

## PRÁTICAS DE LEITURA NA EJA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO POLÍTICA DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO

*READING PRACTICES IN ADULT EDUCATION: POLITICAL FORMATION CONTRIBUTIONS FOR HIGH SCHOOL READERS*

*João Paulo da Conceição ALVES<sup>1</sup>*

*Ana Cláudia Figueiredo Martins PENHA<sup>2</sup>*

**RESUMO:** A pesquisa teve como objetivo analisar a relevância das práticas de leitura para formação política de leitores na EJA/Ensino Médio. Corresponde a um estudo de caso realizado em uma escola pública em Macapá-AP. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas a professores da EJA/Ensino Médio, e abordados de forma qualitativa. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para a interpretação dos dados. Os resultados mostram que alguns docentes desenvolvem práticas variadas de leituras, diversificam os materiais e sua metodologia de ensino, propõem discussões para que os alunos exponham seus pontos de vista, porém, ainda são frágeis no sentido de formação ampliada e que compreenda criticamente a realidade, devido à falta de: acervo bibliográfico, espaço, hábito de leitura dos alunos e de tempo devido à carga horária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Ensino Médio. Práticas de Leitura. Formação Política.

**ABSTRACT:** The research aimed to analyse the relevance of reading practices in order to have a larger number of students that actually read more books on adult education. Corresponds a case study of a public school, in Macapá-AP. The data was collected qualitatively through semi-structured interviews with teachers of this modality. Analysing data was the technique used to interpreting the data itself. The results show that just a few teachers develop a variety of reading practices in the school, diversify the materials and its teaching methodology, they propose discussions for the students to expose their point of view, however it is fragile still when it comes to political aspects, due to the lack of: a bibliographic collection, reading habits and a short workload.

**KEYWORDS:** Youth and Adult Education. High school. Reading practices. Political training.

### INTRODUÇÃO

O artigo propõe-se analisar as práticas de leitura na sua relevância para formação política de leitores<sup>3</sup> no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio, pois apesar de ser um tema amplamente discutido, ainda suscita importantes debates e reflexões pelo caráter social contraditório que a EJA tem se apresentado. Considera-se que os alunos participam de algum tipo de prática de leitura no seu dia a dia.

<sup>1</sup> Doutor em Educação, Mestre em Desenvolvimento Regional e Graduado em Pedagogia. Professor adjunto na Universidade Federal do Amapá. Endereço eletrônico: jpaulochee@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP), e Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Atualmente é Técnica administrativa em Educação no Instituto Federal do Amapá (IFAP). Endereço eletrônico: claudiapedag777@gmail.com.

<sup>3</sup> A formação política de leitores refere-se às ideias de Gramsci (1999) e Freire (1989), os quais abordam sobre consciência política (a consciência de fazer parte de um grupo na sociedade) e a educação libertadora e problematizadora respectivamente.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa sobre a qual Martins (2008) analisa que, nessa forma de abordagem de pesquisa os dados são coletados através das descrições feitas pelos sujeitos e a descrição será melhor quanto mais facilite ao leitor reconhecer o objeto.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino que oferta a modalidade EJA Ensino Médio nos turnos manhã, tarde e noite. No turno da manhã predomina a presença de jovens. Todavia, a escola atende desde pessoas jovens até pessoas adultas com sessenta anos, por exemplo. Os sujeitos da pesquisa foram nove docentes de diferentes disciplinas da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, e foram chamados de professor 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9.

Para coleta de dados utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas, que segundo Thiollent (1985) é aplicada a partir de um pequeno número de perguntas abertas. Destaca-se que nesse tipo de coleta “o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (PÁDUA, 2004, p.70). Ou seja, as entrevistas tiveram o intuito de levar os participantes a descreverem de forma mais detalhada quais as práticas de leitura realizadas na escola, para assim compreender sua relevância na formação política de leitores.

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

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

Sendo assim, este artigo divide-se nos seguintes tópicos: apresenta-se uma contextualização da EJA, situando-a a partir de discussões sobre as condições de realização do Ensino Médio como política pública, embasada nas discussões de alguns autores como Frigotto e Ciavatta (2003), Vieira (2006), Zibas (2005). Em seguida trata-se sobre Formação política, práticas educacionais na EJA: reflexões sobre a importância da leitura para a formação política de leitores, subsidiada pelas contribuições de Gramsci (1999), Freire (1989) e por fim abordam-se os resultados da pesquisa e as considerações finais.

