

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos

**O SIGNIFICADO DA ESCOLARIZAÇÃO  
PARA OS ALUNOS DA EJA**

Goiânia - Dezembro 2010

**MARIA LÚCIA PACHECO DUARTE DOS SANTOS**

**O SIGNIFICADO DA ESCOLARIZAÇÃO  
PARA OS ALUNOS DA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Educação, sob a orientação da  
Professora Dra. Beatriz Aparecida Zanatta.

Goiânia - dezembro 2010

**MARIA LÚCIA PACHECO DUARTE DOS SANTOS**

**O SIGNIFICADO DA ESCOLARIZAÇÃO  
PARA OS ALUNOS DA EJA**

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) para a obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada em 15 de dezembro de 2010, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

**Professora Dr<sup>a</sup> Beatriz Aparecida Zanatta (PUC-GO)**  
Presidente

---

**Professora Dr<sup>a</sup> Maria Emilia de Castro Rodrigues (UFG)**  
Membro Externo

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Francisca de Souza C. Bites (PUC-GO)**  
Membro Interno

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ser constante em minha vida e me dar forças para continuar a batalha, mesmo quando as pedras no caminho parecem aumentar;

Às minhas amadas filhas: Miriam e Valéria pelo privilégio de tê-las presentes na minha vida e por compreenderem as minhas ausências e o sofrimento do dia a dia;

Aos meus netos, pelo exemplo do saber compartilhado e vivenciado;

Ao meu esposo, pela grandeza de reconhecer a necessidade de minhas conquistas profissionais e acadêmicas;

À Professora Dra. Beatriz Aparecida Zanatta que demonstrou tolerância nos meus desencontros;

À minha querida irmã Joana D'arc por sua existência curta, mas intensa na construção do que me tornei hoje;

Às minhas sobrinhas Cristiane e Juliana por continuar me dando força para superar a falta da minha maninha;

À minha afilhada Pollyana Marques, por sua presença e auxílio constante na minha vida;

Aos colegas de profissão: Orita Medrado, Wilma Martins, Nill Alves, Ivonete e Gislene Margaret Avelar pela contribuição e força nos momentos difíceis;

Aos colegas de profissão da UEG;

Aos amigos e amigas que me incentivaram e me deram força nessa trajetória;

Aos professores e alunos do Colégio Campo pela disposição e acessibilidade ao espaço escolar.

*“A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.*

**Freire (2002, p. 70)**

## RESUMO

Este estudo é o resultado de uma pesquisa realizada com os alunos do Ensino Fundamental noturno da Educação de Jovens e Adultos – EJA. A proposta de investigação é compreender qual o significado que os jovens e adultos de uma escola Estadual do Município de Aparecida de Goiânia, Estado de Goiás, atribuem ao processo de escolarização. Saber quem são esses jovens e adultos que frequentam esta modalidade de ensino e o que esperam da escola são questões que nortearam o desenvolvimento da pesquisa amparada nos aportes teóricos de autores como Abramo (1997), Aquino (2000), Durand; Sousa (2002), Spósito (1997, 2005), Spósito e Carrano (2003), Freire (1981, 1987, 2001) que abordam temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Optou-se pela pesquisa qualitativa por ser considerada, atualmente, a mais pertinente quando se trata da compreensão dos fenômenos educacionais. A coleta de dados foi realizada no período de agosto de 2009 a março de 2010. Para a obtenção dos dados, foram empregados procedimentos e observações que evidenciaram alguns pontos resultando do tema pesquisado. Para interpretar os significados atribuídos pelos jovens e adultos ao processo de escolarização, foi feita a análise das entrevistas com o propósito de historicizar as experiências escolares dos indivíduos participantes do estudo. Dessa forma, a pesquisa teve a intenção de elucidar os significados atribuídos ao processo de escolarização que está fundamentado nos princípios da educação libertadora, contribuindo assim, com a formação do sujeito em sua totalidade, conforme explicitada no PPP da escola. No que concerne ao significado da escolarização, as análises evidenciaram posições e ações que permitiram maiores reflexões e redimensionamento acerca da educação de jovens e adultos.

**Palavras chave: Educação, Educação de Jovens e Adultos, Escolarização**

## ABSTRACT

This research is the result of an investigation held with the evening basic education students of Educação de Jovens e Adultos – EJA from a school located in a town named Aparecida de Goiânia-Goiás, to understand the main question of this paper: What is the meaning of schooling to the EJA students? We discussed the dynamic from the school practice, and also the expectations from those young and adult students according to the precepts of the Vygotsky historical cultural approach. The Political- Pedagogic Projects from Colégio Campo were analyzed and also the actions that guide the work developed in this school during the learning process of those citizens. Later, an empiric investigation was held by means of a semi-structured interview, with eighteen young and adult students from EJA, from different grades. The questionnaire about the students profile also contributed in this dynamic, and the intriguing points of observation. In the school, was observed the efforts of the educators and theorist, to cover the dimension of the complexity in this modality of education, that is reasoned in the construction of a fairer society. The EJA proposal oriented to the school is based on the principles of a liberating education and has the goal to contribute with the formation of the person in his/her totality. The study reveals, among other things, that the organization of the school takes into account the specifications of the students from EJA, and also, the recognition and relevance of the school and its possibilities to professionalization.

**Keywords:** Education, Youth and Adult Education, Schooling.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Gráfico da faixa etária dos alunos da pesquisa .....	56
Figura 2: Gráfico ilustrativo do sexo dos alunos da pesquisa .....	57
Figura 3: Gráfico a respeito do índice dos alunos que trabalham .....	58
Figura 4: Gráfico ilustrativo da preferência pelos eventos realizados na escola.....	74
Figura 5: Gráfico das atividades que os alunos mais gostam.....	76



## LISTA DE SIGLAS

ANPED	– Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BEM	– Movimento de Educação de Base
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CEAA	– Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
EAJA	– Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEP	– Fundo Nacional do Ensino Primário
IPEA	– Instituto da Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	– Movimento de Cultura Popular
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	– Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NEE	– Necessidades Educacionais Específicas
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAA	– Plano Nacional de Educação de Alfabetização de Adultos
PNAC	– Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PUC	– Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SECAD	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE	– Secretaria Estadual de Educação
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	– Departamento de Serviço Social
EU	– Unidade Escolar
UFG	– Universidade Federal de Goiás
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	– Universidade de Campinas

## SUMÁRIO

RESUMO .....	5
ABSTRACT .....	6
LISTA DE ILUSTRAÇÕES .....	7
LISTA DE SIGLAS .....	8
INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO 1: A TRAJETÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....	15
1.1 Considerações sobre a trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil .....	15
1.2 A produção acadêmica sobre a escolarização de jovens e adultos .....	28
CAPÍTULO 2: A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	32
2.1 Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores .....	32
2.2 Educação e o mundo do trabalho .....	44
CAPÍTULO 3: O SIGNIFICADO DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	49
3.1 A pesquisa em seu contexto .....	49
3.2 O Projeto Político Pedagógico do Colégio .....	52
3.3 Os jovens e adultos sujeitos da pesquisa .....	55
3.4 O significado da escolarização para os alunos da EJA .....	59
3.4.1 Aspectos da vida cotidiana e da vida escolar .....	59
3.4.2 O significado da volta à escola para os alunos da EJA .....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	82
REFERÊNCIAS .....	86
APÊNDICE A: Roteiro de observação .....	94
APÊNDICE B: Formulário de entrevista .....	95
APÊNDICE C: Questionário do perfil do aluno .....	98
ANEXOS.....	100
ANEXO 1: Entrevista semi-estruturada gravada .....	101
ANEXO 2: Amostra das entrevistas.....	103
ANEXO 3: Dados do questionário do perfil do aluno .....	115

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto de estudo o significado da escolarização para os alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola Estadual do município de Aparecida de Goiânia no estado de Goiás, levando em conta a realidade do Colégio Campo e a dinâmica cotidiana do sujeito que frequenta essa modalidade de ensino.

Ao eleger como objeto de estudo os jovens e adultos, discentes da Educação de Jovens e Adultos, tomou-se como referência a realidade desses sujeitos que compatibilizam jornadas diárias de trabalho com a escolarização no período noturno. Por um lado a oportunidade de estudar se constitui para a maioria das pessoas, como uma a única forma de ter acesso ao conhecimento científico e trilhar os caminhos que podem possibilitar, ou não, a inserção, a permanência e também a mobilidade dos educandos no mundo do trabalho. Por outro lado, Haddad e Di Pierro (2000), afirmam que os obstáculos para se manterem na escola e conseguir a qualificação para o mercado de trabalho têm dificultado o objetivo da escolarização dos educandos da EJA. Nesse sentido, o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas também se estende àquela que frequentou os bancos escolares, mas que, de fato, nunca obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país.

Uma das possíveis explicações para isso é a imensa concentração de riquezas e de renda em oposição à pobreza, que coloca o país como um dos que possui maiores índices de desigualdade social do mundo. Para a educação brasileira, este fato propicia a existência de 1,5 milhão de analfabetos, número este que tende a aumentar devido ao índice de abandono da escola ainda nas séries iniciais (Cf. IPEA, 2009).

De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2009)<sup>1</sup> o analfabetismo no Brasil ainda é um dos grandes problemas sociais que devem ser enfrentados no País, segundo análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2009. O estudo aponta que a população brasileira apresenta uma elevada taxa de analfabetismo, inclusive se comparada à de outros países da América Latina, como Equador, Chile e Argentina. Porém, apesar desses resultados, os dados mostram que houve uma redução deste número e que a queda da taxa tem sido constante desde o começo da década de 1990, fazendo esse índice recuar para cerca de 9,7%, em 2009.

