulo: Atlas.
- Haddad, S. & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em 27 ago. 2011.
- Leite, S. A. S. (2006). O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 449-474, jul./dez. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1659/1407>>. Acesso em 26 ago. 2011.
- Lima-Filho, D. L. (2008). Educação de Jovens e Adultos (EJA) e mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores. In: MACHADO, Maria Margarida *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf> Acesso em 26 ago. 2011.
- Longhi, S. M. & Dal Moro, S. M. (2009). A realidade silenciosa do analfabetismo e o papel social da universidade. *Revista Sociologia e Educação*, n. 14. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt14/gt14325int.doc>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- Macedo, D. (2005a). Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, Dezembro. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4208.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2011.
- Macedo, D. (2005b). *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Texto Projeto de Pesquisa – 20 anos de Histedbr. Campinas. Disponível em:<<http://d.yimg.com/kq/groups/17386083/498086524/name/AS%20CONCEP%C3%83%E2%80%A1%C3%83%E2%80%A2ES%20PEDAG%C3%83%E2%80%9CGICAS%20NA%20HIST%C3%83%E2%80%9CRIA%20DA%20EDUCA%C3%83%E2%80%A1%C3%83%C6%92O%20BRASILEIRA.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2011.

- Machado, L.R.S. (2006). Proeja: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: *TV escola: Programa Salto para o Futuro*. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim 16, Rio de Janeiro, set. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/>> Acesso em: 09 nov. 2011.
- Martins, J. B. & Viggiani M. A. (2005). *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. 5. Ed. São Paulo: Centuro.
- Monteiro, A. A. Autonomia e coresponsabilidade ou o lugar da Educação de Adultos na luta pela inclusão social. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2842/2159>>. Acesso 10 set. 2012
- Moura, T. (2000). *A prática pedagógica dos alfabetizadores de Educação de Jovens e Adultos*. Maceió: Edufal.
- Naiff, L. A. M. & Naiff, D.G.M. (2008). Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. *Psicol. Soc.*, Florianópolis, v. 20, n. 3, dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 nov. 2011.
- Nanzhao, Z. (2009). Interação entre educação e cultura. Delors, Jacques, Muft, I., Amagim, I., Carneiro, R. Chung, F., et al. (2009). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. MEC. Brasília: Cortez Editora. Disponível em: <<http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2011.
- Núñez, I. B. (2004). *Fundamentos do ensino-aprendizagem das ciências naturais e da matemática: o novo ensino médio*. Porto Alegre.
- Oliveira, M. K. (1999). *Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de Pensamento*. Em: Educação de Jovens e Adultos- Parâmetros em Ação. MEC / SEF, Brasília.
- Paiva, V. (2003) *História da educação popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos*. 6ª edição ampliada. Edição Loyola, São Paulo.
- Peluso, T. C. L. (2003). A educação de adultos: refletindo sobre a natureza de sua especificidade. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde – SIS. *Revista formação*. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2003.pdf#page=7>>. Acesso em 27 ago. 2011.
- Pinto, A. V. (1986). *A questão da universidade*. in Freire, (1987), p.56
- Ponce, A. (1986). *Educação e luta de classes*. 7 ed. São Paulo:Cortez.
- Prestes, E. M. T. (2010). *Os novos desafios da Educação de Jovens e Adultos: a educação e trabalho dos cortadores de cana no contexto da reestruturação produtiva*. UFPB. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt18361int.doc. Acesso em: 10 dez. 2011.

Rego, T. C. (2005). *Ensino e Constituição do Sujeito*. Coleção memória da pedagogia. Viver mente & cérebro. Edição: Vygotsky, São Paulo, nº 2 p. 58-67.

Ribeiro, V. M. M. (1997). *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC.

Disponível em:

<http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com_booklibrary/ebooks/parte1.pdf>. Acesso em 28 ago. 2011.

Ribeiro, V. M. M. (1999). A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 29 ago. 2011.

Saviani, D. (2005). *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Texto Projeto de Pesquisa – 20 anos de Histedbr. Campinas. Disponível em: <<http://d.yimg.com/kq/groups/17386083/498086524/name/AS%20CONCEP%C3%83%E2%80%A1%C3%83%E2%80%A2ES%20PEDAG%C3%83%E2%80%9CGICAS%20NA%20HIST%C3%83%E2%80%9CRIA%20DA%20EDUCA%C3%83%E2%80%A1%C3%83%C6%92O%20BRASILEIRA.pdf>> . Acesso em: 02 set. 2011.

Saviani, D. (2007) Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 34 jan./abr. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 03 set 2011.

Saviani, D. (2008). Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. *31ª reunião ANPEd*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt05%20-%20dermeval%20saviani.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2011.

Severino, A. J. (1998). Produção de conhecimento, ensino/aprendizagem e educação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 2, n. 3. Disponível em: <Acesso em: <http://www.interface.org.br/revista3/ensaio1.pdf>>. 30 jun 2012.

Severino, A. J. (2001). *Texto introdutório do livro: educação, sujeito e história*. Disponível em: <<http://fundamentoshfs.blogspot.com.br/2012/02/2-aula-texto-de-antonio-joaquim.html>>. Acesso em: 03 Jun. 2012.

