



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SIMONE MARQUES DA SILVA

PRÁTICAS DOCENTES E O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS DA EJA

CAJAZEIRAS - PB

2021

SIMONE MARQUES DA SILVA

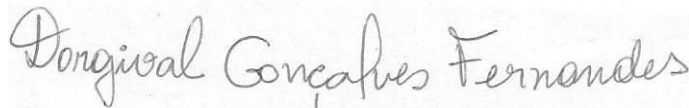
PRÁTICAS DOCENTES E O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS DA EJA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes

APROVADA EM: 11/ 05 2021

BANCA EXAMINADORA



Orientador - Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes – UAE / CFP / UFCG



Examinador (a) titular 1 - Profa. Dra. Edinaura Almeida de Araújo – UAE / CFP / UFCG



Examinador (a) titular 2 - Profa. Dra. Maria Gerlaine Belchior Amaral – UAE / CFP / UFCG

CAJAZEIRAS – PB
2021

S586p Silva, Simone Marques da.
Práticas docentes e o enfrentamento dos desafios da EJA / Simone
Marques da Silva. - Cajazeiras, 2021.

91f.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Dorgival Gonçalves.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2021.

1. EJA. 2. Educação de Jovens Adultos. 3. Alfabetização. 4. Desafios.
5. Formação docente. 6. Prática docente. 7. Ensino. 8. Aprendizagem. I.
Gonçalves, Dorgival. II. Universidade Federal de Campina Grande. III.
Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 374.7

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

Aos meus pais
Ao meu esposo e filhos

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por ter me capacitado para chegar até aqui. Pois, a fé em sua existência e cuidado por mim foi a força que me manteve firme nos momentos de dificuldades e incertezas. A Ele toda honra e toda glória.

Aos meus pais Manoel e Miriam, por sempre acreditarem no meu potencial e por terem me ensinado valores que me ajudaram a ser quem hoje sou.

Ao meu esposo Mário Sérgio e aos meus filhos Letícia, Larissa e Luís Gustavo que sempre me apoiaram e estiveram comigo em todos os momentos.

A todos os colaboradores, funcionários da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras que de forma direta ou indiretamente me auxiliaram durante a minha caminhada acadêmica.

Aos meus professores, docentes do curso de Pedagogia do Centro de formação de Professores pelas suas contribuições para a minha formação.

Ao meu estimado orientador Professor Doutor Dorgival Gonçalves Fernandes pelos ensinamentos repassados, pela sua competência, dedicação e disponibilidade em todas as vezes que precisei de suas orientações.

Às pessoas queridas que inicialmente eram colegas da universidade, mas, que hoje são verdadeiras amigas que a Pedagogia me presenteou. Daiane Félix, Fernanda Maria Soares, Francisca Íris Duarte, Maria Sônia Leite, Joseilda Gonçalves e Jaquelyne Lacerda, juntas compartilhamos aprendizagens, angústias e alegrias, a amizade de vocês é muito especial para mim.

A todos, a minha gratidão!

É próprio do ser humano o impulso de conhecer o mundo e transformar a realidade. Todas as pessoas têm, em qualquer idade, capacidade, necessidade e direito de ampliar seus conhecimentos e partilhar do acervo cultural, científico, tecnológico e artístico construído pela humanidade.

Paiva, Machado e Ireland (2007)

RESUMO

Essa pesquisa, inserida no campo de estudo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), investigou o seguinte problema: Como o educador que atua na Educação de Jovens e Adultos enfrenta e procura superar os desafios impostos à sua prática docente? Para estudá-lo, essa pesquisa teve o seguinte objetivo geral: Analisar como os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos do município de Pombal enfrentam os desafios da sua prática, quando se trata de promover o processo de ensino-aprendizagem. Os objetivos específicos foram: Conhecer como os docentes desenvolvem suas práticas para engajar e alfabetizar os jovens e adultos do município de Pombal; Apontar quais são os desafios enfrentados pelos educadores da EJA; Identificar como ocorre a formação dos educadores da EJA para enfrentamento dos desafios da sua prática; Verificar como os professores se preparam para enfrentar os desafios da sua prática. A metodologia se deu através da coleta de dados realizada por meio de entrevista semiestruturada com os docentes que atuam no Ciclo I da Educação de Jovens e Adultos no município de Pombal, e da análise das falas obtidas se valendo das técnicas de Análise de Conteúdo. Como resultados, a pesquisa possibilitou o desvelar dos inúmeros desafios enfrentados pelos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos no município de Pombal, tais como: a fragilidade de suas formações, a falta de visibilidade da modalidade, o cumprimento de outras funções na escola por parte dos educadores, a questão do multisseriado, o contexto de exclusão e preconceito sofrido pelos educandos, a falta do livro didático específico para a modalidade, a falta de interesse dos alunos, a má qualidade da merenda oferecida, a evasão, além dos problemas pessoais dos alunos que acabam refletindo no processo de ensino-aprendizagem. Na conclusão, ressalta-se os mecanismos utilizados pelos docentes para amenizar a problemática enfrentada por essa modalidade e o fato de que a pesquisa permitiu um aprofundamento acerca da docência exercida na EJA e suas especificidades.

Palavras-chave: EJA. Alfabetização. Desafios. Formação. Prática docente.

ABSTRACT

This research, inserted in the field of study of Youth and Adult Education (EJA), investigated the following problem: How does the educator who works in Youth and Adult Education face and try to overcome the challenges imposed on their teaching practice? In order to study it, this research had the following general objective: To analyze how teachers who work in Youth and Adult Education in the municipality of Pombal face the challenges of their practice, when it comes to promoting the teaching-learning process. The specific objectives were: To know how teachers develop their practices to engage and educate young people and adults in the municipality of Pombal; Point out what are the challenges faced by EJA educators; Identify how EJA educators are trained to face the challenges of their practice; Check how teachers prepare to face the challenges of their practice. The methodology took place through data collection carried out through semi-structured interviews with teachers who work in Cycle I of Youth and Adult Education in the municipality of Pombal, and through the analysis of the statements obtained using the Content Analysis techniques. As a result, the research made it possible to unveil the countless challenges faced by teachers working in Youth and Adult Education in the municipality of Pombal, such as: the fragility of their training, the lack of visibility of the modality, the fulfillment of other functions at school on the part of the educators, the question of the multiseries, the context of exclusion and prejudice suffered by the students, the lack of a specific textbook for the modality, the lack of interest of the students, the poor quality of the meal offered, dropout, in addition to the problems personal effects of students that end up reflecting on the teaching-learning process. In conclusion, we highlight the mechanisms used by teachers to alleviate the problems faced by this modality and the fact that the research allowed a deeper understanding of the teaching performed at EJA and its specificities.

Keywords: EJA. Literacy. Challenges. Formation. Teaching practice.

LISTA DE SIGLAS

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CFP- Centro de Formação dos Professores

CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

CPC – Centro Popular de Cultura

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEF - Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVAS - Movimentos de Alfabetização

ONU - Organizações das Nações Unidas

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PB - Paraíba

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

UFMG - Universidade Federal de Campina Grande

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	17
1 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	17
1.1. Educação popular e movimentos sociais: Pedagogia Freiriana.....	23
1.2. Alfabetização e letramento de jovens e adultos.....	28
1.3. A docência na EJA: prática e formação.....	33
CAPÍTULO II	39
2 – METODOLOGIA	39
2.1. Sujeitos da Pesquisa.....	39
2.2. Instrumentos de coleta de dados: entrevista.....	42
2.3. Coleta de dados.....	43
2.4. Procedimentos éticos da pesquisa.....	43
CAPÍTULO III	45
3 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES DO MUNICÍPIO DE POMBAL-PB	45
3.1. Formação.....	48
3.2. Desafios.....	56
3.3. Prática docente.....	69
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS:	81
REFERÊNCIAS:	83
APÊNDICES:	86

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se insere no campo de estudo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com delimitação acerca da prática docente e o enfrentamento dos desafios impostos aos educadores dessa modalidade de ensino. O estudo desse tema parte de inquietações e interesse pela realidade enfrentada nas salas de aula pelos educadores da EJA.

Sabemos que mesmo a Educação de Jovens e Adultos ainda não tendo alcançado resultados satisfatórios, se levarmos em consideração o número alarmante de analfabetos ainda existentes no Brasil, o significado do “ser alfabetizado” tem feito com que milhares de pessoas busquem o retorno à sala de aula almejando melhores condições de vida, vinculadas ao acesso ao mercado de trabalho.

Nessa conjuntura, ao professor, visto como detentor de certos saberes, é dada a responsabilidade de mediar a aprendizagem dos jovens e adultos que retornam à sala de aula trazendo consigo muitas expectativas com relação à sua própria aprendizagem. Com isso, o professor da EJA possui grande responsabilidade em meio aos processos de ensino-aprendizagem uma vez que o jovem e o adulto, após retomarem aos seus estudos depois de anos afastados da escola, acabam enxergando o professor como àquele que, de certa forma, irá contribuir para resgatá-los da sua condição de marginalizados para uma condição de sujeitos ativos no meio o qual pertencem.

No entanto, vale ressaltar que os educadores da Educação de Jovens e Adultos enfrentam diversos desafios no desenvolvimento de suas práticas nas turmas de EJA, tais como identificar as necessidades educacionais desses educandos, lidar com o cansaço dos alunos após um dia de jornada de trabalho, já que a maioria desse alunado trata-se de trabalhadores que possuem longas e exaustivas rotinas de trabalho, baixa autoestima, dificuldades de assimilação dos conteúdos, entre outros desafios.

Desse modo, os desafios impostos à rotina das salas de aula da EJA exigem que o educador dessa modalidade esteja sempre atento ao perfil desses educandos, respeitando suas limitações e fazendo com que o tempo dedicado à sala de aula seja aproveitado o máximo possível.

Nessa perspectiva, essa pesquisa foi desenvolvida com o intuito de buscar respostas pertinentes à seguinte indagação: Como o educador que atua na Educação de Jovens e Adultos enfrenta e procura superar os desafios impostos à sua prática docente?

Sabemos que a docência exercida na EJA possui grande relevância e difere da docência exercida no Ensino Regular da Educação Básica, pois o educador da EJA irá lidar

com pessoas que possuem uma bagagem cultural e experiências de vida constituídas, exigindo também práticas que vão ao encontro dessas especificidades.

Como cheguei a esse tema de estudo? Desde criança sempre me identifiquei com a docência e a tudo que remete ao ambiente escolar, algo que era visível nas brincadeiras e na forma como sempre lidei com os meus estudos. Uma vez que, sempre me empenhei para ser uma aluna aplicada, almejando ser aquela aluna que os professores compreendiam como “aquela que não me dá trabalho”.

Terminei o Ensino Médio no ano de 2003, porém levei um tempo para cogitar a possibilidade de ingressar numa Universidade. Durante esse período que antecedeu o início da minha vida acadêmica, procurei ocupar o meu tempo exercendo alguma função no mercado de trabalho. No ano de 2008, resolvi me inscrever para a seleção de alfabetizadores voluntários do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), um programa de iniciativa do Governo Federal do Brasil que tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade apropriada.

Atuei neste Programa durante nove anos, e convivendo com a realidade de salas de aula compostas por jovens e adultos com realidades diferentes, projetos de vida diversificados e toda uma bagagem cultural já constituída, percebi que o professor que leciona nessa modalidade enfrenta vários desafios quando se trata de mediar uma aprendizagem que realmente contribua para a construção do conhecimento desses educandos.

Entre esses desafios, destacam-se a falta de materiais didáticos para ministração das aulas, a ausência de uma formação docente adequada, falta de motivação por parte de diversos educandos para permanecer frequentando as aulas, e tantas outras dificuldades. Tais dificuldades me fizeram refletir e ao mesmo tempo me interessar por esses desafios, que muitas vezes passam despercebidos ou não são priorizados nas turmas da Educação de Jovens e adultos.

Em meio a esse cenário, pude perceber o quanto uma boa formação docente para atuar em qualquer nível de ensino, e especificamente nas turmas da EJA é importante, pois o professor consciente do seu papel e com uma formação que lhe dê condições objetivas para exercer a sua função de forma segura, pode contribuir para a transformação da realidade em que está inserido através de uma metodologia que favoreça para que o aluno seja sujeito da sua própria construção do conhecimento, aliada a uma pedagogia e política educacional bem estruturada.

Com esse pensamento, em 2013 me inscrevi para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e apesar de estar a algum tempo sem estudar, desde que conclui o Ensino Médio, obtive um resultado positivo nesse exame, o que possibilitou o meu ingresso no curso de

Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Centro de Formação de Professores (CFP), Campus de Cajazeiras, no estado da Paraíba.

Hoje percebo as influências que o meu período de atuação na Educação de Jovens e Adultos trouxe com relação à escolha do meu tema de estudo para a realização da pesquisa nessa modalidade, pois a partir das experiências vivenciadas durante a minha atuação nesse programa de alfabetização surgiu uma inquietação, o despertar do interesse para investigar as seguintes questões: Como os professores que atuam nessa modalidade de ensino enfrentam os desafios da sua prática no cotidiano escolar? Quais as suas perspectivas e como eles se preparam para enfrentar essas dificuldades em favor da educação?

Diante dessas questões, durante a minha caminhada acadêmica sempre busquei cada vez mais me empenhar para obter uma formação docente que possa contribuir, de forma significativa, na escolarização dos meus futuros educandos, sejam da modalidade EJA ou qualquer outro nível de ensino, ou em outros cargos do âmbito escolar que exijam uma boa formação e comprometimento com a função.

No entanto, vale ressaltar que o curso de Pedagogia do CFP não oferece, de forma obrigatória, um conjunto de disciplinas que contempla a Educação de Jovens e Adultos para a formação do educador dessa modalidade. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) do CFP, no item 10.3.1 evidencia a Educação de Jovens e Adultos como uma das áreas de aprofundamento do curso, mas que não tem havido demanda por parte dos alunos.

Nesse item do PPC constam os seguintes componentes curriculares: Educação de Jovens e Adultos, Políticas Públicas e Formação Docente em EJA, Seminários Temáticos em EJA e Fundamentos Teóricos e Metodológicos em EJA, todos com carga horária de 60h, contabilizando quatro créditos cada componente. Porém, o mesmo documento aponta que o aluno de graduação do referido curso tem a liberdade de optar pela área de aprofundamento de acordo com a distribuição dos componentes em cada período, configurando a não obrigatoriedade do curso dos componentes que abrangem a Educação de Jovens e Adultos.

Diante dessa realidade, considero relevante pesquisar e produzir conhecimentos a respeito da formação docente dos educadores dessa modalidade e, principalmente, entender como esses educadores enfrentam os desafios impostos diariamente à sua prática nas salas de aula da EJA. Assim, desejo construir contribuições para a formação dos educadores da EJA no tocante às especificidades da educação de jovens e adultos e das dificuldades enfrentadas pelos docentes dessa modalidade, quando se trata de mediar a aprendizagem dos estudantes como sujeitos de direito para que eles possam ser atuantes na sociedade que integram.

Sendo assim, o meu interesse pela docência despertado desde a infância, as minhas vivências na Educação de Jovens e Adultos, além da não obrigatoriedade do curso das

disciplinas que contemplam a EJA no curso de Pedagogia do CFP, foram as principais motivações para o desenvolvimento do estudo desse tema.

Nessa perspectiva, as vivências na atuação nas turmas de EJA, o interesse despertado desde a infância e a falta de demanda para que as aulas dos componentes curriculares que contemplam a EJA aconteçam no curso de Pedagogia do CFP, proporcionaram não só a investigação no tocante aos desafios enfrentados pelos educadores da EJA no desenvolvimento da sua prática, mas, instigou a aquisição de novos saberes como forma de complementar a minha formação acadêmica.

Nessa perspectiva, ao investigarmos sobre os desafios que envolvem a docência exercida na Educação de Jovens e Adultos foi possível não só a identificação dos vários problemas enfrentados pelo educador dessa modalidade, mas, uma oportunidade de tentar agregar conhecimento sobre a vasta área da EJA, que há muito tempo sofre com o descaso por parte de governantes e a falta de políticas eficazes para a melhoria do ensino oferecido aos sujeitos dessa modalidade.

Entretanto, vale salientar que em meio a um histórico de abandono e de falta de ações em favor da Educação de Jovens e Adultos, contamos com autores que tem pensado e elaborado propostas para a EJA, como é o caso de Paulo Freire. Em 1959, Paulo Freire apresentou a sua experiência, já na perspectiva da Educação Popular (EP), para a alfabetização atrelada à conscientização de jovens e adultos. Essas ações pautadas na EP apresentaram-se como uma forma de libertação em função da igualdade de oportunidades e de uma vida mais digna para aqueles que vivem à margem da sociedade, através de uma conscientização coletiva, enfatizando a capacidade e o poder de transformação que cada indivíduo, imerso em tal contexto social, possui diante de uma realidade em que o analfabetismo era considerado a causa do atraso do desenvolvimento do País.

Por outro lado, vale ressaltar que mesmo com o fim do Regime Militar, a partir do ano de 1985, a sociedade ainda convive com outras formas de opressão, como a má distribuição de renda, a falta de acesso a serviços básicos e à educação, entre outras carências que acabam comprometendo o desenvolvimento do indivíduo e sua participação de forma ativa no meio no qual está inserido. Assim, a sede por novos saberes tem despertado o interesse e a necessidade de buscar mecanismos que favoreçam novas aprendizagens como forma de superar essas carências.

Partindo da nossa visão sobre a realidade atual da Educação e, especificamente, da realidade enfrentada por educadores que atuam na EJA, foi elaborado o problema de estudo. Para estudá-lo, nessa pesquisa, temos como objetivo geral: analisar como os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos do município de Pombal enfrentam os desafios da

sua prática, quando se trata de promover o processo de ensino-aprendizagem. E como objetivos específicos: conhecer como os docentes desenvolvem suas práticas para engajar e alfabetizar os jovens e adultos do município de Pombal; apontar quais são os desafios enfrentados pelos educadores da EJA; identificar como ocorre a formação dos educadores da EJA para enfrentamento dos desafios da sua prática; e verificar como os professores se preparam para enfrentar os desafios da sua prática.

Em um mundo de constantes transformações, o conhecimento se faz necessário como forma de ultrapassarmos os nossos próprios limites e de nos atualizarmos diante do novo.

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos faz parte de um leque de oportunidades que tem tentado fazer com que todos tenham acesso à educação em meio a uma sociedade complexa e excludente. Desse modo, acreditamos que essa pesquisa poderá de alguma maneira contribuir para a produção de conhecimentos na área da Educação de Jovens e Adultos e, mais especificamente, na realidade da docência exercida nessa modalidade, que poderá através desse estudo identificar quais são as principais dificuldades enfrentadas para escolarização dos sujeitos da EJA, possibilitando uma reflexão e busca por soluções que tentem minimizar a problemática que envolve a docência exercida nessa modalidade, que enfrenta diversos desafios e envolve responsabilidades sociais, de cooperação e relações humanas.

Desse modo, a realização dessa pesquisa pretende contribuir para os conhecimentos que podem ser empregados na formação de educadores que atuarão na EJA a partir do desvelar das nuances que fazem parte da realidade docente da educação e jovens e adultos e como forma de agregar conhecimento aos graduandos do curso de Pedagogia do Centro de Formação de professores (CFP), pois embora o curso possua em seus componentes curriculares disciplinas que abrangem a EJA, essas disciplinas não são ministradas, configurando uma não habilitação para uma atuação de qualidade nessa modalidade por parte dos futuros professores.

Nessa perspectiva, como futura pedagoga, considero a pesquisa nessa modalidade, e mais especificamente, sobre a realidade do educador da EJA, como uma oportunidade de agregar saberes sobre a vasta realidade da EJA, acerca das mudanças ocorridas ao longo do tempo, das atitudes que vem sendo adotadas para o melhoramento do ensino oferecido para esses indivíduos, além de como os professores enfrentam as dificuldades existentes, partindo da ideia de que esses conhecimentos irão contribuir de forma significativa para a minha formação acadêmica.

Ademais, o conhecimento adquirido por meio dessa pesquisa poderá contribuir de forma significativa para a EJA e a sociedade em geral, através da discussão sobre a

problemática da docência nessa modalidade, seu enfrentamento e a relevância de se promover a visibilidade e a escolarização de qualidade desses sujeitos, fazendo com que o estudo dessa realidade possa contribuir de algum modo para a busca de soluções que possam minimizar os problemas existentes na educação desses indivíduos que retornam à escola objetivando o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Este trabalho está organizado em capítulos, e além da introdução, está dividido em três capítulos. O capítulo I é destinado ao embasamento teórico, dividido em quatro tópicos que discorrem acerca da Educação de Jovens e Adultos através de breve histórico dos fatos e ideias que marcaram a Educação de Jovens e Adultos, as mudanças ocorridas para escolarização desses sujeitos, os Movimentos Populares e/ou a Educação Popular atrelada à Pedagogia Freiriana, como ocorre a alfabetização dos jovens e adultos e suas especificidades, a relevância de atrelar a Alfabetização desses educandos ao Letramento, destacando as diferenças desses processos e a realidade docente na EJA no tocante à formação e à prática desempenhada na sala de aula.

O capítulo II apresenta a metodologia adotada na construção desse trabalho. Esse capítulo descreve a abordagem, ordem e natureza da pesquisa, os sujeitos, os instrumentos de coleta de dados utilizados, além dos procedimentos éticos utilizados para a realização desse estudo.

No capítulo III é descrita a análise dos dados coletados, a partir das informações obtidas através dos instrumentos de coletas de dados da pesquisa e dos sujeitos investigados.

Por fim, a finalização do trabalho trará as considerações finais sobre o tema estudado, se os objetivos da pesquisa foram alcançados, impressões, relevância e as contribuições para mim como futura educadora e pesquisadora em formação, além da apresentação das referências que fundamentaram toda a pesquisa.

CAPÍTULO I

1 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A LDB 9.394/96, em seu art. 37 destaca 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”.

Segundo Paiva, Machado e Ireland (2007, p. 27):

A EJA constitui um dos meios pelos quais a sociedade pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizando oportunidades educacionais e resgatando a dívida social para com aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar. Compreendida enquanto processo de formação continuada dos cidadãos, a EJA deve, pois, configurar-se como dever do Estado e receber o apoio da sociedade.

Nesse sentido, a EJA procura agregar saberes aos jovens e adultos por eles desconhecidos, como uma espécie de formação continuada já que esses sujeitos possuem saberes adquiridos ao longo da vida e de suas vivências, fazendo com que a EJA se configure como uma oportunidade para que esses indivíduos busquem mecanismos para o desenvolvimento de suas capacidades de comunicação e interação, além de melhores condições de vida por meio das habilidades de leitura e escrita.

Desse modo, consideramos relevante descrever a trajetória da Educação de Jovens e Adultos a partir do Período colonial como forma de compreender a realidade atual da escolaridade desses sujeitos e as transformações ocorridas nessa modalidade. Ademais, discorrer sobre o contexto histórico da EJA nos ajuda a compreender os caminhos percorridos por essa modalidade de ensino até se deparar com a realidade que é vista atualmente, no qual embora tenha alcançado alguns avanços, ainda há paradigmas a serem rompidos e desafios a serem vencidos.

Desde as primeiras ações para a alfabetização desses sujeitos, a educação voltada para jovens e adultos nunca foi concebida como prioridade para os governantes da sociedade, cabendo a esses indivíduos se contentarem com uma escolarização aligeirada e que em nada valorizava o seu modo de vida ou as suas necessidades educacionais e profissionais.