---

<sup>1</sup>

Ver: [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br).

Em relação às faixas etárias de 15 a 17 anos houve redução da taxa de analfabetismo de 8,2% em 1992 para 1,5% em 2009. Entre a população de 18 a 24 anos a redução foi de 8,8% para 2,1% nesse mesmo período. Embora o número de analfabetos ainda seja grande na faixa etária de 40 anos ou mais, esta foi a que teve a maior redução, caindo de 29,2% para 16,5%. O relatório também indica que a renda é um elemento determinante no analfabetismo, mostrando que taxa entre os mais pobres (18,1%) é nove vezes superior à verificada entre os mais ricos (2%).

O interesse pelo tema deste estudo me acompanha desde a graduação, pois naquela época, tive a oportunidade de assumir a regência de uma sala de aula na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As situações vivenciadas com os alunos no cotidiano escolar, além de me propiciarem experiência, revelaram a existência das dificuldades enfrentadas por eles para conciliar o trabalho com o estudo. Uma outra dificuldade constatada diz respeito à dificuldade dos professores em conciliar as temáticas do cotidiano escolar e a realidade em que os alunos se encontram inseridos, uma vez que lidávamos com alunos trabalhadores. Esse foi e continua sendo um desafio profissional, e reitera outros estudos realizados que podem contribuir com essa pesquisa.

Desde então, me empenhei cada vez mais em corresponder às expectativas daquelas pessoas que se esforçavam para garantir seu direito à educação como meio de inserção à sociedade contemporânea que tem o conhecimento e a informação como pressupostos básicos para a cidadania.

Atualmente, como participante da equipe do Centro de Formação dos Profissionais da Educação, atuando junto aos professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EJA da Rede Municipal de Educação de Goiânia reconheço muitos avanços na proposta pedagógica da EAJA. No entanto, considero necessário aprofundar a reflexão acerca do processo de escolarização dos jovens e adultos, especialmente, no que diz respeito à aprendizagem, às relações professor/aluno, às contribuições da escola no processo de desenvolvimento desses alunos e, ainda, quanto à evasão escolar.

Foram essas experiências vivenciadas com alunos e professores da EJA do Município de Aparecida de Goiânia que abriram um campo de estudo e de aquisição de novos conhecimentos e, assim, possibilitaram o reconhecimento da influência da educação na vida das pessoas, dos obstáculos que precisam ser transpostos e dos desafios que devem ser enfrentados para que seja possível fazer uma educação de qualidade. Por esse motivo, ao eleger como objeto de estudo os alunos da EJA, tomei como referência a realidade adversa desses jovens e adultos que buscam compatibilizar jornadas diárias de trabalho com a

escolarização no período noturno e passei a refletir sobre o que fazer para enfrentar este desafio.

Consultando a literatura referente ao assunto, com base nas palavras chaves, foi possível identificar diversos trabalhos sobre a EJA que versam sobre temas como a formação de professores, propostas pedagógicas, práticas de alfabetização e letramento, ensino noturno, processos de aprendizagem, políticas públicas, educação popular, assim como pesquisas específicas sobre a Educação de Jovens e Adultos realizados em diferentes áreas de conhecimento. No entanto, o tema sobre o significado da escolarização para os alunos da EJA, despertou o meu interesse e ressaltou a relevância da presente pesquisa, uma vez que ainda há um déficit de estudos que buscam analisar o significado da escolarização para os jovens e adultos com os quais lidamos cotidianamente no desempenho da atividade docente.

Procurando elucidar a questão exposta anteriormente, o problema investigado voltou-se para os seguintes estudos: compreender as experiências sociais e culturais vivenciadas por esses indivíduos dentro do contexto escolar, assim como identificar os interesses e o contexto histórico-cultural que tornam possível a construção da sua identidade enquanto sujeitos e a atribuir significado à escola e à sua vida.

Considerando a importância da temática da Educação de Jovens e Adultos a pesquisa tem como principal objetivo elucidar o significado da escolarização para a EJA de uma escola pública do Município de Aparecida de Goiânia. Essa atitude investigativa ancora-se na perspectiva de entender a visão dos alunos da EJA no contexto atual e, a partir daí, identificar a relevância desse significado para a sua formação.

Para dar conta do que fora proposto, foram estipulados os seguintes objetivos específicos:

- Traçar o perfil dos alunos da EJA da escola campo por colocar em destaque as suas atividades profissionais;
- Estabelecer um cotejamento entre as expectativas dos alunos da EJA e os objetivos e o perfil dos alunos explicitados no Projeto Político-pedagógico;
- Analisar os dados do significado da escolarização para os alunos da EJA;
- Apontar sugestões atividades para a EJA a partir dos dados encontrados e analisados.

Para isso, procuramos trazer para a discussão autores que situam a juventude como grupo social e, que dessa forma, auxiliam na compreensão do significado da escolarização da Educação de Jovens e Adultos e, também, no que diz respeito às expectativas desses jovens e adultos. Dessa forma, utilizamos como referenciais teóricos autores como Abramo (1997),

Aquino (2000), Sousa (2002), Spósito (1997, 2005), Spósito e Carrano (2003), Freire (1979, 1980, 1981, 1985, 1987, 1994, 1997, 1998, 2001, 2002 e 2005) e outros, além da legislação brasileira específica sobre esse tema.

Com essa preocupação, para a realização deste estudo foi empreendida uma pesquisa do tipo qualitativa, por entender que suas características básicas permitem uma melhor apreensão do objeto em sua totalidade, pois conforme abordam Ludke & André (1986, p.18), a pesquisa qualitativa “[...] se desenvolve em uma situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRE, 1986, p.18).

Os estudos qualitativos, baseados na perspectiva sócio-histórica, contribuíram para a valorização dos aspectos descritivos dos fatos que se constituem de interações e influências recíprocas de caráter histórico pertencentes a um contexto real, no qual o ser humano não é apenas produto biológico. É também, um ser em mudança e transformação inserido em um contexto no qual o particular é concebido como elemento constituinte da globalidade do contexto social.

Como observa Freire (1980), é preciso considerar a realidade social que está pautada na trama das relações e das correlações de forças que formam a totalidade social dos sujeitos. É preciso perceber as particularidades na totalidade, porque nenhum fato ou fenômeno se justifica por si mesmo, isolado do contexto social onde é gerado e se desenvolve. Seguindo esta perspectiva, a metodologia proposta permite apreender a essência do real em sua contradição, fornecendo, portanto, instrumentos necessários a uma reflexão crítica a respeito da relação do indivíduo com a sua escolarização.

Com base em Bogdan e Biklen (1994) foi possível compreender que na investigação qualitativa de cunho sócio histórico, o campo é o *lócus* privilegiado em que se abre a possibilidade de responder à questão orientadora da pesquisa. A saber, qual o significado que os alunos da EJA de uma escola pública estadual localizada no Município de Aparecida de Goiânia, estado de Goiás, atribuem à escolarização. Na expectativa de buscar respostas a esta indagação, foi necessária uma aproximação à realidade visando a composição do panorama social da escola campo e dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa de campo foi iniciada em agosto de 2009 em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental localizada no Município de Aparecida de Goiânia. Essa escola se tornou o *lócus* da pesquisa por trabalhar com a EJA desde a sua instalação em 1990 e pela pesquisadora ter trabalhado, há alguns anos atrás, com os alunos da Educação de Jovens e

Adultos nessa Unidade Escolar – UE. Esses fatores possibilitaram propiciaram o desenvolvimento da pesquisa e a investigação as indagações postuladas.

Inicialmente, procurou-se realizar um levantamento das pesquisas referentes à EJA, com o intuito de perceber as contribuições desses estudos para a referida modalidade, sobretudo, para aquela unidade escolar. Buscamos estudos acadêmicos referentes ao tema publicados no período de 1998 a 2008. Por meio de consultas à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), algumas bibliotecas virtuais de universidades públicas, sobretudo da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC).

A partir da revisão bibliográfica, foi possível obter o conhecimento da história da EJA no Brasil, assim como fazer um comparativo dessa modalidade de ensino com a educação geral. Forneceu também base teórica para a compreensão das expectativas e dos significados que esses educandos atribuem à escolarização.

Para a realização da pesquisa foram utilizados vários procedimentos metodológicos como: análise documental, questionários para compor o perfil dos sujeitos pesquisados, roteiros de observação e entrevistas semi-estruturadas.

Foram aplicados 18 questionários, com a intenção de obter dados suficientes para compreender quem são os alunos da EJA da escola estadual de Aparecida de Goiânia.

Posteriormente, foram realizadas 18 entrevistas semi-estruturadas com os alunos da EJA e as entrevistas foram previamente agendadas. A realização das entrevistas partiu do pressuposto que é preciso ouvi-los primeiro para, em seguida, estabelecermos um diálogo a respeito do que eles pensam e esperam da escola. Para tanto, foi necessário investigá-los em seu contexto, escutando-os e buscando entender as condições em que vivem, e quais as perspectivas que possuem diante dos desafios impostos pela sociedade atual. Para tanto, procuramos não desconsiderar as tensões advindas da realidade desse aluno.

A coleta dos dados ocorreu nos meses de agosto de 2009 até março de 2010, que inicialmente, contou com uma visita ao Colégio Campo para apresentar a proposta para que a Direção pudesse conhecer a sua relevância tanto para a instituição de ensino como para a comunidade. Posteriormente, solicitamos da Direção da Unidade Escolar o acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) documento do Colégio Campo, que norteia tanto as ações da escola como dos alunos sujeitos da pesquisa.

