

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA ALÉM DA FORMAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA

PROFESSIONAL EDUCATION: GOING BEYOND TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL TRAINING

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos Marques¹

Doutora em Estudos da Linguagem (UFRN)
ivoneidebezerra@gmail.com

Angela Bustos Kleiman²

Pós Doutora em Linguística (University of Illinois)
akleiman@mpc.com.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar aspectos de um projeto para o letramento de jovens e adultos vinculados à educação profissional na modalidade de EJA. Refletimos sobre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) relativas à EJA e as implicações teórico-metodológicas e éticas decorrentes da adoção da perspectiva dos Estudos do Letramento (KLEIMAN, 1995, 2000; STREET, 1984, 2006) e da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1996; GIROUX, 1986; 1997), especialmente, aquelas relativas à formação ampla, não meramente instrumental dos educandos para uma participação plena na vida cidadã. Os dados foram gerados em projetos de letramento desenvolvidos com alunos do PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Os resultados apontam que os alunos precisam aprender funções para a escrita que não sirvam apenas para instrumentá-los para o trabalho, pois funções voltadas para a formação cidadã podem favorecer o trabalho com o currículo integrado à educação profissional.

Palavras-chave: Letramentos. Educação profissional. EJA (PROEJA). Projetos de letramento. Currículo emancipatório.

ABSTRACT

The objective of this paper is to present some aspects of a literacy project for young people and adults taking professional education in the modality of Young

1 Ivoneide B. de A. Santos Marques é professora do IFRN, membro dos Grupos de Pesquisa "Letramento e Etnografia" - UFRN e "Letramento do Professor" - Unicamp. Atualmente, desenvolve Estágio Pós-doutoral sob a supervisão da professora Dra. Angela B. Kleiman na Unicamp.

2 Angela B. Kleiman é pesquisadora I-A do CNPq, professora titular aposentada Unicamp, fundadora do Grupo de pesquisa "Letramento do Professor". Atualmente, é professora colaboradora da Unicamp.

People and Adults Education (EJA). We discuss the goals of the National Education Plan for EJA and the theoretical, methodological and ethical implications that result from the adoption of New Literacy Studies' (KLEIMAN, 1995, 2000; STREET, 1984, 2006) and Critical Pedagogy's perspectives (FREIRE, 1996; GIROUX, 1986; 1997), especially those related to the students' full participation as citizens in the life of their communities, instead of the appropriation of writing for mere instrumental purposes. The data were generated in literacy projects with the participation of PROEJA students at the Federal Institute of Rio Grande do Norte. Results show that students need to learn writing functions that goes beyond writing for work purposes only, since functions aiming at the development of citizenship may help implement the professional curriculum.

Keywords: Literacies. Professional Education. Adult Literacy Programs. Literacy Projects. Emancipatory curriculum.

Considerações iniciais

Na contemporaneidade, a ideia de letramento está, muitas vezes, vinculada à noção de inserção cultural, tornando-se imprescindível para a vivência da cidadania plena. O acesso às práticas de leitura e de escrita é visto como direito fundamental para o alcance da condição de cidadão letrado, capaz de usar essas práticas nos diferentes contextos de comunicação. Daí a importância de se garantir aos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) o acesso a letramentos diversificados – e não apenas aos letramentos que os instrumentalizarão para o trabalho – como condição de inserção e de participação social para além do alfabetismo funcional.

Essa garantia é vital porque se trata de educandos com um histórico escolar de fracasso em relação à população estudantil "na idade certa", e que são, em geral, pobres, oriundos de bairros periféricos, vivendo em comunidades carentes, geralmente desprovidas de serviços essenciais, tais como postos de saúde, bibliotecas públicas, escolas públicas de qualidade, transportes coletivos, saneamento básico, segurança pública; são desempregados ou empregados que realizam trabalhos sem qualificação, no mercado informal de trabalho ou em subempregos (KLEIMAN, 1995; 2000; 2012; SANTOS, 2012; OLIVEIRA; SANTOS, 2012).

Se o estudante que tipicamente frequenta o PROEJA é um jovem ou adulto que precisa inserir-se ou manter-se no mercado de trabalho, a Meta 10

do Plano Nacional de Educação (PNE)³ atenderia, de modo adequado, a interesses e necessidades do alunado. Entretanto, essa meta deve ser interpretada também no contexto social brasileiro, que, durante séculos, negou o direito à escola às classes mais desfavorecidas, tornando, até poucas décadas atrás, o analfabetismo um fenômeno cíclico, que se repetia de geração em geração, sustentando a ideia de que “filho de analfabeto, analfabeto é”. São esses filhos de analfabetos os que ainda hoje ocupam a maioria dos bancos escolares da EJA⁴ Isso significa que, de fato, as práticas de uso da escrita que têm a ver com o prazer e com o desenvolvimento pessoal e da comunidade eram e ainda são funções da leitura e da escrita desconhecidas para os que frequentam a EJA. E certamente não são essas funções da leitura as que o pequeno ou grande empresário, o industrial, o gerente de recursos humanos, ou outro empregador, considera prioritárias na formação da “mão de obra” que pretende contratar.

Neste trabalho⁵, discutiremos aspectos relativos à integração da educação profissional na modalidade de EJA, tomando como parâmetros para a discussão os condicionantes sociais que contribuem para o limitado acesso do aluno de EJA aos bens culturais do mundo letrado como meios de transformação da sua realidade social. Problematizaremos, em primeiro lugar, as metas dos planos educacionais e as expectativas relacionadas a letramentos profissionais, focalizando as diferenças entre ambas, que constituem um fator importante na manutenção do *status quo*. Em seguida, apresentaremos uma modalidade de organização curricular – o projeto – que viabilizou a formação cidadã do educando nas aulas de língua portuguesa em turmas do PROEJA.

3 A Meta 10 do PNE prevê a oferta de, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. No caso dos institutos federais, como o IFRN, onde se realizou esta pesquisa, está prevista por lei a oferta de 10% de suas vagas da educação profissional à modalidade de EJA.

