



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**SIMONE FERNANDES FERREIRA DE OLIVEIRA**

**O P E R F I L D O S A L U N O S D A E J A**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2007**

**SIMONE FERNANDES FERREIRA DE OLIVEIRA**

**O P E R F I L D O S A L U N O S D A E J A**

**Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Plena em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.**

**Orientadora: Professora Ma. Antônia Lis de Maria Martins Torres.**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2007**



0482p Oliveira, Simone Fernandes Ferreira de.  
O perfil dos alunos da EJA / Simone Fernandes Ferreira de Oliveira. - Cajazeiras, 2007.  
92f. : il. color.

Monografia(Licenciatura em Pedagogia)Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, 2007.  
Contém Bibliografia.  
Não disponível em CD.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Relação professor e aluno. 3. Perfil de alunos. I. Martins, Antonia Lis de Maria. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título

CDU 374.7

Aos meus queridos alunos da EJA, fonte  
inspiradora de nosso trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
BIBLIOTECA SETORIAL  
CAJAZEIRAS - PARAIBA

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita misericórdia, fazendo-me descobrir a palavra e "ler" a vida segundo seus preceitos.

Aos meus pais e meu esposo, pela sua incansável dedicação e preocupação com meus estudos, muitas vezes confiantes mais em mim, que eu mesma.

À minha mestra e futura doutora Lis, pela sua paciência e pelo muito que colaborou para meu enriquecimento intelectual.

A todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram para o êxito desse trabalho, em especial a Valmira, minha eterna companheira de estudos.

"Eu não sou você  
Você não é eu  
Mas sei muito de mim  
Vivendo com você.  
E você, sabe muito de você  
vivendo comigo?  
(...) encontrei comigo e me vi  
Enquanto olhava pra você (...)"

*Madalena Freire*

## RESUMO

OLIVEIRA, Simone Fernandes Ferreira de. **O perfil dos alunos da EJA**. 2007. 92 f. Monografia (Graduação em Docência) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras - PB, 2007.

Este estudo teve por objetivo conhecer o perfil dos alunos que freqüentam a educação de jovens e adultos – EJA, nos dias atuais. Analisando, a partir de um contexto sócio-econômico e político o jovem e adulto que buscava esse tipo de educação, seu comportamento, aspirações e atitudes, para, então, compreendermos quais as implicações desta postura no perfil do aluno que busca a EJA nos dias atuais. Quais são, hoje, as expectativas e perspectivas deste aluno em relação ao futuro, e na educação, qual seria a importância atribuída. Compreendendo essa dinâmica, acreditamos ser mais fácil de desenvolver uma educação significativa. Desta forma, procuramos organizar nosso trabalho em cinco capítulos. Inicialmente, buscamos resgatar a história da educação de adultos, sua biografia, como forma de compreendermos um pouco da essência dessa educação tão singular. A seguir, recorreremos a memória, e percebemos que o MOBRAL poderia nos ajudar a responder algumas destas questões suscitadas em nosso trabalho, uma vez que ainda hoje se faz alusão a este movimento de educação tão contraditória. Buscamos então a memória de uma alfabetizadora, da época do MOBRAL, que pudesse, em suas perspectivas, desvendar como eram seus alunos da EJA, e, respeitadas as épocas, pudéssemos associar esses alunos do MOBRAL aos alunos de hoje, de modo a trazer novos elementos e enriquecer os conhecimentos e o ato educativo. Num terceiro momento fazemos uma reflexão sobre o real entendimento do que seria educação de jovens e adultos, e suas implicações no fazer pedagógico. Da mesma forma, refletimos sobre alguns desafios e peculiaridades dessa educação, enfatizando a importância de se conhecer o aluno com o qual vamos trabalhar, para partir desse diagnóstico, desenvolver atividades significativas para o longo de suas vidas. O quarto capítulo nos ajuda a responder duas perguntas cruciais em nosso trabalho: quem é o educador de jovens e adultos e quem é o aluno jovem e adulto. Com esses dois questionamentos procuramos descrever algumas características desses sujeitos de nossa pesquisa, delineando o perfil dos docentes e discentes da EJA, na contemporaneidade. Por fim, no quinto capítulo, relatamos toda nossa experiência vivenciada no estágio supervisionado. Nesse instante descrevemos momentos importantes, os quais nos deram oportunidade de, conhecendo nosso aluno, conhecer a nós mesmos, proporcionando assim, uma aprendizagem recíproca e um enriquecimento intelectual. A soma desses capítulos, portanto, nos permite desvendar um pouco esse nosso aluno da EJA, e nos leva a refletir, diante de seus comportamentos, perspectivas e expectativas em relação ao estudo e ao futuro, nossa própria prática pedagógica.

### Palavras-chave

Educação de jovens e adultos – diálogo – relação educador-educando.

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
BIBLIOTECA SETORIAL  
CAJAZEIRAS - PARAÍBA

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I. Biografia da EJA.....	21
1.1 Educação de Adultos: um pouco da história.....	21
1.2 Um divisor de águas na história da EJA.....	24
CAPÍTULO II. Memória da EJA: na época do MOBRAL.....	33
CAPÍTULO III. A teoria e a prática da EJA: desafios e contradições.....	42
CAPÍTULO IV. Delineando o perfil dos docentes e discentes da EJA.....	47
4.1 Quem é o educador de jovens e adultos?.....	47
4.2 Quem são os alunos jovens e adultos?.....	54
CAPÍTULO V. Trabalhando com EJA: relatos de uma vivência.....	64
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	78
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICES.....	85
ANEXOS.....	87



## INTRODUÇÃO

*Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.*

Chico Xavier

Este estudo teve como proposta analisar alguns aspectos da educação de jovens e adultos, especificamente, no que diz respeito ao perfil do aluno que busca este tipo de formação nos dias atuais. Tal estudo justificou-se, sobretudo, pela nossa experiência docente com EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rômulo Pires – Sousa(PB), e pela necessidade de se desenvolver ações político-pedagógicas significativas.

Sabemos que em nenhuma sala de aula encontraremos a homogeneidade, sobretudo nas salas de educação de Jovens e Adultos. No entanto, anos atrás, nas salas da EJA em que trabalhamos, observamos certa semelhança, certa unidade, principalmente em relação à importância que cada um, jovem ou adulto, atribuía ao estudo, à educação.

Atualmente, deparamos-nos com turmas diversificadas, composta de alunos advindos da EJA e alunos repetentes, oriundos de outras escolas de ensino regular. Estes primeiros, depois de um longo período afastados, retornaram à escola para fazer supletivo presencial, dando continuidade aos estudos. Os últimos, segundo eles próprios, não estiveram afastados da escola tanto tempo, apenas buscaram a

EJA “*para terminar mais ligeiro os estudos*”, uma vez que a escola oferece ensino supletivo.

Essa diferença, entre tantas outras encontradas nos alunos que estão freqüentando a EJA nestes últimos tempos, está preocupando a todos os professores, principalmente quanto à questão metodológica, do como agir, o que fazer numa classe onde os alunos não comungam do mesmo objetivo, no que se refere à importância atribuída ao estudo.

Esse novo aluno exige novas posturas, uma reflexão teórico-prática, uma vez que nosso objetivo enquanto educador da EJA é fazer o melhor pelo nosso aluno, mas não um “fazer” sozinho, isolado, neutro, e sim, um fazer construído coletivamente, um apreender e aprender recíproco - professor e aluno. Em especial, os alunos da EJA que mesmo não apresentando uma “história de vida escolar” brilhante, mas apresentam uma história de vida real exemplar, principalmente quando ousam romper a barreira do fracasso escolar, da marginalização e tentam voltar, novamente, aos bancos escolares.

Para tanto, precisávamos conhecer esse novo perfil do aluno da EJA, quais suas perspectivas de estudo e suas expectativas no futuro, enquanto estudantes e cidadãos conscientes. A partir desse contato, ou seja, conhecendo nosso aluno é que acreditávamos conseguir desenvolver um trabalho significativo em sala de aula.

Nesta perspectiva, compreendíamos que reconstruir a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil seria o primeiro passo para o entendimento desta

questão. Uma educação marcada por políticas alienantes, assistencialistas e conservadoras, mas também, por propostas e movimentos promissores, um todo que fez do aluno da EJA um ser especial.

Ao longo da história da educação de adultos, observávamos o destaque para um tipo de aluno que, por vários motivos, deixou de freqüentar a escola na "idade certa". Destaca-se, no entanto, uma realidade social sempre refletida na questão da desvalorização cultural, da marginalização social desencadeando no fracasso escolar, por muitos concebido como sinônimo de EJA.

Parte-se, então, do pensamento de que o aluno que freqüenta a educação de jovens e adultos, em sua maioria oriunda das camadas populares, é um sujeito sem identidade, carente de conhecimento, e, por conseguinte, objeto da aprendizagem, uma vez que não é dado valor aos seus interesses, expectativas, nem favorecida a sua participação ativa nas práticas educativas.

Estes aspectos foram constituindo, no Brasil, uma estrutura social injusta, assentada na exclusão social. Exclusão esta reafirmada na escola, por valorizar uma cultura em detrimento de outra, ou, por querer tratar igual os desiguais. Isso acontece, muitas vezes, porque o que a escola valoriza e legitima como padrão é um capital cultural que favoreça a construção do conhecimento, a valorização da língua culta, da leitura, entre outras posturas nem sempre condizentes com a realidade das camadas populares.

No final dos anos 50 e início dos anos 60, o Brasil passava a analisar de outra forma a educação de jovens e adultos. Esta visão deturpada de educação foi posta em questão a partir das experiências de Paulo Freire. Esse educador marcou uma nova concepção de educação, alicerçada no diálogo, na problematização da realidade do educando. Educar, na concepção freireana, significa “construir uma consciência crítica” sob a realidade vivida, o que favorecia a transformação social.

A partir de sua proposta pedagógica libertadora e conscientizadora, foram desenvolvidos, no Brasil, muitos programas de educação. Entretanto, com a instauração da Ditadura Militar Paulo Freire é exilado e impedido de desenvolver seu método educativo.

Como forma de compensação e, tentando dar prosseguimento ao movimento de alfabetização iniciado no Brasil por Paulo Freire, o governo militar desenvolveu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. O método do MOBRAL incorporava alguns aspectos da proposta de Paulo Freire, como por exemplo, trabalhar a palavra geradora. A grande diferença, no entanto, era que em Freire, a palavra geradora era pesquisada pelo aluno de forma consciente, partindo de sua realidade, já no MOBRAL a palavra geradora era “imposta” ao aluno, e não partia do diálogo.

Explicitamente, tal movimento concebia a educação como investimento, visando a formação de mão-de-obra com uma ação pedagógica pré-determinada e não conscientizadora. O MOBRAL pode ser considerado como uma instituição criada para dar suporte ao sistema de governo vigente.

Analisando, pois, estes e outros aspectos da educação de jovens e adultos, podemos vislumbrar a importância de se observar, a partir de um contexto sócio-econômico e político o jovem e adulto que buscava esse tipo de educação, seu comportamento, aspirações e atitudes, para, então, compreendermos quais as implicações desta postura no perfil do aluno que busca a EJA nos dias atuais. Quais são, hoje, as expectativas e perspectivas deste aluno em relação ao futuro, e na educação, qual seria a importância atribuída. Compreendendo essa dinâmica, acreditamos ser mais fácil de desenvolver uma educação significativa para esses nossos alunos da EJA.

Isto posto, procuramos organizar nosso trabalho em cinco capítulos, assim delineados:

No primeiro capítulo, denominado BIOGRAFIA DA EJA, fizemos um resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos, desde a década de 30 até os dias atuais, mostrando alguns aspectos sociais que ao longo dos anos foram tecendo a história da EJA bem como de seus alunos. Ainda neste capítulo mostramos “um divisor de águas na história da EJA”, ou seja, procuramos retratar um pouco sobre as mudanças no paradigma da educação de adulto, quando do surgimento do pensamento e das experiências pedagógicas de Paulo Freire.

O segundo capítulo, MEMÓRIA DA EJA: na época do MOBREAL, retrata a experiência de uma alfabetizadora do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, dos anos 70. A partir de seus relatos procuramos desvendar algumas características sociais e pedagógicas suas e, principalmente, de seus alunos, a fim

de melhor compreendermos a importância que estes atribuíam ao estudo, o que nos ajudaria posteriormente, respeitadas as épocas, a fazermos uma relação com os alunos da atualidade.

No terceiro capítulo, A TEORIA E A PRÁTICA DA EJA: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES, fazemos uma reflexão sobre o real entendimento do que seria educação de jovens e adultos, e suas implicações no fazer pedagógico. Da mesma forma, refletimos sobre alguns desafios e peculiaridades dessa educação, enfatizando a importância de se conhecer o aluno com o qual vamos trabalhar, para partir desse diagnóstico, desenvolver atividades significativas para o longo de suas vidas.

O quarto capítulo nos ajuda a responder duas perguntas cruciais em nosso trabalho: quem é o educador de jovens e adultos e quem é o aluno jovem e adulto. Com esses dois questionamentos procuramos descrever algumas características desses sujeitos de nossa pesquisa, DELINEANDO O PERFIL DOS DOCENTES E DISCENTES DA EJA, na contemporaneidade.

Por fim, no quinto capítulo, TRABALHANDO COM EJA: RELATOS DE UMA VIVÊNCIA, relatamos toda nossa experiência vivenciada no estágio supervisionado. Nesse instante descrevemos momentos importantes, os quais nos deram oportunidade de, conhecendo nosso aluno, conhecer a nós mesmos, proporcionando assim, uma aprendizagem recíproca e um enriquecimento intelectual.

A soma desses capítulos, portanto, nos permite desvendar um pouco esse nosso aluno da EJA, e nos leva a refletir, diante de seus comportamentos, perspectivas e expectativas em relação ao estudo e ao futuro, nossa própria prática pedagógica.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Analisar o perfil do aluno que busca a educação de jovens e adultos nos dias atuais, e compreender a importância que este atribui à educação e suas perspectivas em relação ao futuro, foi, de modo geral, o objetivo proposto nesta pesquisa. Para tanto, considerou-se como requisito fundamental, compreender a realidade na qual está inserido o aluno da EJA, considerando seus sentimentos, sua história de vida, seus referenciais, sua cultura, crenças e valores, enfim, toda a subjetividade e afetividade que o permeia.