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

### **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO MÉDIO: CONTEXTO DE REALIZAÇÃO E FUNÇÃO POLÍTICA**

Esta seção apresenta uma breve contextualização da EJA, situando-a a partir de discussões sobre as condições de realização da EJA e do Ensino Médio como política pública. Para tanto, a abordagem trata de alguns elementos centrais para a compreensão das políticas na EJA e das marcas deixadas na formação daqueles que vivem do trabalho. Tratam-se de análises sobre as políticas públicas relevantes para compreender o significado social da modalidade EJA e do Ensino Médio.

Parte-se do exposto no Parecer nº 11/2000 do CNE/CEB da EJA (BRASIL, 2000), em relação aos componentes curriculares, o qual discorre que a modalidade EJA Ensino Médio deverá seguir os princípios expressos na LDB 9.394/96 e nas Diretrizes do Ensino Médio. Ou seja, as DCNEM se estendem à Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

No entanto, de acordo com a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 do CNE/CEB (BRASIL, 2012), as formas de oferta e organização do Ensino Médio regular são diferentes da EJA no Ensino Médio. No Ensino Médio regular a duração mínima é de três anos com carga horária mínima de 2.400 horas. Já para a EJA no Ensino Médio a carga horária é reduzida para no mínimo 1.200 horas devendo considerar metodologia diferenciada aos estudantes trabalhadores. Sendo assim, um dos desafios da EJA Ensino Médio é proporcionar aos alunos uma educação de qualidade considerando o tempo reduzido.

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

A negação de direitos e a construção sob políticas assistencialistas submetem a uma lógica excludente e bastante perversa os jovens e adultos trabalhadores que não tiveram acesso à escola no tempo recomendado. Trata-se da denominada “exclusão includente e da inclusão excludente”, expressões já utilizadas por Kuenzer (2005) a qual se referem aos processos de inclusão de pessoas nos diversos níveis da educação escolar, no entanto apresenta caráter contraditório e excludente uma vez que não

oferta uma educação de qualidade voltada para formação do sujeito autônomo, pois visa apenas atender as demandas do mercado.

Ainda sob a revisitação aos seus documentos observa-se a EJA, no Parecer nº 11/2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA que as primeiras iniciativas sistemáticas em relação à Educação de Jovens e Adultos eram voltadas para a oferta de ensino público primário (BRASIL, 2000). Com o avanço do processo de industrialização, houve maiores exigências quanto à inserção no mercado de trabalho de pessoas alfabetizadas mediante a criação de alguns programas e campanhas de alfabetização como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, dec. de 40), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA, dec. de 1950), o Movimento MOBREAL (Dec. de 1960) entre outras (VIEIRA, 2006).

De acordo com Vieira (2006) a Constituição de 1934 indicava pela primeira vez a educação de adultos como um dever do Estado. No entanto, a autora explica que foi a partir da Lei 5.692/71 que:

[...] pela primeira vez na história, a educação de jovens e adultos mereceu um capítulo específico na legislação educacional, distinguindo-se as várias funções: a suplência, relativa à reposição de escolaridade; o suprimento, relativo ao aperfeiçoamento ou atualização; a aprendizagem e a qualificação, referentes à formação para o trabalho e à profissionalização. (VIEIRA, 2006, p.198)

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

Semelhantemente, o Ensino Médio esteve desde as últimas décadas sob a influência das políticas neoliberais, marcadas por um contexto excludente para a classe trabalhadora. Destaca-se aqui um recorte de classe sob a forma da dualidade educacional no qual, para os filhos da classe trabalhadora é destinada uma escola de espírito pragmático, de formação técnica/tecnicista e limitada ao desenvolvimento de suas amplas habilidades humanas; e outra escola, para as classes sociais dirigentes, de uma formação ampliada e integrada às ciências e à tecnologia, justamente para a preparação daqueles que assumirão o controle dos meios de produção e reproduzirão esta lógica desigual/dual.

