



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E
DIVERSIDADE
DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
INCUBADORA UNIVERSITÁRIA DE EMPREENDIMENTOS ECONÔMICOS
SOLIDÁRIOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM
ÊNFASE EM ECONOMIA SOLIDÁRIA NO SEMIÁRIDO PARAIBANO
CAMPUS CUITÉ - PB

CONCEPCÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DA ESCOLA JULIETA LIMA E COSTA
DO MUNICÍPIO DE CUITÉ – PB SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
ECONOMIA SOLIDÁRIA

NIKANORA MARINHO NASCIMENTO SARAIVA

CUITÉ-PB

2013

NIKANORA MARINHO NASCIMENTO SARAIVA

CONCEPCÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DA ESCOLA JULIETA LIMA E COSTA
DO MUNICÍPIO DE CUITÉ – PB SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
ECONOMIA SOLIDÁRIA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização
em Educação de Jovens e Adultos com Ênfase em
Economia Solidária no Semiárido Paraibano como
pré requisito para obtenção do grau de Especialista.

Orientadora: Profa. DSc. Marta Maria da Conceição

CUITÉ-PB

2013



Biblioteca Setorial do CES.

Julho de 2021.

Cuité - PB

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA NA FONTE
Responsabilidade Jesiel Ferreira Gomes – CRB 15 – 256

A243p

Saraiva, Nikanôra Marinho N.

Concepções de professores e alunos da Escola Julieta Lima e Costa do Município de Cuité-PB sobre a educação de Jovens e Adultos e economia solidária. / Nikanôra Marinho N. Saraiva – Cuité: CES, 2013.

30 fl.

Monografia (Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos com ênfase em Economia Solidária no Semiárido Paraibano) – Centro de Educação e Saúde / UFCEG, 2013.

Orientadora: Dra. Marta Maria da Conceição.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Práticas pedagógicas.
3. Educação - trabalho. I. Título.

CDU 374.7

NIKANORA MARINHO NASCIMENTO SARAIVA

Concepções de professores e alunos da Escola Julieta Lima e Costa do Município de Cuité-PB sobre a educação de Jovens e Adultos e economia solidária

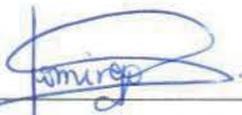
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos com Ênfase em Economia Solidária no Semiárido Paraibano, como pré-requisito para a obtenção do título de Especialista.

Aprovada em 26 de Setembro de 2013.

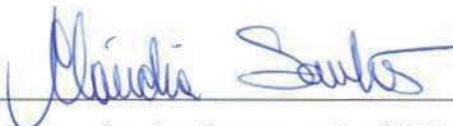
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª DSc. Marta Maria da Conceição
Orientadora UFCG/CES/UAE



Profa. DSc. Denise Domingos da Silva
Examinadora UFCG/CES/UAE



Profa. DSc. Cláudia Patrícia Fernandes dos Santos ou Prof. DSc. José Carlos Oliveira Santos
Examinadora UFCG/CES/UAE

UFCG/BIBLIOTECA

DEDICATORIA

Dedico esse trabalho a todos os que me apoiaram e acreditaram no meu esforço e dedicação, principalmente a minha família. Graças a vocês, mais um degrau de minha vida foi realizado.

UFCC/BIBLIOTECA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar, que me deu a oportunidade de iniciar este curso e forças para concluí-lo.

A todos com os quais tive a oportunidade e o prazer de aprender sobre este novo paradigma de aprendizagem.

A minha orientadora Professora Marta Maria Conceição, de forma especial, por ser amiga de toda hora e por acreditar no desenvolvimento do meu estudo.

As professoras Claudia e Denise, pelas contribuições enriquecedoras e pelo voto de confiança no estudo, pela consideração para comigo.

A escola de realização deste estudo, ao professor Antônio Carlos e alunos, por acolherem o desenvolvimento da minha pesquisa e oferecerem as informações para o seu desenvolvimento.

.....

...

...



RESUMO

As práticas pedagógicas impróprias à realidade dos alunos da EJA e metodologias inadequadas para este público contribuem para o aumento da evasão e do fracasso escolar. Assim objetiva-se neste trabalho analisar as concepções de professores e alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Julieta Lima e Costa do município de Cuité-PB sobre Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária. A investigação se desenvolveu através de entrevistas e questionários respondidos pelos alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos da referida Escola, que fica localizada no Bairro das Graças, no município de Cuité – PB. Verificou-se a ausência de praticas pedagógicas na EJA relacionadas à geração de renda, além da falta de informação dos professores e reflexão teórica sobre a utilização de práticas que preparem os alunos para geração de renda na perspectiva de Economia solidária. Nesse sentido, isto conduz a repensar o fazer pedagógico. O discurso docente, ou melhor, aquilo que o professor vem fazendo nas salas de aulas de EJA, tem problemas crônicos, um deles é a formação acadêmica com deficiência teórica e metodológica. O professor deveria levar o aluno a uma nova perspectiva educacional, visto que o aluno já tem histórico de fracasso escolar e desistência de estudar por várias razões. A questão metodológica e teórica que se encaixe no ensino para adultos, deve ser construída a partir das leituras teóricas ou mesmo da construção das mesmas, por parte da comunidade escolar que vive esta realidade.

PALAVRAS-CHAVE: EJA, Práticas pedagógicas, Educação/Trabalho.



ABSTRACT

Pedagogical practices inappropriate to the reality of EJA students and methodologies inadequate for this audience contribute to the increase in dropout and school failure. Thus, the objective of this work is to analyze the conceptions of teachers and students at the School Municipal Elementary School Julieta Lima e Costa of the municipality of Cuité-PB about Youth and Adult Education and Solidarity Economy. The investigation was developed through interviews and questionnaires answered by students and teachers of Youth Education and Adults from the aforementioned School, which is located in Bairro das Graças, in the municipality of CuitéPB. There was an absence of pedagogical practices in EJA related to income generation, in addition to the lack of information from teachers and theoretical reflection on the use of practices that prepare students to generate income from the perspective of Solidarity Economy. In that meaning, this leads to rethinking the pedagogical practice. The teaching discourse, or rather, what the teacher has been doing it in the EJA classrooms, he has chronic problems, one of them is the academic background with theoretical and methodological deficiencies. The teacher should take the student to a new educational perspective, as the student already has a history of failure school and giving up studying for various reasons. The methodological and theoretical issue that fit into adult education, it should be built from theoretical readings or even from construction of the same, by the school community that lives this reality.

KEYWORDS: EJA, Pedagogical practices, Education for work.

LISTA DE FIGURAS

1 – O retorno a escola.....	21
2 – O tempo fora da escola.....	22
3 – Porcentagem dos alunos com ou sem trabalhos.....	22
4- A formação profissional.....	23
5-Disciplina profissionalizantes no currículo da EJA.....	24
6.Conceito de economia solidaria.....	25

LISTA DE SIGLAS

CEAA – Campanha de Educação de Adolescente e Adultos do Analfabetismo

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNEP- Fundo Nacional do Ensino Primário

FUNDEP- Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PEI –Programa de Educação Total

PROJOVEM – Programa de Inclusão de Jovens.

UFCG/BIBLIOTECA

SUMARIO

1. INTRODUÇÃO.....	01
2. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA.....	02
2.1. A trajetória da EJA.....	02
2.2. O perfil do aluno da eja.....	.07
2.3. Um diálogo entre educação e trabalho.....	10
2.4. Economia solidária: uma pedagogia que se faz necessária.....	12
2.5. Praticas pedagógica para EJA.....	14
2.5.1. A contribuição de Michael Apple para o campo docurrículo.....	15
3. METODOLOGIA.....	17
3.1. Natureza e tipo de pesquisa.....	17
3.2. Caracterização da escola.....	17
3.3. Coletas de dados.....	18
3.3.1. Observação.....	18
3.3.2. Os sujeitos pesquisados.....	19
4. RESULTADOS EDISCUSSÃO.....	19
4.1. Concepções dos professores.....	19
4.2 Concepções dos alunos	21
5. CONCLUSÃO.....	26
6. REFERENCIAS.....	27
APÊNDICE	30

1. INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre práticas pedagógicas empregadas em turmas de EJA surgiu na disciplina de Currículos e Programas Aplicados à Educação de Jovens e Adultos, principalmente por querer fazer um estudo que considerasse os alunos e suas potencialidades, mostrando que são capazes de produzir e aprender criticamente a partir desse processo. Nesse período ocorreram várias discussões em sala de aula sobre aspectos teóricos, conceituais e metodológicos a respeito da modalidade de ensino em questão. Daí surgiu esta inquietação de verificar na prática o trabalho pedagógico da EJA: as metodologias aplicadas e os materiais didáticos utilizados.

A pesquisa analisa como as práticas pedagógicas podem melhorar o ensino da EJA, levando em consideração o perfil do aluno da EJA de forma que promova uma educação humanitária e comprometida com uma prática emancipatória e com um projeto democrático de sociedade. Para refletir sobre os dois eixos investigativos: a educação de jovens e adultos e o trabalho, através de novas práticas metodológicas que venham resgatar e desenvolver saberes, além de contribuir na formação do cidadão, numa perspectiva de autonomia, conhecimento e autoestima, superando a condição escolarizante dessa modalidade de educação.

A importância de pesquisar sobre este tema dá-se pelo fato de existir certa fragmentação quando falamos em Educação de Jovens e Adultos, tratada como uma educação voltada para a qualificação ou desenvolvimento de geração de renda. Esta possibilidade pode contribuir para a diminuição do desemprego e da desvalorização do trabalhador e criar meios de construir relações sociais pautadas no respeito, igualdade, solidariedade e democratização.