Destarte, o campo de pesquisa do presente estudo foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Rômulo Pires, a qual oferece a Educação de Jovens e Adultos, 1º e 2º segmentos, com aulas presenciais. Essa pesquisa desenvolveu-se no período compreendido entre os anos de 2005 e 2007. O primeiro passo de nossa atuação foi realizar o diagnóstico da escola, pois acreditávamos que

Por ser o estágio uma fase de aproximação e intervenção na realidade, o diagnóstico da escola poderá servir para o estagiário sentir de perto a estrutura, a organização e o funcionamento da unidade escolar, por isso (...) necessitamos verificar a escola viva. É o momento acontecendo na entrada dos alunos, no pátio, na sala de aula, na hora do recreio, na saída. Assim, o diagnóstico requer um olhar cuidadoso para verificarmos quais as reações da população escolar diante das mudanças, inovações e demais acontecimentos. (Lima, 2002, p 22-23)

Em virtude desses aspectos, e partindo do pressuposto que as atitudes e os comportamentos do ser humano são melhor compreendidos no contexto social onde estes estão inseridos, acreditou-se que o procedimento metodológico de abordagem qualitativa denominado pesquisa exploratória, seria o mais indicado para a abordagem proposta, cuja aplicação teve por finalidade a elaboração de



instrumentos de pesquisas como questionários e entrevista, adequados à realidade de nosso aluno, bem como do nosso professor, coadjuvante desta história.

A escolha dos questionários com perguntas objetivas e subjetivas, tanto para o educando como para o educador de jovens e adultos, se deu pela necessidade de termos registrado por escrito, alguns aspectos sócio-econômico e culturais, e principalmente, aspectos relativos ao ensino-aprendizagem, segundo a visão desses sujeitos de nossa pesquisa. Tais questionários foram propostos e livremente respondidos, dando também a oportunidade de os próprios questionados acrescentarem algumas idéias nas alternativas postas em aberto.

Já a entrevista semi-estruturada, realizada com uma alfabetizadora dos anos 70, afastada do exercício de sua profissão, foi escolhida devido à flexibilidade de seus aspectos. Ou seja, compreendemos que tal instrumento de pesquisa elaborado a partir de perguntas relativas ao assunto em questão – os jovens e adultos, proporcionaria além de *diálogo* entre pesquisador e sujeito da pesquisa, a percepção das aspirações implícitas desse sujeito, reveladas quando do momento da conversação, o que se constituiria em elementos bastante significativos ao alcance dos objetivos de nossa proposta.

Nesta perspectiva, e reconhecidas as peculiaridades de nosso campo de pesquisa, desenvolvemos, a partir dos instrumentos de pesquisa supracitados, nosso estudo e análise dos dados. Posteriormente, no intuito de reconhecermos a realidade ambiente, e, o contexto no qual os sujeitos de nossa pesquisa realizavam suas

ações educativas de ensino-aprendizagem, participamos das aulas de algumas disciplinas, contribuindo, para tanto, no planejamento das mesmas.

## **CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL**

### **“RÔMULO PIRES” – CAMPO DE PESQUISA**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Rômulo Pires encontra-se localizada na Rua Deocleciano Nunes de Resende, s/n – Conjunto Dr. Zezé – Sousa (PB), pertence à rede municipal de ensino, sendo de competência da Secretaria de Educação e Cultura do Município, sua regulamentação, junto ao Conselho Estadual de Educação, e seu funcionamento e reconhecimento.

Esta instituição de ensino foi fundada no ano de 1984, na gestão do então prefeito Nicodemos de Paiva Gadelha, visando fornecer a comunidade do bairro Dr. Zezé, Zú Silva e adjacências, uma escola de qualidade e gratuita.

A escolha de seu nome se deu por homenagem ao Sr. Rômulo de Araújo Pires, nascido na cidade de João Pessoa (PB), em 13 de abril de 1943, por ser uma pessoa querida pela comunidade, um homem simples, alegre, batalhador, que embora não sendo naturalizado sousense, adorava a cidade. Ele faleceu muito jovem, aos 38 anos, em virtude de um abalroamento em seu caminhão, deixando uma esposa e duas filhas.

A Escola Rômulo funciona em três turnos, oferecendo no turno da manhã educação infantil e fundamental I; no turno da tarde, além do fundamental I, uma sala de do programa “Se liga”; no turno da noite a EJA – Educação de Jovens e Adultos, primeiro e segundo segmentos, em forma de supletivo com aulas presenciais.

Sua estrutura funcional compreende uma administradora escolar (licenciada em História), duas vice-diretoras (uma licenciada em Geografia e outra em Pedagogia), duas supervisoras (licenciadas em Pedagogia), três secretárias, uma para cada turno, quatro vigilantes, cinco zeladoras, uma bibliotecária, uma auxiliar de disciplina, duas cozinheiras.

O quadro docente é composto de 16 professores com os seguintes níveis de formação: três professoras com o Logos II; seis com licenciatura em Pedagogia; uma licenciada em Letras; duas em Ciências, e ainda cursando o nível superior temos 1 em Letras, 2 em História e 1 em Pedagogia. Dentre as educadoras já graduadas, três estão cursando especialização.

O corpo discente compreende 361 alunos, sendo 25 na educação infantil, 179 no fundamental I, 60 no fundamental II e 97 na Educação de Jovens e Adultos. A maior parte moradora dos Conjuntos Dr. Zezé, Zú Silva e adjacências.

A escola não montou ainda um projeto político-pedagógico, mas, mesmo diante da ausência deste, a instituição procura desenvolver um trabalho de construção de uma escola cidadã. Para tanto, procura integrar a comunidade à escola, promovendo reuniões periódicas com pais e mestres. Aproveita ainda o ensejo das datas

comemorativas como dia do estudante, dia das crianças, dia dos pais, das mães, da mulher, São João, etc., para promover festas e palestras que tratem de assuntos do interesse de toda a comunidade, entre outras atividades de integração social.

Na escola são desenvolvidas, também, atividades pedagógicas complementares, por meio de mini-projetos interdisciplinares desenvolvidos em semanas específicas com: semana da leitura, semana da ciência, semana do folclore. Nestas semanas as turmas de todos os turnos trabalham separadamente suas atividades, para depois, na culminância, serem expostas juntas como forma de integração entre elas.

Quanto ao aspecto do planejamento, a escola é assistida por com dois supervisores, um para atender as turmas do fundamental I e II, e outro para atender a Educação de Jovens e Adultos, os quais se reúnem quinzenalmente com os professores para nortear suas atividades didático-pedagógicas. Já o planejamento da turma de aceleração, fica a cargo dos supervisores da Secretaria de Educação do Município, os quais também se reúnem a cada quinze dias.

O Rômulo Pires dispõe em sua estrutura física interna de: uma secretaria, um saguão, cinco salas de aula, uma biblioteca, uma pequena sala com um computador e um banheiro para os professores, um almoxarifado, uma cozinha, dois banheiro para os alunos.

Quanto ao aspecto material permanente, a secretaria possui dois birôs e duas estantes que guardam os documentos da escola. Cada sala de aula possui dois ventiladores de teto e entrada de ar através de basculantes, quatro lâmpadas

fluorescentes e um quadro negro. Duas, das cinco salas de aula, são destinadas à educação infantil, apresentando cadeiras e mesas pequenas adequadas ao tamanho das crianças. A biblioteca, além de guardar o acervo da escola, serve também como sala de reuniões e planejamento, neste espaço há também armários de aço para guardar os livros e materiais didáticos. A sala do computador de dimensões 3x2m<sup>2</sup> guarda dois computadores, sendo que no momento um encontra-se desmantelado, aguardando conserto. No almoxarifado encontram-se guardados um freezer, um congelador, os materiais de limpeza da escola, de alimentação, materiais didáticos e documentos, sendo esses últimos arquivados em caixas-arquivo e organizados em uma estante de cimento.

Em sua estrutura física externa temos: ao leste uma quadra de futebol desgastada pela ação do tempo, ao sul um grande terreno com alguns pés de coco, goiaba e bananeiras.

Já os recursos financeiros que mantêm a escola, uma parte vem diretamente do governo federal, através do Conselho Escolar, o qual recebe verbas anualmente, para aquisição de material didático e mensalmente, para serem gastas em merenda escolar. Esses recursos requerem prestação de contas ao final de cada exercício, por meio de notas fiscais e relatórios, os quais são enviados à prefeitura e em seguida para Brasília. A escola conta também com o apoio do programa Compra Direta, o qual distribui semanalmente frutas e verduras para a escola.

Levando em consideração todos os aspectos estruturais, financeiros, pedagógicos e pessoal, que influenciam direta e indiretamente nas atividades desenvolvidas na

escola, esta apresenta, em seus quadro funcional, desde a administração, corpo docente e demais funcionários, uma convivência harmônica, reforçada pela idéia de coletivo, e pelo desejo de melhorar cada vez mais a educação que se propõem em oferecer.

## CAPÍTULO I

### BIOGRAFIA DA EJA

#### 1.1 Educação de Adultos: um pouco da história

No Brasil, até o início do século XX, pouco se tem registrado sobre educação de jovens e adultos, isto porque até então a educação elementar era algo restrito apenas as elites, detentoras do poder político e econômico. Nesta época, por questões ideológicas, não havia interesse das elites em estender o ensino a toda a população, inclusive aos jovens e adultos, uma vez que o país contava com uma economia essencialmente agrária, alicerçada na mão-de-obra escrava. Todavia, somente a partir da década de 30 a educação de jovens e adultos veio organizar-se sistematicamente, integrando-se ao sistema formal de ensino.

A partir de 1930 o país começou a viver grandes transformações na área da educação impulsionadas, principalmente, pelo processo de industrialização e a urbanização. Progressivamente a economia passava de agro-rural para urbano-industrial e com isso as classes emergentes passaram a buscar o mesmo modelo da escola da elite, visando melhores condições sociais.

Toda essa mudança e as constantes reivindicações sociais trouxeram consigo a necessidade de se organizar um sistema público de ensino elementar, extensivo a todo país. Foi então que em 1934 o governo federal reconhece, em caráter nacional, a partir da Constituição Federal em seu artigo 149, a *educação como direito de*

*todos e (que) deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos* (Soares: 2002).

Com a Constituição de 1934 estabeleceu-se também o Plano Nacional de Educação, o qual apontava as responsabilidades de estados e municípios em relação ao ensino *primário integral, desta feita, gratuito e de frequência obrigatória*. Essa gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar foram extensivas aos adultos, o que incitou, especialmente nos anos 40, a educação de jovens e adultos como uma questão de política nacional.

Em 1945, com o fim da Ditadura Vargas no Brasil e, o fim da Segunda Guerra Mundial no âmbito internacional, o país passa por uma efervescência política aclamando a redemocratização, a busca de paz entre os povos, de respeito aos direitos humanos, e, a educação de jovens e adultos desponta como sendo o ponto de partida para a efetivação da democracia.

Nessas circunstâncias, a educação de jovens e adultos no Brasil toma a forma de campanha nacional de massa, sendo a primeira grande campanha desenvolvida em 1947, a chamada Campanha de Educação de Adultos, cuja finalidade era alfabetizar e capacitar o aluno para o trabalho e o desenvolvimento comunitário. Segundo Yamasaki e Santos (1999: 7), este programa desenvolvia-se em três etapas:

A primeira era uma ação de três meses para a alfabetização. A segunda era a pós-alfabetização em sete meses. Ela se completaria na terceira etapa com mais sete meses de estudo que equivaleriam às primeiras quatro séries iniciais do ensino primário. O programa previa um segundo período de trabalho voltado para a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário.



Esta campanha embora apresentasse implicitamente, numa pseudodemocracia, a intenção de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo, alcançou nos primeiros anos um resultado promissor, mobilizando outras esferas da população, voluntários, líderes comunitários, criando salas de supletivo nas redes municipais e estaduais em diversas regiões do país.

Ao passo que a Campanha de Educação de Adultos se difundia pelo país, discussões e críticas teórico-pedagógicas eram lançadas sobre a questão do analfabetismo, como também sobre o tipo de metodologia aplicada neste programa.

Tal campanha, ainda que desenvolvida para atender aos adultos-analfabetos, mostrava-se preconceituosa para com seus alunos, o que fazia ser o adulto e analfabeto sinônimo de exclusão social, de marginalização. A este tipo de aluno era imputada toda a responsabilidade do fracasso, da incapacidade de aprender, e como se não bastasse, era identificado social e psicologicamente com a criança. Ao adulto-analfabeto, visto na condição de objeto da aprendizagem, simplesmente se aplicavam atividades que não exigissem muito raciocínio, subestimando sua capacidade intelectual.

Essa visão deturpada do aluno da educação de adultos veio modificar-se a partir da contribuição de teorias mais modernas da sociologia e da psicologia, onde, ao contrário do que se propagava, essas teorias mostraram ser este aluno, adulto-analfabeto, vítima de um processo histórico-social excludente, porém, cognitivamente capaz de raciocinar.

Nesta perspectiva o Ministério da Educação, mostrando-se aparentemente confiante na capacidade de aprendizagem desses alunos, desenvolveu um material didático específico para a educação de adultos. A proposta desse material era trabalhar a silabação, suas lições partiam de *palavras-chave* selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas. *O estudo visava a memorização e a construção de frases. As cartilhas continham pequenos textos orientados à preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo.* (Yamasaki e Santos, 1999: 8).

Nessas condições a Campanha da Educação de Adultos, iniciada em 1947, perdurou até o final da década de 50, quando começaram a surgir críticas às suas esferas administrativas e financeiras e, principalmente, ao método pedagógico utilizado, o qual se mostrou, ao longo dos anos, inadequado para se trabalhar com adultos das diversas regiões do país, proporcionando uma aprendizagem superficial. Todas as críticas lançadas à Campanha de 1947 serviram como base para novas reflexões sobre o problema do analfabetismo no país, e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos.

## **1.2 Um divisor de águas na história da EJA**

A referência principal desse novo paradigma da educação de adulto surgiu no final dos anos 50 e início dos anos 60, com o pensamento e as experiências pedagógicas de Paulo Freire, um educador pernambucano, comprometido com a educação

voltada para as camadas populares, o qual mostrou que a educação poderia servir para libertar o homem, mais do que, apenas, para ensiná-lo, para domesticá-lo.

Freire fazia uma relação dialética entre a alfabetização, os conteúdos a estudar e o ato político de estudar, demonstrando que a aprendizagem não se dava através de um método de memorização de conteúdos, mas, a partir daquilo que é significativo para o aluno. Nesta perspectiva, ele elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, em que o educando vai descobrindo a leitura e a escrita a partir de sua realidade, de sua cultura, e desenvolveu uma metodologia pedagógica que ficou conhecida como *Método Paulo Freire*.

Nesse método, o conteúdo de ensino era resultado de uma metodologia dialógica. Antes mesmo de iniciar o processo de aprendizagem, fazia-se uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo em que iria atuar, e um levantamento de seu universo vocabular, ou seja, das palavras utilizadas pelo grupo para expressar essa realidade. Dessas palavras eram escolhidas aquelas que expressassem as situações existenciais mais importantes, o que viria a ser chamadas de *palavras geradoras*, a partir das quais se realizaria tanto o estudo da escrita e leitura como o da realidade, problematizando-a.