Nessa conjuntura, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000) a história da educação de jovens e adultos teve suas primeiras ações mesmo que de forma descentralizada no Período colonial com a chegada dos jesuítas, no qual a missão dos jesuítas, *a priori*, seria “domesticar” os nativos com o intuito de facilitar o cumprimento dos objetivos e interesses dos colonizadores portugueses, que visavam recrutar mão de obra para o trabalho pesado aliado a crença na fé católica pregada pelos jesuítas.

Posteriormente, segundo Haddad e Di Pierro (2000), em 1759 ocorre a expulsão dos jesuítas do Brasil e a desorganização do sistema de ensino construído pelos jesuítas, e em 1822 com a independência do Brasil é fundado o Império por D. Pedro I que trouxe, mesmo que insuficiente, a retomada de compreensões sobre a educação de jovens e adultos. Assim, com a promulgação da Primeira Constituição Brasileira em 1824, é criada a ideia de uma educação gratuita para a cidadania em que todos, incluindo os adultos, tenham direito.

No entanto, durante esse período pouco foi feito para a escolarização de adultos e “O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). Diante dessa realidade, a tentativa de escolarização não surtiu efeito positivo e apenas uma pequena parcela da população foi atendida. Ademais, durante esse período novamente apenas a elite obteve direito a uma educação que atendesse as exigências educacionais da época.

Com o Período Republicano iniciado em 1889, que se estende até os dias atuais, e com a Constituição de 1891, a educação para o ensino básico deixou de ser responsabilidade apenas das Províncias que pouco podiam fazer para a escolarização da população local. Entretanto, durante esse período, mais uma vez a elite foi beneficiada com os “avanços” educacionais da época e a população marginalizada pelas classes dominantes ficaram à mercê dos interesses políticos e do que as Províncias podiam oferecer, através dos poucos recursos que possuíam se comparados aos recursos do governo da nação. Assim, “A nova Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população era iletrada” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Todavia, o Período Republicano é considerado o período das reformas educacionais, em que muitas ações e mudanças foram feitas com o intuito de tentar diminuir as taxas de analfabetismo através da preocupação com a situação do ensino básico na Primeira República (1889-1939) e do desenvolvimento de ações para colocar em prática o que foi garantido como direito legal. Porém, “Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Desse modo, segundo a UNESCO (2008) até o final do século XIX as oportunidades de escolarização não atendiam a todos que ansiavam pela educação restringindo-se apenas às elites que desfrutavam dessas oportunidades e representavam a minoria da população, deixando boa parte das pessoas à margem dos processos de alfabetização.

Nessa perspectiva, até o início da Segunda República (1930-1937) e em um País predominantemente rural, a questão do analfabetismo não era vista como um problema. Só a partir da Revolução de 30, com o processo de urbanização e industrialização do Brasil foi que se começou a pensar seriamente sobre as mazelas do analfabetismo e a necessidade da alfabetização da população, que é o fundamento das primeiras campanhas de alfabetização de adultos e de lutas a favor da escolarização das camadas populares.

De acordo com Noronha e Loureiro (2013, p. 407):

Somente na década de 1940 quando da desejada consolidação do processo de industrialização, e o resultado do censo de 1940 que desnudou em números os altos índices de analfabetismo de um país que queria adentrar no mundo industrializado, é que a educação de adultos passa a compor o rol de preocupações dos governos.

Nessa perspectiva, a partir dos anos 40 o Estado passou a aumentar suas responsabilidades a respeito da educação de jovens e adultos não escolarizados através da criação de políticas voltadas para essa modalidade, além do início de diversas campanhas objetivando tentar diminuir os índices de analfabetismo no Brasil como forma de atender as exigências do novo cenário político e social promovido pelo processo de industrialização e urbanização, que exigia mão de obra qualificada.

De acordo com Di Pierro, Vovio e Andrade (2008, p. 25):

As primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Assistiram-se no período a duas outras campanhas que obtiveram poucos resultados efetivos: a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958.

No entanto, as primeiras campanhas destinadas a tentar sanar o “problema” do analfabetismo no Brasil não obtiveram resultados satisfatórios e foram marcadas por diversas críticas devido à inadequação dos programas, pelo curto tempo de duração diante do elevado número de analfabetos existentes e principalmente pela não adaptação do modelo de escolarização utilizado que não levava em consideração as especificidades e o contexto no qual os sujeitos atendidos por essas ações pertenciam.

Nos anos 60, diante do contexto político da época, o alto índice de analfabetismo representava um atraso para o crescimento do País e o restabelecimento da democracia. Assim, esse cenário fez com que novas práticas para a alfabetização fossem adotadas “[...] pelos movimentos de educação e cultura popular, que em sua maioria adotaram a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire” (DI PIERRO; VOVIO; ANDRADE, 2008, p. 26).

Di Pierro, Vovio e Andrade (2008, p. 26) apontam:

Exemplos de programas empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados na ação política foram: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Entretanto, todos os programas, movimentos e ações desenvolvidas durante o início dos anos 60 em favor da alfabetização foram desestruturados pelo Golpe Militar de 1964, que interrompeu todas as ações do Plano Nacional de Educação dando lugar a repressão e a censura, além do exílio de Paulo Freire do país. “A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Todavia, mesmo na Ditadura Militar marcada pelo autoritarismo, ações e movimentos foram criados e “A escolarização de jovens e adultos ganhou a feição de ensino supletivo, instituído pela reforma do ensino de 1971, mesmo ano em que teve início a campanha denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização, que ficou conhecida pela sigla Mobral” (DI PIERRO; VOVIO; ANDRADE, 2008, p. 28). Porém, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 116):

O MOBRAL foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem. Mencionava-se que, para evitar a regressão, seria necessária uma continuidade dos estudos em educação escolar integrada, e não em programas voltados a outros tipos de interesses como, por exemplo, formação rápida de recursos humanos. Criticava-se também o paralelismo da gestão e do financiamento do MOBRAL em relação ao Departamento de Ensino Supletivo e ao orçamento do MEC. Punha-se em dúvida ainda a confiabilidade dos indicadores produzidos pelo MOBRAL.

Assim, o MOBRAL não obteve êxito em sua tentativa de acabar com o problema do analfabetismo existente no País, “[...] e, em 1985, na transição à democracia, acabou sendo extinto e substituído pela Fundação Educar” (DI PIERRO; VOVIO; ANDRADE, 2008, P. 28).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 120):

A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades.

Já o Ensino Supletivo implantado para a conclusão dos estudos dos sujeitos que já possuíam alguma escolarização ainda incompleta contava com poucos recursos para a sua realização, além de ser considerado de baixa qualidade, pois contava com professores sem formação específica comprometendo a qualidade do ensino oferecido.

Almeida e Corso (2015, p. 1291) reforçam que:

O ensino supletivo, na gestão de reformas autoritárias e no processo de modernização conservadora do país, teve um estatuto próprio, o que não garantiu, sua unidade com o ensino regular. O princípio da flexibilidade, premissa do ensino supletivo, fez com que se instaura-se na EJA índices elevados de evasão, o processo educativo reduzia-se à aprendizagem de instruções contidas nos módulos instrucionais sem que fosse contemplado um espaço socializador de vivência educativa.

Ainda nos anos 80, período de redemocratização do País, foi promulgada uma nova Constituição em 1988. “Atendendo aos reclamos da sociedade, a Constituição de 1988 restituiu o direito de voto aos analfabetos, em caráter facultativo; [...]” (DI PIERRO, VOVIO; ANDRADE, 2008, p. 29), além do conceito da educação para todos com políticas educacionais de Ensino Fundamental público e gratuito para os jovens e adultos objetivando a diminuição as taxas de analfabetismo.

Entretanto, na década de 90 apenas a educação de crianças e adolescentes foi priorizada no Ensino Fundamental e mais uma vez o direito à educação de jovens e adultos garantidos por meio das políticas educacionais instituídas na nova Constituição não foram efetivadas.

Como asseguram Di Pierro, Vovio e Andrade (2008, p. 30):

As políticas educacionais dos anos 90 não corresponderam às expectativas geradas pela nova Constituição. Frente à reforma do Estado e às restrições ao gasto público impostas pelo ajuste da economia nacional às orientações neoliberais, as políticas públicas da década de 1990 priorizaram a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental. Outros níveis e modalidades de ensino, entre os quais a educação de jovens e adultos, foram relegados a um plano secundário na agenda das políticas educativas.

Desse modo, a retomada das ações voltadas para a erradicação do analfabetismo dos jovens e adultos nesse cenário de redemocratização não surtiu resultados eficazes diante do alarmante número de analfabetos. Assim, “Há uma série de perdas que se acumularam na década de 90, como o rebaixamento da idade para prestar exames para o supletivo, assegurado por lei. A idade mínima para acesso ao ensino fundamental que ficou estabelecido em 15 anos e para o ensino médio em 18 anos” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1292).

De acordo com Di Pierro, Vovio e Andrade (2008, p. 31):

Nesse processo, a Fundação Educar foi extinta em 1990 e a atribuição da alfabetização dos jovens e adultos foi descentralizada para os municípios ou

delegada às organizações sociais, que frequentemente atuaram em parceria, em programas como Alfabetização Solidária ou Movimentos de Alfabetização (Movas).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a extinção da Fundação Educar fez com que todos os órgãos públicos, entidades civis e outras instituições conveniadas fossem surpreendidas, pois a partir daquele momento teriam que arcar sozinhas com as responsabilidades educacionais para a escolarização de jovens e adultos, antes mantida através de convênios com a Fundação.

Os anos 1990 foi um tempo importante para a EJA. A ONU organizou diversas conferências internacionais sobre desenvolvimento social, “reafirmando que a educação é um direito humano fundamental, ‘a coluna vertebral do desenvolvimento social sustentado’ e a ‘chave do século XXI’ (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 106), sendo a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) realizada em Hamburgo no ano de 1997, considerada a Conferência mais importante para a discussão de medidas voltadas para a EJA. No Brasil, contou-se com os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) realizados em várias cidades.

Nos anos 2000, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a EJA ganhou uma visibilidade antes não alcançada em outras épocas, somada à expansão da educação profissional e as iniciativas para a escolarização dos jovens e adultos analfabetos.

De acordo com Almeida e Corso (2015, p. 1293):

Neste governo passou-se a mencionar a alfabetização de jovens e adultos como área de interesse prioritário, incorporam-se as matrículas ao financiamento do FUNDEB e desenvolveram-se várias iniciativas distribuídas em diferentes Ministérios no período compreendido entre 2002 a 2006 voltadas para os jovens e adultos.

Durante esse período, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), além de vários outros programas federais como o Fazendo Escola, Escola de fábrica, Programa de Integração da Educação Profissional ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Todos esses programas, mesmo que incipientes, representaram “um passo à frente” na promoção da educação para os jovens e adultos.

Ressaltamos que mesmo com as várias ações implementadas, “Hoje, temos ciência de quão difícil é motivar o ingresso e permanência em processos de aprendizagem de pessoas que vivem múltiplos processos de marginalização socioeconômica e cultural [...]” (DI PIERRO; VOVIO; ANDRADE, 2008, p. 32), resultando no abandono dos programas de

alfabetização por parte dos jovens e adultos por se sentirem, muitas vezes, incapazes ou por não se perceberem sujeitos dos processos de aprendizagem.

Gadotti (2014, p. 14) nos alerta que:

O Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e que não têm o Ensino Fundamental completo. O número de matrículas na modalidade EJA está em torno de 4.234.956 (Pnad/IBGE, 2009). Da população com 15 anos ou mais de idade, 13,9 milhões de pessoas são consideradas analfabetas (Censo Demográfico/IBGE, 2010). A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentou queda de 6% (254.753), totalizando 3.980.203 matrículas em 2011. Desse total, 2.657.781 (67%) estão no Ensino Fundamental e 1.322.422 (33%) no Ensino Médio.

Diante dessas constatações, é visível que ainda há muito o que se fazer para que essa modalidade alcance os seus objetivos, que é escolarizar esse contingente de pessoas que mesmo compondo uma sociedade que enfatiza que a educação é um direito assegurado para todos, faz com que a EJA ainda caminhe a passos lentos em direção aos seus objetivos, necessitando que novas políticas públicas sejam adotadas para que de fato essa modalidade receba a importância que lhe é conferida.

Assim, conforme alertam Paiva, Machado e Ireland (2007, p. 73), “O quadro educacional brasileiro, entretanto, é ainda bastante insatisfatório e um de seus grandes desafios continua sendo oferecer ensino fundamental às pessoas jovens e adultas que a ele não tiveram acesso ou não conseguiram concluí-lo com êxito”. Todavia, vale ressaltar que além do Ensino Básico oferecido, é necessário que essa educação seja atrelada à profissionalização desses educandos, pois diferentemente das crianças, os jovens e adultos ao buscarem escolarização procuram primordialmente adquirir capacidades que de alguma forma possam contribuir para a sua participação no contexto social e profissional, objetivando melhores condições de vida.

Nessa perspectiva, nos programas federais voltados para a Educação de Jovens e Adultos, é possível percebermos que a profissionalização desses sujeitos faz parte das ações empregadas por esses programas, a exemplo dos programas PROEJA e Escola de Fábrica.

1.1. Educação popular e movimentos sociais: Pedagogia Freiriana

Em um cenário de busca por melhores condições de vida por meio do acesso à educação, a Educação Popular (EP) e os Movimentos Sociais representam a luta coletiva em favor de uma educação transformadora que constitui um marco na construção do sujeito sociopolítico, levando em conta a importância desses sujeitos no processo dessa construção

como seres atuantes e de interação com os outros, lhes atribuindo protagonismo em meio às lutas em favor da educação e do alcance de direitos que lhes são atribuídos.

Como afirma Gohn (2017, p. 11):

A categoria sujeito confere protagonismo e ativismo aos indivíduos e grupos sociais, transforma-os de atores sociais, políticos e culturais em agentes conscientes de seu tempo, de sua história, de sua identidade, de seu papel como ser humano, político, social. Os sujeitos se constituem no processo de interação no cotidiano com outros sujeitos, na sociedade civil e em instituições, privadas e públicas, estatais ou não estatais.

Nessa perspectiva, o sujeito sociopolítico não é mais visto apenas como um ser atuante e protagonista do seu tempo, mas como alguém que deve ser consciente e capaz de compreender aquilo que acontece em seu meio possuindo um papel fundamental na transformação da sua realidade através de sua relação com a educação popular de forma crítica e participativa.

Nesse contexto, Paulo Freire e o uso de seu método atrelado à sua pedagogia possuem um papel de destaque junto aos movimentos sociais e na constituição desses sujeitos conscientes em uma visão pautada na educação como um ato de conscientização e de libertação.

Segundo Noronha e Loureiro (2013, p. 407):

No desenvolvimento de sua teoria Paulo Freire propõe uma pedagogia centrada na ideia de “conscientização”, esta não está atrelada a escola, nasceu no seio de movimentos sociais, culturais, como uma denúncia, um grito contra a opressão, um desejo de libertação, uma educação popular.

Nesse sentido, a forma como a educação era concebida por Freire foi de fundamental importância para os movimentos populares e de educação popular que se destacaram no Brasil nas décadas de 70 e 80, no qual a tomada de consciência serviu como impulsionador das atividades coletivas em favor da educação, buscando alcançar os mesmos objetivos.

No entanto, Gohn (2017, p. 16) enfatiza que:

Para Paulo Freire, a conscientização não significa um ato mecânico, instantâneo, de tomada de consciência da realidade. Ela é um processo construído por momentos onde se caminha do nível espontâneo e ingênuo, que ocorre quando a pessoa se aproxima da realidade, para uma tomada de consciência.

Nesse sentido, a realidade dada para Freire funciona como norte para as ações educativas que irão enriquecer a construção do sujeito político e crítico a partir da valorização da realidade do indivíduo, que passa a fazer parte dos fundamentos para uma educação transformadora que impulsionará a práxis para o êxito dos ideais que buscam a promoção de uma educação popular que possua significado para os atores desse processo.

Entretanto, vale ressaltar que essa visão conscientizadora trazida inicialmente por Freire passa a ser atrelada posteriormente a outras formas de conceber a Educação Popular, e os Movimentos Sociais em favor da educação passam a agregar o trabalho como forma de despertar os interesses da massa pela militância e pelas reivindicações presentes nesses movimentos em prol de uma educação inclusiva e emancipatória, que também passam a chamar a atenção para essa conscientização.

De acordo com Gohn (2017, p. 14) o método Paulo Freire:

[...] consistia em três momentos básicos: a investigação temática (busca de palavras e temas-chave no universo vocabular do(s) aluno(s) e da sociedade onde vive(m), a tematização (a codificação/decodificação desses temas/palavras e seu significado social) e a problematização (busca de superação das primeiras impressões por uma visão crítica).

Porém, vale destacar que o “diálogo”, central no método Paulo Freire, foi uma das maiores inovações da época, no qual deu voz para aqueles antes esquecidos ou marginalizados pela sociedade, marcados pela exclusão, falta de oportunidades e de perspectiva de vida. Todavia, diante desse cenário, o diálogo como forma de método educativo era considerado avançado ou moderno demais para a realidade, já que para Freire não bastava apenas se constituir como sujeito comunicativo, mas era preciso refletir sobre o que se era dito ou defendido e sobre o mundo a sua volta.

Ademais, segundo Gadotti (2014, p. 19):

Na perspectiva da Educação popular de Paulo Freire, o conhecimento tem um papel crítico e transformador. Uma política de Educação popular de jovens e de adultos, nessa perspectiva, precisa assegurar que a construção e a socialização do conhecimento promovam o diálogo entre o saber popular e o conhecimento científico.

Desse modo, a pedagogia freiriana trouxe uma nova visão para a educação de jovens e adultos atribuindo sentido à escolarização desses sujeitos e enfatizando a relevância de fazer com que esses indivíduos se sintam responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento, não diante de uma aprendizagem “mecânica” de repasse de conteúdo, mas, numa condição de sujeitos diretos da aquisição desses conhecimentos de forma crítica e digna e levando em consideração a sua cultura e o papel que exercem na sociedade vigente.

Nesse cenário, a Educação Popular passa a ser considerada sinônimo de Movimentos Sociais, uma vez que para se engajar nesses movimentos se faz necessário a conscientização da realidade vivida e o despertar do desejo de transformação dessa realidade. Desse modo, para Paiva, Machado e Ireland (2007, p. 75):

Os movimentos populares e as organizações da sociedade civil têm participado ativamente do desenvolvimento da educação de jovens e adultos, construindo conhecimento, gerando propostas, subsidiando políticas e

desenvolvendo ações concretas, muitas vezes em parceria com os poderes públicos.

Até a década de 90, a Educação Popular pautada no método de Paulo Freire apresentava-se diante de uma condição de continuidade e de expansão de suas ações para outros seguimentos da sociedade e para os movimentos populares que ainda resistiam desde os anos 80. Assim, a utilização do método de Freire passou a priorizar não só apenas a educação de jovens e adultos, mas, também o trabalho com crianças e adolescentes, a educação informal, além dos programas relacionados ao meio ambiente e aos grupos de mulheres “[...] sobre seus próprios problemas de saúde e sexualidade, sobre seu lugar na família, das relações com filhos e com seu companheiro, sobre seu papel na sociedade, no sentido da igualdade de gênero [...]” (GOHN, 2017, p. 18) entre outros problemas como a violência e discriminação.

O método Freiriano também passou a alcançar a educação do campo com destaque para a sua aplicação pelo MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Segundo Gohn (2017, p. 18):

O método foi (e continua sendo) utilizado tanto em trabalhos da educação escolar - principalmente na alfabetização e em outros níveis da educação fundamental nas escolas do próprio MST– como nos cursos e demais atividades de formação de lideranças e de organização do trabalho nas cooperativas dos assentamentos.

De forma ampla, a Educação Popular atrelada à Pedagogia Freiriana desenvolvida no Brasil e em outras regiões da América Latina, possuiu um caráter sociopolítico de despertar para uma conscientização que estimulasse as lutas em favor da educação através dos Movimentos Populares Sociais. Mesmo no período de repressão marcado pelo Regime Militar, esses Movimentos ganharam força e estimularam diversos setores da sociedade a fazer parte desse processo de busca por mudanças e de mobilizações coletivas, objetivando a transição das políticas repressoras para um regime democrático e levando a indagações sobre quem são os responsáveis ou a quem pertence a “governabilidade” da educação.

No entanto, Gohn (2017, p. 20) destaca que:

É interessante observar que essas análises sobre a “governabilidade” da educação colocavam-na menos como um direito e mais como um serviço. Falava-se em forças dos atores, mas não se falava da força política deles para reverter o quadro de miséria e de exclusão social que as políticas neoliberais geraram em todo o continente latino- americano a partir dos anos de 1990.

Assim, o direito à educação, aclamado por esses atores sociais era visto como uma força em massa em meio aos movimentos sociais de luta por uma educação digna, porém,

não se explicitava o poder político que aqueles sujeitos tinham de mudar a sua própria realidade. “Antes se reivindicava e se ficava à espera da resposta dos poderes constituídos ou da reação dos poderes públicos face às pressões. As ações coletivas eram ativas até certo ponto (organização, mobilização e pressão)” (GOHN, 2017, p. 22), depois ficavam em um estado de hibernação, à espera de respostas que muitas vezes não chegavam.

Posteriormente, a chegada do novo milênio trouxe uma série de transformações no campo da EP, como novos movimentos, novas identidades, novos objetivos e novos conflitos que trouxeram um novo sentido para a Educação Popular, e “As novas tecnologias, uso da Internet, e-mails, celulares, etc., são uma das novidades que alteraram as formas de associativismo existentes” (GOHN, 2017, p. 23).

Vale destacar que entre esses “avanços” observou-se a ação do Estado que passou a desenvolver iniciativas sociais antes inexistentes na história dos Movimentos Sociais. “O Estado promoveu reformas, descentralizou operações de atendimento na área social, criou canais de mediação e inúmeros novos programas sociais” (GOHN, 2017, p. 24).

Nessa conjuntura, as ações do Estado frente aos Movimentos Sociais passaram a ter um caráter de inclusão como forma de alcançar a cidadania. Desse modo, a cidadania passou a fazer parte das políticas sociais traçadas pelo Estado como forma de atendimento e estímulo à participação desses sujeitos que vivem em situação de vulnerabilidade econômica nos programas sociais de inclusão.

Todavia, atualmente é possível observar que essas mudanças que foram ocorrendo ao longo do tempo em torno dos Movimentos Sociais e mais especificamente nas políticas voltadas para o atendimento dos atores sociais desses movimentos continuam a passar por mudanças. Assim, é possível levantar alguns questionamentos, como: as políticas voltadas para a educação realmente são eficazes para o atendimento de todos os envolvidos nesse processo? Quais seriam as políticas que de fato iriam de encontro às necessidades educacionais desses indivíduos, que decidiram em sua maioria sair da sua zona de conforto em que viviam e lutar por melhores condições de vida e pela garantia de seus direitos?

Ademais as inquietações com as políticas sociais adotadas para a “inclusão” de todos ao sistema educacional e a forma como são desenvolvidas hoje vem sendo acompanhadas pelos avanços tecnológicos, que vem proporcionando um número maior de participantes nesses movimentos.

Essas inquietações tiveram como objetivo chamar a atenção de todos para um determinado problema social e ao mesmo tempo incentivar reflexões sobre o que precisa ser melhorado, extinto ou criado para o êxito dos processos educacionais que venham a atender a todos, independentemente de sua situação social, além de deixar claro que a

educação é a única forma de libertação e de construção de sujeitos críticos que irão contribuir para o desenvolvimento da nação do qual faz parte.

Nessa perspectiva, Gohn (2017, p. 26) assinala que na atualidade:

Predominam nos movimentos sociais manifestações, marchas e ocupações promovidas por coletivos organizados que convidam outros participantes *online*, via blogs e redes sociais como Facebook, etc. A participação nos eventos acontece via agregação *ad hoc*. De simpatizantes da causa, os sujeitos que vão aos atos de protesto poderão se tornar ativistas de um novo movimento social.