4 Diversos estudos destacam a importância das práticas de letramento familiar (OLIVEIRA, 2016) na redução do fracasso escolar; a presença de pelo menos um membro familiar alfabetizado pode romper o ciclo de analfabetismo e fracasso escolar intergeracional.

5 No Brasil, ainda é bastante comum a discussão sobre a EJA ter como objeto de reflexão a interface entre alfabetização e letramento. Porém, neste trabalho, trataremos dos letramentos de jovens e adultos para além das questões de alfabetização, compreendida aqui como uma das etapas do letramento, o qual se desenvolve ao longo da vida.

O trabalho se insere no contexto da Linguística Aplicada e se configura como uma pesquisa qualitativa e interpretativista de vertente etnográfica. Os dados foram gerados por SANTOS (2012)⁶, a partir do desenvolvimento de projetos de letramento, com alunos do PROEJA, no período de 2008 a 2010, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN- Campus Natal/Zona Norte).

No contexto do PNE, o maior desafio do PROEJA é formar o trabalhador com capacidade crítica de discernir sobre sua condição de excluído, de explorado e de privado de um dos seus direitos essenciais: o direito à educação de qualidade e, conseqüentemente, a diversas práticas de letramento de distintas esferas de atividade. Entendemos que às instituições de educação profissional cabe a tarefa de educar o cidadão para além do domínio da técnica e da tecnologia, preparando-o também para a cidadania crítica e participativa.

Portanto, defendemos aqui uma proposta de ensino de Língua Portuguesa na EJA que não se limite a fins meramente instrumentais ou funcionais, pois, na nossa concepção, a inserção nas práticas letradas para a vida social é uma questão identitária. Conforme afirma Street (2006, p. 466), “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais” e, com certeza, a sala de aula não é lugar de reprodução, mas de transformação de identidades sustentadas por relações de poder e práticas desiguais e preconceituosas.

Essa perspectiva aponta a necessidade de serem redimensionadas as práticas de letramento na esfera escolar, com vistas ao alcance dos objetivos traçados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) naquilo que concerne, especificamente, à formação para o trabalho e para a cidadania plena. Essa mudança de enfoque pode contribuir para que o letramento dos educandos no contexto escolar não se limite à formação de "analfabetos funcionais", na nomenclatura adotada por instituições responsáveis pelos protocolos burocráticos que avaliam o desempenho dos alunos, enfocando sua

⁶ Hoje, Santos Marques, uma das autoras deste trabalho, que realizava a dupla função de professora e pesquisadora da turma.

proficiência leitora e escritora. Assim considerados, são taxados de despreparados para os usos de leitura e de escrita exigidos pela escola e pela sociedade para a participação na vida cidadã. Nessa perspectiva, considera-se, por exemplo, que essas pessoas não têm condições de ler interpretando informações contidas nos textos lidos nem de escrever um bilhete a alguém, isto é, não estão preparadas para contribuir, de forma efetiva, com os processos produtivos.

Antes de rotular os alunos como analfabetos funcionais, é importante que se reflita sobre a seguinte questão: um indivíduo é analfabeto funcional para que demanda de letramento, em qual contexto de participação, com quais colaboradores? As práticas de letramento são situadas, variam segundo a situação específica em que se usa a língua. Ademais, as exigências dos empregadores em relação ao letramento de seus empregados são, a maioria das vezes, irrealistas; muitas vezes, são exigidas dos trabalhadores habilidades que não são necessariamente usuais no seu trabalho (DESCARDECI, 1992). Por exemplo, para que exigir de um vigilante que ele saiba lidar com planilhas e programas de computador, se ele tem mesmo é que ficar de sentinela na portaria de um edifício? Dependendo do que ele tenha de realizar na sua atividade, isso seria mesmo funcional para ele?

Se, de uma maneira geral, a leitura e a escrita não fazem parte da rotina de trabalho do estudante da EJA, isso significa que ele, já alfabetizado, capaz de assinar formulários e ler um endereço, não precisa de outros letramentos? Obviamente, precisa, sim. São poucas as profissões em que a leitura e a escrita constituem exigências para a própria realização do trabalho, como é o caso de educadores, pesquisadores, críticos literários, jornalistas. No entanto, ninguém ousaria dizer que o letramento do médico não precisa ir muito além da capacidade de ler catálogos de remédios e bulas e de escrever receitas. Se não se justifica limitar o letramento àquilo que é estritamente funcional, no caso das profissões "nobres", limitar as práticas de ler e escrever àquilo estritamente funcional no caso dos trabalhadores pobres, sem qualificação específica, ou desempregados é, mais do que reproduzir a desigualdade, aprofundá-la, tornando-a insuperável.

Dentre os desafios a serem enfrentados na modalidade de EJA, está o de educar a classe trabalhadora, garantindo-lhe o acesso à formação integral, em um contexto condicionado pelas exigências do mercado de trabalho que, muitas vezes, determinam a estruturação dos currículos e a definição dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Assim, a formação técnica e tecnológica tende a se sobrepor à formação humanística dos educandos, o que compromete sobremaneira sua formação cidadã. Embora esta seja prevista nos projetos político-pedagógicos de instituições cuja atividade fim é a formação profissional, esses documentos nem sempre são levados em consideração na prática.

Quando se trata de EJA integrada à educação profissional, a discussão acerca dos letramentos do seu público torna-se bastante restrita. É preciso, no entanto, atentar para essa restrição e pensar uma agenda de pesquisa mais ampla para essa modalidade de ensino para que se levem em consideração outras questões, outros conflitos e outras problemáticas que a envolvem. É importante também desconstruir mitos relacionados ao letramento de jovens e adultos, como, por exemplo, o de que são todos analfabetos e não têm condição de acompanhar o currículo como outros alunos "regulares" têm.