O perfil do aluno da EJA, na grande maioria, é de pessoas com baixo poder aquisitivo, que por esse motivo não tiveram acesso ao ensino regular. Desde cedo tiveram que trabalhar para ajudar no sustento da família ou assumir a responsabilidade da casa para seus pais poderem trabalhar.

Percebe-se ainda que os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos referentes às suas experiências de vida são frequentemente desconsiderados. Os conteúdos oferecidos não são significativos para os mesmos, já que não partem da realidade na qual estão inseridos sendo, portanto, descontextualizados.

O trabalho é um fator de procura nessa modalidade de educação, o ensino além de proporcionar o reconhecimento de si, da autoestima, do outro como igual e dos conhecimentos historicamente acumulados, é fundamental para o mercado de trabalho que cada vez mais exige qualificação. Desse modo, o trabalho, assim como a educação, tem relação direta com a qualidade de vida e os processos de exclusão.

Tendo em vista que práticas pedagógicas impróprias à realidade dos alunos da EJA e metodologias inadequadas para este público contribuem para a evasão e o fracasso escolar, objetiva-se neste trabalho analisar as concepções de professores e alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Julieta Lima e Costa do município de Cuité-PB sobre Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária

2.FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

2.1.A trajetória da EJA

Segundo Souza (2007) a educação começa a ter início no Brasil, desde o período colonial em 1549, onde se pode ver que a antiga Grécia começa a ser o berço da pedagogia, pois a palavra "paidagogos" significa aquele que guia a criança, no caso, o escravo que vem acompanhar a criança à escola. Com o tempo, a direção começa a crescer para indicar toda a teoria da educação. De maneira geral, a educação grega está persistentemente centrada na disposição total do corpo e do espírito.

Os jesuítas acreditavam que não seria possível converter os índios sem que eles soubessem ler e escrever. Até aqui, verifica-se a importância da alfabetização (catequização) na vida dos adultos, não só servissem para igreja, como também para o trabalho (SOUZA, 2007).

Segundo Paiva (1983) observa-se que a Educação de Jovens e Adultos não é recente no país, pois, se verifica que desde o Brasil colônia, quando se falava em educação para população não-infantil, fazia-se referência a população adulta, que precisava ser catequizada para as causas da santa fé. A expulsão dos jesuítas, ocorrida no século XVIII, desorganizou o ensino até então estabelecido. Novas iniciativas sobre ações dirigidas e educação de adultos somente ocorreram na época do Império.

A escolarização passa a se tornar critério de ascensão social, referendada pela Lei Saraiva de 1882, incorporada posteriormente à Constituição Federal de 1891, em que se inviabilizará o voto ao analfabeto, alistando somente os eleitores e candidatos que dominassem as técnicas de leitura e escrita.

A educação básica de adultos começou a estabelecer seu lugar através da história da educação no Brasil, a partir da década de 1930, pois neste período a sociedade passava por grandes transformações, onde o sistema de ensino de educação começa a se firmar. Além do crescimento no processo de industrialização e reunião da população nos centros urbanos. A oferta de ensino era de graça estendendo-se respeitadamente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. O crescimento da educação elementar foi estimulado pelo governo federal, no qual projetava diretrizes educacionais para todo o país. Observa-se que o governo

estava sempre contribuindo para melhoria da educação, no qual dando todo apoio e sua ação em fazer com que todos os cidadãos possam usufruir de uma educação de qualidade para todos.

No Brasil Império, começaram a abrir escolas noturnas para trabalhar com esses alunos e possibilitar o acesso dos mesmos no meio escolar. O ensino tinha pouca qualidade, normalmente com duração curta. Na década da revolução de 1930, o único interesse do governo era alfabetizar as camadas baixas com intuito de aprender a ler e escrever, pois se essa consciência crítica fosse despertada, isso seria prejudicial ao governo.

Couto (1933) afirma: Pela Constituição Federal, no ano de 1934 foi instituída no Brasil a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos, sendo, contudo, incipiente a sua oferta, considerando os altos índices de analfabetismo no país, embora observe-se um declínio do número de analfabetos entre 1920 e 1940.

Já a década de 1940 foi um período de muitas mudanças na educação de adultos, onde houve grandes iniciativas políticas e pedagógicas de peso, tais como: A Regulamentação do Fundo Nacional do Ensino do INEP, como meio de incentivo realizando estudos na área, o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo, lançamento da CEAA Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, na qual houve uma grande preocupação com a elaboração de materiais didáticos para adultos e a realização de dois eventos fundamentais para a área, com intuito de fazer com que a educação abra possibilidade de um ensino melhor.

Considerando a população de 15 anos ou mais, o índice de analfabetos caiu de 69,9% em 1920, para 56,2% em 1940 (FAUSTO, 1999). Neste mesmo ano, a educação de jovens e adultos constitui-se em tema de política educacional.

A relevância da educação de adultos se referenda através da dotação de 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), destinada especificamente à alfabetização e educação da população adulta analfabeta. A criação do FNEP em 1942, cujo funcionamento inicia-se somente em 1946, pode ser considerada marco propulsor de uma política pública de educação de adultos, reconhecida dentro de espectro da instrução básica popular (PAIVA, 1983, BEISEGEL, 1992).

Mesmo que as condições para que isso acontecesse já tivesse perpassado épocas anteriores, como a preocupação que surgiu por parte de educadores e da própria população que lutava por melhorias na qualidade de ensino e implantação de políticas públicas. Esses movimentos preocupando-se com a EJA a partir da década de 1920 surgiram dando ênfase às questões de ensino da população adulta.

Cabe lembrar que, ainda que fosse caracterizada uma autonomia entre a educação de adultos e o ensino elementar, tendo em vista a alocação de recursos independente no Fundo

Nacional do Ensino Primário – FNEP, a insuficiente expansão do ensino elementar continua a ampliar os índices de analfabetismo, seja pela falta de escolas e vagas, seja pela qualidade do ensino, potencial indicador dos índices de semianalfabeto.

Gadotti (2003) comenta também, que a educação de adultos era gerada como ampliação da escola formal, principalmente para zona rural, sendo a mesma apropriada para trabalhar com os alunos. Além do ensino não ser algo forçado, tanto que só iam para escola as pessoas que tinham vontade de querer vencer na vida.

O período pós Segunda Guerra Mundial é fortemente marcado por campanhas nacionais de alfabetização em massa, realizadas pelo governo federal de forma centralizada, assistemática, descontinua e assistencialista, visando atender predominantemente a população do meio rural. As demais ofertas de escolarização de jovens e adultos deste período limitaram-se apenas ao ensino primário e na década de 60, estendeu-se ao curso ginasial (MARTINS, 2010).

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país começou a viver uma grande ebulição política, onde a sociedade passou por momentos de grandes crises. Pois houve momentos de muitas críticas quanto aos adultos analfabetos, fazendo muitas das vezes as pessoas não acreditarem na busca de um ensino de qualidade. Todo esse transtorno em lutar por uma educação para todos, fez com que a educação de adultos ganhasse destaque na sociedade.

Nos anos 1950, foi realizada a campanha nacional de erradicação do analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Seus organizadores compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade a educação de crianças e jovens, aos quais a educação ainda significa alteração em suas condições de vida (SOUZA, 2007).

Conforme Paiva (1983) no final da década de 50 e início de 60, constata-se a emergência de uma nova perspectiva na educação brasileira fundamentada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire. Foi este educador que idealizou e vivenciou uma pedagogia voltada para as demandas e necessidades das camadas populares, realizada com sua efetiva participação e a partir de sua história e de sua realidade. Esta perspectiva fundamenta a educação de jovens e adultos a partir de princípios da educação popular.

Nos anos 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAFAL cresceu por todo território nacional, variando sua atuação. Algumas ações que surgiram foram as do Programa de Alfabetização, sendo ao mais importante o PEI - Programa de Educação Total, que correspondia a uma condensação do antigo curso primário, pois este programa abria oportunidade para o jovem continuar os estudos, para os recém-analfabetos, bem como para

os chamados analfabetos funcionais, aquelas pessoas que não dominavam a leitura e a escrita (RIBEIRO, 2001).

O MOBREAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização surge com força e muitos recursos. Recrutando alfabetizadores sem muitas exigências: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docentes – qualquer um que sabia ler e escrever pode também ensinar. Qualquer um, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa (GALVÃO; SOARES, 2004). O MOBREAL concentrou muito mais a alfabetização no sentido de capacitar mão de obra, ao invés de dedicar-se ao processo de aprendizagem.

Desta maneira, foram recrutadas pessoas que sabiam ler e escrever para ensinar quem não sabia ler ou escrever. Na maioria das vezes essas pessoas só tinham este conhecimento, às vezes não tinham nenhum grau de escolaridade.

A desigualdade social como fruto das relações econômicas do mundo capitalista perpassa e integra as demais instâncias sociais, incluindo a educação. Entretanto, acredita-se que essa centralidade das relações de produção na organização social pode ser analisada de forma menos linear, pois a realidade, sendo dinâmica, é permeada por processos de contradição. E, partindo desta compreensão, entendo ser urgente perceber a escola como instância capaz de desenvolver a “[...] educação como fator de mudança social e cultural, que insere as mudanças educativas tanto dos conteúdos quanto das relações sociais na escola, no movimento democrático social e cultural mais amplo, na luta pelos direitos, na construção de novos sujeitos sociais e políticos” (ARROYO, 1999, P.21-22)

Segundo Farias (2006) mudanças significativas foram perceptíveis na condução da formação do educador e na concepção político-pedagógico do processo de ensino-aprendizagem. O Período foi marcado pelos conflitos entre Estado e Movimentos Sociais originários pelo atraso no repasse dos recursos e na defesa da autonomia dos movimentos na condução dos processos pedagógicos.