Nesse cenário, os Movimentos Sociais baseados nos processos organizacionais e de conscientização de antigamente passaram a ter um novo significado variado. De acordo com Gohn (2017, p. 27): “Os objetivos das ações coletivas, antes focadas no protesto e nas demandas por cidadania pelos movimentos, agora estão voltadas prioritariamente para os processos de inclusão social [...]”.

Nesse sentido, os movimentos sociais dos “resistentes” no Brasil ao longo do tempo foram adotando novos sentidos em meio a uma sociedade que tem uma visão da educação como uma forma de empoderamento do sujeito, mas, que o acesso a essa educação ainda caminha a passos lentos, já que para ser ativo na sociedade vigente não basta mais apenas possuir um longo histórico de participação nos movimentos de defesa das causas sociais, mas, é preciso dominar os avanços do seu tempo e as habilidades de comunicação atreladas à tecnologia.

1.2. Alfabetização e letramento de jovens e adultos

Diferente da forma como é compreendido atualmente, o analfabetismo é consequência das diversas mazelas sociais existentes na sociedade, que fazem com que as oportunidades não sejam desfrutadas de forma igualitária por todos que compõem essa sociedade, marcada pela exclusão e marginalização daqueles que porventura não se encaixem nos padrões exigidos pelo meio a qual pertencem. Em meio a essa realidade de mudanças provocadas pela globalização, o domínio da leitura e escrita é vista como uma condição para inserção e atuação de forma ativa na sociedade em que se está inserido, através da capacitação para o mercado de trabalho como o caminho para garantir melhores condições de vida e ascensão social.

Como apontam Paiva, Machado e Ireland (2007, p. 42):

A globalização, mudança nos padrões de produção, desemprego crescente e dificuldade de levar uma vida estável exigem políticas trabalhistas mais efetivas, assim como mais investimentos em educação, de modo a permitir

que homens e mulheres desenvolvam suas habilidades e possam participar do mercado de trabalho e da geração de renda.

Nessa perspectiva, o “trabalho” é uma das principais motivações que atraem jovens e adultos para a sala de aula, por entenderem que a escolarização o colocará em nível de igualdade com aqueles sujeitos que dominam a leitura e o código escrito. Assim, “A alfabetização seria, no caso, para essas pessoas, o canal de passagem de uma condição de menos para uma condição de maior importância social” (FERNANDES, 2002, p. 62).

Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos vem se destacando como uma alternativa para escolarização de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria ou que elegeram, diante da realidade em que vivia, o trabalho como principal ocupação e porque não dizer, como algo mais relevante naquele momento. Nesse contexto, “O direito ao trabalho, o acesso ao emprego e a responsabilidade de contribuir, em todas as idades da vida, para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade são exigências que a educação de adultos deve procurar satisfazer” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 57).

Nessa perspectiva, Gomes (2014, p. 113) enfatiza que:

Neste grupo de educandos, o interessante é destacar que são pessoas interessadas em seu desenvolvimento pessoal, são politizadas em seus conhecimentos e estão na escola para adquirir sempre mais informações e gostam de discutir diversas temáticas. Não são, portanto, ingênuas, sabem o que querem. São trabalhadores e estão em busca de melhoria de vida.

Nesse sentido, em um mundo competitivo, a conscientização da importância da alfabetização nessa realidade, fez com que a escolarização de jovens e adultos se tornasse um ponto fundamental para a garantia dos direitos do cidadão de forma digna e igualitária.

Entretanto, vale ressaltar que embora esse contingente de pessoas não seja alfabetizadas, eles possuem experiências de vida constituídas em seu convívio social e nas tarefas desempenhadas em seu cotidiano, fazendo com que seja de extrema relevância que o educador dessa modalidade valorize esses conhecimentos, a fim de promover uma educação que seja significativa para esse alunado.

Como assegura Souza (2007, p. 07):

Nas turmas da EJA, em que os alunos na maioria das vezes são trabalhadores e já possuem uma vasta experiência de vida, ao professor é lançado o desafio de “engajá-los e atraí-los” para a continuidade dos estudos, bem como o de “estudar” aspectos da realidade deles, de modo que possa planejar aulas que os motivem e permitam o estabelecimento de relações entre os conteúdos conhecidos e aqueles que se busca conhecer.

Nesse sentido, o educador da Educação de Jovens e Adultos deve refletir sobre sua prática como forma de promover uma educação de qualidade que atenda as especificidades

desse alunado e as relações estabelecidas entre o conteúdo estudado e a realidade vivenciada por esses educandos.

De acordo com Dias (2001, p. 25), é tarefa do professor-educador:

[...] abordar os mais variados tipos de texto em sala de aula, analisando as semelhanças e as diferenças entre eles, a estrutura textual de cada um, o vocabulário utilizado (os verbos, os substantivos, os adjetivos, os advérbios mais utilizados em cada uma deles etc...) e incentivando a leitura, a interpretação e a produção pelos próprios alunos dos mais variados portadores de textos existentes e utilizados em nossa sociedade.

Desse modo, ao oportunizar aos jovens e adultos subsídios para que eles possam desenvolver as suas capacidades de apreender o mundo à sua volta de forma contextualizada e dinâmica através da leitura e da escrita, o educador estará contribuindo para a valorização desses sujeitos como parte de um grupo social e cultural que possuem experiências e saberes constituídos.

Freire (2006, p. 29) reforça que “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador”, pois o jovem e o adulto ao retornar à sala de aula acaba fazendo buscas que vão além do aprender a ler e escrever, mas, procuram associar a aprendizagem adquirida às suas necessidades cotidianas. Como assinala Freire (2006, p. 31), “[...] o problema que se coloca não é o da leitura da palavra, mas, o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra”.

Nesse contexto, a aquisição da leitura e da escrita para o jovem e adultos possui uma relevância ligada diretamente à sua visão de mundo, além de como ele percebe a necessidade do domínio dessas habilidades no contexto em que estão inseridos, quais são as dificuldades enfrentadas pela sua condição de analfabeto e, principalmente, como uma forma de fugir da exclusão e da marginalização imposta por essa condição. “E, assim, seguem em frente, tentando driblar os complexos, os preconceitos e a estigmatização social que a sua condição de analfabeto lhes confere” (FERNANDES, 2002, p. 70).

Desse modo, a alfabetização para o jovem e adultos possui um papel de transformação da realidade de exclusão em que vivem para um cenário de participação de forma ativa na sociedade à qual pertence, visto que a partir do momento em que esse indivíduo adquire autonomia e segurança para participar das decisões e das mudanças ocorridas em seu meio, ele também passa a se sentir sujeito da sua própria construção do conhecimento, mesmo em meio às iniquidades sociais impostas pela sociedade que os excluem e os impedem de exercer os seus direitos para o alcance da cidadania.

Como afirma Soares (2013, p. 56):

Na verdade, a exclusão do agir e do participar politicamente, longe de ser produto de uma “ignorância” causada pelo analfabetismo, pelo não acesso à leitura e à escrita, é produto das iniquidades sociais que, elas sim, impõem estreitos limites ao exercício dos direitos sociais, civis e políticos que constituem a cidadania. Basta que se considere a concorrência de indicadores de exclusão: altas taxas de analfabetismo e outros indicadores educacionais (taxa de repetência, de evasão, de exclusão da escola etc.) ocorrem ao lado de baixas faixas salariais, maiores índices de subnutrição, de mortalidade, de expectativa de vida etc.

Nessa perspectiva, a capacidade de ler e escrever perfeitamente são apenas o primeiro passo para que de fato o sujeito desenvolva habilidades subjetivas que irão contribuir para a sua realização e conscientização de que ele faz parte de um todo, e como tal, exige um conjunto de reflexões sobre o seu papel nesse meio, que não deve ser contido pela condição de analfabeto em que vive. De acordo com Soares (2012, p. 30), “Analfabeto é aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever”.

Nesse sentido, a escola como um todo possui um papel fundamental para a escolarização desses sujeitos partindo da ideia de que a Educação de Jovens e Adultos não se restringe apenas à transmissão de conteúdos escolares, mas envolve diversas condições que são indispensáveis para a permanência desses educandos nos programas de alfabetização, como a adaptação das salas de aula de acordo com a faixa etária desse alunado, fornecimento de merenda, material didático, conteúdos adequados e principalmente o acolhimento por todos que fazem parte do corpo escolar, para que esses educandos sintam-se incluídos naquele meio.

Entretanto, Gomes (2014, p. 114) aponta que:

[...] a escola está distante de atingir uma inclusão desses educandos, no processo de desenvolvimento que, desejam, pois não os consulta sobre o que sabem, o que precisam aprofundar, como aprendem, quais dificuldades de aprendizagem, quem são, como vivem. Estes são pontos importantes a serem ressaltados antes de qualquer início de trabalho educativo, ficando perceptível que a escola da EJA está distante do seu público-alvo, sendo, portanto um espaço para inculcar o discurso da classe dominante.

Desse modo, a escola como ambiente de aprendizagem e troca de conhecimentos na maioria das vezes não atende as expectativas depositadas pelos jovens e adultos quando estes buscam esse espaço escolar como alternativa para ascender profissionalmente e socialmente. Essa realidade é constatada se observarmos o sistema de ensino oferecido, no qual conta com professores sem formação específica para a modalidade, escassez de materiais didáticos, salas e aulas não adaptadas e principalmente um distanciamento às especificidades desse alunado e às expectativas trazidas por eles para àquele ambiente escolar. Com isso, para esses sujeitos muitas vezes a escola acaba contribuindo para o desencadear de sentimento de frustração e incapacidade provocados pela sensação de não aceitação e adaptação à realidade escolar.

Diante dessas questões, a escolarização de jovens e adultos ainda caminha a passos lentos, já que atualmente, isto é, desde 2016, a EJA tem sofrido um processo brutal contra a sua viabilidade e visibilidade.

Todavia, os governantes, gestores e professores que atendem a esse alunado devem ter consciência de que não basta apenas alfabetizar, mas, é preciso preocupa-se em preparar esse educando para o desempenho das habilidades de leitura e escrita no contexto social em que vivem, levando em consideração que na maioria das vezes aos educadores dessa modalidade falta formação e condições apropriadas de trabalho. Assim, como o professor da EJA fará essa preparação do educando sem nem mesmo ele a tem?

De forma complementar, o sujeito para ser inserido na sociedade em que vive necessita primordialmente ser letrado. Assim, o fato do indivíduo dominar o código escrito e a leitura não irá garantir a sua emancipação se ele não souber fazer uso dessa conquista no seu cotidiano.

Segundo Soares (2012, p. 37):

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas demudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Desse modo, existe uma distinção entre alfabetização e letramento, porém, essas duas concepções são indissociáveis, de modo que um sujeito pode ser alfabetizado e não letrado e vice e versa. Para Soares (2012, p. 47), “Alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, já o Letramento segundo Soares (2012, p. 44), “[...] é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”.

No entanto, para que o indivíduo seja letrado é preciso que ele busque formas de se inserir nesse processo de letramento buscando subsídios que o auxilie na aquisição dessa capacidade, como a apropriação do hábito de ler jornais, acompanhar noticiários por rádio e TV, se inteirar dos problemas do seu bairro ou da sua cidade, enfim, buscar conviver de forma ativa com tudo que faz parte do seu meio, em que mais do que saber ler e escrever, é necessário compreender as práticas relacionadas ao seu uso.

Nesse contexto, Soares (2012, p. 39) defende que:

[...] ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.

Todavia, vale ressaltar que o letramento do indivíduo pode ocorrer antes mesmo da alfabetização e do domínio do código escrito e da leitura, ou seja, dependendo do contexto, um sujeito mesmo não sabendo ler e escrever pode perfeitamente expor suas ideias, realizar cálculos mentais, pagar uma conta, compreender a mensagem de uma placa de trânsito ou outro tipo de sinalização, identificar uma imagem, ditar uma carta, entre tantas outras funções que apenas a alfabetização funcional não é suficiente.

Como afirma Soares (2012, p. 24):

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Da mesma forma, uma criança, por exemplo, mesmo antes do domínio da leitura e escrita pode associar significados ao que acontece ao seu redor, através do despertar da sua curiosidade em descobrir sobre o que as pessoas estão falando, ao folhear livros, ao ouvir uma história ou ao questionar sobre o funcionamento ou para que sirva determinado objeto, nos levando a compreensão de que o meio em que o sujeito está inserido contribui para a aquisição do letramento.

Como explica Soares (2012, p. 24):

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda é “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.

Assim, a alfabetização e o letramento são dois processos que contribuem para formação do sujeito ativo na sociedade, trazendo significados para o mundo que o cerca e permitindo a esse indivíduo a conscientização do seu papel e de seus direitos e deveres como cidadão.

1.3. A docência na EJA: prática e formação

A docência na Educação de Jovens e Adultos é um tema que vem sendo discutido com mais ênfase diante do cenário de busca por escolarização dos jovens e adultos, que passaram anos afastados da escola e agora tentam recuperar o tempo perdido.

Desse modo, esses sujeitos por compreenderem ser este o caminho para o alcance da cidadania e da sua inserção na sociedade em que vive, objetivando oportunidades que possibilitem o seu crescimento pessoal e profissional como garantia de uma vida digna e da sua valorização como sujeitos participantes de um contexto de constantes transformações, veem a educação como o caminho para se alcançar autonomia e melhores condições de vida.

Segundo Scolari (2013, p. 120):

Em meio as constantes transformações, necessita-se que os educandos tenham consciência de seu importante papel de cooperadores nessa educação atual, e serem capazes de além de cooperar, continuar descobrindo seus conhecimentos de forma autônoma e crítica.

Nesse contexto, a docência nessa modalidade assume o papel de promover uma aprendizagem que venha a contribuir para a formação desses indivíduos enquanto sujeitos críticos e de direitos, dando-lhes autonomia para a sua participação ativa na sociedade. Nesse sentido, a docência vai além do ato de ensinar e mediar aprendizagens, mas, envolve o contato direto com esses sujeitos que fazem parte de um mesmo espaço, compartilham do mesmo objetivo, porém, com formas de agir e pensar diferentes. Assim, para o educador dessa modalidade, “É necessário ter capacidade de se auto reinventar como professor e refletir sobre as pesquisas educacionais e o alcance prático que elas atingem no contexto da sala de aula e da formação de professores” (SCOLARI, 2013, p. 124).

Desse modo, a realidade da Educação de Jovens e Adultos evidenciada atualmente nos leva a refletir sobre a qualidade da Educação Básica, pois conforme Fernandes (2002, p. 40):

O elevado índice de analfabetismo hoje, que deixa um grande contingente de pessoas desprovidas de um poderoso instrumento de luta em prol de sua cidadania: o saber ler, escrever e contar, é resultado do histórico processo de produção e manutenção do fracasso na escolarização infantil de grande número de pessoas pertencentes às camadas populares. E mesmo depois quando ingressam ou retornam à escola na fase adulta, em sua maioria, vivenciam novamente esse fracasso [...].

Em outras palavras, o período de escolarização durante a infância será refletida futuramente através de sujeitos preparados ou não para exercer a sua cidadania de forma crítica e consciente. Porém, Souza (2007, p. 07) ressalta que “[...] é sempre importante lembrar que ao professor cabe o desafio de oferecer ao aluno subsídios para que este instaure relações entre tudo que é estudado na escola e o que é experimentado no mundo da vida”.

Para isso, apesar dos desafios enfrentados por esses educadores como falta de material didático, alunos com experiências de vida constituídas, formação insuficiente, entre outros desafios, a EJA assim como os outros níveis de ensino exige planejamentos que se adéquem ao que os educandos necessitam ou buscam naquele momento, pois o jovem ou adulto só irá se interessar por determinado conteúdo se de alguma forma ele puder atrelar aquele

conhecimento adquirido às suas vivências, por isso, “estabelecer relações entre conteúdo do mundo da vida e os conteúdos escolares é um desafio posto ao professor” (SOUZA, 2007, p. 07).

Todavia, vale ressaltar que a formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos é um dos principais desafios enfrentados por esses educadores, levando em consideração que as unidades acadêmicas ou mais especificamente os cursos de Pedagogia, em sua maioria, não oferecem habilitação para a atuação de professores nessa modalidade, e as disciplinas ofertadas que abrangem a EJA são ofertadas de forma complementar ou, em muitos casos, há uma carência de professores capacitados para ministrar as aulas dessas disciplinas, ou até mesmo não se consegue formar turmas com quantidades de alunos suficientes para que as aulas aconteçam, evidenciando o descaso com essa modalidade de ensino.

Nessa conjuntura, a concepção do pedagogo como profissional para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental faz com que a habilitação para atuar no campo da EJA não receba a atenção necessária ou acabe ficando em segundo plano, fazendo com que essa situação seja refletida consideravelmente na qualidade do ensino que é ofertada a esse contingente de pessoas, que muitas vezes vive à margem da sociedade à qual faz parte e vê a educação como “zona de escape” para fugir dessa realidade.

Entretanto, Soares (2008, p. 96) destaca que:

As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que ela é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

A partir dessa compreensão, a capacitação dos educadores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos ocorre de maneira diferente de acordo com cada região, estado ou cidade. Porém, vale salientar que a EJA é sempre destinada à classe trabalhadora, pessoas que muitas vezes trabalham desde a sua infância para ajudar na renda da família objetivando amenizar o cenário de pobreza e desigualdade em que vivem. Daí a importância da qualidade dos métodos utilizados para a escolarização desses sujeitos que diferente do ensino que é oferecido às crianças, os jovens e adultos necessitam que os processos de ensino-aprendizagem priorizem as suas especificidades com respeito à sua identidade e ao seus direitos à Educação.

Diante dessa realidade, Gadotti (2014, p. 17) reforça que:

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos

alfabetizando já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à Educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, ser humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura.

Nessa conjuntura, a cultura, as vivências e os saberes adquiridos ao longo da vida configuram-se como algo relevante para os jovens e adultos não alfabetizados, do qual para esses indivíduos alfabetizar-se significa agregar os saberes já constituídos a novos conhecimentos que iram lhes dá autonomia e a oportunidade de conquistar novos horizontes em prol de melhores condições de vida.

Mas, afinal, como saber quando o educando alcançou a alfabetização? Quais os critérios para essas averiguações? Essas são questões que perpassam a prática docente, e hoje é sabido que não basta mais apenas dominar o código escrito e ter boas habilidades de leitura, mas, é preciso compreender o emprego dessas capacidades e qual a sua função no mundo ao seu redor. Porém, Fernandes (2002. P. 37) aponta que “A identificação de alfabetizado como aquela pessoa que apenas sabe assinar o próprio nome ainda impera em determinados setores da sociedade onde é comum se ouvir: “Já sei assinar meu nome, já ta bom demais!”.

Daí a importância de o docente que atua na modalidade EJA, ou em qualquer outro nível de ensino, estar sempre refletindo sobre sua prática, para que discursos como esses não se transformem em uma barreira para o processo de ensino-aprendizagem, impedindo que esse indivíduo desenvolva suas capacidades e estabeleça uma relação entre os conhecimentos adquiridos e a cidadania.

Nessa perspectiva, Fernandes (2002, p.39) explica o seguinte:

O conceito de alfabetização que vem servindo de referência para a maioria dos promotores e alfabetizadores de jovens e adultos na atualidade o associa à aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, à conscientização, à transformação social, e hoje, de forma preponderante, à conquista da cidadania.

Nesse sentido, é importante que a docência exercida na EJA adote práticas que contribuam para o empoderamento desses educandos, levando em consideração as suas experiências e limitações e ao mesmo tempo se conscientizando que a sala de aula é um espaço de aprendizagem em que professores e alunos aprendem mutuamente, através da troca de experiências a partir do momento em que o professor se concebe como um ser inacabado e aberto a novas descobertas.

Contudo, a docência na EJA configura-se em algo que deve ser sempre repensado, “haja vista que esta requer do alfabetizador tanto o compromisso político com o mundo dos alfabetizando, quanto o conhecimento técnico do como ensinar, para assim saber selecionar e abordar adequadamente os conteúdos a serem ministrados” (FERNANDES, 2002, p. 50).

Por outro lado, ao observarmos os estudos realizados a respeito da formação desses educadores é possível percebermos a fragilidade da qualidade dessa formação e, ao mesmo tempo, levantarmos alguns questionamentos que nos levam a uma reflexão sobre a forma como a Educação de Jovens e Adultos é vista no contexto da educação brasileira, como: Por que a formação de educadores para atuação na EJA no Brasil ainda é considerada insuficiente, quando ao mesmo tempo é enfatizada a ideia de que a educação é um direito para todos?

Entretanto, contrariando esse direito, nas turmas de EJA é possível observar a deficiência da prática docente para ministração das aulas, configurando uma lacuna entre teoria e prática, “pois há um entrave sério causado pela carência de conhecimentos da matéria pelo professor, transformando-o em um transmissor mecânico dos conteúdos dos livros e material bibliográfico de suporte” (MELO, 2015, p. 18325).

Todavia, vale ressaltar que a docência exercida na Educação de Jovens e Adultos envolve uma série de paradigmas que acabam refletindo na atuação desses educadores e no desenvolvimento da sua prática na sala de aula, pois a grande maioria dos projetos voltados para a EJA conta com voluntários, sem habilitação específica para atuar nessa modalidade e tendo que lidar com uma sala de aula diversificada e com a escassez de recursos para a ministração das aulas.

Nessa perspectiva, Melo (2015, p. 18325) aponta ser:

[...] indispensável criar em cada sistema educacional um observatório das práticas e das profissões do ensino, cuja função não seria apenas pensar a formação de professores, e sim oferecer uma imagem realista dos problemas do cotidiano escolar, dos dilemas a serem enfrentados, das decisões que precisam ser tomadas, dos gestos e ações profissionais que realizam.

Desse modo, é possível assinalar que a má qualidade ou falta de formação para educadores dessa modalidade é apenas um dos fatores que influenciam nas práticas desenvolvidas para as turmas de EJA, uma vez que mesmo um profissional capacitado necessita de subsídios que lhes dê suporte para a ministração de suas aulas e, conseqüentemente, para o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, Melo (2015, p. 18326) defende ser necessário:

[...] a colocação de problemas, questões e atividades desequilibradoras para que os professores tomem consciência da importância que esses aspectos têm na potencialização do ensino e de aprendizagem. São os chamados saberes integradores, relacionados ao ensino dos conteúdos escolares e provenientes das pesquisas realizadas na área de ensino do conteúdo específico.

Por ser visto apenas como um programa do governo, ao analisarmos as nuances em que se baseiam o PROEJA e PROEJA FIC podemos compreender a vulnerabilidade dos programas destinados à educação de jovens e adultos que são vistos de forma marginalizada

pela sociedade e marcados pelo desemprego dos integrantes das camadas populares, falta de acesso a serviços básicos e inserção social, baixa autoestima, entre outras dificuldades que evidenciam o descaso com a educação ofertada para esses sujeitos e a complexidade desse alunado.

Entretanto, vale salientar que embora essas pessoas não sejam escolarizadas ou não possuam os saberes necessários exigidos pela cultura letrada, eles possuem experiências de vida constituídas em seu convívio social e nas tarefas desempenhadas em seu cotidiano, fazendo com que seja essencial que o educador dessa modalidade valorize esses conhecimentos, a fim de promover uma educação que seja significativa para esses indivíduos.

De forma complementar, Melo (2015, p. 1832) traz a concepção de Freire sobre a educação de jovens e adultos, nos seguintes termos:

Para Freire, professores e estudantes são atores do processo de ensino e aprendizagem, com capacidade de transformar as situações de vida pessoal e profissional. É por essa razão que insiste em seus escritos sobre a importância do diálogo, da problematização e da compreensão dos saberes dos educandos no cotidiano escolar.