Os riscos da restrição de relacionar diretamente EJA e alfabetização básica podem ser prejudiciais, pois ajudam a identificar o aluno com pessoas analfabetas ou que não estão "satisfatoriamente" alfabetizadas. Em decorrência dos rótulos e dos estereótipos criados, os alunos dessa modalidade de ensino são vítimas de preconceito, gerando-lhes prejuízos na escola, visto que se tende a minimizar o currículo a eles ofertado, comprometendo, assim, sua formação e seu acesso pleno à educação de qualidade, por serem julgados incapazes de aprender alguns conteúdos, considerados mais complexos.

As práticas escolares de separação dos alunos por orientação para a universidade ou para o trabalho, segundo níveis de competência e interesses dos alunos (a prática de *tracking*, na terminologia de Oakes, 1985) ocasionam comportamentos muito diferentes entre os professores quando lecionam para alunos na trilha acadêmica e quando lecionam para alunos na trilha vocacional

ou profissionalizante. Oakes investigou 300 alunos e seus professores em turmas de ensino médio nos EUA, orientados para uma ou outra trilha, concluindo que, nas aulas de língua materna, os alunos na trilha orientada para a universidade eram expostos a conhecimentos legitimados: liam literatura moderna e clássica, analisavam características de gêneros literários e os elementos na escrita de uma boa narrativa, eram ensinados a escrever gêneros como monografias, relatórios de pesquisa bibliográfica, além de gêneros argumentativos, os quais ajudam a aprender a pensar criticamente e a resolver problemas, enquanto nem se cogitava ensinar as mesmas capacidades na aula de língua materna a alunos na trilha técnico-profissional.

Nessa experiência, alunos em turmas já voltadas para a profissionalização aprendiam a preencher diversos formulários, como os de solicitação de emprego, liam literatura juvenil e manuais e aprendiam a escrever apenas parágrafos. Em outras palavras, a própria escola colocava obstáculos para a apropriação de letramentos legitimados pelos jovens mais pobres, pertencentes às minorias, reproduzindo, desse modo, a desigualdade social.

Tendo em vista resultados de pesquisa como os encontrados por Oakes (1985), questionamos a coerência de estratégias previstas na Meta 10 do PNE, que afirma a necessidade de “ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional”. Justamente os alunos em desigualdade de condições com o resto da população, aqueles “com deficiência e baixo nível de escolaridade”, que também fazem parte dos excluídos da escola na idade certa e da população mais pobre.

Trata-se, conforme veremos na seção seguinte, de meta inexecutável no contexto social da EJA, na maioria dos cursos, tanto pela ausência de infraestrutura, quanto pela inviabilidade de programas com “diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e

cidadania”, tal como estipulado na estratégia 10.6 da Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Daí a relevância de estudos que tematizem diferentes aspectos do letramento da população que frequenta as modalidades de ensino profissionalizante, investigando alternativas didáticas, experiências com práticas pedagógicas e possibilidades de ressignificação do currículo escolar para viabilizar a aprendizagem do aluno para a vida social e para continuar aprendendo ao longo da vida.

As metas planejadas no PDE e os desafios do PROEJA

A Educação Profissional e Tecnológica Brasileira (EPT), uma das modalidades de ensino previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), oferece formação técnica de nível médio com a oferta de cursos técnicos integrados, articulando, concomitantemente, formação geral e formação profissional, considerando as bases teórico-metodológicas, os princípios e os fundamentos do currículo integrado (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005). Inserido nessa modalidade de ensino, o PROEJA, aliando direitos fundamentais de jovens e adultos, educação e trabalho (BRASIL, 2009), tem por fim oferecer formação profissional técnica com a elevação do nível de escolaridade a jovens e adultos que tenham concluído ou não o ensino fundamental e não tenham o ensino médio completo.

Como política pública afirmativa, o programa foi instituído por meio do Decreto número 5.478 de 24/06/2005, pensado para ser desenvolvido nas redes públicas federal⁷ e estadual de ensino, podendo contribuir para o alcance das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE - 2011-2020). Ocorre que, desde sua instituição, a esse programa têm sido impostos alguns desafios, tais como:

⁷ A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei 11.892, de 29/12/2008, sendo composta pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais e pelo Colégio Pedro II - RJ. Vale ressaltar que algumas dessas instituições já desenvolviam, antes do PROEJA, algumas políticas em EJA, mas não integradas à EPT.

1. A diminuição da carga horária com implicações para o "encurtamento do currículo, provocando seu empobrecimento" (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 124). É importante ressaltar que, em geral, o corte na carga horária se dá nas disciplinas da formação propedêutica, o que compromete a formação integral dos educandos e, conseqüentemente, a função reparadora e equalizadora da EJA. Além disso, a integração curricular não tem se efetivado nas práticas pedagógicas. Ainda é muito comum a fragmentação do currículo. Geralmente, os conteúdos de cada área são trabalhados isoladamente;
2. O material didático trabalhado nos cursos ofertados, muitas vezes, prioriza o caráter instrumentalista da formação técnica para o trabalho em detrimento da formação integral.⁸ Se o nosso compromisso é com a libertação do homem, não podemos prescindir da ciência nem da tecnologia, mas não podemos reduzi-lo a um simples objeto da técnica, a um autômato manipulável (FREIRE, 1979). Em um viés instrumentalista, geralmente, ao aluno é ensinado o valor da técnica e da tecnologia sem problematizá-las, sem discutir criticamente o papel delas na formação geral nem a necessidade de pensar que o homem não pode se tornar autômato em decorrência do uso delas, mas que o domínio delas pode torná-lo mais autônomo (FREIRE, 1996) e mais preparado para agir tanto no mercado de trabalho, quanto na vida social mais ampla. Nessa nova modalidade de ensino assumida pela Rede Federal, muitos nela envolvidos não se deram conta de que a formação profissional é importante, mas a formação integrada não pode ser desconsiderada. Assim, aquela extrapola a preparação para o trabalho, enquanto esta exige também uma preparação para as atividades desenvolvidas em outras esferas sociais;

⁸ A formação profissional não pode se limitar ao treinamento operacional para a produção em série e padronizada, preparando trabalhadores apenas para as tarefas menos complexas, pois, nessa perspectiva, a Educação Profissional torna-se um mero instrumento de política assistencialista ou de ajustamento às demandas do mercado de trabalho. Ao tratar da EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio propõem que essa modalidade educativa seja assumida como uma estratégia para o acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. "A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (BRASIL, 2013, p.211).