Após a leitura do PPP, foi realizada uma avaliação da parte teórica e da prática da escola com relação aos alunos da EJA. Realizamos também um levantamento prévio de sua realidade, por acreditar que sem esta base não poderiam ser compreendidos em sua totalidade

os fenômenos ali ocorridos. Por meio deste procedimento, foi possível fazer o levantamento do número de alunos que seriam envolvidos na pesquisa e conhecer a realidade do Colégio Campo por meio do Projeto Político Pedagógico.

Assim, este trabalho está centrado sobre o mote de que a escola é um ponto de referência importante na vida desses jovens e adultos representando o que Sposito (2005) denomina como “agência primordial de reprodução social”, isto é, a grande esperança de transformação social tão esperada pelas camadas mais pobres da população. Buscando assim, extrair das entrevistas e observações o significado que os alunos da EJA atribuem à escolarização.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro apresentaremos a trajetória de jovens e adultos no Brasil e suas considerações, e ainda, e a produção acadêmica sobre a escolarização de jovens e adultos.

No segundo capítulo, abordaremos a escolarização de jovens e adultos como espaço de transformação social, elencando alguns concepções de Freire na educação de jovens e adultos trabalhadores, bem como o seu legado para essa educação.

No terceiro capítulo está o cerne da nossa discussão, pois apresentaremos o significado da escolarização para os alunos da EJA, dando ênfase na pesquisa em seu contexto, o Projeto Político Pedagógico da escola campo. Nesse capítulo inclui ainda, os aspectos da vida cotidiana e da vida escolar e o significado da escola para os jovens e adultos da pesquisa. Na finalização do capítulo está a leitura e análise dos dados pesquisados.

Por fim, nas considerações finais, levantamos algumas questões pertinentes a todo trajeto teórico-metodológico percorrido neste trabalho com intuito de instigar à reflexão sobre os resultados aqui observados e compreender a questão que norteia esta pesquisa: o significado da escolarização para os alunos da EJA. Desse modo, com a investigação e análise pretende-se sugerir e contribuir para que algumas políticas públicas possam ser repensadas a fim de investir educação da EJA, levando em conta a profissionalização desses jovens trabalhadores que são sujeitos e elemento de transformação social.



## CAPÍTULO 1

### A TRAJETÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Um dos campos específicos das políticas públicas é configurado pela educação de jovens e adultos, principalmente em um país como o Brasil, onde há um déficit educacional significativo. Por meio de determinações instituídas na Constituição da República Federativa de 1988, o Estado assume publicamente o dever de responsabilizar-se pela Educação de Jovens e Adultos. Para atender especificamente a essas determinações, criou-se, em julho de 2004, durante a gestão do Governo Lula, uma secretaria dedicada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ministério da Educação denominada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Nessa secretaria, se discute a EJA e são criadas estruturas específicas para essa modalidade a serem desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de todo o país. Neste capítulo, apresentaremos a trajetória de jovens e adultos no Brasil, suas considerações, e ainda, e a produção acadêmica sobre a escolarização de jovens e adultos.

#### 1.1 Considerações sobre a trajetória da escolarização de Jovens e Adultos no Brasil

O histórico da EJA no Brasil perpassa à trajetória do próprio desenvolvimento da educação e vem se institucionalizando desde a catequização indígena, o processo de alfabetização e a transmissão da língua portuguesa, servindo assim, como um elemento de aculturação<sup>2</sup> dos nativos (PAIVA, 1973).

Durante o processo de colonização já era possível perceber os primeiros vestígios da educação de jovens e adultos no Brasil. Com a chegada dos jesuítas, em 1549, houve o movimento de catequização e “instrução” dos adultos e adolescentes, sendo eles, nativos ou colonizadores. De acordo com Cunha (1999), havia uma diferenciação quanto aos objetivos desse ensino para cada grupo social.

---

<sup>2</sup> O termo aculturação diz respeito à absorção de uma cultura pela outra, onde essa nova cultura terá aspectos da cultura inicial e da cultura absorvida. Segundo Paiva (1973, p. 165) “[...] através das crianças, os jesuítas buscavam atingir seus pais; além disso, era tentada a catequese direta dos indígenas e nesses casos, a alfabetização e transmissão do idioma português serviam como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos”.

Segundo Andrade (2006), com a expulsão dos jesuítas pelo primeiro-ministro de Portugal, Marquês de Pombal, em 1759, o ensino sofreu uma mudança e voltou a ser organizado apenas durante o Império quando, em 1876 são realizados os primeiros registros do Ensino Noturno para Adultos – educação ou instrução popular: era realizada por 36 missões e objetivava o ensino da leitura e da escrita em todos os povoados e aldeias, o que lhes facilitou adentrarem nas casas dos grandes senhores de engenho, nas senzalas e nas aldeias indígenas, visando ensinar crianças e adultos. Por meio desse trabalho, as missões se encarregaram da educação dos filhos dos senhores de engenhos, dos colonos, dos índios e dos escravos, ganhando influência e confiança e aproximando-se de todos os segmentos populacionais.

Depois da expulsão dos jesuítas, o Marquês de Pombal buscou centralizar a administração da colônia, entrando em conflito com os que não cederam às imposições. Isso o levou a extinguir 25 escolas jesuítas e, dentre elas, as dedicavam ao ensino da leitura e da escrita, deixando um vazio na educação de jovens e adultos. A luta pela escola pública prosseguiu, culminando nos movimentos e campanhas para a concretização da educação de jovens e adultos, o que contribuiu para a criação de vários programas relativos a este tema.

A partir do século dezenove surgiu a primeira escola noturna no Brasil cujo intuito era de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, expandindo-se muito rapidamente. Até 1874, já existiam no país 117 escolas, sendo que essas possuíam fins específicos, como por exemplo: no Estado do Pará, eram voltadas para a alfabetização de indígenas e no Maranhão, para esclarecer aos colonos os seus direitos e deveres (PAIVA, 1973). Durante muito tempo, portanto, as escolas noturnas eram as únicas formas de educação de adultos praticadas no país.

Nos anos de transição do Império para a República (1887-1897), a educação foi considerada como redentora dos problemas da nação. Houve a expansão da rede escolar, e as “ligas contra o analfabetismo” surgidas em 1910, que visavam à imediata supressão do analfabetismo, vislumbravam o voto do analfabeto (PAIVA, 1973). O caráter qualitativo e a otimização do ensino tiveram como palco as melhorias das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar, quando foram iniciadas mobilizações em torno da educação como dever do Estado, sendo este um período de intensos debates políticos.

Essas discussões se intensificaram até as décadas de 1920 e 1930. Com as mudanças políticas e econômicas ocasionadas pela revolução de 1930 e o processo de industrialização no Brasil, a EJA começou a marcar seu espaço na história da educação brasileira. A esse respeito, Paiva (1973, p.168) mostra que

as reformas da década de 1920 tratam da educação de adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais investimento, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 1930.

Com a criação do Plano Nacional de Educação instituído com a Constituição de 1934, estabeleceu-se como direito constitucional e dever do Estado oferecer aos cidadãos o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos. Assim, a oferta de ensino básico e gratuito estendeu-se a praticamente todos os setores sociais.

A década de 1940 foi marcada por grandes transformações e iniciativas que possibilitaram avanços significativos na educação e, por conseguinte, na EJA. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) vem corroborar com a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes: sem educação profissional, não haveria desenvolvimento industrial para o país. Vincula-se a partir desse momento a educação de adultos à educação profissional (GADOTTI; ROMÃO, 2006). Nesse período, a educação é considerada como fator de segurança nacional tendo em vista o alto índice de analfabetismo: em 1945, aproximadamente 50% da população. Nessa fase, a estagnação econômica foi relacionada à falta de educação escolar do seu povo.

Em 1945 é reconhecida a importância da educação de adultos, referendada pelo Decreto n. 19.513, de 25 de agosto de 1945. Ao torná-lo oficial, o governo destina a dotação de 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) criado em 1942, especificamente à alfabetização e educação da população adulta analfabeta. Esse fundo foi criado pelo professor Anísio Teixeira e tinha por objetivo garantir recursos permanentes para o Ensino Primário. Esse Fundo pode ser considerado o marco propulsor de uma política pública de educação de adultos considerada como instrução básica popular (PAIVA, 1983; BEISEGEL, 1992). A partir desse Decreto, surgem projetos e campanhas cuja meta era alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação regular. Um marco desse período foi a campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) a partir da qual se começou a pensar o material didático para a educação de adultos.

Essa campanha foi seguida por outros fatores que culminaram na estruturação da EJA tais como a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947 e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos em 1945.

Foram criados novos projetos e campanhas com o intuito de dinamizar o processo de alfabetização jovens e adultos que não tiveram acesso à educação regular. Apenas a título de pontuação, dentre tais projetos que em maior ou menor grau influenciaram a Educação de

Jovens e Adultos, podemos destacar em 1947, foi estabelecida a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos<sup>3</sup>.

No governo de Getúlio Vargas, a educação de adultos foi considerada como um elemento fundamental para a qualificação dos níveis de escolarização, sendo que esse processo passou a ser compreendido como fundamental para a elevação do nível cultural do cidadão (BEISEGAEL, 1974). A proposta era um currículo básico visando também à expansão agrícola. No entanto, como essa ação se restringiu à alfabetização passou a ser denominada como “Fábrica de Leitores”. Conforme registram Di Pierro et. al (2001), neste período, Lourenço Filho – a quem coube pensar a plataforma política do Governo de Vargas – visando refazer as bases eleitorais, expandiu as escolas para o interior do país. O resultado dessa ação apontou para a certeza de que apenas a alfabetização não resolveria, era preciso uma ação mais ampla junto às comunidades.