Podemos dizer assim, que a EJA teve seus momentos de grandes fracassos e crítica na busca de um ensino de qualidade, onde os alunos tivessem direito a uma vida mais digna visando construir um Brasil de mudanças positivas.

É importante destacar a grande contribuição dos interesses políticos que cercavam a educação de jovens e adultos, principalmente porque as nações com problemas educacionais sempre foram vistas como subdesenvolvidas.

Portanto, é possível destacar dois grandes marcos na educação de jovens e adultos: Primeiro os movimentos populares, que sempre fortaleceram as ações educativas no país, segundo, o de ação política, mais precisamente de interesses políticos.

Várias ações e programas governamentais expressaram de maneiras afirmativas o interesse pela educação de jovens e adultos. Mesmo com tantos programas e iniciativas para

atender a Educação de Jovens e Adultos, foi com os diversos movimentos populares de grupos sociais, sindicatos entre outros, que surgiram uma educação voltada para a transformação social e não apenas para incluir a população no processo de modernização do país.

Segundo Cunha (1999) “Já se via assim o reflexo de uma nova concepção em relação à educação de jovens e adultos, diferenciando-o do período anterior” .

A educação de jovens e adultos além do reconhecimento adquiria força em relação aos aspectos ligados à aprendizagem do sujeito, que se valorizava e ganhava mais força.

No contexto da superação do analfabetismo e escolarização para aqueles que não tinham conseguido estudar em “idade regular”, surge o ensino supletivo. Instituído na Lei 5.692/71, que fala sobre atender a essa escolarização tardia, bem como desenvolver atividades educativas que complementassem os estudos de maneira flexível.

Segundo Haddad, (2000), o ensino supletivo também teve como objetivo atender a educação de forma geral, saindo assim da proposta de educação para jovens e adultos dos movimentos populares e finalmente perdendo suas características.

Na verdade o que estava acontecendo nesse período era ainda a presença muito forte do militarismo, que via a educação como técnica para atender ao mercado de trabalho e a vida social.

Apenas em 1988 o direito a educação básica foi estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal (RIBEIRO, 2001). No início esse ensino era feito apenas nas modalidades não presenciais sem nenhuma preocupação com a qualidade. No entanto, mesmo com tantas preocupações a educação de jovens e adultos de certa forma, sempre ficou a margem nas políticas públicas.

Com a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e Valorização do Magistério a educação de jovens e adultos permanecia no seu estado de desprezo, uma vez que essa modalidade não entrava na relação de investimento público, que eram destinados apenas para o ensino de crianças e adolescentes, favorecendo ainda mais uma crise na expansão do ensino de jovens e adultos (HADDAD, 2000).

A partir da década de 1980 e 1990, a educação deixou de ser um ensino voltado para o tradicionalismo, fazendo com que os educadores buscassem novas propostas de ensino, com intuito de ajudar no crescimento do aluno para um ensino mais qualificado para um futuro melhor para humanidade. A década de 1990 não foi muito benéfica, devido a vários empecilhos que contribuíram para que se chegasse a essa conclusão. Devido à falta de políticas o governo não deu apoio à Educação de Adultos, chegando a contribuir para o fechamento da Fundação Educar, além de ocorrer um grande vazio político, no que se refere

a esse setor, mas em compensação, alguns Estados e Municípios assumiram a responsabilidade de oferecer educação para os alunos da EJA (BRASIL,2006).

Em janeiro de 2003, o Ministério da Educação e Cultura - MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do Governo Federal. Para isso, foi criada a secretaria extraordinária de erradicação do Analfabetismo, cuja meta é erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo Lula. Para cumprir essa meta foi lançado o programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC-Ministério da Educação e Cultura contribuirá com os órgãos públicos Estaduais e Municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos para que desenvolvam ações de alfabetização. A educação de jovens e adultos (EJA) é marcada por apresentar características compensatórias; por isso ocupa no Brasil um espaço reduzido no sistema educativo. Foi se constituindo como consequência da inadequação dos currículos, métodos e materiais didáticos (BRASIL. 2002).

Freire (2005) comenta as ideias em torno da educação de adultos no Brasil acompanhada de uma história de educação como um todo, onde a educação passou por momentos de grandes reflexões, no qual vemos que cada período um sonho em fazer do ensino um direito de todos, para que o individuo possa usufruir dos seus direitos.

2.2 O perfil do aluno da EJA

Nos dias atuais, as salas de aula da educação de jovens e adultos têm apresentado um novo panorama. Diferentemente do período anterior a 1988, ano da Nova Constituição do Brasil, a educação de adultos era direcionada preferencialmente à alfabetização do adulto.

Hoje, com a garantia de acesso à educação para todos, reafirmada na LDB/96, a educação, nessa modalidade de ensino, tem se ampliado até o ensino médio.

Para Moraes (2006), o aluno da EJA apresenta um conjunto de características muito peculiar que envolve o retorno à escola como sendo a via possível para se alcançar postos mais elevados no mercado de trabalho, um lugar nesse mesmo mercado, ou, ainda, para as mulheres – donas de casa, em específico - uma oportunidade de vivenciarem uma atividade produtiva diferente das realizadas no interior do próprio lar. Em geral, esse aluno chega à escola com grande receio de não conseguir cumprir com as exigências institucionais e, ao mesmo tempo, apresenta uma visão de escola completamente atrelada à perspectiva empirista de educação. Isto o leva a refutar quaisquer propostas de ensino que sejam distintas do conhecido e 'clássico' modelo de uma aula transmitida via quadro de giz, com pouco diálogo, muita cópia e repleta de exercícios repetitivos para que o aluno execute.

Portanto, ao se pensar em práticas pedagógicas na EJA, é fundamental que se conheça as especificidades dos alunos atendidos por essa modalidade de ensino: seus interesses, idade, condição econômica.

Acrescentado a isso, Lopes e Sousa (2005) destacam “que a sociedade compreenda que alunos da EJA vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas, dentre tantos outros. E que tais questões são vivenciadas tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade.”

Oliveira (2004) concorda que dentro da faixa etária da EJA se configura uma diferença de interesses, a depender da idade. Isso traz para o universo das práticas pedagógicas mudanças com relação a interesses, estímulos e modos de se aprender.

O jovem tem um olhar para o futuro. Na transição da infância para a fase adulta está ligado às inovações tecnológicas, aos modismos dos meios de comunicação, ou seja, às mudanças que ocorrem no mundo.

O adulto está interessado na vida profissional, na sua inserção no mercado de trabalho, olhando para a sua situação de vida presente. O idoso busca ser cidadão, viver a sua vida em sociedade, sendo respeitado como pessoa e pelo seu passado, pela sua história de vida. Almeja viver na sociedade com dignidade (OLIVEIRA, 2004).

Na verdade, cada pessoa constrói seu estar no mundo mediado por circunstâncias sociais e por suas características físicas. Podemos dizer que o jovem ainda traz consigo as marcas da imaturidade juvenil, da busca pelo novo, e a visão de que ele ainda tem muito tempo pela frente para desfrutar de sua juventude.

Enquanto que o adulto é incumbido de outras responsabilidades, incluindo a de sua manutenção e a dos seus filhos, vê-se pensando no hoje, e busca encontrar a segurança profissional.

O idoso talvez seja o que menos deseje ascender profissionalmente, mas busca na educação uma forma de melhorar sua autoestima, um lugar de calor humano, onde possa viver um convívio social, de amizades, de aquisição de novos conhecimentos que o auxiliem a continuar aprendendo no mundo.

Continuando a descrição das diferenças que hoje marcam o aluno da EJA, Oliveira (2001) diz que o aluno adulto, (...) é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles de áreas rurais de instrução escolar empobrecida (frequentemente analfabetos), filho de trabalhadores rurais não qualificados, passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Pode-se dizer que o jovem possui uma inserção diferente na escola com características que o diferem do adulto. Mas esses jovens, como bem esclarece Andrade (2004), tem em comum o fato de carregarem a marca da pobreza e de, exatamente por esse motivo, não terem a possibilidade de realizar uma trajetória educativa tradicionalmente considerada satisfatória.

São jovens que, por uma série de motivos, precisam abandonar a escola: vivem em periferias, favelas, vilas e bairros pobres, principalmente nas grandes cidades; são majoritariamente negros; circulam no espaço escolar um “incansável” número de vezes, com entradas, saídas e retornos, após o período estabelecido como próprio para vida escolar (de 7 a 14 anos).

Pode-se observar, a partir dessas considerações, que o jovem que compõe a EJA está longe de ser o aluno para qual a escola foi pensada e planejada. São seres humanos com capacidades, mas que, no percurso da vida, foram distanciados de uma formação escolar considerada normal para as sociedades modernas. Foram vítimas, como diria Freire, da desumanização que corrompe a humanidade.

O desconhecimento acerca das características cognitivas do aluno adulto, de como eles aprendem também é um aspecto que influencia no trabalho pedagógico na EJA. Muitas vezes, esses adultos são submetidos a práticas de ensino voltadas para crianças, quando, na verdade, deveriam aprender em situações em que suas potencialidades fossem consideradas.

No campo da psicologia do desenvolvimento, as teorias sobre a aprendizagem dos adultos não são muito difundidas. Tem-se registros da andragogia, uma ciência voltada para o setor empresarial, que procura estudar como se dá a aprendizagem desse grupo, mas com a estrita finalidade de usar esse conhecimento para treinamento empresarial.

Sobre o funcionamento intelectual do adulto Oliveira (2001), esclarece que: as pessoas mantêm um bom nível de competência cognitiva até nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas (desde logo, acima de 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina são fatores de natureza diversa.