3. A descontinuidade na oferta de vagas no PROEJA tem se configurado como uma ação contrária ao alcance dos objetivos traçados para o programa no PNE, no Projeto Político-Pedagógico e no próprio Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRN. A regularidade da oferta de cursos tem sido gradativamente diminuída. Em 2016, por exemplo, foram ofertadas apenas 78 vagas em todo o IFRN, num total de 21 campi. Isso comprova que estamos longe de contribuir de forma mais efetiva com o alcance da Meta 10 do PNE que, como já mencionado, prevê a oferta de, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. No caso dos institutos federais, desde a criação deles, está prevista por lei a oferta de 10% de suas vagas na educação profissional na modalidade de EJA.

Conforme podemos ver, estamos longe de dar uma contribuição mais efetiva para o alcance das metas traçadas para a EJA no PNE. Por exemplo, a estratégia 10.2, que visa expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora, fica totalmente comprometida, já que a oferta não se efetiva. Também a estratégia 10.5, que prevê implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física das escolas públicas que atuam na EJA integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência, tem chances de não se efetivar completamente. Muito menos a estratégia 10.11, que visa implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.

Essa estratégia, talvez, seja uma das mais prejudicadas no contexto pesquisado, pois não foi efetivada mesmo, em função da visão impregnada de preconceito de que os alunos do PROEJA chegam a uma instituição como o IFRN, reconhecida nacionalmente por ofertar educação profissional de

altíssima qualidade, sem conhecer nada. Para muitos professores, esses alunos inclusive maculam a imagem da instituição, que deveria, na visão equivocada desses docentes, atender a um público que estivesse "à altura do IFRN". Alunos desse programa chegam a ser discriminados e tratados, muitas vezes, como cidadãos de segunda classe numa esfera pública, a qual deveria se constituir para eles em uma esfera pública democrática (GIROUX, 1997), para garantir-lhes o acesso à educação de qualidade, um direito constitucional, mas frequentemente violado e mesmo negado, quando se restringe o número de vagas ofertadas a esse público.

O projeto: letramentos para além da formação profissional

Considerando a realidade excludente em que se desenvolve o PROEJA, o que fazer no ensino de Língua Portuguesa para mudar essa realidade? Em que medida as práticas de letramento desenvolvidas na EJA podem contribuir com a formação integral dos alunos para que possam agir como cidadãos críticos, vislumbrando mudanças para sua realidade de exclusão social? Que relações se estabelecem entre os processos de letramento, a elevação da escolaridade e a formação profissional dos educandos?

Um passo importante para potencializar o letramento dos educandos é não se limitar a uma abordagem instrumentalista, pois ainda que tenha o mais alto nível de especialização, essa pode funcionar como um "modo de domesticar a consciência através de uma desarticulação constante entre a leitura reducionista e estreita de sua área de especialização e a leitura do universo dentro do qual uma especialização se situa" (MACEDO, 2006, p. 15).

Na abordagem instrumentalista, educa-se para a reprodução cultural. Isso ocorre, por exemplo, quando se enfatiza o aprendizado mecânico da leitura, desconsiderando-se a necessidade de análise crítica das estruturas sociais e políticas. Esse tipo de aprendizado tende a formar o aluno mecanicamente para satisfazer às exigências da sociedade tecnológica, visando somente à melhoria econômica, o acesso ao emprego e o aumento da produtividade. Ao secundarizar a preocupação com a formação do pensamento crítico, com a cultura e com as relações de poder, o letramento funcional

contribui para a reificação do pensamento dos educandos, preparando-os apenas para atender a necessidades de reprodução da ordem social vigente sem interrogá-la.

Neste trabalho, compreendemos o letramento como um fenômeno sócio-histórico, cultural e ideológico (STREET, 1984): “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). O(s) letramento(s) envolve(m) formas de ser, de ouvir, de falar, de escrever, de agir, de interagir, de sentir, de compreender, de usar ferramentas e recursos tecnológicos (GEE, 2001). Sob esse prisma, a prática escolar favorece a inserção dos estudantes no universo da cultura letrada, nas práticas de letramento do mundo do trabalho e nas demais práticas cidadãs.

À medida que se enreda em uma perspectiva situada e pluralizada, oferecendo aos educandos recursos que lhes permitam refletir criticamente sobre fatos, fenômenos e problemas sociais, essa perspectiva de letramento adquire sentido crítico, contribuindo para o empoderamento de alunos das classes sociais menos favorecidas. Essa concepção de letramento põe em relevo relações de poder e aspectos culturais das práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula.

Nos cursos ofertados no PROEJA, cujo propósito é o alcance da formação profissional associada à educação geral, o ensino de Língua Portuguesa assume um importante papel, visto que as práticas de letramento são imprescindíveis à construção do conhecimento em qualquer componente curricular. De modo mais específico, essa disciplina pode favorecer a aprendizagem do aluno nas diferentes áreas e o desenvolvimento do currículo integrado, contribuindo, assim, para sua permanência na escola e, conseqüentemente, para uma trajetória exitosa no seu processo de escolarização.

Uma alternativa didática para viabilizar o trabalho com as práticas letradas na escola é o projeto de letramento, visto que ele parte do contexto social do aluno e, necessariamente, considera suas necessidades maiores de letramentos múltiplos, em termos do desenvolvimento de sua formação,

especialmente, naquilo que concerne à formação profissional para além da técnica. A experiência com projetos de letramento na EJA revela um potencial de ressignificação das práticas de letramento, apontando possibilidades de ações, visando à mudança social. Neste trabalho, assumimos o conceito de projeto de letramento proposto por Kleiman, que concebe essa organização didática como

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Essa organização didática pode viabilizar uma configuração mais inovadora e eficaz para o trabalho com a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística na educação profissional, rompendo com uma visão instrumentalista da língua ao ressignificar o processo de letramento no contexto escolar. No projeto de letramento, os educandos aprendem a ler e a escrever para agir no mundo do trabalho, mas também nas demais esferas sociais (escola, igreja, associações de bairro, conselho comunitário, redes sociais, espaços de lazer etc.), pois a prática social estrutura as atividades curriculares.