No final da década de 1950, o Presidente da República Juscelino Kubitschek, convocou grupos de vários Estados para relatarem suas experiências no “Congresso de Educação de Adultos”. Como mostra Gadotti (2000), nesse congresso, foi dado destaque à experiência do grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire, liderava um movimento educacional em prol da educação de adultos que colocava em questão a precariedade dos prédios escolares, a inadequação do material didático e a qualificação do professor.

De acordo com Paiva (1973), esse movimento educacional objetivava uma renovação dos métodos e processos educativos pautados na discussão e participação do grupo mediante o abandono dos processos estritamente auditivos, ou seja, os chamados passivos.

O governo de Juscelino Kubitschek, em função de sua preocupação com a conscientização do povo brasileiro e com a participação da população mais pobre na construção do país criou a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) com a intenção de diminuir os índices do analfabetismo, que por motivos financeiros foi extinta em 1963.

Segundo Gadotti e Romão (2006), o período entre 1958 a 1964 foi caracterizado por ações em que a educação de adultos era concebida como causa de analfabetismo, como uma educação de base, articulada com as “reformas de base” defendida pelo governo popular/populista de João Goulart.

---

<sup>3</sup> Foi realizada a primeira avaliação sobre o enorme índice de analfabetismo no país e, a partir daí, passou-se a interpretar a EJA como algo bem maior do que simples transmissão de técnicas elementares da leitura e da escrita, além de se discutir a necessidade de uma diferenciação metodológica para a EJA, levando em consideração o meio rural e urbano (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2005, p. 2).

Em 1961 foi realizado o Movimento de Educação de Base e o sistema de rádio educativo criado a partir da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal. O Grupo criado a partir desse movimento, assumiu inovadoramente o conceito de cultura popular como chave para o trabalho com a população pobre, por meio de escolas para crianças, alfabetização de adultos, praças e núcleos de cultura. Revitalizou as festas folclóricas e teve expressiva atuação no teatro e cinema.

Um importante autor desse momento histórico foi Paulo Freire, que contribuiu de forma teórica e prática para a instituição da EJA. A partir de então, inúmeras experiências pedagógicas aconteceram posteriormente e foram incorporadas pela maioria dos movimentos sociais que possuíam uma concepção mais crítica da educação e valorizavam os saberes da cultura popular, elemento essencial da teoria e da prática progressista<sup>4</sup>.

Seu Livro de Leitura para Adultos, renovou radicalmente o material didático da época. Maranhão sediou a primeira experiência do Sistema Paulo Freire, no Centro Dona Olegarina, em 1962, e o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, promovido pelo MEC, em 1963. Uma outra referência foi a Campanha de Pé no chão” criada em fevereiro de 1961, em Natal, sendo prefeito Djalma Maranhão e Moacyr de Góes, o secretário de educação. Nesse momento, foi implantado o Ensino Primário para crianças nos bairros pobres, em escolas de chão batido, cobertas de palha e metodologia inovadora. Foram valorizadas as festas, músicas e danças populares e instaladas bibliotecas populares, praças de cultura, museus de arte popular. Foi ampliada a alfabetização de adultos pelo *Sistema Paulo Freire* e pela campanha *De pé no chão também se aprende uma profissão*.

O segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos foi marcante devido ao fato de haver adquirido expressividade a ideia de um programa permanente de Educação de Adultos. Nesse contexto, surgiu o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado em 1964, junto aos demais movimentos de alfabetização de adultos vinculados à ideia de fortalecimento popular. No que diz respeito aos pressupostos básicos que orientavam esses movimentos, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) mostram que o paradigma pedagógico que então estava em gestão preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos da aprendizagem, de produção de cultura e de transformação.

De acordo com Gadotti e Romão (2006), o Movimento de Educação de Base (BEM) além de ter como propósito a educação, visava abrir caminhos para a libertação de milhares

---

<sup>4</sup> Prática progressista é uma atividade que incorpora uma reflexão sobre o mundo, sobre a vida e sobre si mesmo (SILVA; ASSIS; GENTILE; 2005).

de homens e mulheres que ao viverem na ignorância tornavam-se suscetíveis aos desmandos ditatoriais conseguiram sobreviver até 1969, devido a sua ligação com a igreja.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), no ano de 1965, em oposição às ideias de Paulo Freire, surgiu em Recife a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), de caráter conservador e semi-oficial. De acordo com Di Pierro; Joia e Ribeiro (2001), em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada ABC, constituíram-se em movimentos concebidos com o fim básico de controle político da população, por meio da centralização das ações e orientações, da supervisão pedagógica e da produção de materiais didáticos.

Durante o regime militar, houve a repressão a esses movimentos e a perseguição de seus membros pelos órgãos do Governo Federal. A Educação para Jovens e Adultos não foi abandonada, mas redirecionada. Segundo Di Pierro e Haddad (2000, p. 14),

[...] perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir. Havia ainda a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização – o Mobral – criado em 1967, tinha como seu principal objetivo acabar com o analfabetismo e, especialmente, preparar a necessária mão-de-obra para atender aos interesses capitalistas do Estado. Ao propiciar a alfabetização às grandes parcelas de adultos analfabetos, sob controle da federação, o governo pretendia extinguir o problema do analfabetismo por absoluto. Esse movimento tinha pouca articulação com o sistema de ensino básico e em 1985 passou a chamar-se Fundação Educar.

Em 1971 a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) passou a regulamentar o Ensino Supletivo – grau de ensino que visava contemplar jovens adultos – como proposta de reposição da escolaridade. Essa lei destinou um capítulo específico na legislação oficial à aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização. Em seus artigos 25 e 26, a LDB nº. 5692/71 deixa claro que os seus preceitos não diferiam dos objetivos do antigo MOBRAL em relação à profissionalização para o mercado de trabalho e da visão da leitura e da escrita apenas como decodificação de signos, conforme demonstram abaixo os artigos referidos:

Art. 25 O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

[...]

Art. 26 Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o

exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho (BRASIL, 1971).

Embora reflita intenções contraditórias de diferentes interesses, como afirma Haddad (2000), essa lei buscou sistematizar um espaço de discussão e democratização sobre a educação brasileira, mas acabou por transformar o ensino da EJA em uma educação de segunda classe.

A nova LDB 9394 de 1996 vem completar este movimento de transformar a educação de pessoas jovens e adultas em uma educação de segunda classe. (...) como o texto da Lei foi produzido no Legislativo, acaba por refletir as intenções contraditórias que permearam os processos de negociações e pressões de interesses diversos em sua elaboração (HADDAD, 2000, p. 117).

A função do Ensino Supletivo era apenas a de recuperar o atraso em relação aos outros países, haja vista que o número de analfabetos no Brasil era um dos maiores em relação a outros países. Ademais, buscava-se formar mão-de-obra adequada para que fosse possível obter um maior desenvolvimento nacional, por meio da organização de um novo modelo de escola. Dessa forma, surge uma “espécie de curativo nas chagas abertas pela negação do direito e acesso a uma educação para todos e todas” (BRANDÃO, 2001, p. 55).

Di Pierro e Haddad (2000) explicam que o ensino supletivo estruturou-se sob quatro funções que deveriam ser alcançadas por meio de cursos ou exames: a suplência, o suplemento, a aprendizagem e a qualificação.

A primeira delas objetivava proporcionar a escolarização regular àqueles que não a tinham seguido ou concluído seus estudos de acordo com a idade ideal, por meio de exames e cursos (Lei n. 5.692, artigo 22, a). A segunda função almejava “[...] proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei n. 5.692, artigo 24, b). A terceira das funções, refere-se à formação metódica no trabalho, e estava a cargo do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Por fim, a quarta, era a qualificação que estava encarregada da profissionalização, de maneira a formar os indivíduos para o trabalho.

Para que essas quatro modalidades funcionassem, existiam duas intenções que deveriam ser tomadas por base: 1) a priorização dos cursos e exames que buscavam formar e aperfeiçoar para o trabalho; 2) a liberdade de organização, com vistas a evitar que tal ensino fosse um “arremedo” do Ensino Regular.

Segundo Di Pierro e Haddad (2000), a suplência tinha como uma de suas características agregar as práticas usadas no ensino regular com a ideia subjacente de acelerar a escolarização, uma vez que quatro anos eram aglutinados em quatro semestres<sup>5</sup>. Com isso, estabelecer-se-ia um controle centralizador e conservador, que trataria primeiramente das funções como EJA, com uma estrutura tecnicista<sup>6</sup> que demonstra como se dava o funcionamento, à época, do sistema educacional.

Dessa forma, durante muito tempo, a EJA foi encarada como um problema que deveria ser sanado e, para isso, realizaram-se inúmeras campanhas que visavam erradicar por completo o analfabetismo. A EJA passou a ser oferecida geralmente no turno noturno, com uma carga horária menor, isto é, como complementação de um ensino que não fora oferecido na idade própria, mas sim tardiamente. A EJA passou a ser tão importante que a Constituição Brasileira e, depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconheceram que todos os brasileiros, de qualquer idade, são titulares e por isso, todo cidadão brasileiro não deve abrir mão desse direito.

Além disso, o curso que será ministrado não pode ser uma “caixa-preta”. Antes do curso, todos devem saber qual será a sua duração, quais os conhecimentos que lhes serão passados, quais os tipos de avaliação a que se submeterão e que tipo de certificado de conclusão obterão ao final do mesmo. De acordo com o parecer de Jamil Cury (2000) isso significa que o ensino na Educação de Jovens e Adultos deve ser de qualidade. Para que um determinado curso seja de qualidade, um fator determinante é a idoneidade da instituição que o oferece.