É evidente que os alunos da EJA trazem consigo toda uma trajetória de vida que pode interferir no seu desenvolvimento cognitivo. A psicopedagoga Márcia Amaral Corrêa de Moraes (2006) discorre sobre as dificuldades dos estudantes da EJA: Tramado pelo processo de exclusão, oriundo da escola e da sociedade - com sua cultura própria e preconceitos dela decorrentes - o adulto que volta a estudar motivado por razões diversas, enfrenta uma gama de rótulos, que integram o seu auto conceito e acabam por diminuí-lo quanto às possibilidades que reconhecem em si próprios de realizarem aprendizagens escolares e de se perceberem como pessoas cognitivamente capazes de compreender questões mais complexas, de empreender, de criar, de confiar nas suas próprias percepções.

Moraes (2006) afirma, que desse quadro resulta o ‘censo’ que circula na escola de que o aluno da EJA é incapaz cognitivamente, tem grandes dificuldades de aprendizagem, problemas gravíssimos de memória, lentidão exagerada no raciocínio etc. Os jovens e adultos alunos da EJA possuem inúmeras potencialidades de aprendizagens e merecem ser estimulados a reconhecerem que podem aprender no cotidiano da vida escolar. Elevar a

autoestima desses alunos no cotidiano da escola pode contribuir para a efetivação da aprendizagem.

Fleuri (2003) “indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social sem se considerar o seu contexto e sua intencionalidade”, representando uma imagem simplificadora e reducionista de determinadas categorias sociais.

Dessa forma, os/as educandos/as de EJA constituem um grupo que fora excluído da escola, mas que não se mantivera assim ao buscar, mesmo que tardiamente, a conclusão da escolaridade. Assim, no processo de construção da identidade dos sujeitos que constituem a EJA é explícita a sua definição a partir daqueles que não apenas dominam e fazem uso do código linguístico, os letrados, mas também em contraposição a uma sociedade capitalista que valoriza a ascensão social.

Apesar de, historicamente, a EJA ter sido apresentada como apêndice de uma vez que a clientela jovem e adulta está retornando a escola e o professor precisa estar preparado para recebê-lo.

Fundamentando-se no exposto, a construção desse perfil é relevante, para campanhas e programas de governo, hoje se faz necessária uma discussão mais ampla, apontando diferentes direções para a prática docente, a partir das finalidades que indicam para os processos educativos e assim ajudar a perceber os profundos desafios da existência humana.

2.3. Um diálogo entre educação e trabalho

A ênfase na implementação do modelo neoliberal nesta década desencadeia um processo de transferência de responsabilidades com a educação e, também, com a escolarização da população, sobre tudo da classe trabalhadora.

Diante disso e do necessário investimento na formação do cidadão trabalhador e, ainda, ao consideramos que concepção de homem e articulação entre o mundo do trabalho e a oferta educacional pretendem formar, é importante refletir sobre quem são os verdadeiros atores do processo educacional no período analisado.

Segundo Frigotto (2001); O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimentos que uma nação ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros.

É importante compreender como se dá essa distancia entre a educação e o trabalho, preconizado no processo escolar. Essa busca auxiliará no entendimento da ausência do trabalho nas praticas educativas nas escolas da EJA.

Pode-se afirmar, portanto, que o aumento de escolaridade e a (re) qualificação profissional, além de refletirem no crescimento do trabalhador atendido, transforma-se no apelo à empregabilidade.

Considerar a trajetória do trabalho ao longo da história pode ajudar a compreender as diferentes concepções da relação assim estabelecida, a valorização ou rejeição do trabalho como componente central do processo educativo.

Gorz, (2003) afirma que mesmo na Idade Média e, ainda depois, até o século XVIII, “o termo trabalho (labour, Arbeit, lavoro) designava a labuta dos servos e dos trabalhadores por jornada, produtores dos bens de consumo ou dos serviços necessários à sobrevivência que, dia após dia, exigem ser renovados e repostos.

Ainda mencionado por Gorz, (2003) a profissionalização pela escola é vista como caminho ao emprego, em especial, para as populações trabalhadoras. No Brasil, os anos 40 assistem ao início do SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, local público de qualificação desenvolvido como o Brasil, a terceira Revolução Industrial, com berço no Japão é no ultimo quartel do século XX, introduz a informática, os sistemas integrados de produção computadorizada e as telecomunicações, que trazem a produção flexível, a automação e a desterritorialização da produção causando a precarização do trabalho assalariado pelo descompasso entre o aumento da produtividade do trabalho e o consumo.

Para isso, torna-se então, imprescindível pensar pelo viés das políticas públicas, considerando os espaços e tempos adequados de ensino-aprendizagem referente ao jovem, ao adulto e ao educador.

No dizer de Ireland (2005), existe hoje maior consciência sobre a importância de se conferir às pessoas jovens e adultas sem escolarização o direito de se alfabetizarem no sentido pleno do conceito.

Partindo de suas condições de vida e trabalho, e sabedores de que suas motivações para a educação estão vinculadas para além do desejo de “saber ler”, alcançando pretensões concretas de como trabalhar melhor, de como proporcionar melhores condições de vida para si e para sua família, pergunta-se como efetivar uma prática educativa que rompa com os padrões rígidos da escola regular e redefina, reestruture um sistema que responda a esses desafios? Numa concepção diferente de trabalho, a economia solidária surge como uma proposta de modo de produção idealizado para superar o capitalismo.

Singer (2005) concebe como “um modo de produção que torna impossível a divisão da sociedade em uma classe proprietária dominante e uma classe sem propriedade subalterna. Sua pedra de toque é a propriedade coletiva dos meios de produção”. Nesse tipo de empresa todos que nela trabalham são seus donos por igual, tendo os mesmos direitos de decisão sobre

seu destino. Esse tipo de “empresa” tem a seu favor a legislação que considera a cooperativa como um empreendimento sem fins lucrativos e, por isso, isenta de imposto de renda.

Arruda (2005) concebe a Economia Solidária como trabalho humano como ser, saber, criar e fazer, ou como toda ação transformadora do mundo da natureza em mundo humano, ou ainda como toda ação em que, ao transformar o mundo, o ser humano constrói a si mesmo.

Considerando ainda que a inserção desses jovens e adultos no mundo do trabalho, na maioria das vezes, se faz através da economia informal, localizada quase sempre na periferia das cidades. Tudo isso seria diferente se o trabalhador tivesse uma inserção pedagógica para o tipo de trabalho exigido ou uma formação básica mínima, já que a maior parte dos trabalhadores não é nem ao menos alfabetizado.

Apesar da forte aproximação entre educação e trabalho, o que se percebe é que, ao longo da história da humanidade, esses dois campos foram se distanciando. É curioso notar que a separação entre trabalho e educação é resultante do próprio processo pelo qual se desenvolveu e se organizou a sociedade a partir da divisão do trabalho e da apropriação privada da terra. Para Saviani (2007), essa separação configura-se como uma relação, ou seja, “[...] nas sociedades de classe, a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma de separação entre escola e produção”.

2.4. Economia solidária: uma pedagogia que se faz necessária

A crise econômica mundial é o assunto do momento em 2013, mas parece que este processo de crise já estava sendo percebido desde anos atrás nos espaços associativos e da economia popular e periférica.

As pessoas sempre, em momentos de crise buscaram formas de sobrevivência mesmo não tendo a formação ou a preparação que o mercado de trabalho exige, a escolarização supõe determinados processos e comportamentos que nem sempre as pessoas podem atender: é a vida que tem outras dinâmicas.

A proposta da Economia Solidária tem por meta, entre outras coisas, organizar uma parte da comunidade escolar para que tomem seus lugares no mercado de trabalho e organizem-se de tal forma a serem empreendedores e não apenas empregados. Gerando assim, quem sabe, empregos para outros que não foram contemplados com trabalho digno.

Esta intenção tem sua exequibilidade, adequação e pertinência como proposta pedagógica quando se articula com os pressupostos da economia solidária.

De acordo com Dal Ri (1999) há uma tendência no Brasil, bem como internacional no interesse pela economia social, já segundo Monzón (1997), afirma que os sujeitos da economia

social são “empresas capazes de criar riquezas com eficiência econômica e de distribuí-las equitativamente”.

Ao apresentar-se como atividade típica dos trabalhadores, diferente daquela imposta pelo capital, as cooperativas de trabalho propostas pela economia solidária dedicam-se aos mais diversos ramos de atividades e são também muito diversas em seus formatos, principalmente porque muitas destas iniciativas são antigas e estão muito enraizadas na cultura popular (GAIGER, 2001).

Hoje as pessoas se unem e se ajudam mutuamente, através de um vínculo associativo que se cria e no qual uma necessita da outra. Assim, se estabelece a confiança não só para resolver seus problemas emergenciais e de dar conta da sobrevivência do dia a dia, mas também de se montar algum tipo de negócio ou empreendimento para a sobrevivência. Em geral representam uma espécie de atividade temporária apenas para complementar o salário. Não existe a intenção de criar uma forma de sustentação permanente dessas pessoas.

A tendência é que essas iniciativas busquem sua viabilidade apenas em países pobres, ou de países com certa desigualdade econômica, que sirvam para o ganha pão e, até para certa prosperidade, é uma tendência mundial (GAIGER, 2001).

De acordo com Frola (1937) a cooperação é uma das formas mais nobres da solidariedade humana. Ela assume uma importância capital, devido à necessidade cada vez mais sentida pelas massas trabalhadoras e de se unirem para resolver os problemas da vida econômica.

Sempre que trabalhadores, pequenos produtores de mercadorias e os pobres em geral, tem o ensejo de realizar automaticamente alguma atividade econômica de forma coletiva, inicia-se espontaneamente a Economia Solidária. É a partir dessa inclinação espontânea, que a tarefa pedagógica se impõe. Os trabalhadores por terem sido sempre subalternos e alienados, da gestão do empreendimento, da qual agora são incumbidos não só de operar, mas também de dirigir, não estão preparados para a tarefa.