Como eixo estruturante das atividades curriculares (KLEIMAN, 2009), um projeto pode cumprir um importante papel na inserção dos alunos no universo da cultura letrada, ampliando possibilidades de participação social e política. Neste trabalho, defendemos o trabalho com projetos de letramento

Não como uma novidade didática ou um instrumento de renovação do ensino da língua materna que pretende resolver problemas de exclusão e insucesso escolar na área de linguagem, mas como uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p. 13).

Visto sob esse viés, esse tipo de projeto favorece a aprendizagem da leitura e da escrita, oferecendo contribuições para o reposicionamento

identitário de alunos e professores, transformando-os em agentes de letramento (KLEIMAN, 2006). Os alunos escrevem a partir da aprendizagem das práticas de outros grupos sociais, não se limitando a aprender o código escrito. Aprendem, por exemplo, padrões e normas de instituições letradas para dar legitimidade à escrita deles. Aprendem a escrever para que sua escrita chegue, sempre que possível, a outras instituições, como, por exemplo, a empresas às quais destinam currículos e fichas solicitando emprego ou entregando relatórios de estágios, mas também podem escrever aos gestores escolares, ao Presidente da Câmara Municipal e às empresas de transportes coletivos, reivindicando direitos. Ancorando-se nas práticas sociais situadas, o projeto de letramento tem por objetivo ressignificar o ensino da escrita a fim de que esta prática passe a fazer parte do mundo social do aluno.

No projeto de letramento, o ensino da escrita volta-se para as necessidades do aluno, oferecendo-lhe as condições necessárias ao desenvolvimento de suas ideias, seus sentimentos, seu posicionamento diante do mundo, enfim, para que ele possa exercer plenamente sua cidadania, posicionando-se historicamente e assumindo uma consciência crítica em relação ao uso da linguagem no mundo social (FAIRCLOUGH, 2001).

Leva-se em consideração que, nos processos formativos, não há neutralidade na relação entre trabalho e educação, visto que essa relação traz "a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). No projeto objeto desta análise, alunos do PROEJA aprenderam a ler e a escrever para resolver problemas do interesse deles⁹. Escreveram textos de diferentes gêneros discursivos: carta de solicitação de emprego, relatório de estágio, currículo, carta de reclamação, resumo para apresentar trabalho em evento científico promovido pelo IFRN e ficha de dados cadastrais para solicitação de emprego, mas escreveram também para reivindicar direitos e participar das discussões

⁹ Os documentos produzidos durante o projeto foram posteriormente analisados, tendo como referência os processos identitários, as lutas sociais e as vivências desses sujeitos nos diversos espaços em que circulam: na família, no trabalho, na escola, na igreja, nos conselhos comunitários, nas associações de bairro, nos movimentos sociais, na militância política e nos espaços de lazer (SANTOS, 2012).

políticas nas redes sociais, a partir da escrita de uma carta aberta ao eleitor, de comentários no *facebook* e no *twitter*, criados por eles para cada turma, etc.

Conforme podemos ver, os alunos aprenderam a escrever tanto para atender a demandas do trabalho, como para atender a outras demandas do cotidiano deles. Assim, escreveram ainda cartas do leitor e comentários em sites de jornais e revistas, e em blogs, criados e alimentados por eles, para pôr em circulação os textos produzidos no projeto. Isso se configura como oportunidade de inserir os alunos no universo da cultura letrada, a partir de práticas de escrita situada.

Além do trabalho com textos da esfera do trabalho e da esfera jornalística, considerando suas necessidades de desenvolvimento de múltiplos letramentos, os alunos aprenderam a ler e alguns até produziram textos literários de diferentes gêneros (poemas, crônicas e resenhas de peças de teatro a que assistiram). A leitura e a prática de escrita de textos literários devem ser estimuladas em sala de aula como condição de acesso à literatura, vista aqui como um direito do educando, conforme propõe Antonio Cândido (2004).

A literatura é um poderoso instrumento para a construção do conhecimento do homem sobre si mesmo e sobre o mundo. Ela é um lugar inspirador para o exercício do pensamento crítico e para ações e formas de resistência, denúncia e combate aos vários males da vida política e social, razão pela qual o aluno da EJA não pode ser privado desse direito, até porque, muitas vezes, esse aluno só tem acesso aos objetos estéticos dessa natureza no contexto escolar. A escola precisa atentar para o fato de que as práticas de uso da escrita que têm a ver com o prazer e que promovem o acesso aos bens culturais com o desenvolvimento pessoal e comunitário eram, e ainda são, geralmente, funções da leitura e da escrita desconhecidas para os alunos que frequentam essa modalidade de ensino.

No projeto de letramento, trabalhar leitura e escrita como práticas sociais faz toda diferença para imprimir um novo sentido ao letramento de jovens e adultos. Aprendendo a ler e a escrever, construindo novas funções sociais para a escrita, esses alunos podem vislumbrar mudanças sociais, buscando

soluções para os problemas enfrentados por eles. Como práticas políticas e ideológicas, as práticas discursivas, em um trabalho de natureza emancipatória como este, mantêm ou transformam relações de poder, por constituírem espaços de luta de poder (FAIRCLOUGH, 2001). Abaixo, analisamos os impactos da escrita de alunos do PROEJA.

Natal, 01 de setembro de 2010.

À

Diretora Acadêmica do Campus Natal/Zona Norte – IFRN

Senhora Diretora,

Ao longo do nosso curso, temos enfrentado dificuldades de diversas ordens. Dentre essas, destacamos algumas para que possam ser analisadas pelos gestores responsáveis. É importante destacar que a nossa intenção é tentar estabelecer um diálogo com Vossa Senhoria para que possamos esclarecer algumas questões bem como vislumbrar alternativas para os problemas aqui apresentados.