As palavras geradoras promoviam um movimento dinâmico nesse processo de alfabetização, que poderia ser traduzido numa frase de Freire que ficou célebre: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Isso porque a palavra geradora surge do saber cultural do educando, daquele censo comum, repleto de conhecimentos vividos através de sua história, de seu mundo, e é para esse próprio mundo que

essa palavra volta, agora na perspectiva de “escrevê-lo” ou “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de uma prática consciente. (Freire: 2001).

O método Paulo Freire fora testado em “círculos de cultura” na roça e nas cidades do Nordeste, com o apoio dos Movimentos de Cultura Popular (MCP), do Movimento de Educação de Base da Igreja Católica (MEB), dos Centros de Cultura Popular (CPC), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), da campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, da prefeitura de Natal (RN), entre tantos outros grupos onde se misturavam educadores, estudantes e profissionais de outras áreas, comprometidos com as idéias de educação popular. Os resultados foram surpreendentes – 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias – o que motivou as pressões junto ao Governo Federal para a ampliação do método em todo o território nacional (Brandão: 2005).

Assim, em janeiro de 1964 o governo aprovou o Plano Nacional de Alfabetização, idealizado a partir da proposta de Paulo Freire, que iria resultar na difusão de programas de alfabetização de adultos e educação popular em todo o Brasil. No entanto, essa proposta foi interrompida alguns meses depois com o Golpe Militar, como sendo “perigosamente subversiva”. Seus militantes foram duramente reprimidos, e Paulo Freire foi um dos primeiros educadores presos e, depois, exilados. Ele foi para o Chile com a família, o sonho e o método (Brandão: 2005).

Todavia, sobreviveram ao Golpe Militar alguns poucos movimentos populares que se organizavam em oposição à ditadura, os quais trabalhavam, ainda que timidamente,

o sentido libertador da educação e a alfabetização de adultos, mesmo assim, a luta contra o alto índice de analfabetismo do Brasil constituía-se num grande desafio.

É então que em 1967, em resposta a situação periclitante de analfabetismo no país, o governo militar resolve assumir o *controle* da educação e lança o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. A partir de então, é iniciada uma Campanha Massiva de Alfabetização (1969) de cunho nacionalista, que buscava ampliar as bases governamentais, atenuar as pressões das camadas populares e alfabetizar os adultos para qualificar a mão-de-obra.

A metodologia adotada pelo MOBRAL reproduzia alguns aspectos do método freireano, desenvolvido no início dos anos 60, mas, sem o caráter problematizador e conscientizador. Assim como no método Paulo Freire, sua proposta de alfabetização partia das palavras geradoras, mas estas palavras eram selecionadas a partir de "*um estudo preliminar das necessidades humanas básicas*" e repassado, uniformemente, a todas as regiões do país. O ensinar a ler, escrever e contar aos adultos analfabetos se tornou prioridade para o MOBRAL, assim como também se tornou prioridade, a necessidade de mostrar a todo tempo aos adultos analfabetos, a sua responsabilidade civil e a necessidade de obediência às leis, o que, implicitamente, levava a manutenção do *status quo*.

A partir de 1970 o Mobral expandiu-se por todo o país, atuando através do Programa de Alfabetização e do Programa de Educação Integrada, uma versão condensada das quatro séries do antigo ensino primário. Este último programa foi criado para dar continuidade ao primeiro, imbuído do sentimento de educação permanente.

Ao final da década de 70 e início de 80, começam a emergir movimentos sociais em todo Brasil, e com eles a luta contra o regime ditatorial e pelo retorno da democracia. Nesse período de reconstrução democrática, as experiências de educação de adultos postuladas por Paulo Freire na década de 60, foram retomadas e reforçadas no sentido de dar continuidade ao processo de democratização das oportunidades educacionais.

Nessas condições e, segundo Beisiegel (1997: 235), O MOBRAL passou a ser *“visto pela coletividade como componente indissociável do Estado autoritário”*, não mais dispendo de *“condições políticas de sobrevivência após a redemocratização do País”*, sendo extinto em 1985. Em seu lugar criou-se a Fundação Educar – *“Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos”*, a qual se diferenciava do MOBRAL por apresentar objetivos mais democráticos e por fomentar programas destinados aos jovens e adultos iletrados, mediante apoio técnico e financeiro a prefeituras municipais e associações civis.

Com a Constituição Federal de 1988 a educação de jovens e adultos mereceu uma atenção especial, quando expressa no art. 208 que: *“o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de : I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para que os a ele não tiveram acesso na idade própria”*. No entanto, o próprio governo foi, progressivamente, abandonando as atividades dedicadas à educação de jovens e adultos, culminando na extinção da Fundação Educar em 1990.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, chega à década de 90 reivindicando o atendimento a educação e reformulações pedagógicas. Tais reivindicações vieram consolidar-se quando da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia. Devido às injunções da Conferência e por ser 1990, o Ano Internacional da Alfabetização, o governo esforçou-se em estabelecer diretrizes para a Educação de Crianças, Jovens e Adultos, criando para tanto o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC. Porém, devido à crise instaurada no governo federal, o PNAC acabou sendo extinto no ano seguinte a sua criação, deixando, novamente, os jovens e adultos necessitados de atendimento à educação.

Em meados dos anos noventa, surge a “Comunidade Solidária”, uma nova organização liderada pelo Governo Federal em parceria com os estados, municípios e com as iniciativas geradas pela sociedade civil, no intuito de desenvolver ações sociais de combate à pobreza. Uma de suas iniciativas que mereceu destaque foi à implementação do programa de “Alfabetização Solidária”, cujo objetivo era o combate ao analfabetismo de jovens e adultos.

Quanto a sua gestão, a Alfabetização Solidária não foi se configurando no modelo democrático esperado, uma vez que todas as decisões financeiras partiam do governo, rompendo com o princípio de equidade e reciprocidade entre os parceiros, entretanto, mostrou-se eficiente no sentido da responsabilidade social assumida junto aos jovens e adultos iletrados.

Concomitante a essa ação de combate ao analfabetismo, o governo brasileiro dedicou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, toda uma seção a EJA, incluindo-a no Capítulo da Educação Básica e reafirmando a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação “... *àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.* - Art. 37.” Essa garantia legal de apoio a EJA somada aos direitos expressos na Constituição Federal, reforçou as constantes reivindicações da sociedade em prol de um atendimento especial aos analfabetos, o que representaria uma necessidade peremptória de mudança na educação de adultos.

Somente em 1997, esse desejo de mudança foi norteado pelos valores apresentados na V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA, em Hamburgo, na Alemanha, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas). Essa conferência representou um importante marco na educação de jovens e adultos do Brasil, na medida em que reconhece a educação de adultos como um poderoso argumento de favor do *desenvolvimento sustentável*, além de ser um requisito fundamental para a construção de um *mundo mais justo*.

No contexto da Declaração de Hamburgo, de 1997, “*a educação de adultos, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI*”. Nela assumiu-se o compromisso de

oferecer a homens e mulheres as oportunidades de educação continuada ao longo de sua vida” (...) e construir “*amplas alianças para mobilizar e compartilhar recursos, de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada*”.



Esta concepção de educação de jovens e adultos, fulcrada na aprendizagem ao longo da vida, somada aos quatro pilares de sua proposta educativa – *aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver* –, constituíram fatores estratégicos para a formação do cidadão e essenciais na mudança educacional no Brasil.

À luz dos resultados da V CONFINTEA, da LDB e de toda a efervescência da área da EJA na década de 90, o governo brasileiro elabora e aprova no ano de 2000, sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

As Diretrizes vislumbram todos os aspectos da escolarização de jovens e adultos e estabelece três funções para a EJA: função reparadora (pela restauração de um direito negado), equalizadora (garantia de acesso e permanência na escola) e qualificadora (aprendizagem permanente – educação ao longo da vida).

Esse documento representou, e, representa na atualidade, um avanço significativo no atendimento a EJA, na medida em que *garante*, respeitadas as diversidades, que essa modalidade educativa possa estar *comprometida com a construção da cidadania*, tendo como meta à igualdade de direitos.

Tal compromisso corresponde à veleidade da educação de jovens e adultos, desde sua concepção inicial. Num exercício de cidadania, este jovem e adulto teria respeitada sua cultura, através de uma educação não com um fim em si mesma,

mas com significado ao longo de suas vidas. Isso representa uma prática político-pedagógica democrática, a qual paulatinamente, já se faz sentir na contemporaneidade.

## CAPÍTULO II

### MEMÓRIA DA EJA: NA ÉPOCA DO MOBRL

*Aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, é biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.*

Ernani Maria Fiori

Artistas, políticos, personalidades, poetas, estudiosos..., muitos foram os grandes nomes que deixaram uma importante contribuição para nossa sociedade: a história de suas vidas, histórias essas que nos ensinam a viver melhor nossas próprias vidas: uma *biografia*.

Etimologicamente, a palavra biografia significa **βιογραφία** (palavra grega), de βίος - bíos, *vida* e γραφή – gráphein, *escrever*. E foi nesse “escrever a vida” que encontramos a educação de jovens e adultos. Uma modalidade educativa que escreve e reescreve, há muitos anos, histórias de vida. São histórias de pessoas comuns, porém, únicas e insubstituíveis.

Eis então a importância de termos resgatado a biografia da EJA, pois ela nos deu a oportunidade de compreendermos um pouco da essência dessa educação tão singular, e nos fez questionar que jovem e adulto são esses que se fazem

protagonistas de histórias verdadeiras, que tipo de aluno vem buscando essa educação, quais suas expectativas em relação ao estudo e à vida.

A fim de buscarmos respostas para estes questionamentos, recorreremos a memória, e perceberemos que o MOBRAL poderia nos ajudar a responder algumas destas questões, uma vez que ainda hoje se faz alusão a este movimento de educação tão contraditória. Buscamos então a memória de uma alfabetizadora<sup>1</sup>, da época do MOBRAL que pudesse, em suas perspectivas, desvendar, a partir da relação educador-educando, como eram seus alunos da EJA, e, respeitadas as épocas, pudéssemos, mais adiante, associar esses alunos do MOBRAL aos alunos de hoje, de modo a trazer novos elementos e enriquecer os conhecimentos e o ato educativo.

Sabemos, pois, que o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, foi criado em 1967 para “solucionar” o problema do analfabetismo no Brasil, num período de dez anos. Era um movimento de cunho nacionalista e assistencialista, que propunha um programa de alfabetização funcional, visando principalmente desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita e contagem.

Alfabetizar a partir de palavras geradoras, as quais seriam retiradas do vocabulário dos próprios alfabetizandos, era a metodologia utilizada por esse movimento. Uma metodologia que se espelhou no método desenvolvido por Paulo Freire, mas, não o refletiu, uma vez que estas palavras geradoras eram reproduzidas para todo o país, desconsiderando as peculiaridades de cada região, e fugindo do caráter problematizador e conscientizador proposto por aquele educador pernambucano.

---

1 - Alfabetizadora da década de 70, a qual lecionava na Escola Municipal Cônego Oriel Antonio Fernandes, sediada na zona rural da cidade de Sousa(PB).

A metodologia do MOBRAL, esvaziada de um teor politizador, buscava, implicitamente, ampliar as bases governamentais, ao passo que os alfabetizandos adquirissem as técnicas de ler, escrever e contar, e estivessem condicionados a obedecer às *leis e exercer sua cidadania*. Tal fato nossa alfabetizadora evidencia com o discurso de seus alunos do MOBRAL, dizendo que:

O pessoal do sítio se interessava a aprender a ler e contar, isso bastava, pois *'meu pai (do aluno) sabe contar, tem uma bodega e tem tudo...'*

Também se interessavam em aprender a fazer cartas, para escrever para as namoradas ou namorados, e para saber votar direito.

Na verdade eles (os jovens) queriam aprender a ler e escrever para ir para São Paulo. E muitos deles foram.

Tacitamente esses alunos demonstram não esperarem muito do ensino, apenas uma aprendizagem imediata, direta, que lhes dê oportunidade de cumprir com necessidades básicas urgentes. Logo, não se evidencia em tais discursos uma postura crítica diante dos benefícios que a educação venha a lhes oferecer, enquanto estudantes ativos e sujeitos históricos capazes de transformar-se e transformar a realidade que vivem. Essa atitude nos mostra certa alienação, não perfazendo a idéia de Freire, um dos precursores da educação de jovens e adultos, quando nos mostra que:

quanto mais conscientemente faça a sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente de sua libertação. (2001, 40-41),

Ávidos de libertação, os alunos jovens e adultos da época do movimento brasileiro de alfabetização, chegavam meio tímidos à escola, porém cheios de expectativas. No entanto, a volta às aulas para esses alunos não se dava de forma simples, essa

decisão era, e ainda é, algo que envolvia entre outros aspectos a família, o acesso a escola, o trabalho que exercia, assim como a auto-estima. Todos esses determinantes, diziam ser analisados e levados em consideração pelos idealizadores da proposta do MOBRAL, proposta essa criticada impetuosamente por Bello (1993), pois, segundo ele

O **MOBRAL** assume a educação como investimento, qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. A atividade de pensar proposta é direcionada para motivar e preparar o indivíduo para o desenvolvimento, segundo o Modelo Brasileiro em vigor no período estudado de 1970 a 1975. Sendo assim, não pode visar a reflexão radical da realidade existencial do alfabetizando porque é por em perigo seus objetivos.

Mesmo diante desta contradição, essa nova forma de alfabetizar ia conquistando mais adeptos. Anos mais tarde, Freire em entrevista a Folha de São Paulo, fala de um fato curioso em relação ao MOBRAL, que foi o de *nascer para negar [seu] método, para silenciar [seu] discurso, mas ter trazido para dentro de seu quadro de professores jovens que tinham trabalhado com o método Paulo Freire*. (Folha de São Paulo, 29/05/94, grifo nosso). Desta forma, a metodologia do MOBRAL também desenvolvida por alguns de seus seguidores, embora deturpando suas idéias, ia tomando espaço em todo o Brasil, e formando opiniões, do tipo:

O manual do professor era *bom demais* e cada aluno tinha seu livro. Apresentávamos o tema trabalho, por exemplo, então falávamos sobre o assunto, fazíamos frases, depois uma composição, endente?! O tema *tijolo*, no flanelógrafo mostrava sua utilidade, depois explorava a família do T, mas não era tudo em um dia só. (alfabetizadora do MOBRAL)

A pedagogia tradicional era, pois, o modelo seguido pelos professores desta época, os quais desenvolviam então suas atividades apoiando-se principalmente nas técnicas de codificar/decodificar a escrita. Este processo de alfabetização tinha por base seguir o manual do professor.