Precisam ser ensinados, orientados e sabem disso. Essa reeducação coletiva representa um desafio pedagógico, pois trata de passar outra visão de como a economia pode funcionar (KRUPPA, 2005).

A tarefa do educador não vai ser fácil, pois tem que dar conta do conhecimento básico (para quem quiser chegar a uma universidade), das relações com o cotidiano, formar novos profissionais e ainda, saber orientar para que as pessoas ousem em abrir o próprio negócio, gerando mais emprego e movimentando a economia de consumo. A Economia solidária parece ser a nova tendência mundial nos dias atuais. O capitalismo em si não é mais soberano. As pessoas estão se organizando para sair deste padrão econômico que foi apresentado por gerações e gerações.

A integração da formação inicial e continuada de trabalhadores com o ensino fundamental na modalidade EJA é uma opção que tem a possibilidade real de conferir maior significado a esta formação, pois tem o poder de incidir diretamente na melhoria da qualificação profissional dos sujeitos aos quais se destina. Não se trata de maneira alguma de subsumir o conteúdo propedêutico do ensino fundamental a uma preparação para o mundo do trabalho, mas sim de garantir a totalidade do primeiro integrando-o a segunda. Esse tipo de formação colaborará de uma forma mais imediata e direta para formação profissional (Parecer 2.000- PROEJA).

2.5. Práticas Pedagógicas Para EJA

Conforme têm sido apontado em muitos estudos, para se alcançar uma práxis que possibilite uma aprendizagem significativa, é imprescindível que sejam consideradas, no processo educativo, informações que desvelem o contexto no qual os educandos estão inseridos. Sob esse ponto de vista, para que se possa efetivar essa práxis, é imprescindível que os professores de alunos jovens e adultos conheçam seus educandos, suas expectativas, suas culturas, suas características e os problemas de seu educandos, suas expectativas, suas culturas, suas características e os problemas de seu entorno próximo, além de suas necessidades de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001).

Freire (1987) aponta que, nesse contexto, o diálogo se faz necessário e exige um pensar crítico, que não dicotomiza homens e mundo, mas os vê em contínua interação. Nesse sentido, espera-se que a educação possa atuar como uma ação política de transformação.

Nesse sentido, muitas têm sido as discussões voltadas para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, o que tem gerado reflexões bastante positivas, possibilitando avanços significativos na área. Um exemplo claro dessa evolução é a assimilação de um princípio pedagógico que preconiza a incorporação da cultura e da realidade vivencial dos alunos como conteúdo ou ponto de partida do processo educativo, de modo a não interferir na forma de o educando compreender o mundo e atuar sobre ele.

Tal princípio tem como base fundamental a concepção de alfabetização conscientizadora, postulada por Paulo Freire, que “implica na negação do homem abstrato, isolado, solto e desligado do mundo, e na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1978).

No âmbito do magistério, a prática pedagógica entendida como atividade humana, ao concretizar-se no cotidiano da escola, pode se constituir sob diferentes facetas, numa relação intrínseca com os saberes que a orientam, conforme referem Veiga (2000), Gauthier (1998), Perrenoud (1993), Alonso (2003), dentre outros.

Veiga (2000), em seus estudos sobre prática pedagógica, a define sob duas vertentes: uma prática pedagógica repetitiva e outra reflexiva. A prática repetitiva é, segundo a autora, regida por uma lei uma prática pedagógica repetitiva e outra reflexiva. A prática repetitiva é, segundo a autora, regida por uma lei estabelecida a priori, embora a consciência esteja presente, ela acontece de forma debilitada, tendendo a desaparecer, pelo caráter mecânico e burocrático que assume a atividade docente.

Gauthier et al (1998), em um dos seus estudos, denominado “Por uma teoria da Pedagogia”, evidenciam acerca de prática pedagógica como uma ação demasiadamente complexa e inserida na contingência, dado os inúmeros e diferentes aspectos relativos aos acontecimentos que se efetivam na sala de aula. Nesse sentido, entendem que, a sala de aula, embora apresentando as mesmas características no tempo (por exemplo, um professor responsável por ensinar um determinado conteúdo) e mais, referem-se que as salas de aula são parecidas em termos de espaço, assim como, são complexas e singulares em sua realidade, em suas peculiaridades.

Alonso (2003) faz referência ao termo prática pedagógica reflexiva ressaltando que esse conceito, no momento, ainda não se mostra adequadamente desenvolvido. Porém, na sua concepção, “[...] é possível afirmar que ele supõe a utilização constante de dados da própria experiência, enquanto material de análise, em relação às condições sociais em que o trabalho escolar acontece”.

2.5.1 A Contribuição de Michael Apple para o campo do currículo

A proposta de Apple (1999) é analisar o currículo e conhecimento instituído e legitimado como oficial nas escolas. Na primeira fase de seu trabalho, esse teórico discute fundamentalmente a relação entre poder e cultura e se propõe a explorar como a distribuição cultural e o poder econômico age entrelaçado ao que é considerado como conhecimento escolar. Ele tenta mostrar que o que se ensina nas escolas precisa ser considerado como uma distribuição de bens e serviços na sociedade mais ampla.

Assim, o autor formula críticas ao currículo e seu papel ideológico, retoma os conceitos de hegemonia e tradição seletiva e elabora uma análise crítica sobre o campo do currículo. Conceitos como classe social e dominação são ressignificados e a análise entre educação e economia, economia e cultura e principalmente entre a forma econômica e a forma de organização das escolas e do currículo são vistas como relações complexas.

Para o teórico, não se pode estabelecer uma relação direta e reprodutivista entre as formas políticas e econômicas da sociedade e o campo da educação, nem transpor as relações de produção capitalista de forma direta para as relações escolares. “nós necessitamos deixar

de pensar a respeito das escolas como lugares que buscam somente maximizar o rendimento dos alunos”. Dessa perspectiva mais psicológica e individualística, necessitamos interpretar as escolas mais socialmente, culturalmente estruturalmente (APPLE, 1999).

Assim o currículo não é pensado como uma ‘coisa’, como um programa ou cursos de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico mas o estético, o ético e o político, se quiser que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social (APPLE, 1999).

A implicação do conceito de currículo como um ambiente simbólico permite vê-lo como um espaço que envolve aspectos relativos a conhecimento e cultura e direciona o olhar para aspectos não tão explícitos nesses dois elementos, como, por exemplo, que conhecimento é poder e a distribuição social do conhecimento também é poder. Na verdade, as relações de poder manifestam-se explícita ou implicitamente no espaço escolar e também fora dele. O poder representa a força hegemônica de um grupo sobre o outro, mas não é apenas isso, ele tem também um caráter social e pessoal. É a presença do poder nas relações cotidianas do espaço escolar que confere ao currículo o caráter de campo contestado, pois o poder está presente em formas e conteúdos diversificados no cotidiano da escola; daí o currículo não poder ser estudado simplesmente com uma visão técnica ou apenas pedagógica.

A presença das relações sociais de poder no currículo implica que a transmissão e circulação do conhecimento ocorram de forma diferente dependendo do grupo para o qual é destinado.

Para Apple, a escola desempenha três amplas e densas atividades, quais sejam: a acumulação, produção e legitimação do conhecimento. A escola, ao mesmo tempo em que acumula e legitima a cultura e o conhecimento, tornando-os um capital a ser adquirido (ou não) pelos estudantes, numa relação dialética, também constitui um conjunto importante de agências de produção e distribuição de conhecimentos, sejam estes configurados em valores, regras e significados da vida social ou constituídos como o conhecimento técnico-administrativo para a expansão de mercados, estimulação de novas necessidades de consumo, possibilitando o funcionamento da sociedade capitalista.

É importante frisar que os processos de acumulação, legitimação e produção não representam e nem refletem a totalidade do que ocorre no cotidiano da escola; refletem, ao contrário, as pressões estruturais que a sociedade capitalista exerce sobre as escolas e em particular, sobre os currículos e a prática pedagógica dos professores.

É justamente esta circularidade, este encadeamento entre as atitudes e as experiências das pessoas, como seres no mundo e que agem de forma inseparável daquilo que são

particularmente e aquilo que o mundo parece ser, que indicam algo fundamental e que não pode ser tergiversado: é o ato cotidiano de conhecer que nos possibilita produzir os mundos que vivemos (FREIRE, 1997).

Ao pensar as práticas pedagógicas há que se levar em consideração esta proposição, pois, ela nos possibilitará abrir espaços para que as experiências trazidas pelos educandos (as) se manifestem e, mais que isso: sejam escutadas e levadas em consideração no momento de refletirmos sobre o que realmente faz sentido e tem relevância.

Acredita-se que esta forma de pensar as alternativas curriculares e pedagógicas vai ao encontro do que sugerem pesquisadoras de currículo, como Inês Barbosa de Oliveira, quando ela propõe que é preciso compreender o currículo para além de uma visão de mera lista de conteúdos e temas a serem contemplados, mas “como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores”.

3–METODOLOGIA

3.1.Natureza e tipo de pesquisa

Esta pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, porque pretendeu construir um saber em torno de uma particularidade, buscando representar caso específico: as práticas pedagógicas existentes em uma escola de EJA. Por isso a escolha metodológica pelo estudo de caso, pois “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (LUDKE; MENGA, 1986).