Dessa forma, os saberes adquiridos nas salas de aula da EJA devem ser construídos de forma coletiva e através da valorização das competências que cada educando possui, fazendo com que esses indivíduos protagonizem a construção do seu próprio conhecimento.

Ademais, de acordo com Melo (2015, p. 18334):

A formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos tem como principal objetivo a melhoria da qualidade de sua intervenção educativa e pedagógica. Para que isso ocorra, é fundamental que se privilegiem momentos e espaços específicos para uma formação contínua e sistemática que pode acontecer no seio da unidade escolar: sistematização de reuniões de estudo e de troca de experiências; participação dos docentes em seminários e cursos; acesso a materiais de pesquisa; aquisição de livros; planejamento, registro e visitas a outras salas de aula de EJA.

Por outro lado, também vale destacar a importância de que haja investimentos destinados à Educação de Jovens e Adultos e, principalmente, que nas políticas adotadas para a educação seja incluída essa modalidade de ensino de acordo com sua especificidade, através da formação de educadores e da adoção de práticas que contribuam para o crescimento pessoal e profissional dos jovens e adultos não escolarizados por meio da valorização do saber popular e da inserção de forma digna na sociedade a qual pertencem.

CAPÍTULO II

2 – METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, como: os sujeitos pesquisados, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos empregados para a coleta de dados e o método de organização dos dados.

A pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa, pois para a investigação do problema de estudo fez-se necessário o contato direto com os sujeitos da pesquisa, proporcionando uma aproximação com o fenômeno estudado. Nesse sentido, a partir da abordagem qualitativa foi possível compreendermos a realidade enfrentada pelos educadores da EJA, visto que “O estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa nada mais é do que a aproximação do pesquisador com o problema investigado promovendo uma maior interação e interpretação do fenômeno. Desse modo, “A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Como dimensão da abordagem qualitativa, escolhemos a pesquisa exploratória como uma forma de explorarmos as principais motivações que ocasionavam a problemática estudada o que possibilitou um maior aprofundamento sobre o tema estudado. De acordo com Gonsalves (2001, p. 65):

A pesquisa exploratória é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação com um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominado “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Assim, através da pesquisa exploratória foi possível termos uma maior familiaridade com o problema, fazendo com que a partir dos dados coletados pudéssemos identificar os desafios que permeiam a Educação de Jovens e Adultos, além de construirmos hipóteses sobre os dados coletados.

2.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que compõem o quadro de funcionários de escolas localizadas no município de Pombal – PB em que funciona a modalidade EJA,

sendo uma dessas escolas estadual e quatro municipais. Nessas unidades escolares, fonte de coleta de dados, escolhemos cinco professores que atuam no primeiro ciclo da Educação de Jovens e Adultos nas referidas instituições de ensino.

O perfil dos docentes escolhidos para a coleta de dados foi conhecido a partir dos dados objetivos informados por eles antes da entrevista propriamente dita. Os educadores foram os seguintes: Professor Vicente, sexo masculino, nascido no ano de 1979, sua formação docente inclui graduação em Licenciatura em História com período de realização de 2003 a 2007 na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/Campus de Cajazeiras - PB e Pós-graduação em Economia Solidária e Educação de Jovens e adultos realizada no período de 2011 a 2013 na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/Campus de Pombal - PB. Atua há treze anos na Educação de Jovens e Adultos e sua formação continuada foi desenvolvida no programa Projovem Urbano.

Professora Valéria, sexo feminino, nascida no ano de 1965, sua formação docente inclui graduação em Pedagogia com período de realização de 2002 a 2006 e Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional realizada no período de 2010 a 2011, ambos cursados na Fundação Francisco Mascarenhas. Atua há seis anos na Educação de Jovens e Adultos e não possui nenhuma formação continuada específica para trabalhar com a EJA, apenas as capacitações ofertadas durante o seu curso de graduação.

Professora Aline, sexo feminino, nascida no ano de 1985, sua formação docente inclui graduação em Licenciatura em Ciências com período de realização de 2004 a 2008 na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/Campus de Cajazeiras – PB, Pós-Graduação em Educação Ambiental realizada no período de 2009 a 2010 nas Faculdades Integradas de Patos – FIP, Mestrado em Sistemas Agroindustriais realizado no período de 2013 a 2015 na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/Campus de Pombal – PB e Doutoranda em Química Biológica desde o ano de 2020. Atua há dez anos na Educação de Jovens e Adultos e possui formação continuada específica para trabalhar com a EJA, porém, não recordou qual foi o programa de formação continuada do qual a mesma participou.

Professora Elsa, sexo feminino, nascida no ano de 1987, sua formação docente inclui graduação em Licenciatura em História com período de realização de 2005 a 2009 cursado na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/Campus de Cajazeiras – PB, e Pós-Graduação em Geopolítica e História do Brasil realizada no período de 2010 a 2011 nas Faculdades Integradas de Patos – FIP. Atua há nove anos na Educação de Jovens e Adultos e iniciou, mas, não concluiu a formação continuada específica para trabalhar com EJA.

Professor Francisco, sexo masculino, nascido no ano de 1976, sua formação docente inclui graduação em Licenciatura em Letras com período de realização de 2004 a 2007 na

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Pós-graduação em Psicopedagogia realizada no período de 2010 a 2011 nas Faculdades Integradas de Patos – FIP e Mestrado em Ciências da Educação realizado no período de 2018 a 2020 no SECAP. Atua há quatro anos na Educação de Jovens e Adultos e sua formação continuada foi desenvolvida no programa Alfabetização Solidária.

A escolha¹ desses sujeitos para a realização da pesquisa justifica-se em razão desses professores que atuam na modalidade EJA serem os principais envolvidos na problemática que foi investigada, já que o tema da pesquisa está relacionado aos desafios da prática desses educadores na Educação de Jovens e Adultos. Da mesma forma, a escolha das escolas para a realização da pesquisa foi motivada por serem essas as escolas que ofertam turmas do Ciclo I da modalidade EJA e por funcionarem em pontos distintos da cidade, proporcionando um acesso mais amplo à realidade da EJA no município.

Assim, os professores sujeitos dessa pesquisa foram escolhidos por serem esses os docentes que lecionam nas turmas de primeiro ciclo da modalidade, em um total de cinco educadores. Ao todo, o município de Pombal possui nove escolas que ofertam a EJA, dessas escolas cinco são estaduais e quatro municipais possuindo um contingente de alunos matriculados no turno noite nessas instituições. Dessas instituições, sete escolas ofertam o Ciclo I da EJA.

Antes de realizarmos a coleta de dados propriamente dita, procuramos a 13ª Regional de Ensino do Estado da Paraíba e a Secretaria Municipal de Educação do Município, ambas localizadas no município de Pombal-PB, para obter informações sobre quantas e quais eram as escolas que funcionavam a modalidade EJA no município e especificamente quais eram as escolas que ofertavam o Ciclo I dessa modalidade. Feito esse levantamento, foram selecionadas escolas que funcionassem em pontos estratégicos da cidade e em bairros diferentes que atendessem um maior número de educandos nos mais diferentes níveis, como forma de confrontarmos a realidade enfrentada pelos docentes que atuam nessas turmas de jovens e adultos.

As escolas escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa no município de Pombal foram: Escola A¹, localizada no Bairro Petrópolis, Escola B, localizada no Bairro dos Pereiros, Escola C, localizada no Bairro Janduy Carneiro e Escola D, localizada no Bairro Francisco Paulino. Todavia, vale ressaltar que cinco professores foram investigados em instituições diferentes, mas, apenas quatro escolas foram elencadas. Pois, um dos educadores

¹ As escolas foram classificadas como Escola A, Escola B, Escola C, Escola D e Escola E, como forma de manter a confidencialidade das instituições de ensino.

embora vinculado à escola B, desenvolve o seu trabalho em um espaço em uma unidade prisional no município, localizada no Bairro dos Pereiros.

2.2. Instrumento de coleta de dados: entrevista

A coleta de dados se deu por meio de Entrevista Semiestruturada, por se tratar de uma entrevista aberta, sem um roteiro fechado, o que proporciona uma maior interação entre entrevistador e entrevistado ao mesmo tempo em que amplia o acesso às informações referentes à pesquisa, pois é um tipo de entrevista que se aproxima mais de um diálogo, e por sua flexibilidade deixa o entrevistado mais seguro para expor sua opinião, além de abrir espaço para que outros horizontes sejam explorados durante a entrevista. Como afirmam Ludke e André (1986, p. 33) “Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

As entrevistas foram realizadas individualmente de acordo com o local escolhido pelos professores investigados e em horários pré-definidos por esses. Desse modo, cada educador teve a oportunidade de escolher o espaço em que se sentisse mais à vontade para falar sobre o tema, obedecendo a horários pré-definidos.

Como afirmam Ludke e André (1986, p. 35):

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso.

Desse modo, os docentes puderam escolher o dia, local e horário para realização das entrevistas que contou com um roteiro de questões previamente elaborado. A entrevista do primeiro docente investigado foi realizada de forma presencial, em sua residência, na manhã do dia 26/02/2021, sexta-feira, no horário das 9h às 10h30min. A segunda entrevista foi realizada por vídeo chamada via WhatsApp² na tarde do dia 04/03/2021, quinta-feira, no horário das 15h às 16h no local de trabalho de trabalho da docente. A terceira entrevista também foi realizada por vídeo chamada via WhatsApp na tarde do dia 09/03/2021, terça-feira, no horário das 15h30min às 16h:40min na residência da docente. De maneira semelhante, a quarta entrevista foi realizada por vídeo chamada via WhatsApp na tarde do dia 12/03/2021, terça-feira, no horário das 15h às 16h na residência da educadora. Já a última entrevista foi realizada através da plataforma Google Meet² na noite do dia 15/03/2021, terça-feira, no horário das 19h às 19h50min na residência do docente.

² Em virtude do atual cenário pandêmico, algumas entrevistas foram realizadas de maneira virtual com o auxílio das redes sociais e plataformas como o Google Meet, como forma de garantia da saúde e respeito às normas

Ademais, a pesquisa foi desenvolvida em cinco escolas, no qual foi entrevistado um professor em cada um desses espaços, como forma de confrontar as realidades vividas por cada instituição referente à escolarização de jovens e adultos. A entrevista foi gravada e contou com algumas anotações consideradas relevantes para a análise dos dados coletados.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 36) “A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”, já que durante a entrevista foi observado, por exemplo, a segurança com que o educador falou sobre o tema, se ele associou suas ideias umas às outras, se ele se sentiu à vontade para falar de sua prática, entre outros.

O tempo para realização da entrevista foi de acordo com o desenvolvimento desse diálogo, levando em conta o tempo do entrevistado e respeitando as suas opiniões. A entrevista foi iniciada com uma apresentação e explicação sobre as motivações para a realização da entrevista, além da exposição dos objetivos da pesquisa. Em seguida, inicialmente foram formuladas aos docentes perguntas básicas como o sexo, ano de nascimento, tempo de formação e atuação na Educação de Jovens e Adultos, entre outras perguntas para posteriormente iniciar as questões referentes ao problema de estudo.

Ressaltamos que como forma de preservar a identidade dos docentes, foram dados nomes fictícios aos educadores.

2.3. Coleta de dados

O processamento e a análise dos dados coletados se constituíram por meio da Análise de Conteúdo. Para Franco (2018, p. 12), “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Assim, a análise dos dados foi realizada de acordo com os relatos dos sujeitos entrevistados em consonância com as Leis que regem a Educação de Jovens e Adultos e com o que defendem os principais autores que abordam sobre o tema proposto.

2.4. Procedimentos éticos da pesquisa

Para a realização das entrevistas foram adotados alguns procedimentos éticos que asseguraram a confidencialidade e privacidade dos sujeitos da pesquisa para a realização da entrevista e registros dos ambientes da escola, como a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que assegurou o sigilo da identidade dos entrevistados e das

informações prestadas, além do direito de interromper a sua participação como voluntário (a) da pesquisa sem sofrer nenhuma penalidade, além dos benefícios que a sua participação trouxe.

Neste Termo foram disponibilizadas informações para os sujeitos entrevistados, tais como: os contatos dos sujeitos responsáveis pela pesquisa como e-mails e telefones, como forma de garantir a confiabilidade da pesquisa e a comunicação entre pesquisador e pesquisado.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, após a transcrição a entrevista foi encaminhada para os sujeitos entrevistados para que fossem analisadas e para que os sujeitos da pesquisa observassem se a transcrição estava em consonância com as informações repassadas durante as entrevistas, podendo fazer alterações caso julgassem necessário e ressaltando que eles não foram identificados mesmo após a divulgação dos resultados da pesquisa.

Antes da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, foi procurada a direção das escolas elencadas para a pesquisa no qual foram prestados esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e suas contribuições, e ao mesmo tempo foram solicitadas informações que nos levasse a conhecer quem eram os educadores que lecionavam nas turmas de primeiro ciclo da Educação de Jovens e Adultos nas referidas escolas.

CAPÍTULO III

3 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES DO MUNICÍPIO DE POMBAL-PB

Análise é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador.

Heloisa Szymanski

Neste capítulo registramos a análise dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada, utilizando-se das técnicas de Análise de Conteúdo levando em consideração que “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita) gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2018, p. 12).

Assim, podemos afirmar que:

A escolha desse método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas. Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 14)

Diante desses pressupostos, para a coleta de dados foram escolhidos cinco professores que atuam no primeiro ciclo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Pombal-PB na rede Estadual e Municipal de Ensino. Para esses sujeitos foram formuladas perguntas referentes às suas formações, desafios e práticas de ensino.

Antes da análise dos dados coletados foram realizadas as transcrições das cinco entrevistas realizadas com os docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Pois, “O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados” (SZYMANSKI, ALMEIDA, 2018, P.72).

Em seguida, foi feita uma leitura detalhada para extração das ideias principais que dão sentido as perguntas formuladas durante a entrevista a partir da fala de cada entrevistado, além da definição dos temas e subtemas para o processamento e tratamento dos dados que foram posteriormente organizados em forma de tabela, criando um campo visual mais sistemático para observação dos dados. Desse modo, as análises dos dados coletados foram feitas mediante a delimitação dos seguintes tópicos: Formação, Desafios e Prática docente.

Para realização das entrevistas foi construído um roteiro de questões que nos levasse a investigação e exploração do problema de estudo. Desse modo, para introdução do roteiro de questões, desenvolvimento da entrevista e averiguação do tema abordado, foi indagada individualmente aos docentes a seguinte questão: O que é a EJA para você? Diante desse questionamento obtemos as seguintes respostas:

Do ponto de vista profissional é uma realização, visto que eu me identifico muito em trabalhar com esse público porque geralmente é um público que já vem de uma vulnerabilidade social. E do ponto de vista social, eu acredito que é um modo, uma forma de reparação para com aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa, de frequentar a escola na idade correta. Então, eu acho que a EJA vem um pouco para reparar essa dívida social existente também com essas pessoas que infelizmente na idade certa não puderam frequentar o Ensino Regular. (Professor Vicente).

Diante do relato do professor Vicente ao conceituar a EJA, podemos observar que o docente possui uma visão ampla sobre o que é a EJA para ele como educador e o que a modalidade representa no âmbito social para aqueles que não puderam estudar na idade certa. Ao mesmo tempo, é possível identificar a afinidade que o docente demonstra ter pelo trabalho na modalidade.

Da mesma forma, ao realizarmos o mesmo questionamento a segunda docente entrevistada obtivemos a seguinte declaração:

A EJA pra mim é... Eu considero como uma oportunidade que ela vem dando a aquelas pessoas que não tiveram chance no tempo de sua juventude, quando teriam que deixar de estudar para trabalhar para o sustento de suas famílias. (Professora Valéria).

A fala da professora Valéria evidencia a EJA como uma oportunidade na vida dos jovens e adultos de retomarem os seus estudos. Porém, a docente chama a atenção para uma das principais motivações que fazem com que milhares de pessoas se vejam obrigados a abandonar os estudos para ingressar de forma precoce no mundo do trabalho: a sua própria sobrevivência. Pois, sabemos que nas turmas da EJA são muitos os relatos de pessoas que retornam a sala de aula depois de anos afastadas, pois muitos, ainda crianças, tiveram que trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias.

Já a terceira docente expôs a seguinte opinião:

A EJA pra mim é uma modalidade de ensino no qual a gente trabalha com os jovens e com pessoas adultas no qual no momento a gente tá até tendo dificuldades. (Professora Aline).

Ao observarmos a fala da professora Aline, percebemos que a docente estabelece uma ligação entre trabalho desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos e as dificuldades específicas enfrentadas nessa modalidade. Com isso, é visível que para a maioria dos

educadores a problemática que envolve a EJA acaba se destacando como uma das principais características que envolvem a realidade imposta no dia a dia das turmas de jovens e adultos.

Do mesmo modo, ao questionarmos a quarta docente entrevistada, nos deparamos com a seguinte afirmação:

A EJA para mim é uma modalidade de muito específica, onde a gente tem um público muito específico também e muito diversificado. Eu acho que pra mim, trabalhar com a EJA em si pra mim é um grande desafio pela diversidade. O que resume é bem isso assim, diversidade de público, de metodologias e de tantas outras coisas. (Professora Elsa).

A forma como a professora Elsa concebe a EJA está pautada, principalmente, nas características atreladas aos sujeitos dessa modalidade e suas especificidades, por se tratar de um público diverso com expectativas e realidades diferentes, exigindo do professor um olhar atento a essa diversidade para que se possa desenvolver uma metodologia que vá de encontro às necessidades de cada educando, configurando um desafio para o educador da EJA.

O último docente entrevistado se posicionou de forma mais sucinta e objetiva quando indagado sobre o conceito da EJA:

É a segunda oportunidade na vida dos jovens que não conseguiu ter acesso à educação. (Professor Francisco).

Assim como a professora Valéria, o professor Francisco enxerga a EJA como uma oportunidade na vida daqueles que desejam retornar à sala de aula. Essa visão da EJA como uma oportunidade, faz com que muitos educadores desenvolvam o seu trabalho buscando, de alguma maneira, fazer com que essa “segunda oportunidade”, como destacou o professor Francisco, não seja desperdiçada. Todavia, quando se fala de jovens e adultos é preciso levar em consideração o contexto para a aprendizagem desses sujeitos, que veem a escola como porta de entrada para a sua inserção e participação, mesmo que mínima, nas decisões que envolvem o seu meio.

Ao analisarmos a fala dos professores entrevistados, quando indagados sobre o conceito da EJA, de acordo com a visão que cada um tem sobre a modalidade, percebemos a predominância da palavra “oportunidade” para conceituar a Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, é possível afirmar que a EJA para a maioria dos educadores que atua na modalidade é vista como uma oportunidade, do qual deve ser aproveitada buscando meios que atendam as expectativas dos jovens e adultos que retornam à sala de aula almejando melhores condições de vida, além de uma ascensão no mercado de trabalho.

Então, a “oportunidade” atrelada pelos professores ao conceito da EJA não significa para os jovens e adultos apenas uma oportunidade para retomar os estudos, mas, oportunidade de melhores empregos, oportunidade de inserção na sociedade do qual faz parte, oportunidade

de alcançar autonomia, oportunidade de uma vida digna, oportunidade para desfrutar da cidadania, entre outras oportunidades que fazem com que a Educação de Jovens e Adultos perpassa por algo que vai além do aprender ler e escrever. Assim, “O direito ao trabalho, o acesso ao emprego e a responsabilidade de contribuir, em todas as idades da vida, para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade são exigências que a educação de adultos deve procurar satisfazer” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p.57).

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor que atua na Educação de Jovens e Adultos compreenda qual é a sua finalidade e quais os seus impactos na vida daqueles que a buscam. Diante dos depoimentos dos professores entrevistados, podemos perceber uma semelhança na forma como cada educador concebe a EJA. Todavia, sabemos que a Educação de Jovens e Adultos ocorre de maneira diferente em cada região e que cada escola, cada turma, e cada sujeito da EJA possuem a sua singularidade e cabe ao professor encontrar meios que atendam os anseios desse público tão diversificado, mas, que ao mesmo tempo possuem objetivos em comum com relação a sua aprendizagem.

Nessa conjuntura, Arroyo (2005, p.229) explica que:

A EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades. Essa realidade de opressão e de exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA.

Por isso, muito além do ato de aprender a decodificar palavras, a EJA contempla também o campo social que norteia o trabalho desenvolvido nas turmas de jovens e adultos.

3.1. Formação

A formação para o exercício da docência tem sido um dos temas mais discutidos por aqueles que associam a boa formação dos educadores ao êxito ou ao fracasso dos processos de ensino-aprendizagem. Essa constatação torna-se mais evidente quando falamos da formação dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos, do qual “Uma prática comum na organização de programas de alfabetização de jovens e adultos é a atribuição da ação alfabetizadora a um universo variado de pessoas, com diferentes perfis de formação” (DI PIERRO; VOVIO; ANDRADE, 2008, p. 104) fazendo com que a EJA na sua grande maioria disponha de professores improvisados e sem habilitação para a atuação nas turmas da EJA.

Partindo dessa realidade, consideramos relevante formular questões acerca da formação docente dos educadores entrevistados para a coleta de dados desse estudo, uma vez que a formação ou a falta dela é um dos principais desafios enfrentados pelos os professores que

atuam na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a maioria dos cursos de formação de professores não oferece habilitação para a atuação na EJA.

Como afirmam Paiva, Machado e Ireland (2007, p. 20):

Dentre os problemas enfrentados pela EJA, destaca-se a falta de um corpo docente habilitado para um desempenho adequado a essa modalidade de ensino. Os cursos de formação para o magistério não contemplam as especificidades da área e há poucas alterações de qualificação e especialização nos níveis de 2º e 3º graus, de modo que o professorado dispõe de reduzidas oportunidades de aperfeiçoamento e atualização nos fundamentos teórico-metodológicos da EJA, restrito quase que exclusivamente àqueles programas que empreendem esforços de formação em serviço de seus educadores.

Desse modo, como forma de compreendermos os desafios impostos aos educadores da EJA no tocante as suas formações, foram elaboradas perguntas referentes à Formação Continuada, além de questões relacionadas à visão que cada docente tem sobre a sua própria formação considerada suficiente ou insuficiente e como desenvolvem a sua autoformação para a docência. Durante os questionamentos realizados, cada docente entrevistado teve a oportunidade de expor sua opinião e visão sobre cada subtema abordado.

Nessa perspectiva, inicialmente foi abordado o subtema Formação Continuada através da seguinte indagação: Eu gostaria que você me falasse sobre o seu processo de formação continuada para atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Para essa pergunta obtemos as seguintes declarações:

Já participei de programas como Brasil Alfabetizado, Projovem Urbano, Projovem Trabalhador, aí esses programas sim eles oferecem a gente uma formação continuada onde a gente tem uma base melhor pra tá atuando nessa área da Educação de Jovens e Adultos. A formação continuada acontece na prática e junto com os planejamentos, nossas horas de planejamento” (Professor Vicente).

Em sua fala, o professor Vicente destaca as contribuições que os programas de escolarização de jovens e adultos trazem para os professores que atuam nessa área, configurando uma formação continuada para aprimoramento do seu trabalho e desenvolvimento da sua prática. Por outro lado, o professor deixa evidente que a sua formação continuada acontece no exercício de sua prática e durante a “troca” que ocorre com os seus colegas durante os planejamentos.

A declaração do professor quando questionado sobre o seu processo de formação continuada, reflete a falta de políticas para a formação continuada dos educadores da EJA, que faz com que os professores dessa modalidade busquem por si mesmos mecanismos que lhes de subsídios para o desenvolvimento do seu trabalho docente, almejando atender com o mínimo de qualidade possível os anseios de conhecimento de seus educandos.