Em relação à utilização desses manuais nossa alfabetizadora destaca, a luz do discurso das classes dominantes, que:

Nós passávamos até oito dias fazendo treinamento, para saber como trabalhar os manuais com os alunos, até porque a gente tinha de ser delicado com eles. Havia fiscalização para verificar a frequência e se os professores estavam ensinando *direito*. Na oportunidade eles distribuíam cadernos. (grifo nosso)

Trabalhar direito e ser delicado com os alunos, seguindo a risca o que ditava tais manuais e treinamento era, pois, o propósito pedagógico esperado desses profissionais do movimento de alfabetização.

Ainda em relação ao discurso da alfabetizadora, cabe destacar o *ser delicado*, ou seja, a categoria afetividade presente em sua prática educativa, a qual, mais adiante, é ressaltada quando a mesma acrescenta que: “Sempre procurava ser uma boa amiga na classe para que eles sentissem como se fosse uma pessoa da família”. Isto posto, percebemos que o afeto torna-se um componente fundamental em sua relação educador-educando, e, segundo Fernandes (2002:94), *ensinar, nesta perspectiva, parece se caracterizar mais como um ato de amor do que um ato profissional*.

Essa afetividade gerava uma expectativa positiva do professor do MOBRAL em relação a seus alunos e se refletia em sua metodologia de trabalho

Eles não eram trabalhosos, só quando apertava a vontade de fumar.

Era então que a gente tentava motivá-los a todo o tempo, brincava, fazia festa para animar, a exemplo do São João.

Eu me preocupava com eles; eu ensinava matemática e português, e dentro dos temas procurava explorar ciências e estudos sociais. Ensinava religião por conta própria, pois tinha alunos que não sabiam nem fazer o *“pelo sinal”*.

A partir dessas verbalizações, podemos ainda verificar uma característica marcante desta vez relativa aos alunos, que é a carência de atenção, de motivação, mesmo que fosse uma motivação religiosa. Ao que se sabe, estes alunos, trabalhadores da zona rural estavam fora da faixa etária para a sua série, e também traziam consigo uma história escolar marcada pelo fracasso. Muitos deles estiveram afastados da escola por bastante tempo, outros nem mesmo chegaram a frequentá-la. Desta forma, sua auto-estima precisava sempre ser elevada, e a motivação que se refere a alfabetizadora é, justamente, a forma que ela encontrou para mantê-los em sala de aula.

Noutra oportunidade, nossa entrevistada cita a questão da evasão, problema inerente a este tipo de educação, e os motivos mais relevantes de sua causa, como o trabalho, o acesso à escola e até mesmo a religiosidade:

Começava com muitos e terminava com poucos, principalmente quando a colheita aumentava, eles não conseguiam conciliar com o estudo.

O horário era de sete às nove. Já no mês de maio era até oito, devido às novenas.

Antigamente não tinha transporte, não era como hoje, essa facilidade de deixar na porta. *Os pobres!!!* Chegavam cansados do trabalho e iam estudar.

Mesmo que de forma inconsciente, ela reitera neste último discurso sua preocupação para com seus alunos, deixando, no entanto, transparecer uma idéia preconceituosa e estigmatizada em relação aos que buscavam a escolarização no MOBRAL - *Os pobres!!!* Esse pensamento, entretanto, suscitava nesta alfabetizadora o desejo de fazer o *melhor que podia* para esses educandos, razão pela qual se orgulhou em afirmar que:



Os meus alunos *jovens saíram sabendo ler*, já os *casados (adultos) não quiseram mais continuar*, apesar da minha insistência. Alguns alegavam não ter tempo disponível para o estudo. E hoje, quando eu os vejo, eles dizem que se arrependem de não ter continuado.

Infelizmente, nem sempre os jovens e os adultos conseguem obter o mesmo êxito nos estudos. No caso em particular dos alunos de nossa entrevistada, embora fossem, na época, todos trabalhadores rurais, cujo trabalho exaustivo constituía-se num agravante motivo de desistência dos estudos, seus interesses eram distintos. Os mais jovens *saíram sabendo ler*, como também escrever, excitados pela idéia de buscar novos horizontes, novas oportunidades de realização profissional e, conseqüentemente, pessoal, em outros Estados, tal como citamos anteriormente. Os adultos, por sua vez, *não quiseram mais continuar*, por não saberem conciliar trabalho-escola, ou por não apresentarem o estudo como prioridade, pois se assim o fosse, haveria empenho em prosseguir estudando e não arrependimento de tê-lo deixado.

Aos que se empenharam na busca de alcançar seus objetivos, nossa alfabetizadora destaca que: *Eles se orgulhavam de saber escrever, e não gostavam quando alguém duvidasse disso: 'pergunte a fulano se não fui eu que escrevi!'*

Ao contrário do que se tem registrado nos anais da educação, talvez por inocência ou alienação do povo, o MOBRAL fez a diferença na vida de muitos desses educandos no período em que esteve na ativa. Esse movimento passou a representar o início de uma nova vida, da descoberta das letras, dos números, dos símbolos, para inúmeras pessoas, principalmente nas zonas rurais.

Alfabetizar, nesta época não pareceu à nossa alfabetizadora uma tarefa árdua, pelo contrário, ela se orgulha ao afirmar que: *Tudo aquilo foi de muita importância para mim. Eu me sentia bem em ensinar, em tirá-los da escuridão, ensinar o caminho da luz.*

Podemos identificar na voz alfabetizadora ecos de um pensamento egocêntrico e ao mesmo tempo ingênuo, o qual ainda denuncia a ideologia da época do MOBREAL, onde o professor, detentor do saber, era quem ensinava o *caminho da luz* ao aluno, cego de conhecimentos. É pertinente destacar, a exemplo disso, o fragmento da música *Bendito seja o MOBREAL*, da dupla sertaneja de arautos do regime militar, Tonico e Tinoco:

O cabocro roceiro e pacato,  
estudante da escola rural,  
traz nos olho o verde do mato  
e no peito o diploma Mobral.  
(...)  
Brasil é feliz agora,  
alcançou seu ideal,  
com a luz da nova aurora,  
bendito seja o Mobral.

Escolinha modesta da roça,  
rodeada de pés de café,  
o Brasil se levanta e remoça,  
numa nova alvorada de fé.

Nesta época a maior parte dos alunos, jovens ou adultos, não manifestava uma visão crítica da realidade na qual estavam inseridos, tampouco encontravam na escola a legitimação e reforço de seu capital cultural. Mesmo assim, o diploma era uma conquista inenarrável, como se realmente em meio à escuridão surgisse a luz. Nesse sentido, a alfabetizadora faz questão de esclarecer que: *Essa escuridão é no sentido de... (pausa), tirar do analfabetismo, coitados. Só na roça não dava certo, o*

*estudo servia para aprimorar seus conhecimentos, para mudar de vida, uma vida melhor!*

Nesta resposta percebemos então um reflexo de humanização quando se admite que o analfabetismo, aqui denominado escuridão, representa um obstáculo ao alcance dessa mudança de vida. Evidentemente, sua idéia é que através dos estudos, no caso *alfabetizado*, todo e qualquer aluno tem a oportunidade de mudar de vida, e que seja sempre para *uma vida melhor!*

Desta forma podemos dizer que esta entrevista, ou seja, essa mescla de comportamentos e atitudes da alfabetizadora e de seus educandos, aqui delineados, fez-nos perceber que o MOBRAL, proporcionou, mesmo que por caminhos tortuosos, mudança na vida do pessoal daquela época, no entanto, essa mudança veio desprovida de conscientização e conseqüentemente de libertação da opressão, a qual, segundo Freire se daria em dois momentos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (2005:46)

Esse processo permanente de libertação, embora almejado por aqueles que tencionavam prosseguir no legado Freire, não se deu de forma objetiva, concreta, devido à opressão latente nos anos 70 (período ao qual a alfabetizadora retratou sua experiência educacional), não permitindo uma transformação efetiva da vida dos educando, tampouco dos educadores da época. Hoje, contudo, podemos dizer que a opressão ainda persiste, porém, a busca pela libertação se dá livremente, sem repressão.

## CAPÍTULO III

### A TEORIA E A PRÁTICA DA EJA: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

Educação de Jovens e Adultos, o que seria? Este questionamento se constitui como sendo o maior desafio deste tipo de educação - a própria definição de Educação de Jovens e Adultos.

Embora tenhamos artigos, documentários, entrevistas acerca da Educação de Jovens e Adultos e até mesmo leis, a exemplo da LDB, em seu art.37 onde nos diz que *“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.”* Ainda assim, torna-se difícil definirmos este tipo de educação, devido as suas peculiaridades.

Muitas vezes, por exemplo, a educação de jovens e adultos é confundida com alfabetização de adultos. Segundo Fernandes (2002:32):

(...) não tem sido raro encontrarmos textos com títulos referente à educação de adultos, cujo conteúdo trata da alfabetização, ou vemos diversos estudiosos usarem, num mesmo estudo, o termo alfabetização de adultos, sem fazer distinção conceitual entre ambos(...), essa indistinção conceitual traz ainda em seu bojo outra dificuldade: a própria indefinição conceitual da educação de adultos.

Sabemos, pois, que a alfabetização de adultos está integrada a educação de adultos, mas esta não se restringe àquela. Tal indefinição acaba por prejudicar, de

certa forma, a proposta educativa, no que diz respeito principalmente à metodologia utilizada na Educação de Jovens e Adultos.

É preciso compreendermos, então, com que tipo de aluno estamos trabalhando, para começarmos a desenvolver atividades significativas, e não correremos o risco de desenvolver atividades infantilizadas, ou que não levem em consideração a realidade do aluno.

O partir da realidade do aluno na educação de jovens e adultos é, segundo Fernandes (op cit: 54) “o discurso Pedagógico em moda, (...), mas, o que significa partir da realidade(...)?”. Podemos dizer, então, que significa reconhecer o aluno da EJA como eixo do processo educativo, ou seja, desenvolver uma metodologia onde esse aluno, jovem ou adulto, por meio do diálogo e investigação compreenda o contexto em que está inserido, e sinta-se estimulado a buscar novos saberes.

O diagnóstico desta realidade é um aspecto que merece especial importância neste tipo de educação, é o primeiro passo para que essa metodologia significativa seja efetivada, e o ponto de partida para a construção do currículo. No entanto, é muito comum ouvirmos esse discurso (partir da realidade do aluno), porém sem a reflexão merecida. Essa dificuldade na reflexão-ação de tal aspecto da educação de jovens e adultos se dá, muitas vezes, pela “formação frágil do professor”, que se constitui também num desafio a ser superado, como também pela carência de material didático apropriado para tal ensino.

Com relação aos materiais didáticos - salvo alguns desenvolvidos e enviados às escolas pelo Governo Federal -, muitos são adaptados do ensino regular para a educação de adultos, não atendendo as peculiaridades destes, desvinculando do processo de ensino-aprendizagem o que é significativo para o aluno.

Quanto ao professor, não é raro encontrarmos alguns que ainda não terminaram o ensino fundamental, ou que buscaram esse tipo de educação apenas como um *refúgio*, ou mesmo porque não tiveram outra alternativa de emprego. Casos como estes, podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, na medida em que esses professores não procuram, ou não sabem, refletir sua prática pedagógica, ou ainda, não conseguem reconhecer o aluno com sujeito de seu próprio aprendizado, demonstrando que não apresentam “competência” e também “habilidade” para ensinar na EJA.

Isto é, pois, reflexo da falta de uma formação inicial e continuada que os prepare para lidar com a educação de jovens e adultos, técnica e politicamente. No entanto, é importante observar que este despreparo não é, única e exclusiva, responsabilidade do professor, mas também das políticas públicas.

Segundo a Constituição Federal, art. 205, *“a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”*. A educação de jovens e adultos está inserida neste contexto e requer, sem dúvida, a colaboração da sociedade para que possa ser promovida e incentivada, mas, sobretudo a participação efetiva do Estado, dos poderes públicos.

Todo governo discute a questão da EJA como se fosse prioridade, mas na verdade, o que se observa é uma constante tentativa de transferência de responsabilidade, planos emergenciais, carência de recursos financeiros, resultando em esforços insuficientes para esta causa.

O art. 205 da CF completa ainda que, a educação visa “(...) ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Neste momento podemos dizer que o artigo contempla outros dois pontos importantes e contraditórios da educação de jovens e adultos – desenvolvimento da pessoa e qualificação para o trabalho.

A maior parte dos alunos que buscam a educação de jovens e adultos é oriunda das camadas populares, e tem uma vida marcada pelo fracasso, pela desvalorização do ser. Para esses alunos, voltar aos bancos escolares representa, antes de tudo, uma necessidade, social ou financeira. Eles necessitam, mesmo que não demonstrem por meio de palavras, de reconhecimento social, de oportunidade de emprego e vêem, na educação de jovens e adultos, uma esperança para essa ascensão.

Nesta perspectiva, percebemos a importância atribuída à educação contemplada pela CF, uma vez que, a partir de uma ação conjunta entre Estado e sociedade, e buscando resgatar a realidade em que está inserida o aluno, suas expectativas, perspectivas, este pode sentir-se valorizado culturalmente, e reconhecer-se como cidadão ativo, participativo e com competência para “enfrentar” o mercado de trabalho.

Mas, a contradição existe, a partir do momento em que não vemos políticas públicas empenhadas no apoio e manutenção das escolas da EJA, seja no espaço físico, na distribuição de merenda (importantíssimo), ou apoio/acompanhamento pedagógico, aperfeiçoamento dos professores. Assim como também não vemos nitidamente, o apoio da sociedade dita democrática, mais especificamente as classes sociais detentoras dos meios de comunicação, de produção, a sociedade da informação, à educação de jovens e adultos.

Essa sociedade não dá oportunidade aos que só dispõem da experiência de vida e da vontade de trabalhar, e sim exige experiência imediata de trabalho e constante qualificação, além de um esforço tremendo e uma carga horária muitas vezes absurda, que acabam por atrapalhar o estudo daqueles que, inseridos direta ou indiretamente no mercado de trabalho, buscaram a EJA com o objetivo de ascender profissionalmente, de progredir com a ajuda dos estudos. É então que, parafraseando o poeta paraibano Augusto dos Anjos, podemos dizer que “a sociedade que afaga é a mesma que apedreja”.

Estas e outras questões só vêm a corroborar a idéia de complexidade da educação de jovens e adultos, algo difícil de definir, uma vez que se dá pela experiência. Na verdade, escola, professor, aluno, família, sociedade, governo, todos precisam abraçar a causa da EJA, para que tal educação seja de qualidade, tanto para o trabalho quanto para a convivência social e que não mais seja encarada como uma educação que tem um fim em si mesma, e sim, como uma educação para a vida toda.