3.2.Caracterização da escola

A investigação se desenvolveu através da análise de questionários (Apêndice) respondidos por 08 (oito) professores que ensinam na EJA no município de Cuité - PB e por 07 (sete) alunos de uma turma de EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Julieta Lima e Costa” localizada à Rua Francisco Theodoro da Fonseca, 393, no Bairro das Graças, no município de Cuité - PB. Nesta escola funcionam os três turnos, atendendo a aproximadamente 472 alunos, dos quais 20 encontram-se no período noturno, 15 frequentam regularmente a EJA, sendo que apenas 7 (sete) alunos responderam o questionário. Em sua grande maioria, os alunos são provenientes da zona rural da cidade como também de comunidades circunvizinhas.

Nesta escola existem turmas de ensino regular e de EJA funcionando no mesmo espaço físico, diuturnamente. No entanto, à noite, o atendimento é voltado para os alunos que estavam fora ou que nunca adentraram a uma escola, encontra-se nessa turma pessoas com idades bem elevadas e com profissões variadas. A EJA está dividida em dois módulos que correspondem às séries iniciais e finais do ensino fundamental.

A organização do espaço da sala de aula predomina o tradicional, as cadeiras sempre em fileiras, sempre um distante do outro. Por ser uma turma multiseriada, percebe-se que muitos ficam alheios na hora de fazer as tarefas, alguns não sabem escrever o próprio nome.

As observações do cotidiano revelaram que as ações pedagógicas, de tão repetitivas, acabam assumindo um caráter de previsibilidade muito grande; a rotina é sempre a mesma: o professor explica o conteúdo, aplica as atividades e espera acabar o seu horário. Durante todo o tempo de observação, não percebe-se aproximação efetiva/afetiva entre professores e alunos. A relação resume-se apenas ao espaço da sala de aula.

A escola não contém no currículo a geração de renda, o que merece atenção pela possibilidade de se construir um novo vínculo entre a educação e o trabalho, de conceber o trabalho como princípio educativo capaz de resgatar a dignidade do sujeito e a educação de jovens e adultos como conexão entre esses dois eixos.

Além do intuito de observar os vínculos pedagógicos entre a EJA e o trabalho, julgou-se importante analisar essa experiência para compreender para que tipo de trabalho a escola está formando o aluno. Que proposta seria apresentada que tivesse como objetivo unir a EJA e a Economia Solidária como estratégia pedagógica e a possibilidade de inserção socioeconômica dos alunos?

3.3. Coleta de dados

Uma multiplicidade de recursos foi utilizada para coleta dos dados necessários ao desenvolvimento do estudo. Os instrumentos utilizados são apresentados a seguir, justificados em termo de relevância.

3.3.1. Observação

A observação, como instrumento metodológico, é considerada um dos principais métodos investigativos, que derivou da possibilidade de aproximação com o objeto de estudo, em uma tentativa de compreender o cotidiano da escola de EJA analisada.

Observou-se como eram desenvolvidas as aulas, quem eram os alunos que reingressavam na EJA, que temas eram explorados durante as aulas, se os pressupostos trabalhados em sala de aula remetiam à questão do trabalho, a metodologia de ensino; enfim,

acompanhar as práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar e as relações sociais ali desenvolvidas.

3.3.2. Os sujeitos da pesquisa

Entrevistas com professores da EJA da referida escola foram realizadas, por estarem em contato direto com os educandos e com a promoção da prática educativa.

Informações sobre as aulas foram coletadas, tais como a escolha dos conteúdos, a participação dos alunos na composição do currículo da EJA, os temas que consideravam relativos ao mundo do trabalho.

A entrevista foi feita com o total de oito professores de diversas áreas do conhecimento e etapas de ensino.

Buscando compreender a visão dos alunos relativa às aulas, foram entrevistados dez alunos, além de procurar entender se o trabalho era tomado como mobilização para o retorno aos estudos ou não e se eles percebiam que esse assunto de geração de renda era promovido em aula e de que forma o professor abordava esse assunto.

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Concepções dos professores

Nos dados obtidos através da entrevista com os professores, percebe-se que os mesmos não tinham em mente perspectiva de uma proposta de EJA articulada com a aquisição de conhecimentos da vida prática, para auxiliar na constituição de uma profissão ou de gerar renda, com a perspectiva da Economia solidaria.

A formação dos educadores e o tempo de experiência na EJA foram avaliados, todos tinham formação acadêmica e a maioria deles está buscando capacitação da especialidade ao mestrado e doutorado. Atuam a mais de 15 anos como professores da modalidade EJA e apenas dois não participaram de curso para formação de professores da EJA.

Na questão sobre como os professores trabalhavam sua área de conhecimento, que metodologia, práticas educativas ou métodos utilizavam para se aproximarem dos alunos a maioria afirmou que realiza aprendizagens significativas, contextualizadas e principalmente, aproveitando a grande experiência dos alunos da EJA.

Apesar de que a maioria possui graduação e anos de experiência na modalidade EJA, o que se observa na prática é que é necessária avaliação e revisão da prática educativa e da formação continuada desses educadores, principalmente considerando as particularidades dos sujeitos alunos-trabalhadores.

Não existe “o método”, deve-se conhecer várias perspectivas e praticá-las, desenvolver e discutir com a comunidade, fazer avaliação sobre este processo e assim constituir conhecimento.

O importante é articular a seleção de conteúdos escolares significativos para a realidade dos educandos, centrados em estratégias que considerem os saberes adquiridos ao longo da vida, mas que relacione com os saberes sistematizados pela escola de forma que ao ampliá-lo produza novos saberes e perceba o sentido, a utilidade e o significado.

Quando perguntado se havia diferença entre o ensino da EJA e o ensino regular, todos afirmaram que existe diferença entre o ensino da EJA e o ensino regular. No ensino regular os alunos estão na faixa etária de 14 a 18 anos, com dificuldades de aprendizagem, e que muitas vezes não conseguem aprender nada durante o ano letivo; e imaginam que conseguem na EJA concluir pelo menos o ensino fundamental.

A educação de jovens e adultos que conhece-se hoje traz marcas de vários avanços conquistados, primeiramente na Constituição de 1988, em que o ensino fundamental foi estabelecido como direito público subjetivo, inclusive para os que não tiveram oportunidade de cursá-lo ou concluí-lo na ‘idade própria’ e depois na LDB -Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 5694/96), em que se garante a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Assim, além de ser direito de todo jovem e adulto independentemente de idade, a LDB estabelece a educação de jovens e adultos como uma modalidade da educação básica regular que deve se adequar às necessidades de aprendizagem e disponibilidades dos educandos entendidos predominantemente como trabalhadores.

Questionados sobre o que entendiam a respeito de geração de trabalho e renda na perspectiva de economia solidária, as respostas apontaram para a mesma direção, mesmo que ainda com ideias desorganizadas a respeito do assunto; preconizou o entendimento de trabalho como um meio de libertação humana dentro de um processo de democratização econômica, criando uma alternativa à dimensão alienante e assalariada das relações do trabalho capitalista.

Quanto ao conhecimento de como a escola contribuía para a promoção da geração de trabalho e renda, uma explicação foi a seguinte:

Pensando-se, a partir da história de vida dos alunos da EJA, bem como sobre a realidade em que estes alunos estão inseridos, percebe-se a grande necessidade de se criar projetos educacionais que possam vincular a formação do ensino da EJA com uma preparação para o mercado de trabalho.

A partir do diagnóstico realizado, evidencia-se contexto precário no que diz respeito a conteúdos programáticos e metodologia aplicada, os quais não geram conhecimento e oportunidades que auxiliem os alunos da EJA a se inserir no mundo do trabalho.

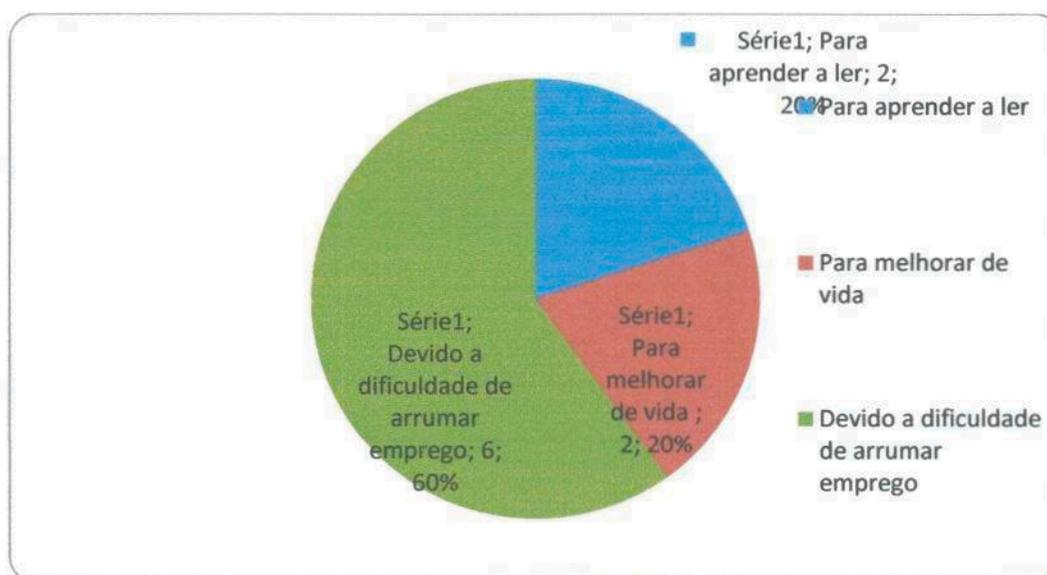
Outro fator a ser considerado é que é difícil a escola arcar sozinha com a efetiva sustentabilidade de projetos voltados para a economia solidária e geração de renda, um dos principais fatores que dificultam isto é a escassez de políticas públicas voltadas para o referido tema.