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

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

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

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

Nessa mesma direção, Frigotto e Ciavatta (2003, p.108) analisam a educação básica nos anos de 1990 e mostram que “O projeto de educação básica do Governo Fernando Henrique Cardoso afirma-se sob a lógica unidimensional do mercado, explicitando-se tanto no âmbito organizativo quanto no do pensamento pedagógico”. Isto é, a educação tinha como um de seus principais objetivos a formação para o trabalho sob a forma do atendimento às demandas do mercado. O Ensino Médio na modalidade EJA constitui-se produto de todo um contexto de precarização da educação para aqueles que vivem do trabalho. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p.114):

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

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

O fato de que a escola não pode desconhecer as exigências da produção [...] não pode significar, evidentemente, que se deva submeter passivamente à racionalidade econômica vigente. Ao contrário, a par da inevitável instrumentação dos jovens, para que sobrevivam no mundo real, torna-se fundamental que a escola ensine a

“leitura desse mundo” [...] que desenvolva a cidadania democrática, aqui entendida como a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social, de forma que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada. (ZIBAS, 2005, p.25)

Neste sentido, considerando que as políticas públicas para o Ensino Médio estavam inevitavelmente atreladas à lógica do mercado de trabalho, retomamos o objeto de estudo deste trabalho mediante a importância da leitura de mundo na modalidade EJA no Ensino Médio para formação política de leitores capazes de compreender o mundo em que vivem e assim transformar a realidade.

De acordo com Freire (1989) a educação é um ato político e não um ato neutro. E como um ato político seu papel não deveria se restringir à lógica do mercado de trabalho, ao contrário deveria priorizar a formação de sujeitos políticos capazes de superar as posturas ingênuas.

No que diz respeito à EJA no Ensino Médio, de acordo com a LDB 9.394/1996 no artigo 37: “A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Ou seja, a EJA<sup>4</sup> como modalidade no Ensino Médio ainda é algo muito recente, pois como já foi frisada anteriormente a educação destinada aos jovens e adultos inicialmente era a de nível fundamental.

Neste sentido, a pesquisa realizada por Gomese Carnielli (2003) intitulada *Expansão do Ensino Médio: temores sobre a educação de jovens e adultos* apresenta discussões, onde demonstra a opinião dos participantes num quadro com algumas “vantagens e desvantagens” da EJA no Ensino Médio. Dentre os resultados estão a facilitação das certificações em pouco tempo, é mais fácil, é a única oportunidade para quem trabalha, o tempo reduzido, falta de preparação adequada para o vestibular, estigmatização dos sujeitos. A precarização das condições materiais dessa modalidade de ensino é evidenciada na presente pesquisa quando se constata que a educação de jovens e adultos na modalidade Ensino Médio é vista com menor prestígio em relação ao Ensino Médio regular.

De modo geral, esta seção tem a função de situar o leitor sobre o contexto de materialização da modalidade EJA no Ensino Médio, analisando elementos políticos e sociais fundamentais para a compreensão do caráter formativo de leitores nesta modalidade e nível de ensino. Como prosseguimento, será analisada

---

<sup>4</sup> Vale ressaltar também algumas políticas voltadas para EJA que surgiram após a década de 1990, entre elas o Programa Brasil alfabetizado que surgiu em 2003 (voltado para alfabetização de jovens, adultos e idosos), assim como o Proeja (Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006) que tem como proposta a integração da educação profissional à educação básica na modalidade EJA (BRASIL, 2007).

a formação política na EJA como fundamento para a formação de sujeitos politicamente emancipados.

## FORMAÇÃO POLÍTICA: UMA QUESTÃO NECESSÁRIA PARA PENSAR A QUALIDADE SOCIAL DA EJA

Esta pesquisa compreende a necessidade da qualidade social na Educação de Jovens e Adultos para que estes possam entender as relações históricas, políticas, econômicas e culturais da sociedade, assim como perceberem-se como agentes de transformação social.

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

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

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

Desse modo, Gramsci (1999, 1982) destaca-se nesse tema, pois em alguns de seus escritos o autor indica o papel da formação política e da formação científica na constituição da massa revolucionária para formar dirigentes. Além dele, Freire (1987) também contribui destacando a importância da educação libertadora e problematizadora para formação da consciência crítica<sup>5</sup>, algo inerente à formação política.