De acordo com o parecer de Jamil Cury (2000), muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária a esses recursos, que, em muitos casos, se mostram incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia. Além disso, pode-se dizer que o acesso a formas de expressão e de linguagem baseadas na micro-eletrônica são indispensáveis para uma cidadania contemporânea e até mesmo para o mercado de trabalho. No universo composto pelos que dispuserem ou não deste acesso, que supõe ele mesmo a habilidade de leitura e escrita (ainda não universalizadas), um novo divisor entre cidadãos pode estar em curso.

De acordo com Cury (2000), a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado – o direito a uma

---

<sup>5</sup> Ensino Fundamental – 2 anos – cada semestre uma série. Para concluir a 8ª série é necessário que o aluno tenha 15 anos no término de semestre letivo (último dia do calendário escolar).

<sup>6</sup> A Pedagogia liberal tecnicista trata-se de uma tendência em que a educação escolar organiza o processo de aquisição de habilidades e atitudes, conhecimentos específicos, úteis e necessários para que o indivíduo se integre na máquina do sistema social global (SAVIANI, 1990).



escola de qualidade – mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento.

Segundo Cury (2000, p. 653),

não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da **função equalizadora** da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas.

Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos não é um presente, nem um favor, tal como antes a própria legislação ou a prática das políticas educacionais a viam. Desde a Constituição de 1988 ela se tornou um direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que tiveram este acesso, mas não puderam completá-lo.

A década de 1980 foi marcada por inúmeras transformações paradigmáticas que, acordo com Falcão (1986), atingiram a EJA política, jurídica e pedagogicamente. A Nova República<sup>7</sup> foi instalada na primeira metade daquele período dando início à redemocratização do país. Houve a ascensão do governo civil da Aliança Democrática, que marcou o fim da ditadura militar, embora conservando ainda alguns aspectos dessa fase ditatorial.

A partir de 1985, com a redemocratização do país, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi extinto e seu lugar foi ocupado pela Fundação EDUCAR, com as mesmas características do MOBRAL, porém sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção.

---

<sup>7</sup> O nome “Nova República” foi designado para nomear um período da História do Brasil caracterizado pela democratização política e estabilização da economia brasileira. ROCHA, Sonia, **Revista Brasileira de Estudos Populacionais** – Textos para discussão n. 439 Renda e Pobreza: Os impactos do Plano Real, Rio de Janeiro, dezembro de 1996.

Ainda na década de 80, a luta operária passou a ganhar força, e se estendeu a várias categorias profissionais, incluindo os professores que participaram das definições de políticas públicas educacionais e da luta pela extensão da escola pública.

Nesse período, houve a realização da I Conferência Brasileira de Educação, este evento foi um marco importante na história da Educação brasileira, pois propiciou importantes discussões e propagou uma concepção de educação crítica. Para Saviani (1983, p. 24), nessa época “[...] a preocupação com a perspectiva dialética ultrapassa, na filosofia da educação, aquele empenho individual de sistematização e se torna objeto de um esforço coletivo”.

A defesa da escola pública tornou-se uma luta permanente, conseqüentemente, levada pelos educadores para o interior de suas escolas, mobilizando pais e alunos. Além disso, estabelece-se um diálogo com o movimento sindical, com o movimento dos sem-terra e outros (SAVIANNI, 1990).

No século XX, de acordo com Scocuglia (1999), as tendências principais da pedagogia brasileira contemporânea são: a pedagogia escolanovista – do movimento Escola Nova, de 1930; a pedagogia libertadora (Paulo Freire), voltada especialmente para a educação de adultos, de 1960; e a pedagogia marxista.

Entre os anos 60 e 80, o Brasil sofreu grandes impactos políticos que afetaram todas as esferas da sociedade brasileira. Nesse processo de mudança, a sociedade civil organizada em diversos movimentos, reivindicou a elaboração de uma Constituição que pudesse sustentar os direitos recentemente conquistados, fruto de grande vitória alcançada pela sociedade. Desse modo, em 5 de outubro de 1988, a nova Constituição Federal foi promulgada, celebrando assim, um novo pacto político social.

A partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, gerada e discutida em meio a um clima de redemocratização do Brasil, houve a exigência da participação do governo e da própria sociedade no que se refere à erradicação do analfabetismo. Seu artigo 208 estabelece a educação como um direito de todos, não importando a idade da pessoa. Nessa mesma Constituição Federal em suas disposições transitórias, garante metas e recursos orçamentários para o fim do analfabetismo: “[...] o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 2). E como comenta Cury (2005, p. 575), para os jovens maiores de 15 anos a lei reitera:

Maiores de 15 anos têm idêntico direito, mas só o usufruem na medida em que o exigem. Isso significa que a educação de jovens e adultos é reconhecida como

direito dos que não tiveram acesso a ele na idade apropriada. E significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente pelo valor da escola.

Desse modo, a EJA é uma modalidade reconhecida da educação básica e direito do jovem e adulto que, por questões sociais, não tiveram a chance de estudar em tempo hábil, portanto, esse direito deve ser atendido pelas autoridades competentes sempre que houver as solicitações de vagas.

Em 1990, foi fundada a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), no entanto, a mesma foi desarticulada pela ocasião da extinção da Fundação EDUCAR. Com a extinção da Fundação EDUCAR em 1990, ocorreu a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios. Como aponta Di Pierro (2005, p.121), “[...] desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...]”.

No ano Internacional da Alfabetização (1990), vários debates foram realizados por instituições governamentais e não governamentais visando encontrar estratégias para erradicar o analfabetismo no Brasil.

Segundo Machado (1988), no governo de Fernando Collor de Mello, foi lançado o Programa Nacional de alfabetização e cidadania (PNAC), que tinha como objetivo reduzir em 70% o número de analfabetos do país em cinco anos que em 1990 em termos quantitativos chegava a 17.762.629. Para alcançar esta meta foi criado-se a Comissão do Programa Nacional da Alfabetização e Cidadania que, aos poucos, foi-se desarticulando, tendo em vista a completa fragmentação e desvinculação do programa e da comissão na liberação de recursos.

Segundo Di Pierro (2005), uma característica da década de 1990 foi a relativização nos planos cultural, jurídico e político dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistados em momentos anteriores, e a descentralização da problemática, assim como a situação marginal da EJA nas políticas públicas do país. Nessa década, a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), reafirmou a institucionalização da modalidade EJA substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA.

A nova LDB n. 9394/96 contempla, em seus artigos 37 e 38, as modalidades de educação de jovens e adultos e proporciona uma atenção maior às novas exigências sociais. Algumas alterações significativas, como por exemplo: a redução da idade mínima (15 anos

para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio) para que se pudesse cursar a EJA, além da supressão das referências ao Ensino Profissionalizante como atrelado a essa modalidade. Cria-se ademais, uma seção única para essa nova categoria de ensino, a seção V, defendendo o uso de práticas de ensino apropriadas às características do alunado, aos seus modos de vida e de trabalho, incentivando a aplicação de projetos especiais a fim de proporcionar o alcance dos objetivos desejados. Assim, determinam os artigos supracitados:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

A partir daí, é possível perceber uma ressignificação da concepção de EJA, pois passou a ser vista como uma modalidade de ensino com características próprias e peculiares. Surgem, então, práticas pedagógicas consideradas adequadas às necessidades e às características dos jovens e dos adultos, envolvendo materiais e procedimentos característicos dessa faixa etária, bem como metodologias e conteúdos apropriados para a aprendizagem desses alunos.

Por meio de projetos, programas e propostas, diversos segmentos da sociedade como os movimentos sociais, organizações não governamentais e universidades buscaram a transformação da EJA, na tentativa de romper com a padronização da exclusão. Isso culminou nas Diretrizes Curriculares para a EJA, expressas no Parecer CEB n. 11/2000 e nos dispositivos do Plano Nacional de Educação – PNE/2001.

Uma das orientações da legislação para a organização curricular da EJA é a importância de se considerar o perfil dos educandos, sobretudo, considerando que esse público é diferente dos demais que frequentam a escola em idade apropriada.

No governo do Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação propôs uma série de regulação e controle no que diz respeito às ações descentralizadas da Educação de Jovens e Adultos, por meio da fixação de diretrizes e referenciais curriculares nacionais, da instituição de exames nacionais para certificação, bem como pela criação de programas de formação de educadores. Embora essas ações fossem apresentadas formalmente, como livre opção dos estados e municípios, tornaram-se compulsórios na prática, na medida em que a adesão àqueles programas passou a condicionar as transferências voluntárias de recursos federais para as instâncias estaduais e municipais. Atualmente, as ações ainda permanecem sem grandes alterações na prática cotidiana.

Assim, é bem verdade que existe a premência de haver políticas públicas que promovam e invistam em uma educação de qualidade como uma forma de dar início às transformações necessárias para a construção de uma sociedade mais justa. Para Freire (1997), é responsabilidade da sociedade mudar a realidade e construir o futuro. Não há como refazer, democratizar, humanizar e tornar um país sério em meio a adolescentes que brincam com armas, matando pessoas, fazendo da vida um jogo de brincadeiras constante, destruindo os sonhos não apenas seus, mas de outros.

De acordo com Freire (1997) mesmo que a educação sozinha não seja capaz de transformar a sociedade, sem ela, a sociedade e sua estrutura social tampouco sofrerão alterações.