Silva, J. B. (2001). Reflexões sobre o universo do ensino-aprendizagem de jovens e adultos. *Revista Formação*, setembro. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2003.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

Silva, N. da [et al]. As intermitências da Morte': debate acerca do direito à literatura lusófona no processo de alfabetização de jovens e adultos. *Revista Lusófona de Educação*, 2008. Disponível em:

<<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/576/473>>. Acesso 10 set. 2012.

- Silva, N. & Colelo, S. M. G. (2009). *Letramento: do Processo de Exclusão Social aos Vícios da Prática Pedagógica*. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur21/nilce.htm>>. Acesso em 19 nov. 2011.
- Silveira, M. G. T. & Silveira, L. A. (2001). *Política de Recursos humanos para a educação de jovens e adultos em instituições de ensino superior: um estudo de caso PREPESUFSC (1997-2000)*. Disponível em: <http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/III%20Encuentro/Completos/TAVARES.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.
- Soares, A.G., Biagini, J. & Valentim, S. S. (2010) *Visões e representações de educandos da EJA a respeito da articulação entre aprendizagem escolar e prepara para o trabalho*. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT7/VISOES_E_REPRESENTACOES.pdf>. Acesso em 12 ago. 2010.
- Souza, R. F. (1999). Reflexões acerca de perspectivas de estudo histórico sobre a educação popular. *Revista Brasileira de educação*, v. 3 n. 09.
- Souza, J. N. (2002). *Notas sobre educação de adultos / educação popular: discutindo concepções, políticas e práticas*. I Conferência Estadual de Educação.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte [UFRN] CONSAD. (2006). *Resolução nº 16/2006*. Programa de Qualificação e Educação Profissional (PQEP). UFRN. Natal: UFRN.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte [UFRN] (2010). *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Natal, RN.
- Vale, M. J. (2002). *Educação de jovens e adultos: a construção da leitura e da escrita*. São Paulo: IPF.
- Vega, J.L. (2004). *Desenvolvimento cognitivo na idade adulta e na velhice: Mudanças e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice / Desenvolvimento psicológico e educação/ Psicologia evolutiva*. 2 ed. Artmed editora, vol, 1.
- Zanetti, M. A. (2008). *Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria de Estado da Educação. Informe UNESCO.

APÊNDICES

Apêndice – I

QUESTÕES CHEFIAS – QUESTIONÁRIO

CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

Função: _____

Sexo: _____ Tempo de gestão: _____

Departamento de atuação: _____

Nível de escolarização: _____

ANÁLISE DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO - UFRN

1 Em sua função de gestão como você avalia o programa de alfabetização para servidores da UFRN?

2 Após a participação no programa de educação básica da UFRN, que contribuições os servidores trouxeram para o ambiente de trabalho.

3 - Na sua visão, quais as relações existentes entre chefia e servidores antes e após o programa de educação básica da UFRN?

4 - Como você analisa o significado pessoal do programa de educação básica da UFRN para os servidores formados?

5 – Na sua concepção, para a melhoria do analfabetismo no Brasil, que contribuições o programa de educação básica da UFRN oferece?

Apêndice – II

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

MESTRAADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS DA EJA SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ESCOLARIZAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA

Formulário aplicado com os alunos/servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Data: ____/____/____

I Identificação do Informante:

Nome do Entrevistado: _____

Local/Setor de trabalho: _____

1.1 Sexo: 1. () Masculino; 2. () Feminino

1.2. Local de nascimento: 3. () Natal; 4. () Interior do RN; 5. () Outro Estado.

1.3. Idade: 6. () 35 a 44; 7. () 45 a 54; 8. () 55 a 64; 9. () Acima de 65;

1.4. Estado civil: 10. () solteiro(a); 11. () casado(a); 12. () separado(a); 13. () viúvo(a);

14. () outros _____

1.5. Nível de escolarização antes do Programa: 15. () analfabeto; 16. () alfabetizado;

17. () 1ª a 4ª série; 18. () 5ª a 8ª série; 19. () outros _____

1.6. Função: 20. () vigilante; 21. () copeiro(a); 22. () auxiliar de laboratório; 23. () auxiliar administrativo; 24. () outros _____

1.7. Tempo de trabalho: 25. () menos de 10 anos; 26. () de 11 a 20 anos; 27. () mais de 21 anos

II Informações Específicas

2.1. Motivo da volta aos estudos: 28. () melhoria salarial; 29. () satisfação pessoal;

30. () imposição da Instituição;

31. () outros: _____

2.2. Qual a importância da escolarização na vida das pessoas? _____

2.3. A conclusão do curso lhe trouxe algum benefício profissional? _____

2.4. E na sua vida pessoal, a conclusão do curso lhe trouxe algum benefício? Se positivo, quais _____

2.5. Você tem alguma expectativa para o futuro? Se positivo, quais _____

2.6. Como você se sentia com relação a Instituição antes da conclusão do curso? _____

27. Após a conclusão do curso, como você se auto avalia? _____