Em primeiro lugar, solicitamos a resolução do problema referente à disciplina de Máquinas e Automação Elétrica, pois não temos um laboratório devidamente equipado para as atividades práticas desta disciplina. Aliás, não podemos dizer que temos laboratório para a disciplina, que funciona, precariamente, nas instalações do laboratório de Física.

Em segundo lugar, temos um sério problema, que é a falta de sistematização na oferta de dependência. Esse é um dos problemas que têm nos preocupado bastante, pois não temos a garantia de permanecer no curso, caso necessitemos pagar novamente disciplinas específicas, porque não existem outras turmas para isso.

Em terceiro lugar, não tivemos até agora a oportunidade de realizar nenhuma visita técnica, algo imprescindível à nossa formação. Sendo assim, gostaríamos de obter esclarecimentos sobre as razões por que não tivemos, ao longo do curso, o direito de participar de atividades dessa natureza. Por diversas vezes, já nos sentimos excluídos nesta instituição, por não termos tido o mesmo tratamento dado aos alunos do chamado Ensino Médio Regular. Por exemplo, até agora não temos a garantia de que iremos ao Complexo Hidrelétrico de Paulo Afonso, embora as turmas concluintes de Eletrotécnica do IFRN normalmente tenham direito a essa visita técnica.

Ainda sobre a exclusão em relação aos alunos do PROEJA, é importante destacar que têm ocorrido frequentemente falhas na divulgação de informações importantes para nós.

Recentemente, surgiram oportunidades de estágios em empresas de grande porte como a **Companhia Vale** e a **Schlumberger** e não tomamos conhecimento disso, o que consideramos uma falha muito grave, uma vez que a experiência numa dessas empresas poderia nos garantir melhores condições de inserção no mercado de trabalho. Em decorrência dessa falta de

informação, também já deixamos de participar de diversos eventos realizados na escola, pois não fomos convidados a participar deles.

Dessa forma, solicitamos a Vossa Senhoria providências no sentido de resolver e/ou esclarecer os problemas aqui apresentados.

Antecipadamente, agradecemos a atenção dispensada.

Atenciosamente,

Alunos do Curso de Eletrotécnica do PROEJA

Os dados da pesquisa mostram que os alunos enfrentavam alguns problemas no funcionamento do curso, os quais já haviam sido apresentados à gestão, mas para cuja resolução não haviam sido tomadas as devidas providências. Ao tomarem consciência crítica do impacto do letramento nas suas vidas, eles resolveram escrever uma carta à Diretoria de Ensino do campus para formalizar as reclamações e pedir solução para as dificuldades enfrentadas. Isso ocorre quando se reconhece o valor do letramento e o poder agentivo da escrita (BAZERMAN, 2006). Em resposta a essa ação dos alunos, foi marcada uma reunião com gestores e foram tomadas algumas medidas para sanar problemas enfrentados pelos estudantes.

A leitura do texto¹⁰ permite inferir que a experiência dos alunos no PROEJA é marcada por relações de poder e de exclusão que, algumas vezes, tendem a inferiorizá-los diante dos alunos do chamado "ensino regular". No desenvolvimento do projeto, ocorreu um caso típico de exclusão social quando um aluno com necessidades especiais não pode participar de uma aula de campo. A turma foi assistir a uma peça no Teatro Alberto Maranhão, o mais tradicional da cidade, ao qual nenhum dos alunos havia ido anteriormente, porque o ônibus do IFRN não estava adaptado para transportar um cadeirante. A situação causou ao grupo tristeza e insatisfação, motivando-os a reclamarem

10 O texto foi escrito pelos alunos do Curso de Eletrotécnica em *oficinas de letramento* (SANTOS, 2012). O processo de escrita colaborativa se deu da seguinte forma: 1) uma versão individual, 2) uma versão em dupla, 3) uma versão única, escolhendo trechos de textos de todas as duplas em um só e 4) uma versão final resultante da reescrita da versão 3. Cada uma das oficinas tem por objetivo adequar à escrita dos alunos à situação comunicativa, observando questões relativas ao gênero, ao tipo textual, à coesão, à coerência e ao padrão formal escrito. Assim, a versão final é o produto de todo um processo de escrita e de reescrita. Nesse processo, o gênero *carta de reclamação* foi trabalhado como ação social (MILLER, 2009). Aqui, o texto servirá de base para a análise de conflitos enfrentados no processo de letramento dos alunos e para ilustrar como se aprende a escrever situadamente em projetos de letramento. Não temos por fim analisar exaustivamente a escrita deles como produto.

seus direitos formalmente, por escrito, mediante a escritura de uma carta de reclamação, que foi entregue à instituição.

Esse fato reforça a ideia de que o PROEJA tem enfrentado dificuldades para oferecer as condições necessárias à inclusão social dos estudantes, conforme previsto nas estratégias da Meta 10 do PDE e que estas não estariam realmente sendo cumpridas. Nesse caso, a estratégia 10.4, que prevê ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, teria sido flagrantemente descumprida. Para reclamar seus direitos, o aluno, sentindo-se excluído, escreveu, com a ajuda dos colegas, uma carta à direção geral, a qual foi também encaminhada ao reitor, cobrando providências para o problema enfrentado por ele.

Aprender a escrever para reclamar direitos e para agir em diferentes contextos sociais faz parte de um projeto de educação emancipatória (FREIRE, 1996; GIROUX, 1997; MCLAREN, 1988; 2000), cujos princípios orientam para uma formação humana integral e para a justiça social, conforme prevê o Projeto Político-Pedagógico do IFRN. Essa concepção de educação busca romper com um modelo curricular que submete os educandos à opressão imposta ao trabalhador no mercado de trabalho, em que a lógica do capital determina as relações de exploração e de subtração de direitos. Contudo, o desenvolvimento de um currículo emancipatório no PROEJA nem sempre tem se efetivado. Nos dados de pesquisa, podemos observar uma tendência ao desenvolvimento de um currículo oculto¹¹ (APPLE, 2006; GIROUX, 1997), que tende a excluir cada vez mais os participantes desse programa.