## CAPÍTULO IV

### DELINEANDO O PERFIL DOS DOCENTES E DISCENTES DA EJA

#### 4.1 Quem é o educador de jovens e adultos?

Na educação de jovens e adultos temos como ponto inicial de trabalho, a necessidade de se conhecer os alunos com os quais vamos trabalhar, quem são os sujeitos de nossa prática educativa. Deste modo, faz-se necessário também conhecer o perfil do profissional que atua nesta área tão singular que é a EJA, considerando os aspectos psico-sociais e geográficos de sua realidade.

Historicamente, a educação de jovens e adultos esteve ligada às organizações populares ou a movimentos de Igreja, e nessas condições, grande parte de seus educadores não tinha necessariamente a formação de professor. Segundo Ribeiro (1988:60), *o que os habilitava para esse trabalho era o seu engajamento com o projeto de vida dos alfabetizandos.*

Nos dias atuais esse pensamento de Ribeiro ainda é uma realidade, uma vez que, a maioria, senão todos os profissionais que trabalham com EJA no município de Sousa (PB), campo de atuação de nosso trabalho monográfico, não apresentam habilitação específica na área, apenas contam com um número muito reduzido de “capacitações”. Entretanto, entendemos que esta realidade não é singular ao nosso município, e o que *nos faz otimista demais* é saber que as universidades, principalmente as públicas, vêm assumindo, ainda que lentamente, seu papel na

formação do docente para atuar na EJA e principalmente na produção de conhecimento da área (Soares, 2002). A exemplo disso temos a Universidade Federal da Paraíba - UFPB e a Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, que vem assumindo o trabalho com EJA como prioridade na educação.

Nesta perspectiva, e entendendo ser a formação do professor um fator determinante no fazer pedagógico, questionou-se inicialmente aos cinco professores da escola Rômulo Pires que trabalham com a educação de jovens e adultos, qual seu nível de formação.

Todos os professores responderam ter formação superior completa, e quando do momento da resposta revelaram ser esse nível de formação uma exigência para sua contratação. Acontece que, a educação de jovens e adultos por fazer parte da educação básica, impulsionou a Prefeitura Municipal de Sousa, através de sua política de educação, a basear-se no Art. 62 da LDB, onde nos diz que a *formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, a fim de montar um quadro docente qualificado, que pudesse proporcionar aos alunos da EJA uma educação de qualidade.*

Dando continuidade ao nosso trabalho, questionamos um outro aspecto bastante significativo no mundo da EJA, que é a localização geográfica das residências dos professores, se estas faziam parte da comunidade em que estavam trabalhando. Neste quesito, dos cinco professores, apenas quatro responderam ser moradores das imediações da escola. Entendemos, pois, que o “fazer parte” da comunidade

torna-se um ponto positivo no reconhecimento da realidade do aluno e conseqüentemente no desenvolvimento de atividades que possam contemplar aspectos dessa realidade, como é o dia-a-dia desse aluno, quais os costumes de sua comunidade, como funciona a economia bairro onde mora, etc. Esse reconhecimento da realidade, segundo Nascimento (1999, 44):

(...) vai permitindo que as pessoas conheçam melhor o contexto em que vivem e também a si mesmas e, nesse movimento dinâmico de interação, na medida em que vão transformando o espaço também se transformam.

Buscando complementar o entendimento das respostas do aspecto geográfico, questionamos quanto ao aspecto social vivido pelo professor, para sabermos se o fato de morar ou não nas proximidades ou no bairro da escola e/ou dos alunos, exerce alguma influência quanto aos grupos de amizade, as formas de lazer, ao aspecto socioeconômico deste professor em relação ao aluno. Neste quesito, portanto, 80% dos professores assinalaram “não”, o que representa não fazerem parte do meio social da comunidade em que estão trabalhando.

Neste caso, embora professor e aluno sejam de meios sociais diferentes, não significa este ser um fator negativo ao professor da EJA. O que se espera deste profissional na verdade é que, este esteja engajado na proposta da educação de jovens e adultos, de modo que, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, aproveite suas experiências sociais e suas vivências no delinear de sua prática.

Deste modo, e inspirado no pensamento de Ribeiro (1988:60), quando nos diz que o ato de alfabetizar *exige o desenvolvimento de um saber que vai além desse*

*engajamento, um saber que se desenvolve mais especificamente na prática de “sala de aula”, procuramos questionar a metodologia aplicada pelos professores da EJA, os saberes trabalhados e desenvolvidos em sala de aula, na dinâmica teoria/prática. Portanto, questionou-se se o professor “costuma fazer um diagnóstico da comunidade com a qual vai trabalhar”. Por unanimidade, responderam sim, mas, apenas três justificaram, destacando que:*

A clientela atendida pertence a uma classe menos favorecida e carente de informações. (prof. A)

É importante conhecer o nível dos alunos para trabalhar de modo satisfatório. (prof. B)

Fica mais fácil trabalhar os conteúdos, vivenciando a realidade de cada aluno. (prof. C)

Percebemos neste caso que o diagnóstico é o aporte necessário para o desenvolvimento de atividades significativas, na medida em que auxilia os professores desde a escolha dos conteúdos (*clientela... carente de informações*), até a metodologia a ser aplicada em sala. Diagnosticar, em outras palavras, é investigar mais profundamente o contexto em que este aluno está inserido, pesquisar suas condições de vida, tornado-se assim, um instrumento que aproxima o educador – educando – objeto de conhecimento numa relação de interação, entendendo-se essa interação como atitude democrática, conscientizadora, libertadora, daí dialógica. (Oliveira, 2006).

Desta forma, cada professor demonstra, mesmo sem perceber, que este diálogo educador-educando, ou seja, *o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo*, começa na busca dos conteúdos, assim como nos diz Freire:

(...) a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (Freire, 2005, p. 96)

Esta dialogicidade, a inquietação citada por Freire, fez-nos continuar a indagar sobre a metodologia desenvolvida por esses professores da EJA. Desta feita, questionou-se se o professor "costuma estabelecer um canal de comunicação entre o saber sistematizado e o saber popular". Todos os professores afirmaram ter esse compromisso, no entanto, somente três justificaram suas respostas, enfatizando que

O conhecimento das pessoas é muito importante para integrá-las ao conhecimento técnico, é como se fosse um pré-requisito para uma boa aprendizagem (prof. B)

Para melhor valorizar o saber e adquirir a metodologia adequada ao trabalho realizado. (prof. C)

Os conteúdos trabalhados são explorados a partir de exemplos e situações que fazem parte do cotidiano dos alunos. (prof. A)

Fica claro, nas respostas dos professores, que eles demonstram estarem envolvidos com a proposta da Educação de Jovens e Adultos, justificando, assim, o pensamento de Freire (2001) de que *a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura aquela*, uma vez que falaram da necessidade desse trabalho, dessa ponte entre popular e erudito, para se promover uma metodologia adequada as reais necessidades dos alunos. A propósito, afirma Feitosa (1999:24) que,

(...) antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o "conteúdo" a ser trabalhado. A partir deste conhecimento, o educador deverá fazer uma síntese dialética entre o saber erudito e o saber popular.

Esta dialética é o que se espera na educação de jovens e adultos, conquanto, o professor Moacir Gadotti nos alerta que:

Não se pode medir a qualidade da educação de adultos pelos palmos de saber sistematizado que foram assimilados pelos alunos. Ela deve ser medida pela possibilidade que os dominados tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver criado entre eles. (2003:7)

Uma outra questão de muita relevância, principalmente para quem se dedica à educação de jovens e adultos, é o conhecimento sobre este assunto. O que seria EJA, como trabalhar essa modalidade de ensino, entre outros aspectos. Nesta perspectiva questionou-se aos professores se estes lêem sobre educação de jovens e adultos, uma vez que reconhecemos a leitura como sendo a *ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo* (Martins, 1994:25).

Diante das respostas, e pressupondo que todo professor é, antes de tudo, um leitor, podemos dizer que o resultado desta questão foi satisfatório, pois 60% dos professores responderam que liam periodicamente sobre o assunto. Os outros 40% responderam que liam em caráter de pesquisa, de acordo com as dúvidas que iam surgindo, e vontade de se aperfeiçoarem. Não obstante, é mister destacar o pensamento de Gadotti sobre esta questão, como forma de excitar ainda mais o interesse e a curiosidade destes professores:

Ler sobre a educação de adultos não é suficiente. É preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou a aquisição de novos conhecimentos tem sentido. (2003:7)

Por fim, tomando a EJA como sendo um exemplo dessa lógica do conhecimento popular, como uma educação popular, realizamos um último questionamento, no intuito de apenas instigar os professores a pensarem sobre a sua atuação, como estes se sentem ao ensinar a jovens e adultos. Perguntou-se então se estes se identificam com a educação popular, sem exigir, porém, uma justificativa. Isto porque, Freire em seu livro *Pedagogia da Esperança*, leva-nos a refletir que:

Sem que o educador se exponha inteiro à cultura popular, dificilmente seu discurso terá mais ouvintes do que ele mesmo. Mais do que perder-se inoperante, seu discurso pode reforçar a dependência popular, pode sublinhar a apregoada 'superioridade lingüística' das classes dominantes. (1992, 108)

Felizmente, os professores foram unânimes ao responderem que "sim", identificam-se com a educação popular. E, embora não tenhamos justificadas suas respostas e, levando em consideração o deslinde do questionário aplicado, o que se nos revela é um corpo docente comprometido com a EJA, ainda que pouco conhecedor do assunto, aos quais apresentamos o nosso desejo de êxito, e que esse empenho concretize-se em ações transformadoras.

Por fim, esse questionamento também nos fez observar algo muito interessante, o de tentar conhecer o professor de jovens e adultos e descobrir que existe entre esse professor e seu alunado uma relação intrínseca. É como se o professor incorporasse o aluno, como se quanto mais próximo esteja desse aluno, tanto mais se parece com ele. Eles se confundem em sua realidade, eles se completam e se entendem em vários aspectos, fazendo jus ao que Freire nos diz em *Pedagogia da Autonomia*

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de

objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (1996:25)

Essa relação não é exclusiva da Educação de Jovens e Adultos, mas, podemos dizer que é nesta modalidade de ensino que a vemos evidenciada. Interagindo entre si, no pleno exercício do diálogo, professor e aluno vão descobrindo juntos os “*saberes necessários à prática educativa*”. Desta forma, conhecer o professor tornou-se um estímulo para buscarmos conhecer também o nosso aluno da EJA.

#### 4.2 Quem são os alunos jovens e adultos?

Tentar conhecer o professor da Educação de Jovens e Adultos nos deu condições para iniciarmos a nossa pesquisa sobre seus alunos, pesquisa essa que representa o ideal de nossa proposta de trabalho. Nosso primeiro passo, portanto, foi escolher uma amostra de cinco alunos para responderem um questionário com perguntas objetivas e subjetivas.

Inicialmente, procuramos questionar sobre o que esses alunos entendem por EJA, e descobrimos que todos apresentam uma idéia em comum, qual seja, a EJA é *uma oportunidade para todos que querem recomeçar seus estudos* (aluno Y). Conquanto, destacamos outros detalhes de suas respostas, os quais revelam outros pontos importantes e/ou preocupantes para eles próprios, em relação à EJA, vejamos

Porque eu entende que educação jovens e adultos, e muito importante uma oportunidade para as pessoas que não saber ler. (aluno X)

EJA é uma oportunidade para Jovens e Adultos. Tem Adultos e Jovens que não querem nada da vida, e tem Jovens que só vem brincar nas salas de aulas, e além de brincar porque não vem estudar. (aluno K)



É interessante observar nestas respostas que o fato de terem, novamente, a oportunidade de aprender a ler, representa algo muito importante na vida desses alunos. A leitura, nessas condições associa-se à busca do desenvolvimento pessoal, transformando-se numa possibilidade também de ascensão social. Alencar (2006, 270), destaca, a luz de Paulo Freire, que

aprender a ler e a escrever, o ato de criar conhecimento, deve desembocar numa ação mais ampla que possibilite a conquista da cidadania, a aquisição do ser histórico, a consecução do espaço para a participação política.

A esse respeito, Fernandes (2004:44), ao analisar a procura dos jovens e adultos por escolarização, acrescenta que *para esses sujeitos da EJA, a escolarização funciona como um diferenciador no seu meio social, como algo que lhe garante uma integridade social e uma identidade positiva.*

Essa possibilidade de integridade e conquista da cidadania, no entanto, torna-se ameaçada quando nas turmas surgem alunos que não demonstram ter compromisso com a educação, assim como enfatizou o aluno K. Essa problemática destaca-se em alguns momentos da aprendizagem, quando percebemos que estar ou não em sala, *brincar* de aprender e atrapalhar aqueles que realmente vêm no estudo uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, infelizmente, não faz muita diferença na vida de alguns desses alunos mais jovens da EJA.

Tal comportamento reflete a descrença na educação, influenciada diretamente pela herança cultural das famílias desses alunos. Sabemos que toda família, independente de sua classe social, possui seu próprio capital cultural, uma herança

de valores internalizados e moldados de acordo com a posição em que se encontram na sociedade (Fernandes, 2005). Portanto, no caso particular dos alunos da EJA, oriundos das camadas populares, observamos que, quanto menos experiência escolar e expectativa positiva suas famílias tiverem em relação aos estudos e à educação, menos referência elas terão para deixar aos seus filhos, e esses por sua vez, menos prioridade em relação a educação vão demonstrar.

Entretanto, pudemos constatar na segunda questão, quando inquiridos os motivos de retorno à escola, o destaque desses alunos ao incentivo da família. Percebemos com isso que, embora essas instituições familiares das camadas populares reflitam um ceticismo histórico em relação à educação, existem aquelas poucas que vêem na educação dos filhos, sobrinhos ou parentes, mesmo já adultos ou jovens fora da faixa etária do ensino regular, uma esperança de futuro promissor, cujas expectativas renascem na idéia de ter um *doutor* na família, ou senão, alguém *mais esclarecido* que possa direcionar suas vidas. Mesmo que de forma inconsciente, esse comportamento acaba por exercer influência na vida dos educandos, sendo, pois, um dos motivos que os levam a retornar à escola.

Um outro motivo do retorno à escola que, igualmente, mereceu destaque nesta questão foi a suplência (terminar os estudos mais cedo, fazendo supletivo). A escola Rômulo Pires oferece ensino supletivo com aulas presenciais, no entanto, o fato de contemplar dois anos em um só, tem atraído um número bastante considerável de alunos jovens, visando o aligeiramento do estudo, como forma de compensação pelo *tempo perdido*.