Em sua dissertação de mestrado intitulada: Formação política e Consciência de classe no jovem Gramsci, Oliveira (2007, p.19) afirma que “Gramsci figura como um dos autores marxistas que mais destacou o papel da formação política na consti-

---

<sup>5</sup> Consciência crítica refere-se à consciência que leva a compreensão, ação, reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Portanto, o sujeito crítico é aquele que compreende o mundo ao seu redor e perceber-se como agente transformador da realidade. (Cf. FREIRE, 1987).

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

Segundo Oliveira (2007) a formação política constitui-se como um importante meio para elevação da consciência de classe dos trabalhadores. No entanto, este mesmo autor afirma que para que essa formação política seja sedimentada, Gramsci (1999) destaca a importância do trabalho educativo-cultural para que a classe dos proletariados pudesse compreender e elaborar uma nova percepção de mundo, isto é, um trabalho de formação política.

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

Enquanto Freire (1987) enfatiza a necessidade de uma educação libertadora e problematizadora, ou seja, de uma formação política que leve o sujeito a criticidade. Ao tecer críticas ao modelo de educação bancária, o autor destaca que este conduz o sujeito a memorização mecânica dos conteúdos e os torna como meros recipientes passivos os quais se deixam encher docilmente. Segundo Freire (1987, p.34): “[...] Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos”.

Ressaltamos que as posições apresentadas, por um lado sobre a natureza da formação política proposta por Gramsci (1999), baseada numa ampla formação política dos dirigentes do partido como estratégia ao enfrentamento ideológico e para a conquista da hegemonia, e por outro, proposta por Freire (1987) com base em uma educação libertadora junto aos socialmente oprimidos, baseada no diálogo para a compreensão crítica da realidade, e emancipação dos sujeitos, se complementam no esclarecimento teórico do presente objeto de estudo.

Portanto, admite-se as distinções de Gramsci e Freire tanto no método como no conteúdo para análise, mas resguarda-se àquilo que os aproxima, como de forma geral, as propostas de uma formação política progressista e suas posições de forma geral referentes a libertação/formação crítica dos sujeitos como para a formação política ampla, de caráter intelectual, e pautada na organização da classe trabalhadora. Desse modo, ressalta-se a importância da formação política para a compreensão e intervenção social e política dos sujeitos diante das contradições observadas na sociedade.

### **SOBRE OS PROFESSORES DA EJA: FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E CONCEPÇÕES ACERCA DAS PRÁTICAS DE LEITURA**

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

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

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

Inicialmente, a pesquisa constatou que a maior parte dos entrevistados da escola é composta por professores que estão atuando pela primeira vez com a modalidade EJA Ensino Médio, apenas o professor 4 que já havia trabalhado em outro local. Porém, a maioria dos entrevistados está a um tempo significativo na escola (dois, três, seis, nove, dez, vinte anos), com exceção do professor 1 que está há um ano e professor 5 que está há oito meses na escola, sendo estas suas primeiras experiências com a modalidade EJA no Ensino Médio.

Vale destacar que nenhum dos docentes mencionou formação para atuar na EJA, algo que põe em discussão a existência de políticas públicas voltadas para formação continuada nessa modalidade. Nesse sentido, Arroyo (2007) demonstra que a EJA veio se constituindo as margens, de modo secundário e conseqüentemente não se via, e ainda não se vê políticas de formação específica para docentes da EJA, haja vista que os cursos ainda são escassos e não se percebe na LDB 9394/96, por exemplo, nenhuma referência para formação que vise preparar os docentes para atuar na EJA. Sendo assim, destaca-se importância de colocar na pauta das discussões políticas a

formação de professores para a EJA, pois é uma modalidade que requer uma metodologia diferenciada para lidar com a especificidade do público.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Porém, quando foi questionado aos docentes sobre as formas de leitura favoritas dos alunos, alguns professores destacaram: “[...] Geralmente eles gostam de ler mais a questão eletrônica [...] a maioria é mais em relação ao acesso as mídias” (PROFESSOR1), “[...] eu pedi pra que trouxessem um livro, qualquer livro que eles se identificassem pra fazer a leitura, [...] eles gostam muito de auto ajuda, teve bastante livro de auto ajuda [...]” (PROFESSOR 3), “[...] eu vejo que eles gostam muito de redes sociais, de está conversando em redes sociais, watsApp, ver face, etc... Eles se utilizam muito desse método, que não deixa de ter que ter uma leitura, por mais simples que ela seja, mas exige certa leitura [...]” (PROFESSOR 4).