4.2. Concepções dos alunos

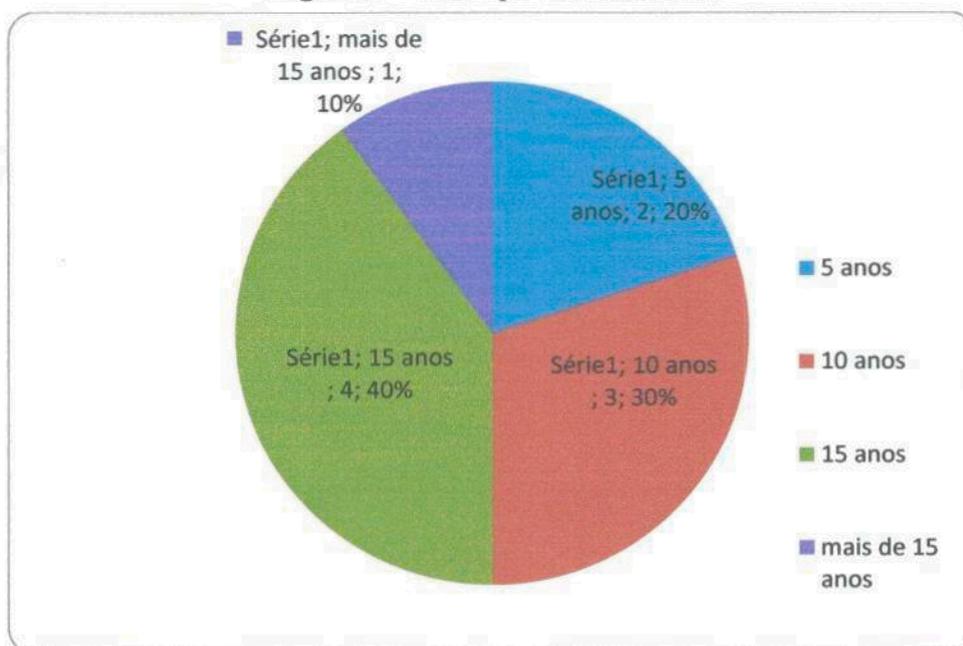
Os alunos da EJA investigados são na maioria do sexo masculino e todos tem idade acima de 40 anos.

Quanto ao retorno à escola a maioria (60%) está em busca de uma escolarização mínima que lhes dê qualificação para tentar ingressar e competir no mercado de trabalho, 20% para melhoria de vida e 20% para aprender a ler .

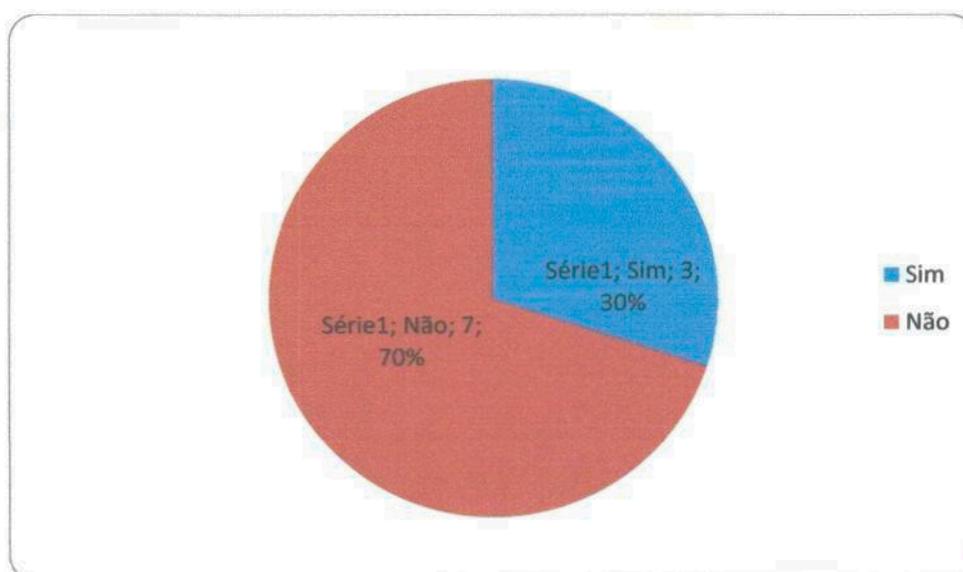
Figura 1 - O retorno a escola



A maioria dos alunos (40%) ficou afastada por 15 anos da escola (Figura 2). Os motivos para ficarem afastados tanto tempo são vários, tais como: necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar, violência doméstica, desinteresse pelos estudos, jovens que se envolvem na marginalidade em busca de lucro imediato.

Figura 2 – O tempo fora da escola

Constatou-se que a maioria dos alunos (70%) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) entrevistados não está empregada (Figura 3), ocupando atualmente afazeres domésticos e agricultura familiar. Enquanto 30% estão inseridos na economia informal, ou mesmo trabalhando por baixos salários, sem perceberem os direitos trabalhistas aos quais teriam direito. Esses baixos salários se dão devido à falta de escolaridade, bem como a falta de qualificação profissional. Nenhum possui carteira de trabalho registrada.

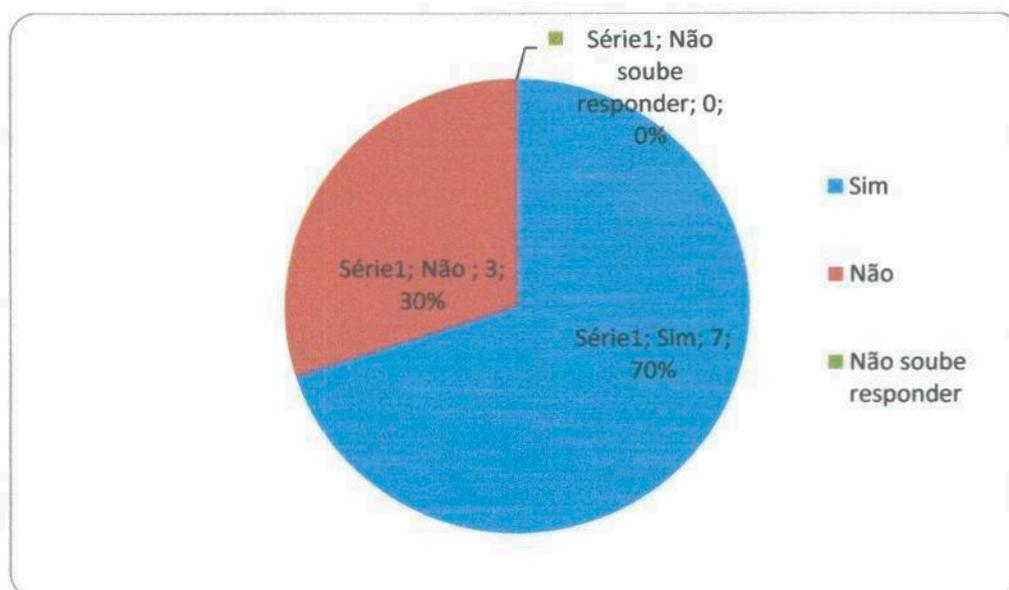
Figura 3 - Porcentagem de alunos com e sem trabalho.

Verificou-se que a maioria dos alunos (70%) considera necessária uma formação profissionalizante, tendo em vista as dificuldades de ingressarem no mercado de trabalho (Figura 4). Na atualidade exigem-se profissionais cada vez mais qualificados para

desempenhar atividades complexas, não sendo mais aceitáveis pelas empresas indivíduos desqualificados, pois as mesmas consideram dispendioso o gasto em qualificar seus trabalhadores.

Percentual de 30% dos entrevistados não acha necessária essa qualificação, isto se dá devido a uma questão cultural, falta de visão e/ou conformação com a vida que levam, bem como falta de incentivo da família, tornando-se um círculo vicioso, onde já que os pais não se preparam os filhos devem levar a mesma vida.

Figura 4 - A formação profissionalizante.



A maioria dos alunos (70%) concorda que se devem ensinar disciplinas que os capacite para o mercado de trabalho como uma forma complementar para educação formal (Figura 5). Jovens sem boa qualificação profissional não irão ingressar no mercado de trabalho e colaboradores mais velhos não terão os requisitos exigidos para essas novas colocações que aparecerão.

Esta deficiência de mão de obra qualificada prejudica a maior parte dos setores econômicos do Brasil. Sendo dessa forma necessário conciliar a educação de jovens e adultos com a qualificação profissional.

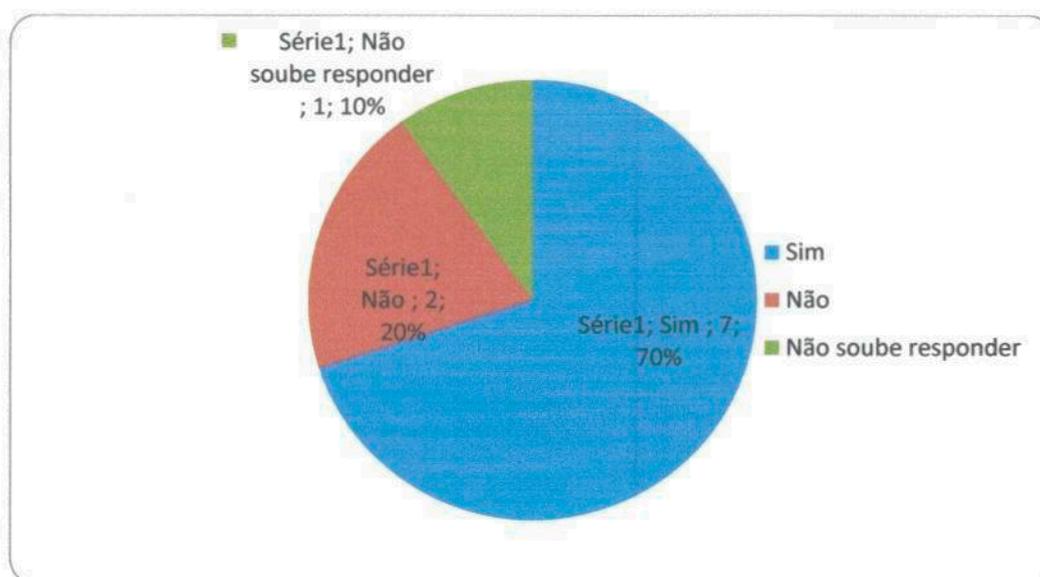
Sendo o currículo escolar um conjunto de pressupostos que orientam a prática educativa, será fundamental resignificá-lo para que se possa atender as necessidades e especificidades que caracterizam a educação de jovens e adultos no contexto histórico-social e econômico atuais representando, assim, um desafio aos educadores que desejam e buscam um processo de ensino-aprendizagem focado na qualidade dos processos cognitivos, afetivos, sociais visando o sucesso escolar e a melhoria da qualidade de vida de seus educandos.