Ao realizarmos o mesmo questionamento com a segunda docente entrevistada, nos deparamos com a seguinte afirmação:

As minhas capacitações que eu fiz eram durante o curso, sempre que tinha capacitação eu sempre estava bem engajada nesse processo”. (Professora Valéria).

Diante do que foi exposto pela professora Valéria, podemos perceber que a sua formação continuada na verdade se restringiu ao seu período da graduação e as capacitações que foram ofertadas durante esse período. No entanto, nos chama a atenção que a questão da formação continuada para essa educadora é vista como algo restrito à sua academia e não como uma necessidade que refletirá na qualidade do ensino oferecido aos seus educandos. O terceiro docente se posicionou da seguinte forma com relação à sua formação continuada:

Bom, eu sempre tenho relatado essa problemática da gente não ter, pelo menos atualmente uma formação continuada voltada pra EJA tendo em vista que assim, não é um programa tão fácil de trabalhar como um ensino normal, como o ensino regular e eu sempre tenho relatado nos planejamentos essa problemática que a gente tem enfrentado por não ter. (Professora Aline).

O relato da professora Aline destaca um dos principais desafios enfrentados pelos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos, que é a falta de uma formação ou habilitação específica para trabalhar na modalidade, tendo em vista a complexidade do público da EJA e as dificuldades existentes na prática docente para escolarização desses sujeitos. A falta da formação continuada para lecionar nessa modalidade faz parte das angústias que permeiam o universo da docência na Educação de Jovens e Adultos, fazendo com que muitos educadores se sintam “perdidos” no desenvolvimento de suas práticas.

Desse modo, igualmente, no relato da próxima docente entrevistada constatamos a veracidade desse problema:

Olhe, falar em processo de formação continuada para a EJA é difícil, porque aqui no município nós só somos em quatro professores atuando, então, muitas vezes nem compensa para o município fornecer uma capacitação específica pra nós. Então, a capacitação é aquela do dia a dia mesmo. (Professora Elsa).

A palavra “difícil” utilizada pela professora para definir o trabalho desenvolvido na EJA e especificamente o processo de formação continuada, traduz a maneira como a maioria dos educadores concebe o trabalho nessa modalidade. As dificuldades existentes, a falta de formação continuada, além de outros problemas, se sobressaem em meio aos reais objetivos da Educação de Jovens e Adultos que é a escolarização desses sujeitos que retornam a escola buscando o mínimo de dignidade por meio da educação.

Quando a docente expõe que pelo número pequeno de professores que atuam na EJA no município, não compensaria o município ofertar um programa de formação continuada para esses educadores, é possível percebermos certo conformismo com essa situação confirmada

quando a professora diz que a sua capacitação é aquela do dia a dia mesmo. Com isso, vemos que muitos educadores se sentem impotentes com a sua própria formação, fazendo com que muitos adotem por si mesmos meios de suprir essa carência.

Por outro lado, é possível encontrarmos professores em uma situação de satisfação com a realidade de sua formação continuada, como consta na declaração do último docente entrevistado:

Bom, foi um programa bastante proveitoso! Me ajudou inclusive, como eu falei antes eu sou professor também da primeira fase e me ajudou bastante como professor dessa primeira fase, foi uma formação bem proveitosa. (Professor Francisco).

A declaração do professor Francisco faz menção à sua participação na capacitação para atuar em um dos programas de alfabetização de jovens e adultos, que segundo o mesmo o teria ajudado no desenvolvimento da sua prática junto à turma do primeiro ciclo da EJA do qual leciona. Diante do que foi exposto pelo educador, verificamos que a formação continuada para atuação nas turmas da EJA é algo que na maioria das vezes não é ofertado pelas instâncias municipais e estaduais de ensino.

Com isso, podemos perceber que para alguns professores que atuam na EJA a formação continuada específica para a modalidade ocorrem quase sempre em suas participações em programas de alfabetização de jovens e adultos, à exemplo do Programa Brasil Alfabetizado, Projovem urbano, PEJA, entre outros programas que acabam suprimindo e ao mesmo tempo preenchendo a lacuna que existe com relação a formação continuada oferecida ou não aos educadores da EJA.

Nessa perspectiva, Di Pierro, Vovio e Andrade (2008, p. 116) afirmam:

A formação continuada no interior de programas tem assumido um caráter para além do compensatório frente à inexperiência ou falta de habilitação específica dos alfabetizadores que neles atuam. Em muitos programas essas instâncias formativas assumem um caráter reflexivo que considera o educador como agente responsável pelo processo educativo, ao valorizar suas experiências pessoais, seus valores e saberes práticos e teóricos, possibilitando, assim, a ressignificação de sua prática.

Assim, os programas de alfabetização de jovens e adultos vêm sendo uma alternativa para que os educadores que participam desses programas possam refletir sobre a sua prática e buscar novos saberes que possibilitem o melhoramento do ensino oferecido no campo da EJA.

Diante dos depoimentos dos docentes quando questionados sobre o seu processo de formação continuada, podemos perceber que para esses educadores a formação continuada quando acontece, não ocorre de forma corriqueira nem é oferecido pelas instâncias estadual ou municipal de ensino, mas, os próprios professores buscam sanar a falta da formação continuada

por meio de participações em programas de alfabetização de jovens e adultos ou consideram que essa formação acontece no dia a dia da sua prática.

Ainda sobre o tema formação e como forma de averiguarmos se os docentes consideram suficientes suas formações, indagamos aos docentes investigados a seguinte pergunta: Você considera que a sua formação atende as suas necessidades enquanto docente? Por quê? Para essa averiguação obtemos as seguintes declarações:

Sim. Eu digo que a formação, vamos dizer assim formal, a da universidade, mas eu também sempre friso muito a formação na prática. (Professor Vicente).

Em sua opinião, o professor Vicente considera que a sua formação atribuída à formação inicial para o exercício da profissão atende as suas necessidades enquanto docente. Porém, destaca que apenas a formação acadêmica oferecida pela universidade não é suficiente para o desenvolvimento do trabalho docente, mas, é a prática na sala de aula, o contato com o ambiente escolar que irá proporcionar a verdadeira formação do professor.

Da mesma forma, ao ser questionada a próxima docente investigada expôs a seguinte opinião sobre a sua formação:

Acredito. Eu acredito não pelas capacitações que eu fiz, mas pela experiência que eu já venho tendo com eles e talvez por eu ter o prazer de trabalhar, se ser aquilo que me agrada”. (Professora Valéria).

Na fala da professora Valéria, inicialmente, a mesma atribui à sua experiência nas turmas de jovens e adultos a certeza de que a sua formação docente é suficiente para o desenvolvimento do seu trabalho. Todavia, a professora também ressalta ter afinidade pelo o seu trabalho nas turmas da EJA. Em meio à declaração da professora Valéria, entendemos que apesar dos inúmeros problemas enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos, ainda é possível encontrarmos educadores que se identificam com a modalidade e que ao mesmo tempo encaram o seu trabalho com esses sujeitos como algo prazeroso.

Já a terceira docente entrevistada, quando indagada sobre a sua formação relatou:

Não! Porque assim, a minha formação na verdade eu me licenciéi que eu tenho a parte básica de didática, de pedagogia das disciplinas que eu paguei na graduação, mas, como a minha graduação foi voltada para a parte de Ciências, então eu desenvolvi muito trabalho relacionado a parte de Ciências, de Química tanto para o Fundamental II como para o Ensino Médio. Essa parte do Fundamental I eu tenho porque eu pesquiso, eu procuro, eu busco, mas, dizer que eu tenho uma formação suficiente, não! Ela é insuficiente! (Professora Aline).

A colocação da professora Aline sobre a sua formação traz à tona umas das maiores dificuldades do educador da EJA, as múltiplas formações sem habilitação específica para a atuação na modalidade. Desse modo, podemos afirmar que “Uma prática comum na organização de programas de alfabetização de jovens e adultos é a atribuição da ação

alfabetizadora a um universo variado de pessoas, com diferentes perfis de formação” (DI PIERRO; VOVIO; ANDRADE, 2008, p. 104), que acaba interferindo diretamente na qualidade do ensino ofertado nas turmas de EJA. Esta realidade fica mais evidente quando ainda na sua fala a professora Aline ao considerar insuficiente a sua formação para atuar com jovens e adultos destaca que os conhecimentos que possui para desenvolvimento do seu trabalho estão atrelados às buscas e pesquisas que a própria docente faz, não a sua formação.

Ao continuarmos a investigação dessa temática, obtemos o seguinte relato:

Não! O curso de História não é um curso específico, seria assim, se fosse pra mim trabalhar o Fundamental II, minha disciplina dentro da Educação de Jovens e Adultos. Mas, como eu trabalho com o Fundamental I, a minha formação ela não é suficiente. (Professora Elsa).

A professora Elsa, graduada em História, também considera insuficiente a sua formação para atuação nas turmas do primeiro ciclo da EJA, que segundo a mesma seria sim suficiente para lecionar a disciplina de História no Ensino Fundamental II, mas, para o Ensino Fundamental I representa uma grande dificuldade pela não especificidade de sua formação.

Diante dessa realidade exposta pela professora, identificamos uma problemática comum aos educadores da EJA, a falta de preparo da maioria dos professores que lecionam na modalidade, que mesmo formados encontram dificuldades em desempenhar o seu papel por não se sentirem capacitados para desenvolvimento do seu trabalho, fazendo com as aulas aconteçam de forma improvisada e sem uma finalidade que contemple as necessidades educacionais desse público.

O último docente indagado elucidou:

Na verdade a formação, eu acho que deu para você perceber, sempre estou, de tempos em tempos eu estou... Fico fazendo uma readaptação, o professor ele nunca para de estudar, sempre tem coisas novas, sempre tem que tá inovando, aprendendo novas técnicas. (Professor Francisco).

A maneira como o professor Francisco se posicionou sobre o assunto e remetendo-se a si mesmo, nos leva a compreender que o docente considera suficiente a sua formação pautada na ideia de que o mesmo enfatiza a necessidade do professor está sempre buscando coisas novas, inovando, se atualizando, ou seja, em sua opinião o professor jamais deve deixar de estudar. A declaração do professor destaca a necessidade do professor conceber-se como um ser inacabado e não detentor do saber.

No entanto, “Constata-se que, mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a EJA, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe efetiva demanda para a formação específica do educador que atua com esse público no campo do trabalho” (SOARES, 2008, p. 97).

Ainda explorando a temática da formação, consideramos relevante investigar sobre o processo de autoformação dos educadores, ou seja, quais são os meios que os docentes utilizam para se prepararem para o desenvolvimento do seu trabalho docente.

De acordo com Batista, Feltrin e Becker (2019, p. 191):

Autoformação é a exteriorização de um processo interno e inerente ao saber-fazer docente, resultado de suas angústias e anseios, espelho de suas práticas pedagógicas e do enfrentamento de situações que vão além do que concebem por ele experienciado, ou seja, como parte de seu repertório pedagógico construído na formação inicial, continuada e na prática cotidiana.

Assim, a autoformação sem dúvida ocupa um papel primordial no processo de formação para o exercício da docência ou para o desempenho de qualquer outra função.

Nesse contexto, formulamos a seguinte questão: Como tem sido a sua autoformação enquanto docente, ou seja, como é que você procura se preparar por si mesmo/a para desenvolver o seu trabalho? Sobre essa indagação alcançamos as seguintes afirmações:

Eu considero positiva. A formação eu acho que é a melhor das formações! É aquela que você tá ali botando a mão na massa e aprendendo, fazendo, vendo onde errou, procurando acertar, procurando sempre melhorar. E à medida que a gente vai vendo a dificuldade do aluno, à medida que a gente vai se reavaliando, a gente vai se reconstruindo e vai buscando melhorias e com isso a gente cresce também pra poder ter essa troca com o nosso alunado. (Professor Vicente).

Na concepção do professor Vicente, a autoformação é algo que acontece a partir da tarefa de se autoavaliar e no exercício de sua prática. Com isso, percebemos que para o educador a autoformação é estimulada no momento em que o mesmo sente necessidade de melhorias em sua prática, almejando aprimorar a mediação dos processos de ensino-aprendizagem.

Já a segunda docente entrevistada se posicionou da seguinte forma:

Nós temos o planejamento que são semanais que eles ajudam, dão suporte pra que a gente vá adquirindo conhecimento pra passar pra eles inovados, conhecimentos inovados. (Professora Valéria).

Na visão da professora Valéria, a autoformação não é algo que acontece individualmente, não é uma disposição de si próprio, um estímulo baseado no desejo de obter uma boa formação para o desempenho da sua função, mas, é algo que acontece coletivamente na “troca” com os seus colegas em meio aos planejamentos de suas aulas.

A terceira docente investigada entende a autoformação na seguinte perspectiva:

Então, assim, o que eu sei, o que eu procuro, o que eu busco pra trabalhar, eu busco nas minhas pesquisas. Como eu sempre trabalhei, eu gosto de pesquisar, tô aí no doutorado justamente pra ser pesquisadora. Então, eu gosto de pesquisar, eu gosto de aprender, eu gosto de inovar. (Professora Aline).

Para esta educadora, a sua autoformação é alcançada a partir das suas habilidades para pesquisar e buscar aquilo que ela considera “está faltando” para o aprimoramento do seu saber docente. Então, para a docente o ato de pesquisar significa também uma forma de inovação e atualização sobre saberes específicos que a auxiliam no seu processo formativo.

Nesse sentido, a quarta docente entrevistada também demonstrou um posicionamento semelhante ao da professora Aline quando indagada sobre sua autoformação:

Pesquisando muito! Procurando às vezes até vídeos aulas, atividades, adequando atividades. Então, é a prática, é você buscar no dia a dia e sozinha, pesquisar sozinha, procurar no Google, procurar no Youtube, procurar leituras, enfim, muitas coisas. (Professora Elsa).

Desse modo, o ato de pesquisar comuns as duas docentes investigadas parece fornecer, na visão das educadoras, subsídios para o processo auto formativo por significar a busca e o alcance a novas perspectivas para desempenho de suas funções a partir de suas experiências.

Ao questionarmos o último docente sobre a temática da autoformação, o mesmo revelou:

Eu tenho, inclusive eu estou nela, uma pequena biblioteca. Sempre conto com alguns livros tanto da parte pedagógica como livros de atividades para os alunos, pesquisas, hoje o mundo virtual oferece bastante coisas, oferece basicamente tudo. (Professor Francisco).

Para o professor Francisco, a autoformação está baseada na busca por informações e recursos que o auxiliam nesse processo, que vai desde a organização de um espaço para que isso aconteça até o acúmulo de elementos como livros e outros recursos. O docente também enfatiza a importância da tecnologia nesse processo, que muitas vezes funcionam como “zona de escape” para a maioria dos educadores.

Diante dos depoimentos dos docentes sobre autoformação, podemos perceber que esta é concebida pelos educadores como uma forma de agregar conhecimentos ao que eles consideram faltar no desenvolvimento de suas práticas. Ao mesmo tempo, detectamos na fala dos professores um destaque à palavra “inovação”, nos levando a concluir que para os docentes investigados a autoformação está diretamente ligada às suas capacidades de se reinventar ampliando os acessos as novas formas de se desenvolver profissionalmente e pessoalmente.

Nessa conjuntura, Batista, Feltrin e Becker (2019, p.193) asseguram que:

A formação continuada de professores e a autoformação docente devem ser baseadas nos pontos de interesse e de necessidade desses profissionais. Fala-se tanto em aprendizagem significativa do estudante e onde está a aprendizagem significativa do professor? Fala-se em ensinar com base nos interesses do aluno, pois então deve-se investir em uma autoformação e uma formação continuada de professores que parta das suas necessidades cotidianas e não de imposições padronizadas para todas as escolas.

Desse modo, a formação continuada não deve ser um padrão comum a todas as escolas, mas, deve levar em consideração o contexto em que se está inserido e as necessidades não só do aluno como um ser em processo de aprendizagem, mas, as necessidades do professor como mediador desse processo. Assim, é possível afirmar que o êxito dos processos de ensino-aprendizagem, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, estão diretamente relacionados aos investimentos que são feitos na formação dos professores que atuam nessa modalidade, além da necessidade dos professores estarem sempre refletindo sobre a sua prática e sobre a sua própria formação.

3.2. Desafios

Atualmente, existem muitas discussões que permeiam o campo da alfabetização de jovens e adultos e mais especificamente sobre a problemática que envolve a modalidade, visto que “Nossa sociedade organiza-se por meio da escrita, e em nosso dia a dia, tanto no ambiente doméstico, quanto no trabalho, nos espaços de lazer, na religião e nas práticas sociais mais variadas, nos deparamos com a necessidade de ler e escrever” (DI PIERRO; VOVIO; ANDRADE, 2008, p. 88).

Nesse contexto, o educador dessa modalidade enfrenta muitos desafios impostos à sua prática junto aos jovens e adultos que veem a educação como porta de saída da sua condição de desfavorecidos para uma efetiva participação social no meio o qual pertencem, exigindo assim professores qualificados que disponham de subsídios que garantam o alcance desses objetivos.

Diante dessa realidade, em consonância com os objetivos e o problema de estudo dessa pesquisa consideramos relevante formular questões que nos leve à compreensão sobre os principais desafios enfrentados pelos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos no município de Pombal.

Desse modo, inicialmente, para investigação dessa temática foi formulada a seguinte questão: A partir das suas experiências como professor (a) da EJA, quais são os problemas que você enfrenta na prática docente com os seus alunos jovens e adultos?

Para essa indagação obtemos os seguintes depoimentos:

Eu acho que o principal problema é essa visão secundária da esfera, seja qualquer dela, do Estado ou do Município ainda em relação à essa modalidade. Eu acho que o principal desafio, é que o professor na Educação de Jovens e Adultos ele não é apenas o professor, eu vou falar por experiência própria que muitas vezes eu tive que ser o guarda da escola. A mesma coisa acontece com a auxiliar de serviço que quando falta e vem alguém apenas para deixar o lanche dos alunos pré-montado e o professor que se submete a entregar esse lanche aos alunos. Um desafio relacionado à prática de ensino em si... A primeira delas é a questão da assiduidade do

aluno, da evasão escolar. A questão do multisseriado também é outro obstáculo nosso, é outro desafio que a gente trabalha com etapas, todos numa sala de aula, são várias cabeças, são várias idades, várias faixas etárias, são pessoas que já levou muito “não” lá fora no dia a dia e quando chega na sala de aula que pra eles a primeira barreira é o preconceito, muitos deles não procuram a sala de aula porque tem vergonha, muitos deles não sabem ler e escrever, mas tem vergonha de sair de casa com sua mochila, com seu caderno do seu lado porque um vizinho ali vai apontar o dedo e vai dizer: “Olha aí o burro, nessa idade ainda não sabe ler e aprender!” Então, o aluno também sente esses impactos, eles sentem como se eles estivessem ali segundo, terceiro, quarto plano e cabe ao professor ele tá contornando essas coisas, tá tentando justificar o que não tem justificativa e isso atrapalha sim no aprendizado do aluno, o aluno que estava querendo ser acolhido, ele já chega sentido uma série de obstáculos por ele está ali, pra que ele esteja ali. (Professor Vicente).

O relato do professor Vicente evidencia inúmeros problemas enfrentados pela Educação de Jovens de Adultos, problemas que não se remetem apenas ao professor da modalidade, mas, também ao aluno. Inicialmente, o professor destaca a falta de visibilidade da EJA junto às instâncias Estaduais e Municipais de ensino, que em vários relatos do educador foi classificado como um dos principais motivos de descaso com a modalidade, que segundo o educador se configura como um grande desafio para o professor que leciona em meio a essa realidade, por se ver “sozinho” para atuar em meio a um público tão complexo.

O professor também aponta uma realidade imposta constantemente ao professor da EJA, que é o cumprimento de outras funções na escola por parte dos educadores. Por isso, através do que foi exposto pelo educador podemos perceber que ao desempenhar outras funções além da docência, o professor demonstra certa revolta por ter que arcar sozinho com as dificuldades impostas ao seu dia a dia nas turmas da EJA, que além de dupla função o professor ainda lida com problemas de falta de assiduidade dos alunos e evasão, principal problemática enfrentada na EJA.

Em sua fala o professor também citou a questão do multisseriado nas turmas da EJA, um problema que afeta a maioria das turmas da EJA, principalmente as turmas do primeiro ciclo que compreende as séries iniciais do Ensino Fundamental. Nessas turmas é encontrada uma diversidade de alunos nos mais diferentes níveis de aprendizagem que faz com que os professores que atuam nessa modalidade se vejam obrigados a adotarem metodologias diferentes que venham a atender a essas especificidades, um verdadeiro desafio à prática docente.

Nos chama a atenção o posicionamento do professor Vicente com relação aos desafios enfrentados na EJA, que de acordo com o professor não se restringe apenas a problemática vivenciada pelo educador, mas, o mesmo estende esses desafios também ao aluno dessa modalidade, destacando o preconceito sofrido por esses sujeitos que vão desde o momento

que antecede a sua chegada à escola até o momento que ele chega ao ambiente escolar e não encontra acolhimento por parte de todos que compõem o âmbito escolar.

Assim, podemos compreender que quando se fala em desafios na Educação de Jovens e Adultos, esses desafios não se restringem apenas à problemática enfrentada pelo educador dessa modalidade, mas, envolve todo um contexto de exclusão, preconceito e dificuldades que permeiam a vida dos atores dessa modalidade.

A mesma pergunta foi feita a segunda docente entrevistada e obtemos o seguinte relato:

O meu maior problema que eu tenho com eles é quando eles faltam, eles faltam bastante! Faltam muito! O outro problema que tem é financeiro, é a questão financeira quando eles têm que deixar pra ir adquirir um meio pra o sustento de sua família, é o único problema que tem. Muitos deles quando faltam muito, aí quando eles chegam, eles começam a desestimular, aqui não acompanham mais. Então, dificulta na leitura. Muitos deles sabem ler e não sabe escrever, outros sabem escrever e não sabem ler porque o tempo é curto pra botar eles em prática, pra eles ter a prática da escrita, da leitura, pra que o pouco que eles estejam lá eles aprendam alguma coisa, mas, pra quem trabalha fora se torna difícil. O livro didático da Educação de Jovens e Adultos ele é alto demais! É muito alto o livro! A gente não encontra livros, eu tenho que trabalhar com eles, por exemplo, eu tenho o livro didático, mas, eu vou, saio procurando, comprando em algum canto livros que alfabetize da mesma forma como eu alfabetizava crianças, formar palavrinhas... (Professora Valéria).

Na fala da professora Valéria é evidenciada a questão das faltas nas aulas por parte de seus alunos que segundo a educadora representa um atraso para o processo de ensino-aprendizagem pela interrupção desse processo, ocasionado pela ausência do aluno na sala de aula. Para a educadora as faltas durante as aulas faz com que muitos alunos percam o entusiasmo pela aprendizagem, ao mesmo tempo a professora justifica as faltas de seus alunos pela necessidade que os mesmos têm de trabalhar para garantir o seu sustento. Com essa afirmação, podemos perceber que a categoria trabalho exerce grande influência nos índices de interesse pela aprendizagem como também é um dos principais motivos da evasão na EJA.

A professora também faz menção a outro desafio para a Educação de Jovens e Adultos, que é a falta do livro didático específico para a modalidade. De acordo com a professora, existe sim a disponibilização do livro didático para a sua utilização em suas aulas, porém, este livro possui um nível considerado muito alto para a realidade dos seus alunos, fazendo com que a docente busque adquirir através dos seus próprios recursos livros que atendam às necessidades de seus alunos, que são comparados pela educadora às crianças quando estão na fase da alfabetização.