## **1.2 A produção acadêmica sobre a escolarização de jovens e adultos**

Por meio de uma revisão de literatura acerca dos estudos e pesquisas brasileiras que tiveram como foco principal de análise a Educação de Jovens e Adultos, Camargo (2005) elaborou um levantamento que consiste em 120 trabalhos dentre os quais se destacam artigos científicos, dissertações, teses e livros publicados no período de 1976 a 2004. Os trabalhos foram divididos nas seguintes categorias: políticas públicas; desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita; programas, campanhas e projetos; ensino da Língua Portuguesa e Matemática; desenvolvimento cognitivo e lingüístico, formação de professores, letramento, telecurso, gênero e educação de adultos presos.

De acordo com Camargo (2005), a grande preocupação dos estudiosos sobre políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos foi explicitada pela maior quantidade de estudos realizados sobre esse tema. Outro problema bastante estudado, no que diz respeito à Educação de Jovens de Adultos é o desenvolvimento e a aprendizagem de leitura e da escrita.

O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática também é um dos temas que aparecem em tais estudos.

Alguns estudos foram encontrados, vislumbrando outros horizontes da Educação de Adultos, estudando temas como o letramento, a evasão e o gênero, no entanto, poucas pesquisas foram localizadas que abordassem esses temas.

Quando o assunto é Educação de Jovens e Adultos os diversos olhares vêm contribuir para uma visão crítica, história e política acerca dos diversos elementos que compõem essa complexa modalidade de ensino e as pessoas que a constituem. Os estudos tentam desvendar a realidade de cada contexto e encontrar caminhos para possíveis soluções.

De acordo com Camargo (2005), é notável que o maior número de pesquisas que abordam questões referentes à Educação de Jovens e Adultos ocorreu nos anos de 1995, 1996, 1997 e 1998. Dessa forma, alguns acontecimentos históricos explicam a maior frequência de estudos durante nesse período. Nos anos de 1993 a 1994 o Plano Decenal de Educação abordava questões sobre o acesso e continuidade ao ensino de jovens e adultos desescolarizados. A homologação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº. 9394/96 foi um marco na história da educação do Brasil e estabeleceu a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino, dando novos rumos à educação em geral.

No ano de 1997, o Programa Alfabetização Solidária nasceu com novas perspectivas de alfabetização em diferentes localidades. As percepções sobre o processo ensino-aprendizagem também são objetos de vários estudos, destacando o posicionamento da equipe escolar e dos professores sobre esse processo. No entanto, se compararmos os diversos assuntos pesquisados, pode-se constatar que foram localizados, estudos que apresentam como objetivo averiguar o que o aluno tem a dizer sobre a escola, as relações construídas nesse contexto, a metodologia do professor, seu desempenho, as dificuldades e facilidades no momento do aprender, o que mostra a necessidade de uma maior exploração dessas temáticas. Sendo que é justamente nesse campo que está inserida a presente pesquisa.

Com relação às pesquisas sobre as visões dos alunos acerca do processo ensino-aprendizagem foi possível verificar que os trabalhos versaram sobre temas como: concepções e expectativas sobre o desempenho do professor; sentimentos vividos sobre o processo de alfabetização; evasão e abandono escolar; sentimentos e expectativas em relação à escola; significado do retorno à escola, constituição da identidade e construção de projetos de vida; estratégias utilizadas pelos analfabetos e recém-alfabetizados para suprir o analfabetismo; expectativas sócio-educacionais e práticas educativas; significados atribuídos à escolarização,

destacando a aquisição da leitura e da escrita; desejos e necessidades e, por fim, elementos facilitadores/motivadores e dificultadores durante a entrada e permanência no curso de alfabetização.

Segundo Sachetti (1992) tanto os alunos quanto os professores têm uma visão estereotipada dos papéis de cada um. Os professores, para transformarem e adaptarem os alunos às normas da instituição de ensino, utilizam técnicas aversivas de controle e abusam da autoridade. Na visão dos alunos, aliás, uma visão que só pode ser compreendida dentro de um contexto histórico, político e social, o professor é aquele que deve deter todo o conhecimento. Na pesquisa de Cruz (1993) verificou-se a importância da figura do professor nas situações de fracasso e sucesso na alfabetização; a sua prática e o seu discurso devem ser coerentes com os conteúdos trabalhados. Os alunos procuram a escola por acreditarem que ela é um meio para dominar a leitura e a escrita e, assim, realizam uma melhor compreensão do mundo. Foltran (1993) verificou que a escola que os alunos frequentam agora dá oportunidades para exposição e troca de ideias, ajuda no desenvolvimento crítico e capacita profissionalmente. Complementando, Souza (1994) demonstra que os alunos consideram a escola como algo essencial para suas vidas e um meio para a ascensão social.

Santana (1996) relata em sua pesquisa que os alunos buscam a escolarização para responder às exigências impostas pelo mundo letrado. Apesar da demora na aquisição das habilidades de ler e escrever, por conta da falta de oportunidades, eles encontram meios para interagir com a realidade, demonstrando competência comunicativa. Segundo Fátima (1997) a vida dos alunos que passaram a frequentar o curso de alfabetização melhorou, pois aprenderam a ler e escrever, a se comunicar melhor, houve aumento significativo da sua auto-estima, resolveram com mais facilidade os problemas do cotidiano e melhorou o desempenho profissional, a visão da vida e do mundo. Para Tavares (1999), apesar de os alunos frequentarem, por vários anos, uma mesma série, isso não significa que eles deixem de aprender, pois estão participando de práticas sociais de leitura e escrita. Permanecem na escola porque lutam por um processo de autonomia e modificações, via escolarização.

Almeida (2003), por sua vez, demonstrou que as necessidades mais relevantes dos alunos são registrar cálculos mentais para conquistar credibilidade, ajudar os filhos na realização das tarefas, ler a Bíblia, obter um diploma e realizar compras. Em relação às dificuldades, foram citados o preenchimento de ficha de seleção para emprego, a leitura de manuais que circulam no ambiente de trabalho e a escolaridade insuficiente. Quanto às estratégias utilizadas para minimizar essas dificuldades, foram elencadas a leitura lenta, antecipação de significados, utilização da comunicação oral, justificativa da ausência de

óculos ou desconhecimento de algumas letras, para não realizar leituras, aguçar a memorização e comparar símbolos. Aprender a escrever o nome, foi uma das ações mais significativas no processo de alfabetização, pois esse aprendizado interferiu na imagem que o aluno tinha dele mesmo e elevou sua auto-estima.

Segundo Santos (2003), os pontos dificultadores na entrada e permanência no curso são: baixa auto-estima; história escolar marcada por fracassos; trajetória de vida repleta de constrangimentos; jornada de trabalho pesada; reações negativas de familiares por conta do retorno aos estudos; diminuição do tempo livre para passar com a família e distanciamento dos filhos. Dentre os elementos facilitadores/motivadores apontados, destacam-se: o passar no exame de seleção; acesso dos alunos ao ambiente universitário; proposta pedagógica baseada na construção de conhecimentos e valorização das experiências de vida, resgatando o desejo de aprender; gratuidade dos estudos; material didático e alimentação fornecidos pelo projeto; carinho, atenção e respeito dos professores-monitores.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm importantes observações a fazer sobre o seu processo ensino-aprendizagem. Dando oportunidade para que eles expressem suas crenças e expectativas, estaremos abrindo um canal de diálogo e reflexão para entender melhor quais os mecanismos que perpassam essa modalidade de ensino em diferentes contextos e realidades.



## **CAPÍTULO 2**

### **A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Por meio de uma revisão de literatura acerca dos estudos e pesquisas brasileiras voltados, especialmente, para a análise a Educação de Jovens e Adultos, verificou-se a forte influência da concepção freireana em um considerável número de pesquisas realizadas nos últimos anos. Com efeito, a história da EJA está associada às contribuições desse renomado educador, que em oposição à concepção conservadora de educação, propôs uma mudança de paradigma, por explicitar de forma sábia o sentido da escolarização na vida de homens e mulheres que retornam à escola na vida adulta. Assim, neste capítulo, apresentamos considerações sobre a escolarização de jovens e adultos como espaço de transformação social, tomando como referência as contribuições de Freire (1976, 1979, 1980, 1985, 2002, 2005) na educação e trabalho.

#### **2.1 Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores**

De acordo com o pensamento de Freire (1994) falar sobre escolarização pressupõe uma reflexão sobre o sentido de educação como prática de liberdade, ou seja, uma educação que deve se apresentar desprovida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação.

A decisão de adotar uma proposta de educação libertadora implica reconhecer o homem como um sujeito com vocação histórica. Nesse sentido, deve estar em oposição à “educação bancária”, entendida como o processo que trata o “homem como objeto”, depósito de saberes consideradas verdades absolutas.

Para o autor, adotar a proposta de uma educação libertadora implica reconhecer o ser humano como sujeito histórico, que se encontra submerso em condições espaços-temporais, isto é, o homem que envolto nessa situação, quanto mais refletir de maneira crítica sobre a sua existência, mais poderá influenciar-se e, assim, será mais livre. Essa concepção se apóia em seis pressupostos considerados por Freire (1994) como ideia-força:

1) Toda ação educativa deve, necessariamente, estar precedida de reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida do educando, isto é, a quem o educador quer ajudar a educar. As concepções de Freire estão sob a orientação dessa primeira suposição.

2) O homem chega a tornar-se sujeito por meio de uma reflexão sobre sua situação ou sobre seu ambiente concreto. A educação deve levar o educando a uma tomada de consciência e atitude crítica no sentido de haver mudança da realidade.