O currículo oculto excludente se manifesta no PROEJA quando se julga que "os alunos não têm condições de acompanhar as aulas de determinadas disciplinas", normalmente, de disciplinas como Matemática, Física e Química,

¹¹ O *currículo oculto* nas escolas se refere às normas, valores e atitudes subjacentes que são frequentemente transmitidos tacitamente, através das relações sociais da escola e da sala de aula. Enfatizar a conformidade a regras, a passividade e a obediência constitui uma das mais importantes forças de socialização usadas para produzir tipos de personalidade dispostos a aceitar as relações sociais características das estruturas que governam o mundo do trabalho (GIROUX, 1986, p. 258).

além das disciplinas específicas da formação técnica e tecnológica, bastante exigidas nos cursos ofertados. Vale destacar que alguns desses cursos deixaram de ser ofertados na modalidade de EJA. Por exemplo, no contexto em que se realizou a pesquisa, atualmente, o Curso de Eletrotécnica só é ofertado na chamada modalidade "regular".

A justificativa para a retirada de alguns cursos das planilhas de oferta é de que os alunos da EJA não têm condições de aprender determinados conteúdos. Isso revela o nível de conflito social enfrentado às vezes por eles quando resolvem voltar aos bancos escolares. No Brasil, a escola nem sempre tem acolhido de braços abertos os jovens e adultos que a ela retornam em busca da elevação do nível de escolaridade. Ao invés disso, ela reproduz a segregação que lhes impõe a sociedade de classes. Dados da pesquisa revelam que vários estudantes já foram expostos a situações vexatórias. Em depoimento, uma aluna do Curso de Eletrotécnica afirmou ter ouvido de um professor que ela "deveria estar em casa lavando louça e não no IFRN, pois ela não tinha condições de estar ali", por não saber coisas básicas para aprender os conteúdos da disciplina ministrada por ele.

Muitas vezes, a escola prefere responsabilizar o estudante pelo "fracasso", tratando essa questão como um problema individual dele a repensar práticas curriculares que favorecessem a aprendizagem do educando. Esse tipo de situação relatada desvela a realidade de opressão e de preconceito algumas vezes enfrentada pelos alunos do PROEJA e nos aponta a necessidade de uma maior reflexão sobre o papel do professor que atua nesse programa, pensado originariamente como uma política de inclusão social. Não basta pensar políticas educativas para reinserir jovens e adultos na escola, é preciso oferecer condições para que nela permaneçam com chances de êxito.

Para isso, o professor precisa criar condições favoráveis à aprendizagem, considerando os conhecimentos que os aprendizes já trazem consigo ao chegarem à escola. A ele também compete pensar organizações didáticas que melhor dialoguem com as necessidades dos alunos e que promovam a aprendizagem significativa dos conteúdos trabalhados, o que

exige uma mudança de perspectiva sobre o trabalho docente. É preciso, portanto, oportunizar ao professor a vivência de processos formativos que contemplem situações próprias do ambiente da sala de aula da EJA, contribuindo com o desenvolvimento de sua identidade como agentes de letramento e preparando-o para articular teoria e prática em situações focadas no desenvolvimento do aprendiz.

Ao discutir os significados do letramento, Kleiman (1995) defende a tese de que o resgate da cidadania de grupos sociais pouco escolarizados e marginalizados implica a transformação de práticas sociais que os excluem, como as desenvolvidas na escola. No caso dos estudantes da EJA, desenvolver projetos de letramento pode ser fundamental para impor um sentido mais crítico aos seus processos de letramento e prepará-los para usar adequadamente a escrita nas mais diversas situações de uso da linguagem, inclusive para a luta estratégica por direitos sociais. Nesse sentido, a escola precisa “assumir os múltiplos letramentos da vida social como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos” (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Por exemplo, os letramentos desenvolvidos no decorrer das atividades do projeto "Hora de votar: cidadania e participação política em questão" levaram os alunos a se posicionar, a argumentar e a exigir o cumprimento dos seus direitos, garantindo-lhes mais oportunidades de acesso à cultura letrada e de poder (FAIRCLOUGH, 2001), mediante o domínio das práticas discursivas. O texto aqui analisado tinha um destino certo: os gestores do IFRN. Não escreveram para cumprir uma atividade meramente escolar. Como prática social, a escrita foi usada pelo grupo com fins e propósitos interventivos, para resolver problemas enfrentados no curso. Dentre esses problemas, reclamaram da falta de adequação do laboratório da disciplina de Máquinas e Automação Elétrica, reclamaram da falta de esclarecimento sobre a realização de visitas técnicas e reclamaram da falta de comunicação entre a escola e eles, o que lhes interditava o acesso à informação sobre oportunidades de estágio em grandes empresas, prejudicando-os profissionalmente.

Na educação profissional, esse tipo de projeto pode favorecer tanto a aprendizagem da escrita para a formação técnica e laboral, quanto para fins

interventivos, de agência social e política, visto que os alunos aprendem a escrever também para ganhar voz (GIROUX, 1997). Nesse tipo de projeto, os seus textos têm sempre um leitor em potencial e propósitos comunicativos definidos, podendo circular para além dos muros da escola (em jornais impressos ou *online*, em *blogs* e nas redes sociais).

Rompendo fronteiras, a escrita deles consegue sair dos muros da escola e alcançar outras esferas sociais. Dessa forma, os estudantes podem ganhar a legitimação da sua voz e promover mudanças na sua realidade social, tornando-se mais empoderados. Empoderar-se é ganhar voz, é tornar-se crítico. No projeto de letramento, os alunos do PROEJA "tiveram oportunidade de falar com suas próprias vozes, de autenticar suas próprias experiências" (GIROUX, 1986), a partir da assunção de uma perspectiva pedagógica crítica.