Esse pensamento prevalecente entre os jovens da EJA, constitui-se uma preocupação para a referida escola, pelo comportamento, muitas vezes imaturo desses jovens que acaba provocando a desistência de seus colegas adultos. De acordo com Soares (2002:21), quando de sua discussão sobre as Diretrizes Curriculares para EJA, mais especificamente os exames supletivos, essa situação já havia sido prevista pois,

(...) a projeção é de que um contingente expressivo de adolescentes ingressarão na EJA complexificando, ainda mais, a heterogeneidade existente. Possivelmente, os mais adultos se afastarão das salas por incompatibilidade com o ritmo e os perfis dos adolescentes.

Tal comportamento contribui também para a distorção do sentido do ensino supletivo, uma vez que este é tomado como uma aceleração, um ensino aligeirado. De todo modo, cabe a escola e principalmente ao professor, no exercício do diálogo - viés necessário à sua prática educativa, promover a mudança de comportamento e esclarecer, que a aceleração, no caso o supletivo, representa sim economizar tempo, mas um tempo no calendário escolar que apropriado a aprendizagem, contribua para o progresso desse aluno. Tal progresso, ainda segundo Soares (idem, 79)

É um avanço no tempo e no aproveitamento de estudos de tal modo que o aluno atinja um patamar igual aos seus pares. Quem está com adiantamento nos estudos também pode ganhar o reconhecimento de um aproveitamento excepcional.

Torna-se importante, neste momento, mostrar o paradoxo existente entre essas idéias dos alunos jovens e as dos alunos mais adultos, pois, uma última alternativa nesta questão foi colocada em aberto, e um aluno adulto marcou-a, destacando que o motivo da volta à escola é que *“quanto mais sabemos, melhor será nosso futuro”*.

(aluno Z). Essa resposta nos revela a expectativa positiva deste aluno adulto em relação à educação, por vezes contrária aquela de seus colegas mais jovens.

Acreditando, então, que essas decisões dos alunos de retornar à escola são tão importantes quanto à motivação destes para que nela permaneçam, questionamos alguns pontos relevantes sobre esse assunto, e, da mesma forma que a questão anterior, houve mais de uma alternativa destacada, qual seja, a “a vontade de concluir os estudos” e “o apoio dos professores”, e uma última alternativa, desta feita em aberto, cuja resposta assinalava a questão da empregabilidade, as quais nos remetem a algumas reflexões.

Essa vontade de concluir os estudos, por exemplo, dá margem a duas justificativas, uma pode representar para esse aluno, a idéia de finalidade, como se o estudo (do 2º segmento, no caso) tivesse um fim em si mesmo e o certificado fosse a prova da conclusão definitiva desse. Por outro lado, pode representar também o desejo de sucesso, de progresso, de realização pessoal por terem novamente a oportunidade de “concluir” algo que havia ficado para trás, inconcluso, marcado muitas vezes pela desmotivação, pelo desencantamento, pelo fracasso, uma vontade incomensurável de concluir os estudos, e, quem sabe de passar desta fase para as seguintes – nível médio, superior...

No que tange ao apoio dos professores, igualmente citado como motivo de permanência destes alunos na escola, não se mostrou para nós motivo de admiração, pois, quando da oportunidade que tivemos de conhecer os professores que trabalham com EJA nesta escola, percebemos em suas posturas um nascente

compromisso para com a aprendizagem de seus alunos, procurando trabalhar de forma dialógica, conscientizadora e afetiva. Essa resposta dos alunos apenas mostra que o exercício do diálogo promoveu a confiança destes em seus educadores, corroborando com Freire (2005:94), quando nos diz que:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos.

Ainda no que se refere aos motivos de permanência na escola, uma última alternativa desta questão posta em aberto, teve a seguinte resposta à permanência na escola: *“para arrumar um emprego bom”* (aluno Y). Essa atitude mostra que para esse aluno sua escolarização, a continuação dos seus estudos pode lhes proporcionar o domínio de competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e principalmente do trabalho, ou seja, essa escolarização passa a apresentar um significado prático-concreto na vida desse aluno. Assim como nos diz Fernandes (2004:43), *o conhecimento escolar se configura como um instrumento de credenciamento para aquisição de um emprego bom, um emprego maneira que possibilita uma boa remuneração salarial e prestígio social.*

Esse credenciamento oportunizado pela escola, torna-se um pré-requisito para a conquista do emprego, bem como para execução das tarefas por ele exigida. O aluno quando freqüentando a sala de aula sente-se mais seguro quanto a sua qualificação profissional, uma exigência gritante no mundo do trabalho.

Continuando, então, o nosso questionário, com perguntas objetivas de múltipla escolha, inquirimos sobre o que não agrada o aluno na educação de jovens e

adultos. Sessenta por cento (60%) respondeu que não agradava o horário das aulas. Os outros 40% responderam que não agradava o fato de ter “uma única turma para jovens e adultos”.

A questão do horário das aulas está diretamente relacionada ao horário do trabalho destes alunos. Ao contrário do que se espera, o aluno da EJA que busca na escola a qualificação para poder se inserir e/ou manter-se no mercado de trabalho, muitas vezes é o mesmo aluno que, quando já na ativa, vê-se obrigado a abandonar novamente a sala de aula, em função da sobrecarga de trabalho. Nesta situação, cumprir com horário das aulas torna-se uma tarefa cada vez mais difícil para aqueles jovens e adultos.

Além dessa dificuldade em relação ao horário das aulas, os alunos assinalaram não agradar o fato de ter uma turma unificada, ou seja, uma única turma para jovens e adultos. Esse pensamento explicita, novamente, a questão da prioridade do estudo, ou seja, alguns alunos jovens não comungam com os alunos mais adultos do mesmo ideal de educação, o que muitas vezes provoca certo desentendimento entre ambos. Contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA não estabelecem separação entre jovens e adultos na formação de turmas, assim como é do desejo desses alunos adultos.

Pelo contrário, as Diretrizes dispõem, a partir da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de julho de 2000, Arts. 7º e 8º, sobre a idade mínima de inscrição neste tipo de escolarização e exames supletivos - 15 anos completos para o ensino fundamental e 18 anos completos para o ensino médio, e reconhece ser um imperativo da EJA o

princípio da igualdade, não permitindo qualquer forma de preconceito de raça, cor, sexo, idade entre outros (Soares, 2002). Para tanto, estabelece três funções para a Educação de Jovens e Adultos:

*a função reparadora, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração do direito negado;*  
*a função equalizadora, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade; (grifo nosso)*  
*por último, a função qualificadora. (...) que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas. (idem: 2002:13)*

Essas funções devem nortear a Educação de Jovens e Adultos, e necessitam ser veementemente apresentadas aos seus alunos, como forma de evitar, entre eles próprios, qualquer discriminação ou possível negação dos direitos que lhes são assegurados.

Por fim, concluindo nosso questionário, numa pergunta subjetiva, indagamos se estes alunos já pensaram em algum momento em “desistir novamente de estudar”. Dois alunos (40%) responderam que “sim”,

Por que é muito cansativo para quem trabalha. (aluno W)

Porque eu tenho uma irmã doente, ela precisa muito de mim. (aluno X)

Novamente a relação trabalho-EJA e a relação família-aluno estão presentes nas respostas desses educandos. Ambas aparecem, como já vimos, em dois momentos nas vidas desses alunos. No primeiro momento, quando da motivação inicial de retorno à escola, da idealização de reencontrar o ensino-aprendizagem, como um estímulo, um incentivo.

Em um segundo momento, essas relações se apresentam como desmotivação, como desestímulo ao ato de estudar. Nesta última resposta, por exemplo, o aluno X ressalta a importância da família em sua vida, desta feita, já não como influência de permanência na escola, e sim de desistência. Uma desistência que poderia ser considerada por esse aluno como justa causa, uma vez que envolve problema de saúde, assim como por justa causa seria a desistência daquele aluno W, quando alega o fato de ser muito cansativo trabalhar e estudar.

Por outro lado, três alunos (60%) responderam a mesma questão justificando não terem a intenção de desistir,

Porque hoje em dia, com os estudos fica mais fácil de você conseguir chegar ao seus objetivos. (aluno Z).

Porque eu não quero atrasar meus estudos, mais do que já estão atrasados. (aluno Y)

Porque a necessidade de estudar é muito mais importante do que o que se aprende no mundo. No mundo nós sabemos que não tem nada pra nos oferecer. (aluno K)

Não mais atrasar os estudos, conseguir alcançar algum objetivo e buscar dentro da escola a oportunidade de ascensão social faz desses alunos pessoas batalhadoras que, mesmo sem saber ou perceber, contribuem para a transformação social, revelando o desejo de *ser mais*. Esse desejo é reflexo de uma prática educativa libertadora, conscientizadora, onde o aluno tem a oportunidade de aprender e ensinar a partir de seu mundo.

Vale ressaltar que o mundo de que trata o aluno K (*que não tem nada a oferecer*), não corresponde ao mundo próprio do aluno da EJA, berço de experiências enriquecedoras. Trata-se, pois, de um mundo marginalizador, uma sociedade



excludente onde se impera a discriminação, onde a descrença na educação está historicamente arraigada, da qual o aluno da educação de jovens e adultos não pretende mais participar.

O que vai, portanto, fazer a diferença entre esses dois mundos, é justamente uma ação libertadora, uma educação que, segundo Alencar (2006:266), inspirado nas idéias de Freire, possa desenvolver *nos seres humanos uma consciência crítica que os torne aptos a desvelar a realidade que os oprime e que possam edificar uma realidade em que todos tenham as mesmas oportunidades.*

Nessas condições, a educação libertadora, crítica, seria o aporte necessário para a formação de uma sociedade destinada à coletividade. Uma sociedade na qual educador e educando, por meio do diálogo problematizasse as relações existentes entre si, bem como as relações do homem com o mundo e, por conseguinte, tomasse consciência de si e da realidade. Destarte, educador e educando, jovem e adulto, poderiam vir a tirar proveito diante de uma educação dessa qualidade.

## CAPÍTULO V

### TRABALHANDO COM EJA: RELATOS DE UMA VIVÊNCIA

O estudo de campo proporciona ao educando novas possibilidades de apreensão do conhecimento, uma vez que oportuniza um comparativo, uma reflexão daquilo que se vê na teoria e o que se revela na prática. Neste sentido, partimos para o nosso estágio supervisionado com os alunos da Educação de Jovens e Adultos da E.M.E.F. Rômulo Pires, para, justamente, fazermos esse comparativo entre teoria e prática, no que se refere ao entendimento do perfil do aluno da EJA.

Antes, porém, de iniciarmos nossa atividade propriamente dita, fizemos uma visita às salas de aula, comunicando acerca de nosso estágio supervisionado. Aproveitando o ensejo, expomos nossa proposta enfatizando a necessidade de se conhecer o aluno da Educação de Jovens e Adultos, para que então pudéssemos desenvolver um trabalho significativo. O termo significativo deu margem a uma conversa informal e muito produtiva com os alunos, a partir da qual decidimos por uma metodologia fundamentada no princípio pedagógico da interdisciplinaridade. Isso porque, segundo Nascimento, partimos do pressuposto de que:

(...) a realidade é interdisciplinar em si mesma, acreditamos, antes de ser uma necessidade, é um imperativo, é condição *sine qua non* para a prática pedagógica mediada pelo diálogo, que busca a liberdade através da tríade ação-reflexão-ação. (1999:44)

Desse modo, e, na observância da interdisciplinaridade, nosso trabalho planejado juntamente com os professores das disciplinas de matemática, ciências e português,

incorporou leitura, escrita, pesquisas, exibição de filmes, produções textuais, às expressões corporais e atitudinais dos alunos do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos da Escola Rômulo Pires.

Iniciamos com as aulas de matemática. A escolha por esta disciplina se deu pelo fato de que, naquelas conversas informais, boa parte dos alunos mostrou-se avesso ao seu ensino, e expressaram suas emoções dizendo: *Pra que isso vai servir pra gente* (aluno J). Neste caso em particular, podendo apostar na hipótese de ter sido o estudo matemático algo abstrato na vida destes alunos da EJA, passamos a observar o que seria então para eles um estudo significativo para a vida.

Nesta oportunidade, enquanto a professora dava continuidade ao assunto do bimestre, procuramos observar o comportamento dos alunos. Nitidamente percebemos a dificuldade imensa que eles têm em se concentrarem. A todo tempo ficam com conversas paralelas, sem contar às vezes que saem da sala sem dar explicações, ou quando a saída é para *fumar um cigarrinho*.

Observamos que entre os alunos adultos e os jovens, existe certa discordância em relação aos estudos, expressada pelos seguintes discursos:

Ah, se eu tivesse o tempo que essas criatura, solteira, tem de estudar e ainda não aproveitam. (aluno F)

Esses meninos nem estudam nem deixam a gente estudar sossegado. (aluno J).