3) Por meio da integração do homem com o seu contexto, haverá a reflexão, o comprometimento, a construção de si mesmo e o ser sujeito. Essa ideia pode ser dividida em duas outras afirmações: a) o homem, precisamente porque é homem, é capaz de reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores. O homem tem capacidade de discernimento, relacionando-se com outros seres; b) por meio dessas relações é que o homem chega a ser sujeito. A capacidade de discernir o leva a perceber a realidade por ser externa e a entende com desafiadora.

4) À medida que o homem se integrar às condições de seu contexto de vida e passar a fazer reflexões, obterá respostas aos desafios que se lhe apresentam, criando cultura.

5) O homem é criador de cultura e fazedor da história, pois, na medida em que ele cria e decide, as fases vão se formando e reformando.

6) É necessário que a educação permita que o homem chegue a ser sujeito, ou seja, a construir-se como pessoa, e transformar o mundo por estabelecer relações de reciprocidade e, dessa forma, fazer cultura e história.

Freire (1994) colocou em questão a “educação bancária”, entendida como o processo que trata o “homem como objeto”, depósito de saberes consideradas verdades absolutas e apresentando como caminho uma pedagogia assentada no diálogo, na comunicação, tendo em vista uma relação humana que propicie o desenvolvimento de uma consciência crítica do mundo em que vive. Ou seja, uma concepção pedagógica segundo a qual a educação é entendida como o processo de conscientização do homem, possibilitando o seu engajamento na luta política e na transformação da realidade social. Assim, de acordo com Freire (1980, p. 26 e 27), por isso mesmo,

[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo.

Essa discussão constitui o tema central do livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968. Nesse livro, o autor explicita categorias, como opressor, oprimido, educação bancária, educação libertadora, práxis, entre outras, que constituem os pilares de sua pedagogia, que a seguir serão apresentadas.

A primeira categoria, a opressão, diz respeito ao fato que quem detém o poder e manipula os oprimidos, por meio de atitudes paternalistas e/ou autoritárias, aliena-os e torna-os incapazes de agir por vontade própria. Dessa forma é não difícil entender que quando mais se avança no mundo contemporâneo e globalizado, menos chances de sair da alienação. O dia a dia, a corrida cada vez mais acirrada em nome do profissionalismo tem aumentado as possibilidades de fracassos. Assim os oprimidos acabam assumindo seus fracassos e aceitando passivamente o que lhes acontece como resultado de sua impotência e incapacidade, e jamais percebem que estão em uma situação opressiva, como bem explicam as palavras de Freire (2005, p. 55),

quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta ‘desordem organizada’.

Além disso, o opressor, consciente que precisa exercer seu poder coercitivo, acaba por fortalecer sobremaneira seu papel de alienador, insistindo em um jogo de fraudes e de cartas marcadas.

As mesmas políticas que vêm fortalecer a autonomia, condição de cidadania, liberdade de expressão, educação com qualidade, são as mesmas que oprimem e fazem uso do poder, reproduzindo uma educação inadequada para a realidade apresentada. O poder da classe dominante, oprimindo o sujeito que pensa, mas aceita a condição. Dessa mesma forma, Freire (2005, p.40) fala do proprietário da consciência daqueles que são oprimidos, devido ao fato de que estes aceitam a opressão.

O resultado dessa relação entre opressores e oprimidos, consiste no fortalecimento das contradições inerentes às relações sociais. Nesse antagonismo, que inviabiliza o avanço dessas relações, há uma “desumanização” dos representantes dessas categorias, na medida em que, enquanto um assume o papel de “mercadoria”, o outro estabelece uma relação de poder, de domínio, sobre aquele. Isso está em consonância com o que Dussel (apud FREIRE, 2005, p. 51) denomina como “ser mais e ser menos”.

Assim, Freire (1985, p. 45) se expressa em relação a esse antagonismo: “Nessa ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal”.

Dessa forma, essas categorias, de opressor e de oprimido, conduzem – no campo da educação – à terceira e à quarta, a saber: a educação bancária e a educação libertadora. A relação de poder estabelecida entre o opressor e o oprimido fortalece a existência de uma relação de dominação entre o educador e o educando, o que inviabiliza a construção de conhecimento e o diálogo entre essas duas categorias. Freire (2005) alerta para o estabelecimento dessa relação dominadora que fortalece a consciência opressora dos educadores que acreditam ser os únicos que a possuem e dominam o conhecimento, conforme o autor expõe a seguir:

Enquanto se encontra nítida sua ambiguidade (sic), os oprimidos dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos. Têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor. No seu poder de que sempre dá testemunho. [...] É preciso que comecem a ver exemplos da vulnerabilidade do opressor para que, em si, vá operando a convicção oposta à anterior. Enquanto isto não se verifica, continuarão abatidos, medrosos e esmagados. Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua ‘conivência’ com o regime opressor (FREIRE, 2005, p. 57).

Apesar de a dominação mencionada por Freire não se dar de forma declarada, esta, por sua vez, se revela por meio da quantidade de conhecimento, ou seja, do conjunto de informações gerais que o opressor possui e que é estranha ao oprimido e ao mundo em que vive. Dessa forma, estabelece-se um confronto entre os saberes do opressor e do oprimido, colocando o primeiro em vantagem em relação ao segundo.

Há uma espécie de relação em que o opressor, indiretamente, tutela o oprimido, por utilizar estratégias dissimuladas de opressão. Advém, daí, a concepção de uma educação bancária, que acaba por dar prosseguimento, na área educacional, à reprodução das classes sociais, uma vez que não permite ao oprimido passar de sua ação individual para uma ação de classe, sendo que este segundo nível de classe seria o que o tornaria sujeito de suas ações e de seu mundo.

Isso se dá porque o educando não reconhece que possui conhecimentos e que pode transformar o mundo partindo de si mesmo, além de não perceber que é dominado. Por conseguinte, a educação propicia um tipo de formação para a indiferença, em que muitas

vezes o professor produz um tipo de conhecimento que pode ser chamado de forjado, uma vez que apenas ele o possui e o repassa, e este é depositado de forma autoritária e articulado no aluno que, nessas condições, apenas o recebe.

Assim, o conhecimento era recebido pelo educando pacificamente e sem nenhuma elaboração crítica, não possuindo, portanto, nenhum significado. É isso que Paulo Freire denomina como “educação bancária”, como explica em sua obra *Pedagogia do oprimido*:

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida. A concepção ‘bancária’, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, espacializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano (FREIRE, 2005, p. 74).

A relação estabelecida, pela educação bancária, entre professor e aluno não possibilita a existência de um diálogo, pois, o conjunto de ações pedagógicas estabelecido é desigual. Sem diálogo, não há como existir um conhecimento significativo e, se este não é significativo, não possui substância.

Quando se impõe conteúdos, a relação estabelecida é, muitas vezes, aquela em que o aluno faz de conta que aprende e o professor finge ensinar, o que resulta em comodismo de ambas as partes e possibilita uma valorização, como afirma Freire (2005), da “cultura do silêncio”. De forma passiva e consensual, o aluno, sem querer, acentua o poder do educador e anula qualquer tentativa de superar a consciência ingênua que possui.

Hoje, é compreensível que os alunos não são tão passivos e alienados. Mas existe ainda, uma forma de dominação velada que tem se difundido no âmbito escolar. Quando o educador repassa os conteúdos aos alunos de forma repetitiva, mecânica e puramente conteudística, ao final do processo de aprendizagem, o resultado é que o aluno apenas reproduz, de forma quantitativa, e não qualitativa o que apreendeu.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacificamente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2005, p. 66).

O processo de aprendizagem ao ser ministrado apenas pelo professor, torna-se uma via de mão única e assume uma posição não dialógica. É, portanto, significativa apenas para um dos lados. A esse respeito, Freire (2005, p. 68) postula que

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe, os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; o educando, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra, os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina, os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua, os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos, estes devem adaptar-se às determinações daqueles;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos.

Por essas deduções do autor, torna-se evidente que a relação que se estabelece entre educador e educando é a de sujeito e objeto. O primeiro deles, o educador, é o sujeito da ação, pelo fato de possuir o conhecimento e, devido a isso, adquire uma atitude, na maioria das vezes, autoritária e dominadora, o que o favorece com autoridade na hora de narrar os fatos apenas desde seu o seu próprio ponto de vista. O educando, por outro lado é, então, objeto, pelo fato de apenas ouvir, passiva e estaticamente, o conhecimento propagado pelo sujeito.

Outra categoria destacada por Freire é a *práxis*. De acordo com a sua concepção, ela proporciona a verdadeira construção do conhecimento, naqueles contextos em que o conhecimento não é adquirido por meio de uma simples apropriação teórica de conteúdos. Dessa forma, é somente por meio dessa categoria que há a possibilidade de existir uma educação libertadora e progressista. Dentro dessa premissa, não há como se falar em teoria sem a prática e muito menos aplicar esta última sem aquela. A *práxis* estabelece uma relação indissociável e permanente entre a teoria e a prática, não sendo possível separá-las. Kosik (1976, p. 204) a define da seguinte forma:

*A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação*

prática [...]. Assim, a práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como ‘experiência’ passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realidade da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da práxis.

Em face disso, percebemos que o termo *práxis* refere-se a um trabalho que viabiliza a construção de um novo ser histórico, sujeito esse que consegue ver dialeticamente a história, e não apenas como um conjunto de fatos sucessivos. Esse sujeito deseja participar das mudanças e despertar-se para um novo mundo e, dessa forma, atingir um novo modelo de escola, que percebe as contradições e dialoga com elas, que é crítica e que proporciona aos educadores viabilizarem uma *práxis* histórica diferente e, assim, superarem a pedagogia do silêncio e partirem para uma pedagogia denunciadora.