Na fala da educadora ela deixa evidentes os prejuízos ocasionados pela ausência de seus alunos durante as aulas, que significam para ela um atraso que reflete diretamente no

avanço da aprendizagem. Porém, de forma equivocada ela faz comparações da educação oferecida aos jovens e adultos àquela oferecida às crianças. Diante dessa visão da professora, podemos perceber que muitos educadores ainda se sentem perdidos com relação à especificidade da EJA fazendo com que o ensino oferecido muitas vezes não alcance resultados positivos por essa falta de entendimento sobre o que é a EJA e o que ela representa para os sujeitos dessa modalidade.

Sobre os problemas enfrentados na sua prática a terceira docente afirmou:

Bom, são vários problemas, mas, vamos lá! O primeiro que eu acho é esse aparato que a gente não encontra, não tem alguém que diga “Ah, você deva fazer dessa forma” não tem uma pessoa, um profissional pedagogicamente formado que possa dá essas instruções pra gente. O segundo é a questão da EJA funcionar à noite e, outra problemática né? E assim, só tem o professor na escola, só tem o professor unicamente e o guarda, não tem aquele ambiente, não tem aquela imagem de um ambiente escolar que tenha um diretor, que tenha um secretário, que tenha uma coordenadora pedagógica, é aquela coisa muito solta. A falta de interesse dos alunos. A questão, por exemplo, na época de calor a gente muitas vezes o ar condicionado tá desmontado [...] Então, é um problema ruim, não tem um clima melhor na sala. [...] o ar condicionado desmontado, passa semanas sem funcionar aí é na época muito quente, de muito calor e fica horrível trabalhar dessa forma. Às vezes assim, a gente reclama às vezes da merenda [...] Tem a merenda todo dia, o que falta é como eu te digo, volto a dizer é um profissional, por exemplo, eu é que sirvo a merenda da minha escola, eu não sou professora merendeira, não ganho nem tenho dupla função, mas, ocupo dupla função. (Professora Aline).

Para a realidade da professora Aline ao enfatizar a existência de vários problemas para o desenvolvimento da sua prática docente na turma da EJA do qual leciona, primeiramente a docente aponta para a inexistência de um profissional com formação específica para a EJA para instruir ou dá um norte ao trabalho que será desenvolvido nas turmas de jovens e adultos. Com isso, observamos que o problema da formação para trabalhar com a EJA faz parte dos principais problemas enfrentados pelos professores que mediam a aprendizagem desses sujeitos. Essa dificuldade vai desde os professores que estão à frente da sala de aula até os profissionais que dão suporte a esses professores.

Ainda de acordo com a docente, o fato das aulas na EJA acontecerem no turno noite representa outra dificuldade para a modalidade que durante esse período se depara com a ausência dos outros profissionais que fazem parte do corpo escolar, o que acaba sobrecarregando o professor da EJA que se vê obrigado a assumir outros papéis na escola para o desenvolvimento das suas aulas. A professora também destaca outros problemas como a falta de interesse dos alunos, a falta de manutenção de equipamentos e a má qualidade da merenda oferecida. A soma desses problemas faz com que muitos professores da EJA se

vejam desestimulados diante da impotência em meio a tantos problemas, que interferem diretamente na qualidade do ensino oferecido.

Já para a professora Elsa os principais problemas são:

O maior problema de trabalhar com a EJA, Fundamental I, é a questão de ainda ser multiseriado. [...] às vezes numa noite só eu preciso aplicar cinco atividades diferentes numa mesma sala, pra mim essa é uma das maiores dificuldades. A EJA é por si só uma modalidade, uma parte da escola que é fora parte, eu sempre estou sozinha lá, é só eu, o guarda, a merendeira e os meus alunos. Então, muitas vezes eu não conheço nem a equipe da escola e nem eles me conhecem porque a gente não se encontra. Tudo que vem de material chega pra gente por último, se vem um kit escolar depois que atender todas as escolas, o que sobrar vai pra EJA, quando vem farda “Ah, os tamanhos maiores esqueceram para o pessoal da EJA”, aí manda fazer passa mais três meses. Então, pra gente mal vem investimento, mal vem material. A gente não tem livro, nesses nove anos que tô na EJA eu só fiz a escolha do livro uma vez, nós trabalhamos com o mesmo livro e eles não aguentam mais, nem eu, nem levo mais. (Professora Elsa).

Na fala da professora Elsa a docente mais uma vez os problemas das classes multisseriadas e a dupla função assumida pelos educadores da EJA são evidenciadas. As dificuldades impostas por esses problemas faz com que os professores dessa modalidade se vejam obrigados a se reinventarem e a estar em constante busca pela a adaptação do seu trabalho de acordo com as necessidades que vão surgindo no exercício da sua prática.

A docente também faz menção a outro problema da modalidade, que essa visão da EJA em segundo plano. A professora justifica essa perspectiva ao acrescentar outros problemas enfrentados durante a sua prática, como a falta de investimentos na modalidade e a não oportunidade de escolha do livro didático pelos professores que lecionam na EJA. Assim, fica claro que a falta de um olhar diferente para a EJA no tocante as suas especificidades cria uma lacuna que o professor dessa modalidade tenta preencher assumindo funções que se distanciam do seu papel de educador.

Ao ser indagado, o último docente entrevistado explanou:

Como eu falei o meu público é um público de apenados. Então, a gente tem certa dificuldade, digamos assim, não por falta de contato de alguns, tem problemas desde a questão do aluno que tem pouca visão, o aluno que tá tendo problema pessoal e o adulto é bem mais comum de ter, por exemplo, passar uma semana sem poder vim pra escola, chega pra assistir aula e tá com problema em casa e não tem como, já aconteceu várias vezes do professor ir dá aula e ter que conversar com o aluno porque ele tá passando problema. São M problemas, é questão familiar, questão como eu falei, a questão da pandemia, questão de interação, porque a gente tem muitos alunos que a gente não tem essa interação nem por vídeo conferência, tem o aluno que não tem celular que a gente possa tentar enviar as atividades pra eles. (Professor Francisco).

Através do relato do professor Francisco podemos conhecer os problemas enfrentados na EJA sobre outra perspectiva e em outro cenário, pois o docente embora vinculado a uma

instituição de ensino atua em uma turma de apenados no interior da cadeia pública do município. Com isso, a problemática que envolve a sua prática está ligada aos problemas pessoais dos seus alunos que acabam refletindo no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

Sabemos que a condição de cárcere por si só representa uma situação de extrema complexidade e a educação ofertada para esse público é vista como uma oportunidade de regeneração e preparação para o retorno à sociedade. Diante dessa realidade, o professor Francisco relata problemas de interação, rebeldia e traz um destaque para a atual realidade dos processos educacionais provocado pelo atual cenário pandêmico que estamos vivendo, do qual a maioria das aulas está acontecendo de forma remota exigindo o uso de alguns recursos tecnológicos como tabletes, computadores e smartphones, aparelhos não permitidos aos detentos dos sistemas penitenciários.

Nesse contexto, ao analisarmos a fala do professor Francisco é possível afirmar que na rotina das turmas da EJA é possível encontrarmos problemas enfrentados para a ministração das aulas que se relacionam com o perfil dos educandos envolvidos nesse processo, já que as singularidades dos alunos da EJA exigem que as práticas adotadas para a escolarização desses sujeitos estejam em consonância com os seus objetivos e interesses com relação à educação.

Em suma, diante dos relatos dos docentes entrevistados podemos elencar uma série de problemas comuns às turmas da EJA como a falta de visibilidade da modalidade, o cumprimento de outras funções na escola por parte dos educadores, problemas de falta de assiduidade dos alunos, evasão, a questão do multisseriado, o contexto de exclusão e preconceito sofrido pelos educandos e a questão das faltas nas aulas por parte dos alunos.

Ademais, ainda foram relatadas outras dificuldades como a falta do livro didático específico para a modalidade, a inexistência de um profissional com formação específica para a EJA para instruir os educadores, a falta de interesse dos alunos, a falta de manutenção de equipamentos, a má qualidade da merenda oferecida, a visão da EJA em segundo plano, a não oportunidade de escolha do livro didático pelos professores que lecionam na EJA, além dos problemas pessoais dos alunos que acabam refletindo no processo de ensino-aprendizagem.

De forma geral, “Ocupando lugar secundário nas políticas educacionais, atribuem-se à EJA recursos insuficientes; faltam informações sobre os montantes de recursos a ela destinados, bem como critérios claros para sua distribuição” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, P.20).

Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos embora tenha alcançado alguns avanços ainda há muito que fazer. Como podemos observar, os educadores que estão à frente dessa modalidade enfrentam muitos problemas no exercício de suas funções, fazendo com que

essas dificuldades acabem interferindo no real objetivo da EJA que é promover dignidade aos seus sujeitos através da educação. Por isso, “[...] é imprescindível refletir sobre os desafios da educação para jovens e adultos, que recorrem à escola com o principal objetivo de se inserir no mercado de trabalho ou buscar postos com melhor remuneração” (MÉNDEZ, 2013, p.42).

Nesse aspecto, pensar a Educação de jovens e Adultos como uma modalidade que tem como objetivo propiciar o acesso à educação para aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa significa também pensar sobre os inúmeros desafios inerentes a rotina das salas de aula da EJA, que envolve uma série de dificuldades que comprometem significativamente os processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

Nesse contexto, consideramos relevante verificar outro aspecto dessa temática, que é investigar como os docentes entrevistados fazem para diminuir ou amenizar os problemas enfrentados na sua prática nas turmas da EJA. Assim, formulamos a seguinte pergunta: O que você como docente costuma fazer para resolver os problemas, amenizar as dificuldades e enfrentar os desafios impostos ao seu dia a dia na sala de aula da EJA?

Para essa indagação, obtemos as seguintes declarações:

O público da EJA, já é um público que a maioria trabalha durante o dia, a maioria já chega lá com a cabeça cheia, já chega lá com problemas pessoais e eu bato muito na tecla deles eu digo: “Gente vamos tentar e eu sei que é difícil, fazer um exercício de quando a gente passa por aquele portão ali, a gente tentar deixar tudo que eu vivi durante o dia deixar pra trás um pouco”. Até umas dinâmicas a gente bola, inventa pra ver se a gente consegue fazer com que o aluno se dedique, esqueça o dia a dia, o dia que ele passou, as chateações do dia a dia e que ele fique voltado ali só pra aquele processo ensino-aprendizagem. É muito jogo de cintura, é muito um trabalho de conquista dos alunos, de ganhar a confiança dos alunos. Muitos alunos se matriculam, aí por algum motivo ou outro perde o encanto e sai da escola e o professor ele tem que tá atento a isso: “O que que tá fazendo esse aluno sair”? “O que que tá fazendo esse aluno evadir do espaço escolar”? A gente procura ao máximo mesmo se submetendo a fazer uma limpeza de um espaço, mesmo se submetendo a fazer um lanche, preparar um lanche para o aluno e procurando entender, diagnosticar esses alunos, é um diagnóstico individual. O professor tem que ter essa sensibilidade também de reconhecer o nível do aluno, mas, também desafiar esse aluno, né porque se não o aluno não avança não! (Professor Vicente).

Para enfrentar os desafios impostos ao seu dia a dia na sala de aula e amenizar as dificuldades existentes, o professor Vicente costuma busca uma aproximação com seus alunos estabelecendo vínculos de amizade e procurando estabelecer uma cumplicidade entre professor e aluno, respeitando as suas limitações e tentando compreender e ao mesmo tempo incentivar as participações durante as aulas por meio de um trabalho que leve em conta as inúmeras dificuldades que o jovem e o adulto enfrentam para estarem na sala de aula, a

exemplo do cansaço após uma longa jornada de trabalho, as preocupações do dia a dia, além de outras particularidades que acabam interferindo no rendimento de seus alunos.

O professor também destaca a importância do educador está atento as motivações que fazem com que muitos alunos da EJA percam o interesse pelos seus estudos aumentando os índices de evasão, um dos principais desafios impostos à Educação de Jovens e Adultos. Na fala do docente também percebemos que o fato do educador da EJA muitas vezes assumir outras funções na escola é visto pelo professor como uma alternativa para amenizar os vários problemas enfrentados pela modalidade, pois ao desempenhar outros papéis o docente que atua na EJA acaba de certa forma preenchendo as lacunas que existem no atendimento a esses sujeitos.

Desse modo, a aproximação com os seus alunos e a disposição do docente para atuar nas várias esferas que compõem o ambiente escolar é para o educador uma alternativa para amenizar as dificuldades que permeiam a EJA.

A segunda docente entrevistada relatou:

Eles quando faltam, eu faço a atividade do dia e faço a atividade que eles faltaram, reponho a atividade. Sempre eu estou repondo, repondo as leituras no quadro, faço muitos ditados, faço frases no quadro pra que eles vão repetindo aquelas frases e vão pegando a prática. Faço exercícios e as atividades que eles faltaram eu faço a reposição do trabalho, uma explicaçãozinha, quer dizer, repito para aqueles que vieram e para aqueles que não vieram. (Professora Valéria).

Na perspectiva da professora Valéria, as faltas dos seus alunos durante as aulas é o principal desafio para ela como educadora da EJA. Então, diante dessa constatação a professora acredita que a reposição das aulas “perdidas” é uma forma de não prejudicar a aprendizagem dos seus alunos e ao mesmo tempo um meio de amenizar os problemas ocasionados pelo grande número de ausências na sua turma de jovens e adultos. Todavia, vale ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos voltadas para os indivíduos vistos como “atrasados” em seus estudos, enfrenta grandes problemas relacionados à evasão de seus alunos que por vários motivos acabam abandonando a sala de aula e interrompendo a aprendizagem para se dedicarem ao trabalho, à família ou até mesmo por se sentirem incapazes de aprender.

Com esse questionamento, a professora Aline explicou:

Exerço outra função, porque como eu te falei a gente não tem merendeiro na escola aí eu tenho que ocupar essa função, muitas vezes a gente faz o papel de um assistente social na escola, faz um papel de psicólogo na escola porque como eles são alunos adultos eles têm muitos problemas, problemas no trabalho, problemas em casa, problemas na família. Fazendo que eu ouça eles quando eles precisam quando eles tem essa dificuldade, dando esse ânimo, dando aquela força pra eles não desistirem mesmo que esteja enfrentando inúmeros problemas dentro de casa. Então, a gente desempenha outros papéis, como professor, mas, também desempenha papéis também de outros

colaboradores ali dentro da escola. Por exemplo, se não tem quem faça a merenda, eu vou lá substituo a merendeira e eu faço a merenda. (Professora Aline).

Na fala da professora Aline, o problema da dupla função exercida pela maioria dos professores que atuam na EJA é evidenciado. Para essa educadora em meio a tantos problemas enfrentados durante a sua prática, ela tenta contornar ou amenizar as dificuldades suprindo as diversas carências existentes no exercício da sua função de docente e da própria modalidade.

Ao observarmos a postura da professora, concluímos que as especificidades da EJA e os inúmeros problemas encontrados na modalidade exigem professores aptos e dispostos a lidar com a situação de descaso e abandono relatados pela maioria dos educadores como uma forma de promover o mínimo possível de dignidade e qualidade as aulas oferecidas a esses educandos.

Ao investigarmos a professora Elsa, a docente declarou:

A gente vai tentando as soluções que são práticas no dia a dia, por exemplo, como eu disse pra você com o meu problema de ser multiseriado o que eu faço? Eu junto eles em grupos que eu consiga pelo menos passar por um em um, porque existe, você não vai pra o quadro e atinge todo mundo, você não consegue aplicar uma atividade pra todos nem uma vez, porque é impossível. Então, você divide em grupos, você vai ali naquele grupo que não é alfabetizado e vai naquele grupo que é alfabetizado, eu costumo fazer isso. Aí como não tem livro a gente produz mini apostilhas pra ir trabalhando com eles adequando a realidade de cada um. Então, tem a apostilha daquele que não é alfabetizado que dá pra ler o a, e, i, o, u, e tem a apostilha daquele que já tá lendo, interpretando, que já tá fazendo mais coisa. Então, basicamente o que a gente faz é isso, buscar material, produzir o nosso material já que não tem livro e a gente pode pedir, então, a gente fica sempre pedindo. Na EJA tem outros problemas, alunos com dificuldades na visão que a gente vai lá pede o exame, conseguimos uma vez, outras vezes... E é assim, mais ou menos isso, é se rebolar! (Professora Elsa).

Já a professora Elsa tenta amenizar os problemas enfrentados na sua prática agregando aquilo lhes falta para a o andamento de suas aulas, levando em consideração as necessidades educacionais individuais de cada aluno. A professora relata que a classe multisseriada é um dos seus principais desafios, já que para a ministração de suas aulas faz-se necessário o uso de várias metodologias que demandam tempo e perspicácia do professor para identificar o grau de aprendizagem de cada aluno objetivando o uso de métodos que venham a atender a essas especificidades.

Ao driblar as dificuldades de sua prática na EJA, a professora ainda tem que lidar e tentar amenizar outros problemas como a falta do livro didático, alunos com problemas de visão e a falta de recursos para alfabetizar os seus alunos. Com isso, a professora busca por si própria materiais para o desenvolvimento do seu trabalho e ao mesmo tempo em que venham a contribuir para a aprendizagem dos seus alunos.

Vale salientar, que as atitudes da professora Elsa para enfrentar os desafios impostos a sua prática docente não é algo exclusivo da educadora, pois muitos docentes que atuam na EJA se deparam diariamente com a mesma problemática exigindo desses educadores habilidades para tentar amenizar ou mesmo sanar esses problemas.

De acordo com o professor Francisco, os problemas enfrentados são amenizados da seguinte forma:

Eu busco cada problema, a gente busca e tenta dá a solução, por exemplo, o aluno que tem a dificuldade visual agente busca a Secretaria de Ação Social, cada problema no tocante a aprendizagem do aluno a gente busca resolver de alguma forma, como eu te falei tem problemas que a gente não consegue resolver, mas, amenizar, fazer com que aquele problema não interfira na profissão e no aluno. (Professor Francisco).

Dentro de suas limitações, o professor Francisco busca identificar os problemas existentes para tentar encontrar meios para solucionar esses problemas. Porém, em sua fala ele traz um trecho bem interessante que é o fato de que nem todos os problemas que envolvem a EJA é de competência ou dever do professor solucionar, é possível amenizar, mas, resolver o problema depende de atitudes que vão além do querer do professor, pois se faz necessário a adoção de medidas e políticas educacionais que vá de encontro a realidade comum a todas as turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Através das atitudes adotadas pelos docentes para enfrentamento dos desafios impostos ao dia a dia na sala de aula da EJA, podemos perceber que as necessidades e o bem estar dos seus alunos vêm sempre em primeiro lugar e que os educadores mesmo com tantos problemas no desenvolvimento de suas práticas a exemplo da falta de formação continuada, falta de recursos para ministração das aulas, as classes multisseriadas e outros problemas, no olhar dos professores as dificuldades que precisam ser amenizadas são aquelas que subjetivamente interferem na aprendizagem de seus alunos.

Somado a isto, consideramos relevante averiguar quais são os requisitos que os docentes investigados consideram essenciais que os seus alunos detenham para serem ativos na sociedade o qual pertencem, levando em consideração os procedimentos que cada docente desenvolve para escolarização de seus educandos.

Portanto, realizamos a seguinte indagação: De acordo com suas experiências atuando nas salas de aula da EJA, o que você considera indispensável para que os seus alunos adquiram os conhecimentos que devem ser apreendidos para a sua participação ativa na sociedade do qual faz parte? Por quê?

Para esse questionamento obtemos as seguintes declarações:

Sem dúvida nenhuma o aluno precisa estar aberto ao aprendizado. Eu acho que a oralidade é fundamental. Eu acho que uns dos desafios nossos é a questão mesmo da cidadania, sabe, é o aluno ter ciência do seu lugar de fala,

é o aluno ter ciência dele como ser da sociedade, de se expressar, de reivindicar. E como é que a gente reivindica alguma coisa? A oralidade. Então, pra ele viver em sociedade... Eu acho que você ter uma clareza no que você diz e você ter uma boa oralidade, que você ter um pouco de noção de seus direitos de seus deveres. Aí já abre espaços pros outros campos, para as outras áreas, aí vem a leitura, vem a escrita. O que eu considero fundamental é essa questão mesmo da expressão oral, o aluno, ele possa se expressar, possa dizer o que incomoda, o que gosta, possa dizer o que tá errado. (Professor Vicente).

Na visão do professor Vicente, o sujeito para ser ativo na sociedade necessita primordialmente ter ciência do seu lugar na sociedade, de seus deveres e direitos. Mas, para isso é necessário ter uma boa oralidade e saber se expressar diante do contexto que se apresenta no seu cotidiano. Segundo o professor, se o indivíduo é capaz de opinar e reivindicar automaticamente ele estará exercendo o seu papel de cidadão e a leitura e a escrita é uma consequência do desejo de ser participante do meio do qual se está inserido.

Com isso, percebemos que instigar a oralidade através das rodas de diálogo durante as aulas faz parte dos métodos adotados nas turmas da EJA para que os educandos desenvolvam habilidades que lhes proporcionem participar ativamente da sociedade a partir do momento em que o sujeito tem autonomia para ocupar o seu lugar no seu meio através de suas opiniões.

Já a professora Valéria afirmou:

É o compromisso. É o compromisso que eles têm que ter e também acreditar, é a confiança que eles têm que ter em si próprio, costume dizer isso a eles. (Professora Valéria).

Para a professora Valéria o jovem e o adulto precisam antes de tudo acreditar em si mesmo e no seu potencial para atuar na sociedade. Diante dessa afirmação, vale ressaltar que a autoconfiança contribui para alcançar um lugar na sociedade, mas, não é suficiente.

Como asseguram Carlos e Barreto (2005, p.65):

[...] em uma sociedade de classes cujas relações interferem significativamente nos destinos individuais. Que pertencer a classes socialmente privilegiadas dá uma vantagem inicial na ocupação de posições sociais vantajosas. E que, inversamente, fazer parte de classes inferiorizadas significa uma desvantagem inicial na ocupação dessas posições que dificilmente é superada pelo estudo ou escolarização.

Desse modo, em um mundo capitalista, competitivo e excludente é necessário muito mais do que acreditar em si mesmo, mas, é preciso desenvolver capacidades que venham a atender as expectativas por mão de obra qualificada e de sujeitos que dominem habilidades de fala, compreensão e intervenção nos mais variados aspectos da vida em sociedade, que faz distinção entre classes sociais e exige cada vez mais pessoas preparadas.

A professora Aline compreende que a vida em sociedade exige as seguintes habilidades:

Quando forem ao supermercado entender o que é uma coisa barata e uma coisa cara, saber o que é economicamente viável pra eles, o que é necessário de alimentação eles comprarem, o que é uma alimentação saudável, o que não é uma alimentação saudável puxando pra Ciências, no Português falar melhor, se comunicar melhor, entender um pouco das leis para se defender no momento oportuno. Desenvolver essas habilidades pra saber ler quando passar num determinado local saber ler, entender o que tá lendo, não só saber ler o português, mas, saber o que tá lendo, entender o que tá lendo. (Professora Aline).

Na perspectiva da professora Aline para se atuar na sociedade é necessário que o indivíduo possua habilidades básicas de leitura e compreensão sobre o que está lendo, além de ser capaz de desempenhar tarefas simples do seu cotidiano como ir ao supermercado e saber diferenciar um produto caro de um produto mais barato. A professora também destaca a importância de se conhecer as leis como forma de ter ciência de seus direitos.

Na visão da docente, a vida em sociedade exige pessoas letradas, capazes de se “virar” em qualquer situação que exija conhecimento e capacidade para resolver necessidades simples que fazem parte do nosso cotidiano.