A gente solteiro estuda, não tá vendo eu sentado. E de manhã, há, há, há..... (aluno C)

Esses discursos revelam-nos certa falta de prioridade dos alunos mais jovens em relação aos estudos, ao contrário dos alunos adultos, quando retratam a indignação

sobre questão do tempo, ou da falta dele para um melhor rendimento dos estudos. Talvez esses últimos não tiveram ou não aproveitaram a oportunidade de estudar “no tempo certo” e temam, hoje, acontecer com aqueles primeiros o mesmo. Acontece nesses casos o que Willian Shakespeare diz: *o tempo é muito lento para os que esperam, muito rápido para os que têm medo, muito longo para os que lamentam, muitos curtos para os que festejam.*

Em alguns instantes, porém, percebemos igualdade de pensamento entre esses alunos. Terminado o momento das explicações sobre o assunto matemático, levamos a TV para a sala de aula, foi então que começou a resistência de ambas as partes:

É a novela que vamos assistir? Se não for a gente sai. (alunos J, E, D e C)

Eu vou sair, lá vem coisa! (aluno G)

Essa atitude expõe uma preocupação pedagógica, que é a questão dos recursos utilizados nas aulas. Muitas vezes filmes são exibidos como fim e não meio de aprendizagem, em outras palavras, alguns professores cuja metodologia deixa muito a desejar usam do artifício de exibir filmes, como forma de preencher o horário das aulas, sem uma análise e estudo prévios muito menos feedback. Infelizmente, esse comportamento inadequado de alguns profissionais da educação, acabou incorporando no pensamento do aluno da EJA que, *todo filme é enrolação.*

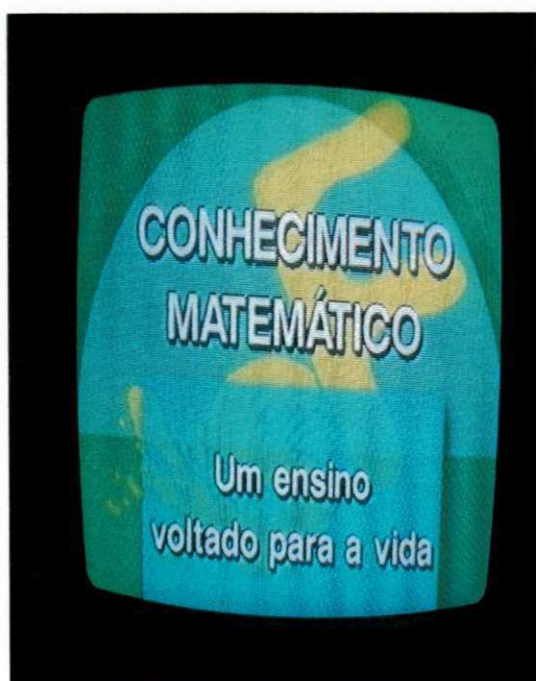
Sabendo da existência desse estigma, apresentamos o título do documentário – Conhecimento Matemático – um ensino voltado para a vida, nosso objetivo e pedimos a colaboração de todos para assisti-lo e ver o que de bom ele teria a nos oferecer. Desta forma conseguimos a colaboração de todos, contudo, antes de

apresentarmos o vídeo, fizemos alguns questionamentos sobre como eles vêem a disciplina matemática, em que ela é útil para suas vidas, para que serve, por exemplo, aquela equação que a professora havia explicado no quadro. Várias foram as respostas, como por exemplo:

Pra mim não serve de nada, não sei para você? (aluno J)

Eu gosto de matemática! (aluno E)

Apresentamos o vídeo e todos ficaram atentos de forma que um silêncio total tomou conta da sala. Foram apenas dez minutos de uma reflexão sobre a importância da matemática para nossa vida, mas, pareceu-nos que surtiu efeito, senão em todos, mais numa boa parte. Pedimos para escreverem numa folha sua opinião sobre o que foi exposto, e depois socializassem as respostas. Alguns mostraram ter percebido a matemática de outra forma, menos ociosa e mais útil para a vida.



Fotos 1 e 2 – Exibição do documentário: Conhecimento Matemático

Ao final elogiamos o fato de terem assistido o DVD e nos surpreendemos com algumas respostas

A gente só assistiu porque a senhora pediu, em respeito a senhora! (aula J)

É mesmo professora, foi pela senhora, mais não doeu nada, foi até bom! (aluno C)

Já nas aulas de ciências, trabalhamos A geografia do Sabor, um texto que fala de receitas culinárias de todo o Nordeste, as quais nos ajudaram a trabalhar ciências, matemática e a própria geografia. Para tanto, iniciamos apresentando uma dinâmica de grupo, a qual utilizava o papel reciclado como recurso. Ao receberem o papel alguns disseram: *A gente vai ter que escrever?* (aluno G)

Durante a dinâmica, no momento de escrever, a maior parte não se dispôs alegando:

Isso é uma estratégia pra gente começar a escrever mais? (aluno W)

A gente não lembra, é tanta matéria, e a gente não tem tempo de olhar os caderno de dia. (aluno J)

Professora, eu não sei nada disso, então eu digo o que? (aluno F)

Quando do instante da socialização dos escritos uns alunos exclamaram:

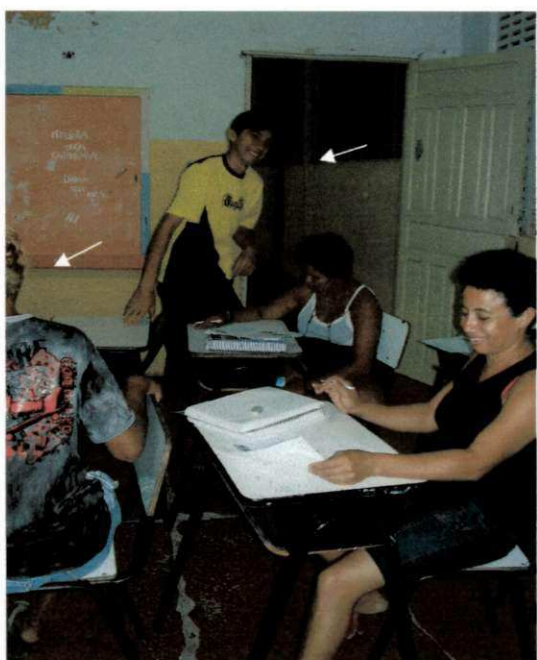
Isso vai valer quanto? E esse papel (referindo-se ao da dinâmica), não vai servir de nada? (aluno E)

A gente vai ter de ler? (aluno S)

O que percebemos no decorrer da aula é que os alunos são inquietos, alguns entram e saem da sala a todo instante, como se não tivesse nenhuma importância estar lá, atrapalhando, desta forma, a **concentração dos** que querem participar das



atividades. Percebemos ainda que alguns deles não entendem uma dinâmica de grupo como sendo uma estratégia de aprendizagem e sim, como uma brincadeira ou uma forma de tomar o tempo da aula.



Fotos 3 e 4 – Inquietação dos alunos e estratégia de saída da sala, nas aulas de ciências

Há também aqueles que se mostram preocupados em passar de ano, para isso exigem nota em tudo. É como se essa nota fosse mais importante que a sua aprendizagem em si. A forma como se expressão oralmente, com erro de concordância, de conjugação, etc, pode ser destacada, pois o que nos chama a atenção é o fato de estarem cursando o segundo segmento da EJA (5ª a 8ª), e não se preocuparem em consertar essa situação, uma vez que até para ler eles mostram resistência.

Ainda nas aulas de ciências, desta feita em outra turma, presenciamos a exposição do assunto *reprodução*, e como forma de estimular os alunos a participarem mais

ativamente das discussões do tema, procuramos dinamizar a aula apresentado um vídeo sobre Gravidez – A vida antes do nascimento. O recurso audiovisual, nesta ocasião, estimularia os sentidos dos alunos, proporcionando aos mesmos vivenciarem na prática o que os livros ensinam, assim como nos diz Pestalozzi, *quanto maior o número de sentidos que empregamos na investigação da natureza ou das qualidades de um objeto, tanto mais exato é o conhecimento que adquirimos deste objeto.* (apud PARRA, 1977, p. 23)

Quando chegamos à sala fomos explicar o que seria o vídeo e orientar sobre o comportamento, uma vez que teríamos cenas reais sobre gravidez e parto natural, as quais mereciam de nossa parte maturidade para assistir. Quando o filme começou a passar, um aluno fez o seguinte depoimento: *isso é melhor que tá assistindo aula com livro!* (aluno D). Para ele, aquele momento não representava uma aula, pois seu entendimento de aula reside, ainda, na utilização de quadro, giz, e explanação do professor, imagem de uma educação bancária ainda presente, senão na escola, mas no pensamento de muitos alunos.

Durante a exibição houve uma total concentração, olhos atentos aos processos de concepção e transformação do óvulo num ser humano. No final, percebemos que os detalhes das imagens surpreenderam os alunos:

Eu estou impressionada com tudo que vi! (aluno Z)

Mostra tudo o que vimos essa semana no livro. (aluno Y)

Como forma de avaliação de rendimento o professor optou por uma resenha do filme, porém, poucos a fizeram, por não *terem paciência de escrever.*



Em nossos encontros nas aulas de língua portuguesa trabalhamos um pouco de coesão e coerência textual, devido ser este *um problema comum nas produções textuais dos alunos e preocupante para os professores* (discurso de um professor). Trabalhamos também com literatura de cordel e lendas devido estarmos no período de comemoração do folclore nas escolas.

Na aula cujo tema era coesão e coerência, iniciamos aplicando a brincadeira popular conhecida por Disparate, onde todos respondem aleatoriamente umas pequenas questões propostas e depois, unem-se as respostas e monta-se um texto totalmente sem nexos. No ato da brincadeira surgiram alguns murmúrios:

Porque toda atividade não é que nem essa, pra que a gente escreva pouco?! (aluno S)

Eu não tenho paciência de escrever muito, até que assim é bom! (aluno G)

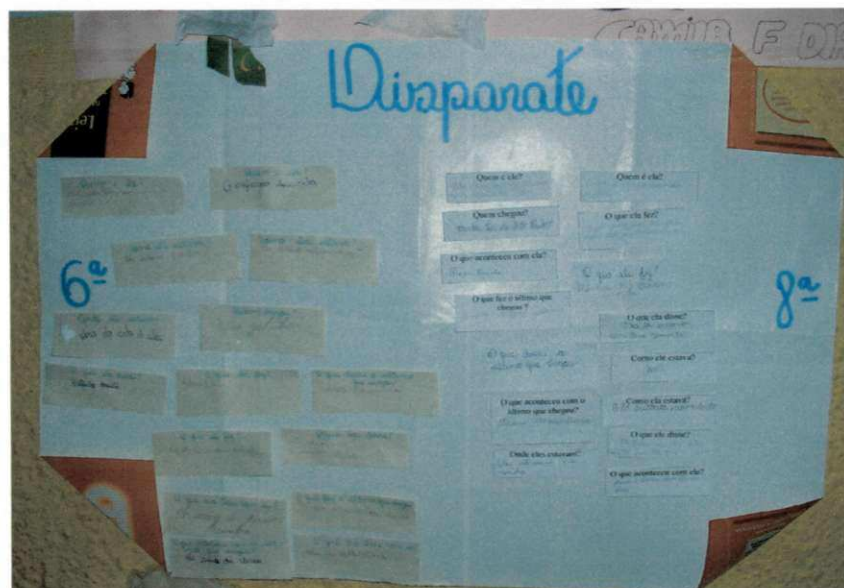


Foto 5 – Atividade de coesão e coerência desenvolvida nas aulas de português

A questão de escrever muito ou pouco deixou de existir quando passamos a trabalhar a literatura de cordel. O cordel vem se transformando em um instrumento pedagógico bastante eficiente nas salas de aula, portanto como forma de explicar esse tipo de literatura, suas características e curiosidades, trabalhamos algumas estrofes retiradas do folheto *Origem da Literatura de Cordel e a sua expressão de cultura nas letras de nosso país*, de Rodolfo Coelho Cavalcante, como por exemplo:

"Cordel quer dizer barbante  
 Ou senão mesmo cordão,  
 Mas cordel-literatura  
 É a real expressão  
 Como fonte de cultura  
 Ou melhor poesia pura  
 Dos poetas do sertão.

Trabalhar com cordel inspirou os alunos a construírem sua própria poesia, em versos simples, seu próprio cordel. Um deles chegou a afirmar que *seria bom que todo texto que o professor pedisse pra gente fazer, saísse assim simples e bonito de ler!* (aluno R).

Com os cordéis em mãos os alunos se empolgaram e os recitaram, dando vida a seus escritos. Nesse instante percebemos que aquela empolgação era resultado de uma atividade significativa na vida destes alunos. Na tentativa de construir uma poesia simples, eles se inspiraram em sua própria história de vida, deixando de lado a falta de coragem de escrever, o que se constituiu numa motivação. Segundo Netto (1987:113), isso acontece porque:

A pessoa pode começar a aprender com um nível relativamente baixo de motivação; mas, à medida que progride, que experimenta êxito e competência crescente, ou que é de algum modo beneficiada pelo fato de estar aprendendo, seu nível de motivação pode elevar-se de modo significativo.



Fotos 6 e 7 – Recital dos cordéis produzidos pelos alunos

Na aula em que trabalhamos as lendas folclóricas não tivemos o resultado esperado, pois, a maior parte dos alunos mais jovens foi embora antes de começarmos a aula propriamente dita. A justificativa era dada ao passo que eles iam saindo:

Hoje vai passar um capítulo imperdível da novela, professora! Depois a gente faz o que a senhora trazer! (aluno J)

A novela é só hoje, a escola é todo dia! (aluno D)

Me desculpe professora, mais eu tenho um assunto muito importante para resolver! (risos) (aluno C)

Essas respostas corroboram a idéia da falta de prioridade em relação aos estudos. A novela, uma obra fictícia, só há de nos trazer boas lições se tivermos discernimento do certo e do errado, em outras palavras, se tivermos uma consciência crítica. Espera-se, pois, que essa criticidade se desenvolva principalmente na escola, com o auxílio do professor, num exercício recíproco de auto-avaliação, mas, para que isso aconteça é preciso que nasça no aluno o desejo de freqüentar a escola, ou, pelo menos, que se deixe ajudar para que esse desejo floresça.

No nosso caso, os alunos mais jovens em particular, não apresentam essa visão crítica do hoje e do amanhã, ou seja, o imediato, aquilo que vai servir para o hoje, com ou sem lição de vida é a novela, a escola por sua vez, pode esperar, como sempre esperou, para amanhã, um amanhã incerto e sem muito arrebatamento como na ficção. Esse comportamento nos remete a um tipo de aluno da concepção bancária da educação, o que desprovido de consciência crítica, pressupõe homem simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homem espectador e não recriador do mundo (Freire, 2005)

Para os poucos alunos, mais os adultos, que acompanharam a aula, esse comportamento que não era novidade, apresentava algo preocupante, que acaba de certa forma comprometendo a aprendizagem de toda a turma, assim como nos revela esse desabafo:

quando esses menino sai a gente consegue entender melhor da aula, pois fica tudo em silêncio, mas, tem um lado que a sala fica quase que vazia, aí dá um desengano, uma vontade de desistir, sabe!!! (aluno E)

Comumente esses jovens são chamados à atenção por sua inquietação em sala, por estarem sempre entrando e saindo da mesma ou por não esforçarem-se em fazer as atividades propostas. Essa falta de compromisso de alguns alunos jovens tanto prejudica a si quanto aos alunos adultos. Por outro lado, o simples fato de ter uma sala cheia, mesmo que com esses alunos ditos bagunceiros, faz com que esse aluno adulto se sinta menos só. A solidão neste caso os remete ao tempo que passaram distante da escola, sem o apoio e/ou atenção desejada por parte da sociedade.



Essas e outras atividades nos ajudaram na percepção de alguns comportamentos desses alunos da educação de jovens e adultos. Podemos dizer, ancorado nas verbalizações deles próprios que, existe entre eles uma diferença nos interesses relativos a educação que reflete nas suas posturas enquanto aluno da EJA.

Os alunos jovens apresentam dois tipos de comportamentos, alguns, por exemplo, deixam transparecer sinais de *imaturidade*. Consultando o dicionário Aurélio (Ferreira: 2001), vimos que imaturo significa, entre outros aspectos, aquele que não atingiu plenamente o desenvolvimento físico, emocional ou intelectual. No caso desses jovens essa característica é latente, isto porque não se percebe em seus comportamentos o preparo ou o desenvolvimento de uma consciência lúcida sobre algo, típico da maturidade, que os faça deixar de agir por impulso, se tornado alguém consciente e responsável por suas escolhas.