De acordo com a fala dos docentes percebe-se o empenho dos alunos pela leitura em mídias eletrônicas<sup>6</sup> em detrimento dos meios impressos e conteúdos escolares. A opção pela leitura de livros de autoajuda não revela necessariamente uma opção literária, mas àquilo que sua família e/ou a realidade social lhe disponibiliza.

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

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

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

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

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

Eu procuro buscar uma linguagem mais simples, menos científica, mais didática possível da realidade deles para que eu possa alcançá-los. Às vezes é o linguajar diferenciado, então você tem que tentar buscar o universo deles pra tentar chegar à

<sup>6</sup> De acordo com Manuel Castells dentre as mídias eletrônicas destacam-se “[...] não só o rádio e a televisão, mas todas as formas de comunicação tais como o jornal e a internet [...]” (CASTELLLS, 1999, p.367).

uma explicação satisfatória, que só com a linguagem técnica você não vai conseguir.  
(PROFESSORA 4)

Ao relatar sobre a alfabetização de adultos, Freire (1989, p. 13) ressalta que as palavras “[...] deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações [...] deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador”. Do mesmo modo, na EJA no Ensino Médio não pode ser diferente, assim, o fato da professora 4 buscar uma linguagem do universo dos alunos é algo que valoriza o conhecimento dos sujeitos da EJA, proporcionando assim uma aprendizagem satisfatória e carregada de significados onde eles possam perceber-se dentro do processo de aprendizagem.

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

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

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

## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA**

Há uma tendência em associar práticas de leitura com momentos reservados para o “treinamento” da leitura em busca de uma maior habilidade. Porém, ao tratar sobre práticas de leitura na EJA, Vóvio (2007, p.87) refere-se à “[...] processos de tomar familiaridade, de aprender e de ocupar e desempenhar papéis nas mais variadas

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

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

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

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

Diante do exposto pelos docentes, Gramsci (1999, p. 95) em caderno do cárcere vol. 1 faz alguns questionamentos que levam a refletir sobre a importância de ler diversos materiais, assim como tipos e gêneros textuais, o autor destaca que “[...] quem fala somente o dialeto ou compreende a língua nacional em graus diversos participa necessariamente de uma intuição do mundo restrita [...] em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial”. Do mesmo modo, pode-se dizer que a leitura de diferentes tipos e gêneros textuais é de grande importância para que os alunos possam compreender os diversos discursos que circulam na sociedade em seus múltiplos sentidos. Solé (1998, p.100) contribui afirmando que:

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

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

Em relação à forma como são desenvolvidas as práticas de leitura, os docentes destacaram: de forma individual, silenciosa, oral ou em grupo. Quatro docentes afirmaram que normalmente os alunos lêem individualmente e depois discutem. Neste sentido, Freire (1989) ressalta que para compreender o texto é necessário estabelecer relações entre o texto e o contexto. Desse modo, discutir o que foi lido também é uma maneira de despertar a criticidade dos alunos, uma vez que eles terão a oportunidade de colocar seu ponto de vista. Porém, é preciso que o professor atue como mediador procurando sempre instigar os alunos.