Nessa perspectiva, o currículo para a educação de jovens e adultos terá como fio condutor de suas práticas educativas a percepção do homem em sua totalidade, preocupando-

se em oferecer alternativas que possibilitem a problematização de sua condição humana e a necessidade de convivência harmoniosa consigo, com o outro e com o mundo, que garanta não só a sua formação escolar como também busque uma identidade profissional com uma visão crítica do processo de produção.

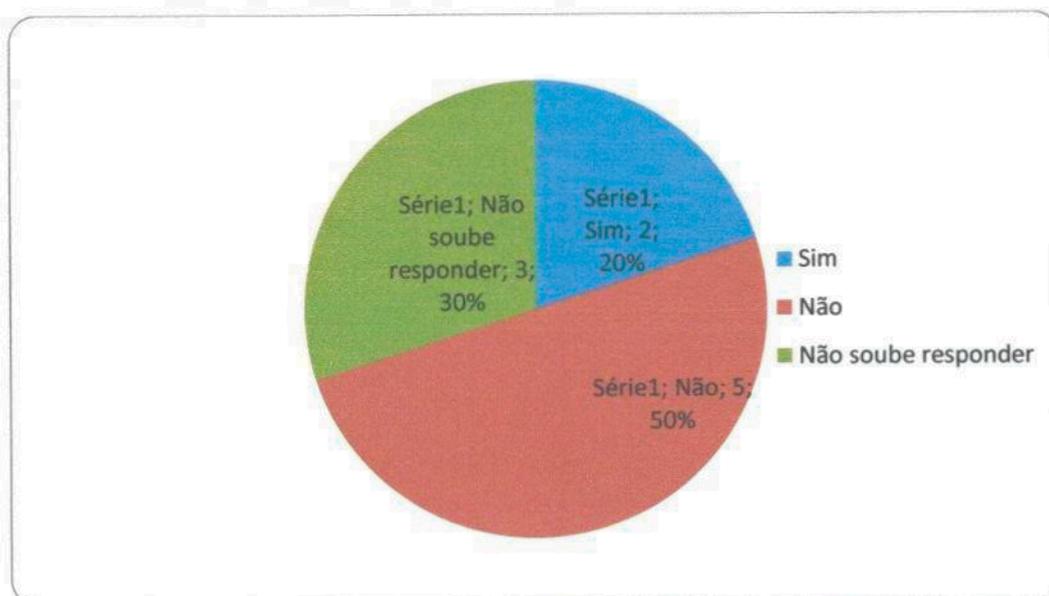
Os alunos acham que o ensino da EJA precisa melhorar e acreditam que para isso acontecer o currículo deve ser modificado, além dos professores serem mais capacitados e utilizem metodologias mais adequadas as suas especificidades com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, visto que as salas de aula da EJA são multiseriadas.

Figura 5 – Disciplinas profissionalizantes no currículo da EJA.



Dos alunos entrevistados a maioria (50%) não tem conhecimento do que seja Economia solidária, 30% relataram que entendem economia solidaria como uma proposta de igualdade entre seus integrantes e os outros 20% não souberam definir (Figura 6).

Atualmente os principais desafios a serem superados para aumentar o conhecimento dos alunos sobre economia solidária são: necessidade de superação da competição com a economia mercantil para sobreviver sem sofrer suas influências; modificação dos valores individualistas ainda presentes nos indivíduos; conscientização da importância da participação de todos nas tomadas de decisão e consciência de um trabalho para um projeto político de mudança social e não apenas de sobrevivência.

Figura 6 – Conceito de economia solidaria.

Neste sentido uma proposta pedagógica para a EJA não poderá ser pensada, gestada, gerida somente por técnicos, mas necessita fundamentalmente considerar as representações dos educadores e educandos. Repensar o curso oferecido aos jovens e adultos, identificar suas necessidades de aprendizagem, valorizar suas histórias de vida, desenvolver suas possibilidades humanas, utilizar uma metodologia adequada, favorecer a melhoria da qualidade vida. Criar mecanismos que contribuam para a sua inserção no mercado de trabalho e a geração de renda. Apontam-se como ações possíveis programas que estão sendo executados pelo Ministério da Educação – MEC, que oferecem a formação básica integrada a uma formação profissional, como por exemplo, o PROJOVEM - Programa de Inclusão de Jovens.

5- CONCLUSÕES

Projetos que vinculam os conteúdos pedagógicos às práticas do mundo do trabalho são cada vez mais importantes para os alunos, principalmente, da EJA.

A mediação pedagógica entre EJA e trabalho se constitui através da prática pedagógica, que atualmente apresenta metodologias infantilizadas e descontextualizadas, que não atendem as necessidades de aprendizagem e especificidades dos educandos jovens e adultos, o que evidencia a fragmentação dos cursos de formação dos educadores.

Observou-se desconhecimento dos princípios e contribuições para a aprendizagem do adulto. Estes pressupostos precisam ser incorporados ao fazer pedagógico, para que possam resignificar o processo ensino aprendizagem na EJA e ter sentido e valor para o educando.

6- REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível. In: QUELUZ, Gracinda; ALONSO, Myrtes (Orgs). O trabalho docente: teoria e prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ABREU, Jânio Caetano de. Condições de trabalho e relações precárias nas atividades dos empreendimentos de base artesanal em aglomerados produtivos. In SALIN, Celso Amorim (et.al.). Saúde e segurança no trabalho: novos olhares e saberes. Belo Horizonte: Fundacentro/Universidade Federal de São João Del Rei, p.261-280,2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. As Relações Sociais na Escola e a Formação do Trabalhador. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita (Orgs.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?. São Paulo: Xamã, . P. 13-41,1999.

ARRUDA, Marcos. Redes, educação e Economia Solidária: novas formas de pensar a Educação de Jovens e Adultos. In: KRUPPA, Sonia M. Portella (Org.). Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: INEP, . P. 31-40, 2005.

BEISEIGEL, Celso de Rui. Estado educação popular: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASI, Lei n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília Senado Federal, 2004.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000, do Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos, de novembro de 2000.

COUTO, Miguel. No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo. Rio de Janeiro: TYP. Jornal do Comercio, p. 190,1933.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC, Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos –Brasília.

DAL RI, Nela Maria (org) Economia Solidária: o desafio da democratização das relações de trabalho, São Paulo: Arte & Ciencia, 1999.

FLEURI, R.M. A questão da diferença na educação; para além da diversidade. 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas. MG, 2003

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 8. ed. Cortez: Instituto Paulo Freire, P. 15-17, 2006.

FROLA, Francisco. A Cooperação Livre. Rio de Janeiro: Athena, 1937.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: um cenário possível para o Brasil. (2003) Disponível em: www.paulofreire.org. Acesso em 13 set. 2013.

GAIGER, Luiz Inacio Germany. Seminario do Conselho de escolas de trabalhadores. Rio de Janeiro: NOVA pesquisa e Assessoria em Educação, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Liber Editora, 2007.

GAUTHIER, C et al. Por uma teoria da Pedagogia. Ijuí: Unijuf, , 480pg, 1998.

KRUPPA, Sonia M. Portela (org) Economia Solidaria e educação de Jovens e Adultos. Brasília: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas educacionais, 2005.

HADDAD, Sérgio (Coord.). Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai/ago. 2000

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MÉSZÁROS, Istvan. Para Além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação SEJA. Falando de nós: o SEJA – pesquisa participante em educação de jovens e adultos. Porto Alegre: SMED, 1998.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação (ANPED). Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152- 165, jan/abr. 2007.

APENDICE

UFGG/BIBLIOTECA

APÊNDICE A - QUESTIONARIO COM OS PROFESSORES

Nome:

Idade:

Sexo

Formação

Há quanto tempo trabalha como professor (a) da EJA ?

Voce já fez capacitação em EJA?

Como procura trabalhar a sua area de conhecimento, em termos de conteúdos (Quais procura trabalhar ?) Metodologia, recursos, de que forma busca ensinar?

Voce acha que o ensino da EJA é igual ao regular?

O que voce acha que precisa melhorar no ensino da EJA?

Geração de trabalho e renda na perspectiva da economia solidária: O que voce entende com isto?

Voce acha que a escola de fato contribui para a promoção de geração de trabalho e renda?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS

Nome:

Idade:

Sexo:

Por que motivo voltou a estudar?

Quanto tempo estava fora da escola?

Há quanto tempo está frequentando esta escola?

Você está trabalhando?

Na sua opinião a escola contribui para conseguir um trabalho?

O que voce acha que a escola deveria ensinar e não ensina?

Voce já ouviu falar em economia solidaria?