Considerações finais

Neste trabalho, tivemos por objetivo discutir aspectos relativos ao letramento de jovens e adultos vinculados à educação profissional na modalidade de EJA, refletindo sobre as metas do PNE relativas à EJA e sobre as implicações teórico-metodológicas e éticas decorrentes da adoção da perspectiva dos Estudos do Letramento, especialmente, aquelas relativas à formação ampla, não meramente instrumental dos educandos para uma participação plena na vida cidadã. A título de ilustração, apresentamos uma experiência exitosa com projetos de letramento na educação profissional em que participantes do PROEJA vivenciaram práticas pedagógicas que os situaram para além da formação técnica e tecnológica, como cidadãos críticos e participativos.

Discutimos em que medida uma política pública como o PROEJA pode contribuir para o alcance das metas planejadas no PNE. Observamos que alguns alunos se sentem tentados a abandonar a escola pelo próprio estranhamento que esta lhes causa, pela falta de acolhida, de motivação e de incentivo a se identificar com ela. Disso resulta a evasão, quando a escola deveria formá-los para inseri-los no mercado de trabalho como mão de obra

qualificada, propiciando-lhes oportunidades de inclusão social e de melhoria da qualidade de vida.

A adoção de práticas pedagógicas emancipatórias, cujo objetivo é educar jovens e adultos para a autonomia e formar sujeitos críticos, pode ser viabilizada, como sugerido neste trabalho, pelo projeto de letramento como eixo estruturante das atividades curriculares, uma alternativa didática capaz de imprimir maior eficácia aos letramentos de alunos vinculados à educação profissional, apontando formas de ensinar a ler e a escrever para inseri-los no universo da cultura letrada, a partir da vivência com textos que circulam em diferentes esferas sociais.

Apontamos a necessidade de se pensarem políticas de letramento interessadas em compreender a leitura e a escrita como formas de acesso ao conhecimento, de desenvolvimento social e econômico e de emancipação política e social, a fim de que, ao se inserirem na educação profissional, jovens e adultos possam ter mais chances de se manterem na escola e de vislumbrarem mudanças e perspectivas mais efetivas de inclusão social.

Os alunos da educação profissional precisam aprender outras funções para a escrita, além da função de prática escolar. A apropriação de uma escrita menos instrumental, que não sirva aos interesses de reprodução da ordem neoliberal e para a empregabilidade, pode romper com essa reprodução, indo além da noção de empregabilidade, na qual o emprego é visto sob o prisma da meritocracia, resultado do acúmulo do maior número possível de competências e habilidades relacionadas exclusivamente ao trabalho. Nesse viés, o currículo da empregabilidade desconsidera a importância da formação integral do estudante.

A formação cidadã dos educandos do PROEJA ocorrerá, efetivamente, quando os professores educarem para a autonomia, desapegando-se de princípios formativos que limitam a noção de empregabilidade, de conhecimentos, de competências e de habilidades aos valores do Neoliberalismo. A autonomia é uma marca evidenciada quando o aluno apresenta potencial para tomar decisões, selecionar e processar informações,

criticar ideias e assumir pontos de vista divergentes em relação a outras pessoas.

Letramento implica capacidades de processar informações escritas nas atividades pessoais, profissionais, culturais e cívicas. Quando o educando se torna capaz de usar as práticas letradas para agir socialmente e, quando necessário, para propor sugestões de mudança para sua própria vida e para a melhoria da qualidade de vida da sua comunidade, ele demonstra ter proficiência leitora e escritora.

Por fim, a problemática do letramento no contexto da EJA, de políticas e de programas de letramento desenvolvidos em contextos formais ou informais de ensino é muito mais de ordem política, envolvendo relações de classes sociais e relações de poder, que de ordem educacional. Essa problemática não está circunscrita a uma questão de desempenho de ensino nem de aprendizagem, razão pela qual o PROEJA deve garantir formação cidadã aos educandos, para que se tornem críticos em relação aos jogos de poder, particularmente, aqueles vividos no mundo do trabalho.

Na planificação curricular da EJA, uma questão norteadora deveria ser: que conteúdos são mais significativos para contribuir com a autonomia e a emancipação dos alunos? Assim, a escola poderia desenvolver a contento a sua função social em relação ao público dessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 11. ed. Brasília Câmara dos Deputados, 2015. (Edições Câmara).

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, SEB/DICEI, 2013.

DESCARDECI, M. A. A. S. **O concurso público**: um evento de letramento em exame. 1992. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, SP, Campinas, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GEE, J. P. Progressivism, critique, and socially situated minds. In: C. Dudley Marling and C. Edelsky, eds, **The fate of progressive language policies and practices**. Urbana, IL: NCTE, 2001, p. 31–58.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 223-243.

_____. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 93-106.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, dez, 2007.

_____. Projetos de letramento na educação infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU, Vol. 1, n. 1, 2009, p. 1-10.

_____. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **EJA em Debate**, Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina, v. 1, n. 1, 2012, p. 23-38.

MACEDO, D. **Literacies of Power: what Americans are not allowed to know**. Westviewpress: Cambridge, 2006.

MCLAREN, P. Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. **Harvard Educational Review**, v. 58, n. 2, p. 213-234, May 1988.

_____. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **Revista Holos**, Ano 28, Vol. 2, 2012, p. 114- 129.

OAKES, Jeannie. Keeping Track, Part 1: The Policy and Practice Of Curriculum Inequality. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1985.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. M. A. M.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2011.

OLIVEIRA, M. S.; SANTOS, I. B. A. Políticas públicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social. **EJA em Debate**, Instituto Federal de Santa Catarina, v. 1, n. 1, Florianópolis: IFSC, 2012, p. 39-56.

OLIVEIRA, M. S. Letramentos e políticas públicas: a família na escola. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.) **Significados e Resignificações do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 253-282.

SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento na Educação de Jovens e Adultos**: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. 312f. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2012.

STREET, B. **Literacy in the theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8. São Paulo: Humanitas\FFLCH\USP, p. 465-488, 2006.

Recebido em: 28/02/2017.

Aprovado em: 18/04/2017.