De forma sucinta, a professora Elsa elucidou:

O que é fundamental é leitura e escrita, cálculo... (Professora Elsa).

Para a professora Elsa, a participação ativa na sociedade se restringe aos conhecimentos adquiridos na escola. Segundo a docente, se o sujeito é capaz de ler e escrever e realizar cálculos essas habilidades irão garantir uma inserção no meio do qual se está inserido.

De acordo com Carlos e Barreto (2005, p.63):

Sabendo por que busca a escola, o adulto elege também seu conteúdo. Espera encontrar, lá, aulas de ler, escrever e falar bem. Além, é claro, das operações e técnicas aritméticas. Espera obter informações de um mundo distante do seu, marcado por nomenclaturas que ele considera próprias de quem sabe das coisas.

Nesse sentido, muitos educadores buscam atender as expectativas dos seus alunos com relação à sua aprendizagem ministrando conteúdos que de alguma forma irá contribuir para aquilo que esses sujeitos julgam faltar para a melhoria da sua qualidade de vida.

No entanto, podemos observar que a docente atribui apenas à escola a responsabilidade de preparar o sujeito para a vida em sociedade e não leva em consideração que o “estar preparado” para desempenhar um papel no seu meio não depende apenas da escola em si, mas, é necessário que haja um interesse, um investimento por parte do poder público para que a escola possua subsídios que possam garantir a aprendizagem dos educandos. Esses investimentos vão desde políticas educacionais que atendam às necessidades desse público, investimentos nos programas de formação continuada para os

professores, melhores condições para que as aulas aconteçam e até mesmo características subjetivas como o interesse do aluno.

De forma semelhante à colocação da professora Elsa, o último docente entrevistado aponta:

Com a modernidade, leitura e escrita e questão das operações fundamentais o mínimo do mínimo, o básico do aluno EJA, pelo menos ele sabendo ler e interpretar um texto, produzir alguma coisa e ter um conhecimento das operações fundamentais. Haja vista que o adulto geralmente alguns trabalham até no comércio e tem essa dificuldade de não saber passar um troco, tanto é que a educação da EJA prima muito por isso traz muita essa questão de técnicas para que desenvolva isso no aluno. (Professor Francisco).

O professor Vicente também possui uma visão restrita com relação às habilidades exigidas para a vida em sociedade, quando em sua fala o mesmo elenca o domínio da leitura, escrita e das operações matemáticas como algo primordial para se atuar na sociedade. Porém, ele ressalta a importância dessas habilidades para o aluno “jovens e adultos” que se depara diariamente com situações do seu dia a dia em que a leitura, escrita e cálculos matemáticos se fazem necessária.

Assim, percebemos uma preocupação do educador em de alguma forma poder contribuir através das suas aulas para a diminuição dessas dificuldades enfrentadas pelos os seus alunos, sabendo que o trabalho para os sujeitos da EJA funciona como mola propulsora para o desejo de aprender e buscar cada vez mais se preparar para se desenvolver subjetivamente e socialmente.

Contudo, através das declarações dos docentes entrevistados podemos compreender a diversidade de problemas enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos, do qual os docentes que estão imersos a essa realidade tentam a todo custo amenizar essas dificuldades e buscar meios que favoreçam a aprendizagem de seus alunos.

Por outro lado, se analisarmos o contexto em que a EJA está inserida podemos perceber que a resolução ou diminuição desses problemas não dependem exclusivamente das atitudes tomadas pelos professores que estão à frente do processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade, mas, envolve outras instâncias de ensino e providências que estão fora do alcance e competência do educador. Como exemplo, podemos citar a escassez de recursos e ações voltadas para a EJA que conseqüentemente acaba refletindo na qualidade do ensino oferecido para esses indivíduos.

“Neste contexto, reforçamos a necessidade de políticas públicas na educação que realmente se voltem para ações de médio e curto prazos, senão iremos ficar esperando amanhã resultados que precisam ser apresentados hoje” (CONCEIÇÃO; MENESES; SILVA, 2019, p.

241). Assim, em meio ao alto número de analfabetos ainda existentes no Brasil a urgência por políticas educacionais que priorizem as especificidades da EJA se faz necessária como forma de pagar a dívida social com esses sujeitos marginalizados pela sociedade, que na maioria das vezes são obrigados a se conformarem apenas com uma educação assistencialista que não valoriza as suas vivências e objetivos relacionados à educação.

3.3. Prática docente

Cotidianamente, nos deparamos com várias discussões a respeito da prática docente que vem se tornando uma das maiores preocupações da profissão de educador, principalmente quando se fala na docência exercida na Educação de Jovens e Adultos visto que o professor dessa modalidade ao adentrar na sala de aula se depara com uma diversidade de sujeitos com os mais variados níveis de aprendizagem. Com isso, a prática docente desenvolvida na EJA é mais um desafio a ser vencido nos quais muitos educadores diante da fragilidade de suas formações se veem inseridos em um contexto que a teoria apreendida na formação inicial, os saberes docentes, muitas vezes não são suficientes para uma atuação significativa na escolarização dos alunos da EJA.

Diante dessa constatação, a prática docente desenvolvida nas turmas da EJA deve valorizar a realidade de seus educandos como forma de tornar esses sujeitos protagonistas do seu próprio conhecimento. Assim, é possível afirmar que os saberes docentes construídos teoricamente durante a formação inicial são construídos e intensificados no momento que o professor se depara com a realidade da sala de aula, fazendo com que aos poucos a sua prática vá se moldando e se adequando de acordo com as necessidades educacionais de seus alunos.

De acordo com Simplício e Gomes (2019, p. 87):

Nesse pensar, é relevante tratarmos acerca dos saberes docentes, os quais serão construídos desde a formação inicial e intensificados, fundamentados e reconstruído ao longo da prática pedagógica do professor esse também se configura como sendo um desafio na formação de professores que é proporcionar subsídios para o desenvolvimento de uma prática docente coerente com as diferentes realidades de espaços, consideração dos contextos dos alunos evidenciando assim seus valores e suas relações culturais, sociais e históricas, para que esses alunos sintam-se cada vez mais confortáveis em participar ativamente da escola e que proporcione ao professor um retorno no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa conjuntura, pensar na prática docente é também pensar sobre o sujeito a que essa prática se destina. Pois, “Um profissional docente é aquele que tem consciência da importância de seu papel na construção de saberes e atitudes em seus educandos sempre os relacionando com a realidade presente” (SCOLARI, 2013, p.10120), daí a importância do professor está

sempre refletindo sobre a sua prática como forma de contribuir para formação de sujeitos críticos e atuantes no seu meio.

Nessa perspectiva, buscamos identificar como ocorre a prática docente nas turmas da EJA investigadas, quais são as metodologias adotadas e quais os resultados obtidos a partir desses métodos. Desse modo, para essa investigação formulamos a seguinte indagação: Quais são as metodologias e procedimentos de ensino que você costuma utilizar para desenvolvimento da sua prática docente nas turmas da EJA?

Para esse questionamento foram expostas as seguintes declarações:

Eu trabalho com o tradicional que muita gente critica, a questão da atividade impressa, da atividade no quadro. Eu também procuro aliar muito a dinâmicas pra facilitar o entendimento, seja com experimento de Ciências, seja com uma roda de diálogos, seja com uma palestra, seja quando chega uma data comemorativa, da gente procurar coisas do dia a dia deles, pessoas que eles conheçam. Procurar aliar o mundo do aluno, o mundo que ele tá inserido, a sociedade que ele vive, você trazer pra ajudar nesse processo, nessa metodologia, através de uma palestra com alguém da cidade que eles tenham conhecimento, que seja palpável, uma roda de diálogos, uma aula de campo e que eles possam não só escutar o professor falar, mas, que eles possam também visualizar, que eles possam interagir com aquele espaço, isso eu acho fundamental nesse processo de ensino-aprendizagem. (Professor Vicente).

Os métodos adotados para as aulas do professor Vicente são classificados pelo educador como tradicionais. Porém, é possível perceber que na prática do educador existem métodos inovadores que fogem um pouco do tradicional e fazem com que suas aulas sejam mais dinâmicas e atraentes ao público da EJA. Assim, ao observarmos a metodologia utilizada pelo professor podemos perceber que o docente busca atrelar as suas aulas procedimentos importantes para a Educação de Jovens e Adultos como dinâmicas de grupo e estímulo ao diálogo, além de levar em consideração o meio que o educando está inserido, já que as vivências dos alunos jovens e adultos muitas vezes marcados por grandes desafios para sobreviver influenciam o desejo desses sujeitos de aprender.

A segunda docente entrevistada relatou:

Eu sempre coloco filmes, leituras, procure fazer artes, não aquelas artes de pintura, mas, arte que possa servir como suporte pra que eles ganhem o dinheiro deles e tenham a renda própria. Eu trabalho com filmes pra levantar o alto astral deles, sempre trabalho com filmes, com exemplos de vida, leituras, textos, é essa minha metodologia. Além dos exercícios que a gente trabalha, leitura, leitura de quadro, trabalho também com filmes, Datashow, eu trabalho muito com Datashow e o livro didático, é indispensável o uso do livro didático, o Google Class., via WhatsApp e com atividades impressas que a gente faz. (Professora Valéria).

Ao observarmos a metodologia adotada pela professora Valéria podemos perceber que a categoria “trabalho” possui grande influência na forma como a docente conduz o seu trabalho junto aos jovens e adultos. No entanto, a professora também desenvolve métodos

tradicionais e comuns à maioria dos processos de ensino aprendizagem nas salas de aula da EJA como exibição de vídeos motivadores, leituras no quadro, atividades impressas, uso do livro didático que quase sempre não é específico para a modalidade, além de recursos tecnológicos para a ministração de suas aulas.

Desse modo, ao refletirmos sobre a metodologia adotada pela educadora podemos observar um misto de métodos que vão desde o ensino da leitura e escrita e meios que possam promover de alguma forma renda para os seus educandos, até a inserção da tecnologia para ministração das aulas, o que representa uma grande dificuldade para o aluno da EJA, uma classe de trabalhadores que batalham dia a dia pela sua sobrevivência e que na maioria das vezes não possui recursos para ter acesso à tecnologia.

Diante dessa indagação, a terceira docente ressaltou:

Eu trabalho com textos atualizados, por exemplo, como eu falei pra você, tá rolando o corona vírus, tá rolando uma onda de violência na cidade como tá tendo aqui em Pombal a gente vai trabalha textos relacionados à violência. Ah tá rolando um momento de política, a gente vai trabalha um texto relacionado à política. A minha metodologia é mais essa metodologia de atividade, atividades escritas, impressas, digitalizadas que relacione com o cotidiano, com o momento que está se passando. Trabalho panfletagem, eu pego panfletos, panfletos de supermercados, panfletos de lojas, a gente trabalha matemática, cálculos, a gente também trabalha português dentro daquilo ali, a gente trabalha essa parte aí, essa parte metodológica. O que a gente mais trabalha mesmo com eles é essa parte da exposição dialogada e das atividades escritas, digitalizadas, escritas, leitura, interpretação de texto. (Professora Aline).

Em sua metodologia, a professora Aline busca utilizar textos como forma de inserir os seus alunos ao contexto atual atrelado aos métodos de leitura e escrita, do qual a professora faz uso de recursos que estão presentes no cotidiano de seus educandos como panfletos de lojas e supermercados. Todavia, na exposição de seus métodos a educadora não faz menção ao livro didático como recurso para as suas aulas, o que nos leva a concluir que o uso do livro didático não faz parte dos recursos utilizados em suas aulas fazendo com que a docente busque outras formas de atender as necessidades educacionais dos seus alunos.

Já a quarta docente explicou:

A minha metodologia para o aluno que não é alfabetizado não é a mesma para o aluno que é alfabetizado, só que a gente costuma partir daquilo que a gente ver, Paulo Freire eu utilizo bastante que é você partir de uma palavra que tenha sentido pra eles no dia a dia e a partir daí ir trabalhando. Mas, muitas vezes Paulo Freire não é eficaz no sentido da gente deixar ele de lado e ir pra bola, pra carro, pra casa, pra faca, tem que ser assim porque não funciona infelizmente. Já para os mais avançados, você pode utilizar toda e qualquer metodologia que você usa no Fundamental II, trabalhar texto, produção textual, cartas, bilhetes, tudo! Eu trabalho todos os gêneros textuais com os que são alfabetizados já, que sabem ler. A questão da matemática, a metodologia que a gente usa é justamente trazer aquela realidade para o

cotidiano deles, é passar um troco, é um problema “Fulano foi comprar quantos pães?” são metodologias simples. (Professora Elsa).

Ao mencionar a sua metodologia a professora Elsa destaca um problema comum nas classes multisseriadas da EJA, que é a necessidade de se adotar vários métodos de ensino para atender as diversas necessidades educacionais de seus alunos que possuem níveis de aprendizagens diferentes, exigindo do professor um olhar atento a esses níveis de aprendizagem para que se possam desenvolver metodologias que venham a atender essas especificidades.

Na sua fala, a educadora também menciona a Pedagogia Freiriana como norte para os seus métodos, porém, de acordo com a docente nem sempre os métodos de Paulo Freire funcionam com os seus alunos e ela acaba apelando para os métodos de alfabetização tradicional com formação de pequenas palavras e exploração de gêneros textuais. Ademais, podemos perceber que a professora também considera a realidade de seus alunos e usa a disciplina de matemática como forma de ajudar seus alunos a compreenderem situações simples do cotidiano como passar um troco por exemplo.

Ao divergir das opiniões dos outros educadores, o último docente entrevistado declarou:

Você tem que ver qual a metodologia adequada para cada aluno, é um dos desafios de quem trabalha com EJA, porque você não pode seguir somente uma metodologia, você vai ver, analisar qual a metodologia adequada para cada aluno e por vezes a gente levava até cinco, seis atividades diferentes pra eles. Quando era a questão das aulas presenciais, geralmente eu dividia por filas, depois de ter conhecimento sobre os alunos aí você dividia as cinco filas e por fila você trabalhava de uma forma diferente. O professor tem que priorizar o aprendizado do aluno, não adiante você trazer a coisa mais moderna do mundo se aquele aluno não se interessa por ela, você tem que analisar o que realmente o aluno se interessa. Eu particularmente não tenho uma metodologia, tipo uma metodologia pra trabalhar com o aluno. (Professor Francisco).

Na declaração do professor Francisco mais uma vez a problemática dos diversos níveis de aprendizagens oriundos das salas de aula da EJA são evidenciados. Com isso, a escolha do método para aplicar nas turmas de jovens e adultos faz parte dos inúmeros desafios impostos ao educador dessa modalidade que tem sempre que possuir um plano B, C, D... Desse modo, o professor Francisco enfatiza não possuir um método para ministração de suas aulas, pois, a metodologia que será adotada depende do grau de aprendizagem e interesse de seus alunos.

Contudo, Silva e Ploharski (2011, p.1649) asseguram que:

[...] metodologia de ensino pode ser compreendida como um conjunto de ações desenvolvidas pelo professor visando alcançar os objetivos propostos, e não como um roteiro prescritivo que busca promover uma ação docente mecanizada a qual desconsidera o contexto em que o aluno está inserido. Por isso, é fundamental que o professor tenha clareza do que, para que, como e a

quem está ensinando, para, a partir daí, utilizar uma metodologia que contemple as necessidades educacionais do aluno. Visto que, os conteúdos são insuficientes para promover a eficácia da aprendizagem, além de não garantir a boa qualidade do ensino, embora sejam imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a metodologia precisa considerar aspectos inerentes ao educando, como: seu ritmo de aprendizagem, suas vivências extraescolares, sua faixa etária e suas potencialidades, entre outros.

Nessa conjuntura, o educador ao pensar a sua metodologia deve levar em consideração vários aspectos como o público que esses métodos buscam alcançar, os recursos que precisam ser utilizados e principalmente se esses métodos irão atingir os objetivos propostos.

Nessa perspectiva, consideramos essencial averiguar quais foram os resultados que os docentes investigados alcançaram a partir de suas práticas. Portanto, formulamos a seguinte questão: Como tem sido os resultados obtidos a partir dessa prática?

Para essa pergunta, obtemos os seguintes relatos:

É um desafio que a gente sabe que ainda é mínimo, mínimo no sentido do que a escola espera, mínimo no sentido do que a comunidade escolar ali... Porque infelizmente a gente ainda tem essa mentalidade, ainda existe essa mentalidade na escola de esperar do aluno nota, de esperar do aluno que ele comprove o que ele absorveu, através de uma nota. O aluno meu que chega em sala de aula com medo de falar, com medo de se expressar e esse aluno chega ao final do ano e ele consegue participar de uma roda de diálogos, ele consegue agradecer e ele consegue contar um relato, uma experiência que ele viveu depois que entrou na escola, o aluno que chega lá sem saber pegar no lápis direito e no final do ano esse aluno chegar e dizer que tá lendo, que escreveu uma carta pra um familiar dele e que me traz. Eu tenho uma aluna que ela é poetiza, e ela uma ótima poetiza! Mas, ela não sabia botar no papel, ela declamava em memória e ela dizia “Professor, o que eu mais queria saber organizar essas ideias no papel, era saber escrever correto as palavras”. E essa aluna hoje, eu vejo meu troféu, eu consigo carregar ela como um troféu sabe? Eu classifico como positivo, não no sentido da nota, que a nota vem, a nota é uma consequência. (Professor Vicente).

Na fala do professor Vicente ele destaca os resultados obtidos a partir dos seus métodos de ensino, do qual o docente classifica como positivos. Na visão do educador, os resultados alcançados na aprendizagem de seus alunos mesmo que sejam pequenos representam um avanço no processo de aprendizagem de muitos educandos que chegam sem nenhuma instrução e com o passar do tempo vão adquirindo habilidades antes não existentes.

No entanto, o professor também ressalta que esses resultados são considerados mínimos diante do que a escola e o próprio aluno esperam. Diante dessa afirmação, podemos evidenciar a enorme cobrança que há ao professor por parte do corpo escolar, da sociedade e do próprio alunado por resultados satisfatórios. Da escola porque busca cumprir metas de aprendizagem, da sociedade porque necessita de mão de obra qualificada e do aluno jovens e adultos porque tem pressa em aprender para conseguir um emprego que propicie melhores condições de vida.

A segunda docente entrevistada afirmou:

Olha, tem bastante sucesso. Eu sinto um resultado positivo, mas tem muito a melhorar. Na verdade eu gostaria que melhorasse, mas, eu considero positivo porque a gente termina o final do ano e alguma coisa eles aprenderam. (Professora Valéria).

Em sua fala, a professora Valéria destaca que na Educação de Jovens e Adultos é possível alcançar sim bons resultados, já que ao final do ano letivo os alunos mesmo que de forma lenta acabam adquirindo conhecimentos que de alguma forma contribuem para a alfabetização desses sujeitos. No entanto, embora a docente classifique esses resultados como positivos, ela enfatiza que ainda há muito que melhorar.

Partindo da visão da professora, percebemos que a EJA caminha a passos lentos diante das exigências da sociedade letrada que cada vez mais exige pessoas preparadas para desempenhar os mais distintos papéis. Todavia, todo resultado positivo alcançado representa um passo à frente rumo a esses objetivos de aprendizagem.

Ao ser indagada, a terceira docente investigada proferiu a seguinte narrativa:

Eu tenho observado que, por exemplo, através das práticas alunos que liam aquela coisa solta liam uma frase, eles não sabiam, com o tempo como a gente praticou muita leitura ele conseguiu ler um texto e entender, porque muitas vezes eu pedia pra eles ler, eles liam, mas, “E aí, explica o que você tá lendo” em rodas de conversa que a gente sempre faz, eu ia perguntar e eles não sabiam o que estavam lendo só sabiam que liam e o significado? Depois que eu comecei a trabalhar muita interpretação de texto eles acabaram vendo que a partir da leitura eles tem como saber quem era o ciclista, o que era que ele fazia e partir disso aí que a gente foi observando muitos resultados de alunos que sabiam ler entre aspas, mas, não entendiam o que estavam lendo. A gente evoluiu muito com isso, a gente evoluiu também com a questão dos panfletos, eu via que eles gostavam, a gente via aquela comunicação entre eles “Ah, o meu deu tanto!” Eu pedia pra eles colar e dizer quanto é que tinha dado a feira, quanto é que tinha dado as compras na loja de material de construção, por exemplo, no Armazém Paraíba, eu pedia pra eles comprar e aí eles ficavam “O seu deu quanto? O meu deu isso!” Então, assim, ficava aquela interação que antes a gente via que só uma tarefa feita ali eles não têm isso, fazendo em grupo eles já tem essa discussão que ajuda eles a falar porque eles são muito tímidos, muitos deles são tímidos não gosta de falar. Eu fui vendo sim muitos resultados, eu fui vendo alunos que não falavam, começaram a falar no meio do ano, alunos que por exemplo não entendiam o que era uma soma, acabou que aos poucos entendeu, saber diferenciar o que é uma soma, uma subtração. Tirando muitas e muitas coisas das situações eu creio que foi um trabalho bom, mas, não é fácil mesmo educar adultos. Mas, esses foram os resultados que eu obtive basicamente. (Professora Aline).

Na declaração da professora Aline ela ressalta que mesmo em meio tantos problemas, a EJA proporciona bons resultados. Em sua prática de ensino a professora busca identificar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos para posteriormente desenvolver métodos que possam contribuir para a aprendizagem de seus educandos. Para isso, a professora busca

recursos que possam auxiliá-la nesse processo e ao mesmo tempo em que possa contribuir para o alcance dos objetivos da EJA.

Nesse sentido, compreendemos que muitas vezes os resultados considerados positivos nos processos de ensino-aprendizagem da EJA são frutos das inúmeras buscas realizadas pelos educadores dessa modalidade, que cientes do seu papel e da realidade em que a EJA se configura no qual há uma carência de recursos específicos para o trabalho na modalidade, promovem através de seus próprios meios, a exemplo de suas pesquisas, subsídios para que as aulas aconteçam para que de alguma forma a aprendizagem aconteça na vida desses indivíduos.

De forma semelhante, ao ser questionada sobre os resultados da sua prática a quarta docente afirmou:

Tem muitos resultados positivos. Eles terminaram lendo, realizando coisa que antes eles não conseguiam realizar, escrevendo o nome, conseguindo identificar figuras “Ah professora, eu fui em tal lugar eu vi a placa lá...” Então, a metodologia é eficaz, você ver resultados, mas, os resultados são bem lentos e você consegue ver alunos evoluindo sim, já outros não, passam quatro anos comigo e não saem do lugar. Aluno da EJA ele não evolui com a mesma velocidade e a mesma capacidade de uma criança, as vezes a gente dá um passo para frente, você instiga um negócio a ele hoje quando chega amanhã ele já não sabe o que ele aprendeu ontem. Mas, assim, existe sim evolução, existe resultados e é muito gratificante você ver alunos que chega sem saber escrever nem o nome sair lendo palavrinhas ou aqueles que chegam com aquela leitura decorada sair lendo textos, deixam assim de ser, eu vou utilizar essa expressão, analfabetos funcionais e conseguem ter uma funcionalidade, conseguem ler um texto e interpretar. (Professora Elsa).

Na fala da professora Elsa, ao mesmo tempo em que a educadora considera positivos os resultados obtidos, a docente também enfatiza a lentidão com que ocorre a aprendizagem dos jovens e adultos. Na maioria idosa, nas turmas da EJA a aprendizagem vai acontecendo gradativamente exigindo do professor um alto grau de paciência e respeito as limitações dos seus alunos. Todavia, é possível afirmar que sempre existirão resultados positivos nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que o jovem e adultos quando chegam à sala de aula traz consigo muitas experiências que acabam somando ao que é apreendido durante as aulas, desencadeando uma relação de troca entre professor/aluno.