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

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

[...] que eles não tenham só a questão da informação, mas a interpretação do que aquilo quer dizer, relacionar aquilo com a sua cidade, por exemplo, eu estou falando de olimpíadas, será que Macapá teria condições de receber uma olimpíada? Porque existem critérios. Que critérios são esses? Então vamos relacionar. Um critério infraestrutura, nossa cidade tem? Aí eu começo relacionar, tem o aeroporto, tem meio de transporte. Aí eles começam relacionar isso, isso é uma maneira deles terem uma visão crítica da questão olimpíada, da questão da sua cidade, se vê também como um ser dentro disso já que esta muito na mídia essa questão de olimpíada.(PROFESSORA4)

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

Diante do exposto, Gramsci (1999, p.96) contribui afirmando que o fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar de maneira coerente e unitária a realidade presente “[...] é um fato “filosófico” bem mais importante [...] do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais”. Partindo desse pressuposto, ressalta-se que as práticas de leitura precisam ter como um de seus objetivos levarem o aluno a pensarem criticamente e coerentemente a realidade e a sociedade de maneira geral.

Percebe-se que alguns professores tentam propor aos alunos práticas que estimulem a leitura e a criticidade. Porém, quando se trata dos empecilhos e desafios para propor a leitura, os professores destacaram alguns, dentre eles, falta de: acervo bibliográfico, de espaço físico na escola, de hábito de leitura dos alunos e falta de tempo devido a carga horária que é reduzida. De acordo com um professor: “Eu acho que o tempo e a logística da escola, ela não permite, nós não temos tempo necessário [...]” (PROFESSOR7). Apesar dos empecilhos e desafios, a maioria dos professores relatou que não tem conhecimento sobre projetos que incentivem a formação de leitores na escola.

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

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

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa que resultou neste artigo foi compreender a relevância das variadas práticas de leitura para formação política de leitores, uma vez que a

sociedade historicamente forma categorias de intelectuais que organizam a cultura e difundem ideologia dominante (cf. GRAMSCI, 1982).

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

Diante do contexto histórico da educação ofertada aos jovens e adultos, considerou-se a importância da qualidade social da EJA no Ensino Médio. Para tanto, abordou-se nesta pesquisa as práticas de leitura como estratégia para ampliar a formação política de leitores.

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

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

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

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

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Estudo de Caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 14, n. 49, p. 51-54, mai./jun. 1984. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cpl/arquivos/528.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.
- ANDRÉ, Marli. *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos*. In: SOARES, L. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p.17-32. Disponível em:<[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2016.
- ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 1-108, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/book/export/html/1054>>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Lei n. 9394*, de 20 de Dezembro de 1996. Aprova a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 22 out. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 11*, de 09 de junho de 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 22 Mar. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Resolução nº 2*, de 30 de Janeiro 2012. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/342966218/Diretrizes-Curriculares-Nacionais-Para-o-Ensino-Medio>>. Acesso em: 22 mai. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Documento Base)*. 12 de Agosto de 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2016.
- BRASIL. Congresso Nacional Brasileiro. *Constituição Federal de 1934*. Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 22 mar. 2016.
- BRASIL. Congresso Nacional Brasileiro. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 22 mar. 2016.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. 3 ed. Tradução KlausBrandiniGerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2016.
- FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2016.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. p. 27-56.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 14 mar. de 2016.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 3., 2013, Florianópolis. *Palestra proferida no Congresso de Educação Básica*, Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

GOMES, C. A; CARNIELLI, B. Expansão do Ensino Médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.33, n. 119, p. 47-69, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000200003>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere, vol. 1*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*.4 e. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KLEIMAN, Â. Os Estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v.8, n.3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. IN: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: HISTEDBR, 2005.p. 42-66.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa educacional*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.47-58.

OLIVEIRA, Thiago Chagas. *Formação política e consciência de classe no jovem Gramsci (1916-1920)*. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em educação brasileira, Fortaleza (CE). 2007. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3298/1/2007\\_dis\\_TCOliveira.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3298/1/2007_dis_TCOliveira.pdf)>. Acesso em: 23/07/16.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática*. 10ed. ver e atual. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho Científico*. 23 ed. Ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

THIOLLENT, Michel. *Critica metodológica, investigação social e enquete operaria*.4. ed. São Paulo: Polis, 1985.

VIEIRA, M. C. *Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. 2006. 383 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB6VZL86/2000000111.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

VÓVIO, C. L. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Niterói, v.1, n.2, p.56-74, ago./dez. 2007. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/131403292/Praticas-de-Leitura-na-EJA>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.1, n.28, p. 24-37, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100003)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

---

Recebido em: 11/12/2016.  
Aprovado em: 02/04/2018.