O mesmo ocorre com o outro tipo de comportamento/atitude desses alunos, que é a falta de *prioridade na educação*. Novamente buscando o Aurélio, vimos que prioridade é a qualidade do que ou de quem é primeiro. Infelizmente, a educação para esses jovens, nem sempre se enquadra nesse significado, ou seja, outros fatores como festas, eventos e a própria mídia estão em primeiro lugar.

Via de regra, sabemos que por trás desses comportamentos existe uma série de fatores determinantes, tanto a maturidade quanto a questão de prioridade esperadas por parte dos alunos, só há de se alcançar quando do contato com experiências cotidianas produtivas, tanto na escola quanto na família, contudo é preciso que estes alunos desejem aprender com elas e suas lições.

Da mesma forma que os jovens, os adultos também apresentam oscilação de comportamento. Alguns se encontram seguros do que querem em relação aos estudos, seguros de sua decisão de retornar aos bancos escolares e retomar os estudos já tão prejudicados historicamente. Outros se deixam dominar pela insegurança e pelo medo de um novo fracasso, nesses casos vemos alunos com uma baixa auto-estima, os quais precisam de atenção a todo tempo. Além da questão da auto-estima, também temos a influência do trabalho, mais precisamente, o cansaço provocado por jornadas de trabalho exaustivas que geram desmotivação. Esses fatores somados aos constantes momentos de desatenção causados por aqueles jovens inquietos, resultam numa decisão quase que irrevogável de desistir novamente de estudar.

Na proporção em que vamos discutindo ou tentando entender o mundo desses alunos jovens e adultos da EJA, vamos explicitando vários temas que nos remete a consciência da realidade, e esses encontros foram uma prova disso. Em cada um deles procuramos retratar fielmente, e a partir de sua própria realidade, as posturas de nossos alunos, a fim de entendê-los enquanto sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Sabemos, no entanto, que essa realidade nem sempre nos deu, a princípio, uma esperança de uma possível mudança na educação, de transformação do ser educando, uma mudança de postura alicerçada na conscientização, na libertação. Mesmo assim insisto que tentar conhecer esse aluno da EJA, tanto vai nos ajudar enquanto educador a refletir e reelaborar constantemente nossa prática educativa, quanto vai ajudá-los a se sentirem mais ativos e participativos de sua aprendizagem.

Desta forma acredito existir a transformação, pois tomando as sábias palavras de Freire (1999:10), *não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico.*

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conhecer o aluno da educação de jovens e adultos com o qual trabalho constituiu-se para mim, desde a primeira hora, num enorme e aliciante desafio pela complexidade deste tipo de educação, conseqüentemente, pela singularidade dos sujeitos que a buscam.

Ao passo que tentávamos traçar o perfil desses jovens e adultos íamos descobrindo que esses alunos sempre chegam à escola meio tímidos, porém cheios de expectativas. No entanto, à volta às aulas para eles não se dá de forma simples, essa decisão é algo que envolve entre outras coisas a família, o acesso à escola, o trabalho que exerce, a auto-estima, pois não se trata de um aluno qualquer, e sim de um aluno que anos atrás por algum motivo, relevante ou não, teve castrado seu direito de estudar, sua oportunidade de crescimento intelectual e por conseguinte profissional, o que representaria para eles, mais que uma ascensão, uma aceitação social.

O delinear desse perfil nos fez conhecer, em duas épocas distintas, alguns comportamentos desses educandos que exerceram, e exercem ainda hoje, muita influencia sobre seu desempenho no processo ensino-aprendizagem. Dos alunos todos que freqüentaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL e dos alunos da EJA contemporânea, podemos dizer que ambos necessitam de atenção psico-pedagógica especial, devido às peculiaridades inerentes a esse tipo de aluno da educação popular.



Por outro lado, aos jovens e aos adultos observados separadamente, podemos dizer, sem no entanto partir para uma generalização, que suas prioridades em relação a educação são distintas de uma época a outra. Na verdade, no decorrer dos anos houve uma inversão dos valores desses alunos, ou seja, os jovens da década de 70 vêem nos estudos o mesmo progresso enxergado pelos adultos de hoje, e, os adultos daquele período percebem a educação da mesma forma que os jovens de agora a vêem, sem muita prioridade e expectativas em relação ao futuro.

Esse paradoxo somado a tudo quanto foi descoberto ou ratificado durante todo o trabalho, foi para mim uma experiência extremamente positiva por diversas razões: pelo muito que aprendi com as experiências de vida tanto dos alunos quanto dos professores da EJA; pela abertura de horizontes que o conhecimento mais detalhado de sua história me proporcionou, consubstanciada nas duas vertentes em torno das quais gira esse tipo de educação – o jovem e o adulto; pelas perspectivas de pesquisa futura que me abriu, pois a Educação de Jovens e Adultos é uma área em que muito se tem a revelar, por conseguinte, onde muito se tem a ajudar.

Certamente minha visão de educação, do processo ensino-aprendizagem já não é a mesma quando do início de nosso trabalho. Muito da vivência e, principalmente dos estudos e pesquisas bibliográficas, ajudou-me a refletir minha prática educativa; a aproximação maior com os sujeitos da pesquisa me fez reelaborar estratégias de ensino que visasse, acima de tudo, um estudo significativo ao longo de suas vidas, da mesma forma, contribuiu para que eu me reconhecesse ainda mais como um ser inconcluso, e consciente dessa inconclusão, cuja aprendizagem precisa ser buscada permanentemente.

Como nos diz Drummond, *no meio do caminho tinha uma pedra*, mas pedras fazem parte da vida. Aqui podemos denominá-las de pontos negativos, que da mesma forma que os positivos, serviram de base para futuras reflexões. Dentre os pontos negativos podemos citar: as dificuldades de concentração dos alunos, ocasionada muitas das vezes por elementos externos a escola, por exemplo, festas, novelas, amigos não estudantes; dificuldade na aprendizagem; falta de interesse em desenvolver atividades contextualizadas, principalmente quando parte-se para fazer leituras; visão estigmatizada da educação.

Nessa tentativa de compreender o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos, alguns caminhos ficaram em aberto e por explorar, isto por entendemos que nenhuma pesquisa é incontestável e definitiva em seus resultados. Entretanto, acreditamos que esse trabalho poderá suscitar novos estudos e surpreendentes descobertas, assim como acreditamos que ele pôde contribuir, de alguma forma, para o enriquecimento do ato educativo, uma vez que reiterava a importância de se conhecer, etimologicamente falando, o aluno da EJA, para então ajudá-lo fazer de sua aprendizagem algo significativo para o logo da vida.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Sylvia Elisabeth da Paula. **Conscientização: conceito central nas idéias de Paulo Freire sobre a educação.** In: ALINDA, Ercilia Maria Braga de (org.). **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire.** Fortaleza: Editora UFC, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil.** In OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação.** Petrópolis: Vozes, 1997. Cap.8, p. 207-247.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco.** Vitória, 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>>. Acesso em: 09 set 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção primeiros passos; 38)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.** Brasília: Ministério da Educação, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª : introdução / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC, 2002.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Paulo Freire e o sócio-construtivismo. In Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva freiriana.** São Paulo: IPF, 1999. Série "Caderno EJA", nº 2.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos no Brasil: conceitos, sujeitos e práticas educativas.** In: **Interfaces de Saberes.** Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru. Caruaru: KRG, 2004. v. 5.

\_\_\_\_\_. Estudantes de camadas populares e a questão do fracasso escolar: considerações a partir do pensamento de Pierre Bourdieu. In: CALADO, A. J. F.; SILVA, A. M. T. (Orgs.) et al. **Cidadania no horizonte do trabalho: reflexões sócio-históricas e pedagógicas**. João Pessoa: Idéia, 2005. cap.V, p. 71-80.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Um cenário possível para o Brasil. **Instituto Paulo Freire**, 2003. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portugues/Educação\\_Popular\\_e\\_EJA/EJA\\_Um\\_cenário\\_possível\\_2003.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educação_Popular_e_EJA/EJA_Um_cenário_possível_2003.pdf)>. Acesso em: 15 fev 2007.

GONÇALVES, Ana Maria. **Dinâmica de grupos na formação de lideranças**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

IRELAND, T.; MACHADO, M. M.; PAIVA, Jane (Org). **Educação de Jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

KRUPPA, Sônia M. Portella (Org). **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: INEO, 2005. 104p

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

LIMA, M. S. L.; ALMEIDA, A. M. B.; SILVA, S. P.; CAVALCANTE, M. M. D.; CELISTRE, S. S. A.; RIOS, T. A. (Org). **Dialogando com a escola**. 1. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. v. 1.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos; 74)

NASCIMENTO, Luiz Marine José do. Estudo da realidade e tema gerador. In **Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva freiriana**. São Paulo: IPF, 1999. Série "Caderno EJA", nº 2.

NETTO, Samuel Pfromm. **Psicologia da Aprendizagem e do ensino**. São Paulo: EPU, 1987.

PARRA, Nélio. **Metodologia dos Recursos Audiovisuais**. São Paulo. Saraiva, 1977.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **O Pesquisador, o Problema da Pesquisa, a Escolha das Técnicas: algumas reflexões**. Caderno CERU, Textos No. 3, 2ª série, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992. p. 13-29.

RIBEIRO, Vera Masagão. Formação de alfabetizadores populares. In: \_\_\_\_\_ 2. ed. **Alfabetização de adultos**. Cadernos de Educação Popular n. 8, Petrópolis: Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997- vários autores.

SILVA, Jamilastreia Alves da. Categorias freirianas: novas perspectivas para a prática docente na educação de jovens e adultos. In: ALINDA, Ercilia Maria Braga de (Org.). **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Diretrizes curriculares nacionais)

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 8)

YAMASAKI, A. A.; SANTOS, E. M. A educação de jovens e adultos no Brasil: histórico e desafios. In **Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva freiriana**. São Paulo: IPF, 1999. Série "Caderno EJA", nº. 2.



## APÊNDICE B - Questionário II – Aluno da EJA

**Quem são os alunos jovens e adultos?**

1 – O que você entende por EJA?

---

---

---

2 – Qual o motivo de seu retorno à escola?

- ( ) Fui incentivado por minha família
- ( ) O meu emprego me exigiu
- ( ) Senti a necessidade de me atualizar
- ( ) Queria terminar os estudos mais cedo, fazendo supletivo
- ( ) Para ajudar a meu filho a estudar
- ( ) Outros \_\_\_\_\_

3 – O que lhe motiva a continuar estudando?

- ( ) O incentivo de minha família
- ( ) Aulas dinâmicas
- ( ) A vontade de concluir os estudos
- ( ) O apoio dos professores
- ( ) Outros \_\_\_\_\_

4 – O que não lhe agrada na educação de jovens e adultos?

- ( ) O horário das aulas
- ( ) Uma única turma para jovens e adultos
- ( ) A metodologia dos professores
- ( ) Outros \_\_\_\_\_

5 – Você pensou em algum momento em desistir novamente de estudar? Explique os motivos. ( ) Sim ( ) Não

---

---

---

---



## ANEXOS

ANEXO A – Música: *Bendito seja o MOBREAL*, composição de Tonico, Tinoco e José Caetano Erba.

### **Bendito Seja o Mobral**

*Tonico e Tinoco*

O cabocro roceiro e pacato,  
estudante da escola rural,  
traz nos olho o verde do mato  
e no peito o diploma Mobral.

Estribilho:

Brasil é feliz agora,  
alcançou seu ideal,  
com a luz da nova aurora,  
bendito seja o Mobral.

Escolinha modesta da roça,  
rodeada de pés de café,  
o Brasil se levanta e remoça,  
numa nova alvorada de fé.

Brasil é feliz agora...

Na cidade se pranta edifício,  
no sertão nós prantamo semente,  
de mão dada não há sacrifício,  
elevando um Brasil para frente.

Brasil é feliz agora...

ANEXO B - Relatos dos alunos acerca do ensino da matemática, a partir do documentário: Conhecimento matemático – um ensino voltado para a vida.

*O matemático é sempre um buraco  
na minha vida*

não adha nada pois não entendo  
 nada de matemática pois não  
 sei de nada.  
 perdô...

Aluno A

A matemática em si, pra  
 mim é muito difícil.  
 mas sem ela ninguém con-  
 segue viver, tudo que faze-  
 mos a matemática faz  
 parte.  
 Então agora eu vejo que  
 a matéria é importante.

Aluno B

A matemática

21/08/07

Bom, eu já tinha esse entendimento em  
 relação a matemática, mas apesar da pequena  
 reportagem que eu assisti vi que quase tudo  
 está relacionado a matemática.

Já liam estar da nossa vida financeira,  
 dependem rigorosamente de muitos cálculos, por  
 isso eu acho que o ensino de matemática  
 varia de professor em professor, de modo que  
 quem deveria mudar em relação a isso era  
 o aluno, que no futuro vai precisar com certeza  
 da matemática.

Aluno C

ANEXO C – Fragmentos do cordel produzido pela aluna da 8ª série da EJA, Maria Lucilane.

## NO SERTÃO PARAIBANO

NO Sertão Paraibano  
Festa folclórica igual, não há,  
Como a festa da Tamborã  
na cidade de Taperoá.

— x —

Vim de Alagoas pra Paraíba  
Curiosamente pra souza  
Comidas diferentes achei  
Como, alfinim, coelhada e  
manguzeira.

Brazil  
Terra do meu coração  
Nunca vi tanta gente junta  
Pra olhar e dançar baiao.

Andei o Brazil inteiro  
Fiz em vários lugares  
Comi de tudo um pouco:  
Acarajé, arroz doce e vatapá.

Não consigo me esquecer  
Das praias de Macaé  
Das danças de coco e forró  
Os dias passaram depressa  
Tão que nem embora, que dó!

Fui na casa da vizinha  
Pra vê o prece passar  
A festa estava tão boa  
Que não vi ela acabar.

(Maria Lucilane)

ANEXO D - Foto das Literaturas de Cordéis dos alunos da EJA.



ANEXO E - Fotos de nossa equipe de trabalho: professores, funcionários e direção da EMEF Rômulo Pires.



ANEXO F – Fotos dos Alunos da EJA – 2º segmento da EMEF Rômulo Pires, inspiração de nosso trabalho.





ANEXO G – Foto da turma do estágio: Simone, Ana Maria, a orientadora Lis, Valmira e Carlene.



“Não podemos fazer grandes coisas nesta terra. Tudo que podemos fazer são pequenas coisas com muito amor.”

*Madre Teresa*