Já o último docente investigado concluiu:

Eu acredito que tenha sido satisfatório, a aprendizagem deles também, você ver a evolução do aluno é muito gratificante o professor saber que os seus alunos evoluíram e é aquela coisa, você conseguir elevar a autoestima dele e que eles se empolguem, a empolgação do aluno na sala de aula é fantástico para o professor, aquela coisa que lava a sua alma, é bem interessante essa questão de múltiplas metodologias na sala de aula. (Professor Francisco).

Na concepção do professor Francisco, os resultados satisfatórios obtidos a partir de sua prática servem de estímulo não só para ele como docente que ver seus alunos evoluírem

através da sua metodologia, mas, há também uma elevação da autoestima dos alunos por se verem capazes de aprender diante da condição de analfabeto.

Desse modo, os resultados obtidos na sala de aula pelos educadores representam muito mais do que simplesmente o aluno entender o que está sendo ensinado e saber fazer uso desse ensinamento, mas, desperta no professor a sensação de dever cumprido, a satisfação de saber que de alguma maneira o docente pôde contribuir para a aquisição de saberes que farão a diferença na vida de seus educandos. Nesse sentido, o professor da EJA tem suas mãos a responsabilidade de contribuir para a preparação desse sujeito para o desenvolvimento do seu papel de cidadão.

Nesse contexto, é indispensável que ações sejam desenvolvidas pelas as instâncias municipais, estaduais e federais em favor dessa modalidade, através de políticas educacionais que priorizem as especificidades da EJA e que proporcione uma educação de qualidade para esses sujeitos. Como assegura Henriques e Ireland (2005, p. 356):

Isso significa, além da prioridade no acesso aos recursos federais destinados a essa modalidade, uma busca de construção coletiva das alternativas para a expansão da EJA, bem como para uma reconfiguração dessa modalidade de ensino, visando atender às especificidades dos alunos jovens e adultos.

Nessa conjuntura, para finalizarmos as entrevistas consideramos pertinente formular a seguinte questão: Em sua opinião, as ações da Secretaria de Educação do Estado / Município voltadas para a EJA atendem as necessidades dos seus alunos? Por quê?

A partir dessa indagação, obtemos as seguintes declarações:

Falta um olhar diferenciado no sentido da atenção, no sentido social da coisa, não só no sentido instrucional, educacional, mas, no sentido de enxergar aquele aluno, de enxergar que aquele aluno faz parte sim da comunidade escolar, enxergar que a EJA ela é uma modalidade de ensino. A gente ainda se sente muito menos favorecido vamos dizer assim, com as ações dos gestores escolares, a gestão da Secretaria de Educação voltada para a Educação de Jovens e Adultos. A Secretaria de Educação vem ter conhecimento quem são os alunos da EJA quando por ventura fazem uma atividade específica. Falta, falta que gestores, que a Secretaria de uma atenção maior, de uma atenção melhor e compreenda que a EJA como modalidade ela faz parte da comunidade escolar e tem os mesmos direitos e deveres que o Ensino Regular tem. (Professor Vicente).

Na perspectiva do professor Vicente, a Secretaria de Educação do Município não enxerga a EJA como uma modalidade de ensino nem tão pouco investe no sentido social exigido pelo perfil dos alunos da EJA, que em sua grande maioria trata-se de pessoas que vivem em um alto nível de pobreza com escassez de serviços básicos para a sua sobrevivência.

Desse modo, percebemos que a falta de ações da Secretaria voltadas para a EJA influenciam não só na estrutura que é oferecida para que as aulas aconteçam, mas, acabam

desencadeando sentimento de impotência por parte dos professores que mesmo em meio as suas limitações tentam fazer com que as aulas na modalidade aconteçam com o mínimo de dignidade possível. Desse modo, concluímos que para o educador as ações da Secretaria não atendem as necessidades de seus alunos.

Ao ser questionada, a segunda docente entrevistada destacou:

Precisaria de uma metodologia pra que ajudasse a eles a ter o suporte financeiro pra que eles tivessem espaço pra estudar. Então, eu acho que pra mim por eles serem alunos que estão já numa certa idade eles precisariam de um suporte melhor, uma ajuda melhor na questão da renda familiar pra que folgasse mais eles e eles pudessem estudar, não sufocasse tanto eles porque eles se tornam sufocados, ter que desenrolar, trabalhar, ter que adquirir o pão e ainda por cima estudar. (Professora Valéria).

Na visão da professora Valéria, as ações da Secretaria de Educação do Estado deveriam oportunizar meios para que o aluno da EJA pudesse obter renda como forma de ter mais tempo livre para estudar. Assim, entende-se que para essa educadora se o jovem ou adulto possui meios que garantam a sua sobrevivência, conseqüentemente esse indivíduo terá mais tempo para se dedicar aos seus estudos.

Mediante a opinião da docente, podemos observar que a busca por oportunidades de trabalho como garantia de sobrevivência é bastante enfatizado por essa educadora, que em diversos trechos de suas falas destacou a busca por emprego pelo jovem e adultos como principal motivação para a permanência ou ausência desses sujeitos na sala de aula. Assim, compreendemos que para a docente as ações da Secretaria não atendem as necessidades de seus alunos, e nem de longe promove ações de garantia de renda para o público da EJA.

Já o terceiro docente investigado afirmou:

Não atende pelo quesito que eu te disse, da ausência de um profissional bem-preparado nessa área pedagógica para nos auxiliar, auxiliar os professores da EJA, está faltando isso. Pela ausência, como eu te disse muitas vezes de uma escola mais organizada, mais estruturada pra trabalhar diretamente com a EJA, por exemplo, por eles serem adultos a escola deveria ter um laboratório de informática preparado pra levar esses alunos pra lá pra eles entenderem o que é um computador, como digitar palavras, pra que o computador serve. Uma das maiores mesmo é essa questão de falta de formação continuada pra o professor, um programa de formação continuada pra o professor da EJA mais voltado pra modernidade, mais voltado pra o hoje. São várias e várias falhas que muitas vezes no planejamento a gente coloca, a gente discute, mas, que durante sete anos nada se resolveu pra EJA, só dificuldade. Não tem uma coisa organizada, que tenha sentido, o professor que se vire pra trabalhar, não tem ninguém voltado pra formação de EJA que diga assim “Na EJA a gente trabalha assim” com formação específica, não tem! (Professora Aline).

De acordo com a professora Aline, as ações da Secretaria de Educação do Município não atende as necessidades de seus alunos por diversas razões, entre essas razões a docente destaca a falta de um profissional capacitado para instruir os professores da EJA, falta de

estrutura nas escolas, falta de programas de formação continuada para os professores, além de outras dificuldades que competem a Secretaria sanar. Portanto, para a docente, em meio a tantas dificuldades enfrentadas ela acaba se sentindo “sozinha” diante desses desafios tendo que se “virar” para contornar ou amenizar esses problemas.

No desabafo da educadora, é possível conhecer uma série de problemas que permeiam a Educação de Jovens e Adultos no qual a ausência de políticas públicas voltadas para a modalidade acaba comprometendo o trabalho de escolarização desses indivíduos. Nesse contexto, a figura do professor da EJA pode ser vista não só como um mediador da aprendizagem, mas, alguém que está ali tentando fazer a diferença e buscando fazer com que a problemática que envolve a EJA não atrapalhe ou paralise o acesso à educação dos jovens e adultos, que em sua grande maioria enxergam a escola o caminho para a sua ascensão social.

A quarta docente entrevistada fez a seguinte declaração:

Às vezes a EJA ela serve pra contar alunos, aumentar o número de alunos, que muitas vezes as ações, você ver ações voltadas para todos os outros níveis, mas, para a EJA são poucas. Então, assim, de existir existem, existe uma vontade, existe uma lembrança “Ah, vamos fazer isso para a EJA”, mas, efetivamente vamos dizer assim que funcione a coisa, que essas ações são eficazes, elas não são! Que começa assim, desde a merenda até um material específico, um livro que eles não dão. Então, eu não posso dizer que atende porque eu estarei mentindo. O município não tem livro, é o mesmo livro. Então, eu não posso dizer que as ações dela atende as dificuldades. Então, eu não posso dizer a você que é 100% eficaz, mas, existe uma vontade, existe um desejo de nos ouvir o que a gente pede, é um exame de vista, as vezes passa um ano pra conseguir ou é um aluno que tem uma necessidade muito grande e a gente pede uma cesta básica, enfim, ainda é uma modalidade que é praticamente escanteada. A gente precisa muitas vezes de outra entidade, às vezes outras entidades tem olhar melhor do que a Secretaria sobre aquela modalidade. (Professora Elsa).

A fala da professora Elsa aponta que existe uma desigualdade nas ações da Secretaria de Educação do Município voltadas para a EJA, no qual de acordo com a professora a EJA não possui a mesma visibilidade que possui os outros níveis de ensino. Ademais, a docente destaca que existe um desejo por parte da Secretaria em atender as necessidades da modalidade, porém, efetivamente as ações para melhoramento do trabalho desenvolvido na EJA não são efetivados ou não priorizam as especificidades desse público.

Desse modo, diante do relato da professora compreendemos que para a educadora as ações da Secretaria não são eficazes para as reais necessidades de seus alunos. Com isso, percebemos que a EJA exige muito mais do que uma escola bem estruturada ou um professor bem capacitado, mas, exige um envolvimento, um interesse por parte da Secretaria de Educação e outros órgãos competentes para que as ações para a Educação de Jovens e Adultos atinjam os seus objetivos. Nesse sentido, a professora também menciona a participação de

outras entidades no trabalho desenvolvido junto à EJA, que segundo a professora possuem um olhar melhor para a EJA do que a própria Secretaria de Educação.

Então, o trabalho desenvolvido por outras entidades acabam auxiliando o processo de escolarização dos sujeitos da EJA que acabam tendo a oportunidade de explorar outras áreas do conhecimento, além de ser uma forma de aprimorarem os seus saberes.

O último docente entrevistado relatou:

A nossa secretaria ela é bem acessível, sempre que a gente tem algum problema ou esteja precisando de algo ela está disposta a nos ouvir sempre que a gente precisa, ela caminha lado a lado com a gente. Como eu falei no início existe problemas que a gente não tem como resolver, existe problemas que a gente tem que buscar outras Secretarias, mas, assim a questão pedagógica em si, a questão de material essa coisa toda a Secretaria nos ajuda bastante, eu acredito que esses quatro anos que eu trabalho na EJA, no momento eu não procurei algo que não foi atendido prontamente. (Professor Francisco).

Ao observarmos a declaração do professor Francisco, é possível identificar que há uma contradição em seu relato se comparado as declarações dos outros docentes investigados. Ao expor a sua opinião, o professor afirma não ter problemas com relação às ações da Secretaria de Educação do Município, que de acordo com o educador sempre está acessível para atender a demanda exigida pela EJA. Assim, podemos perceber que existe uma divergência nas opiniões dos educadores entrevistados sobre as ações da Secretaria de Educação.

Em suma, pode-se dizer que as discussões que envolvem o campo da EJA possuem uma dimensão bastante ampla, principalmente quando se fala dos métodos e ações que devem ser desenvolvidas para a escolarização desses sujeitos.

Diante dos depoimentos dos docentes entrevistados, observamos que há uma coincidência nas metodologias adotadas pelos professores da EJA para alfabetização de seus educandos, porém, de forma individual todos compartilham de suas próprias experiências e angústias junto às turmas de jovens e adultos. Uma consequência disso, é que a realidade enfrentada pela EJA e pelos atores dessa modalidade dependerá do contexto em que estão inseridos, além dos objetivos e significados que cada sujeito atribui ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Vargas (2005, p. 183):

De acordo com a realidade de cada local, os educadores se utilizam de diferentes recursos pedagógicos para suas aulas, como vídeos educativos, músicas cantadas pela comunidade, poesias, hortas comunitárias e o processo produtivo, além de diferentes textos, livros, recortes de jornais, imagens e até bulas de remédios.

Desse modo, compreendemos que a realidade vivenciada pelo jovem e adulto possui forte influência nas decisões sobre os métodos adotados pelos professores da EJA, que cientes das necessidades educacionais de seus alunos, buscam mecanismos que possam de alguma forma contribuir para a aprendizagem desses indivíduos partindo dos pressupostos que o jovem e o adulto só irá se interessar por aquela aprendizagem que de alguma maneira eles possam fazer uso no seu cotidiano.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar quais são os desafios enfrentados pelos professores que lecionam nas turmas do primeiro ciclo da Educação de Jovens e Adultos no município de Pombal, bem como os mecanismos adotados por esses educadores para o enfrentamento dessas dificuldades.

Nesse sentido, através das análises dos dados coletados para a pesquisa podemos identificar os principais problemas que envolvem a EJA no município de Pombal a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados, que foram relevantes para o alcance dos objetivos dessa pesquisa.

Desse modo, podemos compreender que a problemática da Educação de Jovens e Adultos não é algo inerente apenas aos educandos dessa modalidade, mas, que os professores que estão à frente dos processos de ensino desses sujeitos passam também a conviver com as inúmeras dificuldades desse público, tendo que se reinventar e tentar buscar formas de amenizar as dificuldades e as frustrações por parte dos jovens e adultos que buscam a sala de aula almejando agregar conhecimento diante daquilo que eles ainda não sabem. Porém, ao se deparar com a realidade da educação oferecida, o jovem e o adulto acabam muitas vezes desistindo do seu processo de escolarização por não se sentirem atendidos diante de suas especificidades e potencialidades.

Com isso, podemos observar que a falta de ações eficazes para a EJA desperta nos educadores sentimentos de incapacidade e ao mesmo tempo a sensação de estarem sozinhos em meio a tantas expectativas depositadas pelo jovem ou adulto com relação ao seu retorno à escola.

Assim, podemos afirmar que os objetivos dessa pesquisa foram alcançados, pois ao nos debruçarmos sobre a realidade vivenciada pelos educadores da EJA do município de Pombal podemos verificar o contexto de formação desses educadores, além da problemática enfrentada por essa modalidade que por si só já representa um grande desafio para o professor. Todavia, ao confrontarmos as realidades elucidadas pelos docentes investigados, podemos perceber que apesar de cada aluno, cada escola e cada professor possuir a sua singularidade, ao refletirmos sobre os desafios enfrentados pela EJA percebemos que muitas vezes as dificuldades apenas mudam de endereço, mas, permanecem as mesmas.

Ademais, esta pesquisa foi de grande relevância para mim como pesquisadora e futura educadora. Pois, proporcionou não só um contato ativo e direto com a pesquisa, mas foi uma oportunidade de agregar alguns conhecimentos sobre a vasta realidade da EJA e suas

especificidades, como forma de aprofundamento e aprimoramento para a minha formação como pedagoga.

No entanto, vale salientar que a construção desse trabalho representa apenas mais um passo na busca de compreender as nuances que fazem parte da Educação de Jovens e Adultos, que é construída a muitas mãos e marcada por muitos paradigmas. Assim, diante da complexidade que envolve a Educação de Jovens e Adultos, consideramos que o trabalho poderia ter se aprofundado por outras discussões que também são relevantes para o campo da EJA a exemplo das potencialidades do público jovem e adulto e as ações do poder público para promoção da escolarização desses sujeitos, mas, salientamos que essas discussões ficarão como tema para um trabalho posterior.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adriana; CORSO, Ângela Maria. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: aspectos históricos e sociais. In: **ANAIS**. XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, outubro 2015, p. 1283-1299.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BATISTA, Natália Lampert; FELTRIN, Tascieli; BECKER, Elsbeth L. Spode. Autoformação docente e formação continuada: olhares autobiográficos sobre a formação de professores da educação básica. In: Elaine dos Reis Soeira; Regina Maria de O. Brasileiro (Orgs.). **Formação de professores para a educação básica: inovações, desafios e tensões**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019. p. 188-221.
- CARLOS, José; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Maria M. Kerr. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. In: **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v.24, n.1, p.13-18, jan/abr. 2014.
- CONCEIÇÃO, Sheilla Silva da; MENESES, Adriana Santos de Jesus; SILVA, José Fonseca. Formação Continuada de Professores e o Ambiente de Aprendizagem Colaborativo e-Proinfo. In: Elaine dos Reis Soeira; Regina Maria de O. Brasileiro (Orgs.). **Formação de professores para a educação básica: inovações, desafios e tensões**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019. p. 222-245.
- DI PIERRO, Maria Clara; VOVIO, Cláudia. Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de Jovens e adultos: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.
- DIAS, Ana Iorio. **Ensino da linguagem no currículo**. Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2001.
- FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. Ed. — Campinas: Autores Associados, 2018.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** – 48º ed. 13ª impressão. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: **Rev. Cultura da Universidade do Recife**, Recife, nº 4, abr./jun. 1963.
- GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GOHN, Maria da Gloria. RETROSPECTIVA SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR E OS MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL. In: **Movimento - Revista de educação**. Niterói, ano 4, n.7, p. 10-32, jul./dez. 2017.

GOMES, José Cleudo. **Entrelaçando saberes: compartilhando experiências em educação – João pessoa: Ideia**, 2014.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p. 108-194, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

HENRIQUES, Ricardo; IRELAND, Timothy. A Política de Educação de Jovens e Adultos no Governo Lula. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 347-357.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Ferdinando Santos de. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE NA EJA: saberes conceituais, metodológicos e políticos. In: **ANAIS**. XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, outubro de 2015, p. 18324-18337.

MÉNDEZ, Natália Pietra. Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho. In: Nilda Stecanela (Org.). **Fundamentos da EJA**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2013, p. 37-53. (Coleção Cadernos de EJA; v.1).

NORONHA, Isabelle de L. Alencar; LOUREIRO, Maria D. da Silva. Educação de jovens e adultos: Entre vontades, direitos e programas, o pensamento de Freire se (Des) faz. In: **Espaço do currículo**, v. 6, n. 3, p. 406-414, Setembro a Dezembro de 2013.

PAIVA, Jane; MACHADO, Margarida Maia; IRELAND Timothy. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: SECAD; UNESCO, 2007. (Coleção Educação para Todos; v. 1).

SCOLARI, Antônio. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PLURAIS PARA UMA SOCIEDADE COMPLEXA. In: **Anais...** XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, setembro de 2013, p. 10116-10126.

SILVA, Joelma Batista da; PLOHARSKI, Nara R. Becker. A METODOLOGIA DE ENSINO UTILIZADA PELOS PROFESSORES DA EJA - 1º SEGMENTO - EM ALGUMAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA. In: **Anais...** X Congresso Nacional de Educação. Curitiba, novembro de 2011, p. 1647-1660.

SIMPLÍCIO, Paula R. Galvão; GOMES, Stephanie S. Weigel. Perspectivas na formação docente para o Ensino de Ciências: inovações no pensar pedagógico. In: Elaine dos Reis Soeira; Regina Maria de O. Brasileiro (Orgs.). **Formação de professores para a educação básica: inovações, desafios e tensões**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019, p. 83-100.

SOARES, Leôncio. O educador de Jovens e Adultos e sua formação. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, Jun. 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed; 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** – 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Ibepex, 2007.

SZYMANSKY, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PRANDINI, Regina Célia A. Rego. In: **A entrevista na pesquisa em educação: prática reflexiva**. 5. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

VARGAS, Maria Cristina. Vinte Anos do MST: Sempre é Tempo de Aprender. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 175-187. (Coleção educação para todos; 3).

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) no estudo **Práticas docentes e o enfrentamento dos desafios da EJA**, coordenado pelo professor **Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes** e executado pela graduanda em Pedagogia **Simone Marques da Silva**, vinculado ao **Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, PB**.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo geral: analisar como os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos do município de Pombal enfrentam os desafios da sua prática, quando se trata de promover o processo de ensino-aprendizagem e como objetivos específicos: conhecer como os docentes desenvolvem suas práticas para engajar e alfabetizar os jovens e adultos do município de Pombal; apontar quais são os desafios enfrentados pelos educadores da EJA; identificar como ocorre a formação dos educadores da EJA para enfrentamento dos desafios da sua prática; e verificar como os professores se preparam para enfrentar os desafios da sua prática.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: **O pesquisador deverá responder a todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Você receberá cópia deste Termo, no qual conta o telefone e endereço eletrônico dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.** Os riscos envolvidos com sua participação são: **De acordo com a resolução 510/2016 – que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, toda pesquisa possui riscos potenciais aos sujeitos participantes, maiores ou menores, de acordo com o objeto da pesquisa, os seus objetivos e a sua metodologia. Assim, esta pesquisa poderá causar constrangimento ou desconforto ao sujeito, durante a entrevista semiestruturada que será gravada. Para minimizar quaisquer riscos ao sujeito a entrevista será transcrita e após [a transcrição, será] enviada por e-mail, a fim [de que o] do sujeito [possa] ter a possibilidade de pedir a exclusão de qualquer trecho ou adicionar qualquer informação que achar pertinente ao estudo. Os benefícios da pesquisa serão: Mesmo não tendo**

benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. .

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a **Simone Marques da Silva, Dorgival Gonçalves Fernandes**, ou ao **Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos-CEP/CFP/UFCG** cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o (a) pesquisador (a)

Nome: Simone Marques da Silva

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande

Endereço: Rua Cel. João Carneiro, nº 526 – Bairro: Petrópolis

Pombal – PB; CEP: 58840-000.

Telefone: (83) 99853-1708

E-mail: simonemarquespombal@hotmail.com

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Dorgival Gonçalves Fernandes

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande

Endereço: Rua Projetada, S/N – Bairro: Cristo Rei

Cajazeiras – PB; CEP: 58900-000.

Telefone: (85) 99646-8945

E-mail: dorgefernandes@yahoo.com.br

Dados do CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB;

CEP: 58.900-000.

Email: cep@cfp.ufcg.edu.br

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

LOCAL E DATA

Assinatura ou impressão datiloscópica do
voluntário ou responsável legal

Nome e assinatura do responsável pelo
estudo

APÊNCICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA (SEMIESTRUTURADA)

SEXO: () Feminino () Masculino **ANO QUE NASCEU:** _____

FORMAÇÃO DOCENTE:

Graduação: () Sim () Não - Qual: _____

Período de realização: _____

Instituição: _____

Pós-graduação: () Sim () Não - Qual: _____

Período de realização: _____

Instituição: _____

Tempo de atuação na Educação de Jovens e adultos: _____

Participa ou participou de algum programa de formação continuada específica para trabalhar com a EJA?

() Sim () Não - Qual(is): _____

ROTEIRO DE QUESTÕES:

Tema: Formação

1. Eu gostaria que você me falasse sobre o seu processo de formação para a docência.
2. Como foi ou como tem sido a sua formação continuada para atuação na Educação de Jovens e Adultos?
3. Você considera que a sua formação atende as suas necessidades enquanto docente? Por quê?
4. Como tem sido a sua autoformação enquanto docente?

Tema: Prática docente e os desafios do processo de ensino

1. A partir das suas experiências como professor (a) da EJA, quais são os problemas que você enfrenta na prática docente com os seus alunos jovens e adultos?
2. O que você como docente costuma fazer para resolver os problemas, amenizar as dificuldades e enfrentar os desafios impostos ao seu dia a dia na sala de aula da EJA?

3. De acordo com suas experiências atuando nas salas de aula da EJA, o que você considera indispensável para que os seus alunos adquiram os conhecimentos que devem ser apreendidos para a sua participação ativa na sociedade do qual faz parte? Por quê?
4. Quais são as metodologias e procedimentos de ensino que você costuma utilizar para desenvolvimento da sua prática docente nas turmas da EJA?
5. Como tem sido os resultados obtidos a partir dessa prática?
6. Em sua opinião, as ações da Secretaria de Educação do Estado voltadas para a EJA atendem as necessidades dos seus alunos? Por quê?