É nessa perspectiva que Freire compreende a *práxis*, é nesse ponto que se dá a sintonia entre a sua visão e o pensamento de Kosik. Para o primeiro, a *práxis*, era condição *sine qua non* para a construção de uma educação capaz de viabilizar a todos que se tornem sujeitos ativos na prática educativa. Assim, o sujeito pode construir uma relação dialética com o mundo por meio da *práxis*.

Para Freire (2005, p. 90) a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode-se nutrir de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.

Essas afirmações nos levam a deduzir que é preciso que as pessoas se pronunciem e, para isso, é necessário que reflitam sobre suas ações e sobre o mundo. Para isso, torna-se necessário que os educadores construam uma *práxis* de uma reflexão que se desenvolve de modo permanente, para que possam propiciar uma prática que os conduz à proposta libertadora colocada por Freire.

Dessa forma, das categorias propostas por Freire, a conscientização é uma das mais relevantes na dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Paulo Freire usa, em todas as suas obras, do conceito de “conscientização”, buscando fazer com que o educando compreenda e perceba o estado de submissão em que se encontra, e assim, possa superar a consciência ingênua e alcançar uma consciência crítica.

É sabido que a sociedade brasileira está dividida em classes e que essa divisão é bastante acentuada até os tempos atuais. Assim, a diferença entre os que produzem um conhecimento estruturado, incluídos na educação formal (a cultura do opressor), e os que, por

não possuïrem tal conhecimento, ficavam subjugados a essa cultura mais elaborada. Por meio dessa relaçaõ dependente de uma classe sobre a outra e, ao mesmo tempo, contraditória, se fortalece a consciência alienada que acaba por inviabilizar uma tomada de consciência, essa ausência de uma consciência histórica faz com que não seja possível a tomada de decisões que possibilitariam uma mudança significativa.

Freire (2005, p. 118) aponta o porquê da importância de refletir:

Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em 'situação'. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que vai se desvelando.

Portanto, a partir da tomada de consciência é possível significar o mundo e, assim, abrir espaço para a possibilidade de revelar-se a si mesmo pelo diálogo, tornando-se sujeitos, capazes de perceber o mundo, modificá-lo e se modificar. Isso só é possível a partir do momento em que há uma compreensão da história atual mediada pela história já vivida por outrem e por si mesmo. É uma relação dialética entre o passado e o presente, que pelo trabalho constrói o próprio homem e faz com que este signifique o mundo, estabelecendo um diálogo entre outros mundos. É assim que Freire (1980, p. 26) define conscientização:

[...] A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se 'des-vela' a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em 'estar frente à realidade' assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da 'práxis'.

A conscientização perpassa pela tomada de consciência, é a compreensão da necessidade de transformação com relação a sua história. Isso significa não aceitar de forma pacífica, mas deixar a marca de cada um nela, escrevê-la com o olhar de cada sujeito, construí-la de forma consciente e crítica.

Devido a isso, a educação apresenta um importante papel, sobretudo, se colocado ao lado do dominado. Ela possibilita, na Educação de Jovens e Adultos – foco deste trabalho – a construção significativa do conhecimento por meio da reflexão embasada em um tema-problema advindo da realidade do educando.



A partir do momento em que há essa tomada de consciência, o conhecimento, que a princípio era estranho ao mundo do oprimido, adquire forma e sentido, o que possibilita a criação de um outro homem, não mais objeto, mas sujeito por meio de sua capacidade de pensar e de intervir no mundo. Sobre isso, Freire (2005, p. 118) esclarece:

por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões 'focalistas' da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. Assim é que, no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico-cultural.

No entanto, em grande parte das vezes os educadores não visualizam a importância do contexto na construção significativa do conhecimento e permanecem reproduzindo sua prática mecanizada, o que solidifica o homem historicamente engessado e socialmente imparcial.

Tal educação fortalece uma sociedade dependente e antidialógica, que perpetua o descompromisso humano, a limitação, a ideologia, a alienação, dentre outros. O primeiro estágio da consciência, aquele que realiza a ruptura com o mundo em que o indivíduo vive, é chamado, por Freire, de consciência intransitiva.

Além desse nível de consciência, existem mais dois níveis: a consciência transitivo-ingênua e a transitivo-crítica. A consciência transitivo-ingênua, representando o segundo estágio, possibilita uma visão mais ampla do mundo, mas ainda não a sua mudança, uma vez que o ser ainda não consegue entender sua relação com o mundo de maneira crítica, pois falta uma elaboração mais sistematizada e criativa de seu contexto.

A consciência transitivo-crítica corresponde ao que se espera da pedagogia libertadora, pois proporciona uma relação mais humana do homem com seu mundo, por meio do diálogo, do questionamento e da criticidade. Esse terceiro estágio é o da consciência que denuncia, humaniza e é contra a divisão por classes, intervindo na cultura do povo, em seu modo de viver e em sua linguagem, organizando ações coletivas. Barreiro (2000, p. 70) assim se expressa sobre ela e seu papel na tarefa educativa:

As tarefas da conscientização, juntamente com as tarefas decorrentes da educação problematizadora, seriam:

- a) Constituir-se como um instrumento oportuno de realização, com o povo, e no trânsito, da passagem da consciência transitivo-ingênua para a crítica.
- b) Opor-se à educação desumanizadora, direta ou indiretamente patrocinada pelos opressores dentro de uma sociedade classista, e que contribui para a manutenção dos valores e dos fatores de sua sustentação dessa sociedade, através da alienação sistemática e provocada do povo, de uma possibilidade concreta de interpretação crítica de suas contradições.

c) Participar da criação de um modo próprio de cultura do povo, na medida em que ele se organiza e expressa a sua própria progressiva 'tomada de consciência' em uma autêntica cultura popular.

Visando “desalienar a população” com vistas a sua conscientização, Freire criou o conceito de “pedagogia do diálogo”, postulando que a relação educando-educador ocorra de forma horizontal. Nessa visão, o processo educativo tem como ponto de partida “as situações vividas” pelo educador na realidade do educando. Nesse processo, a relação “educador-educando” converte-se na relação “educando-educador e educador-educando” da qual surgem os “temas geradores” ou “palavras geradoras” para serem trabalhadas nos círculos de cultura.

De acordo com Freire (1980) a ação cultural para a libertação se realiza em oposição às classes dominantes, enquanto a revolução cultural se faz com a revolução já no poder. Os limites da ação cultural para a libertação se encontram na realidade opressora mesma e no silêncio imposto às classes dominadas pelas classes dominantes. São esses limites os que determinam as táticas a serem usadas, que são necessariamente diferentes das empregadas na revolução cultural.

Enquanto a ação cultural para a libertação enfrenta o silêncio como dado concreto e como realidade introjetada, a revolução cultural o confronta apenas como introjeção. A nova cultura que nasce no seio da velha que é negada não está isenta, porém, de uma permanente análise crítica.

A cultura ocupa-se dos temas geradores ou palavras geradoras que emanavam do diálogo sobre as experiências e dificuldades vividas pelo educando e compartilhadas pelo educador. Dessa forma, os “temas geradores” ou as “palavras geradoras” deveriam ser aprofundadas na perspectiva de “problematização”, desenvolvendo, assim, no educando “uma visão crítica” de sua realidade. Esse processo constitui-se como a base para a conscientização que se complementa na ação social e política. Espera-se, assim, uma atuação conjunta do educador e do educando em prol da transformação da sociedade, o que implica a libertação do homem das condições de opressão.

Assim, conscientizar, para Freire, diz respeito a uma nova maneira de ver o mundo, condição essencial para que o oprimido se liberte do opressor e passe a intervir sobre o meio com seus próprios pensamentos, em um diálogo constante com outros homens e com ações organizadas. Portanto, conscientizar ou tornar-se consciente, é tomar posse da realidade. Ler o mundo de modo plural, aberto e em movimento. De acordo com Freire (1980, p. 40),

o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la pois ninguém luta contra as forças que não

compreende. A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. E preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.

A conscientização deve ser, portanto, o ponto de partida para que o aluno construa a sua cidadania a partir de leituras cotidianas. A escola é apenas um desses espaços, portanto, é preciso democratizá-la e ser sujeito histórico dessa ação.

O caminho apontado consiste na instauração de uma pedagogia assentada no diálogo, na comunicação, tendo em vista uma nova relação humana preocupada com a população no sentido de que esta, por si mesma, seja capaz de criar uma consciência crítica do mundo em que vive. Desse modo, a educação é entendida como o processo de conscientização do humano, possibilitando o seu engajamento na luta política e na transformação da realidade social.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo (FREIRE, 1980, p. 26).

Nesse sentido, entende-se que sujeitos históricos são todos. O que falta em certas situações é o reconhecimento desses indivíduos enquanto tal. Para tanto, alguns conceitos são verdadeiros legados a educação de jovens e adultos e podem propiciar conhecimento ao indivíduo.

De acordo com Freire (2005, p. 68), o diálogo é de extrema relevância. Ele considera o *diálogo* como:

[...] uma necessidade existencial. É o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo, onde a reflexão e a ação orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar. É necessário amor, humildade, fé no homem, criatividade, criticidade e esperança.

Assim, o diálogo, para o autor, é a condição básica para a aquisição do conhecimento. O ato de conhecer, segundo Freire (2005), sucede em um processo social e o diálogo é, justamente, uma mediação deste processo.

Freire criticou veementemente o monólogo existente nos círculos educacionais vigentes, introduzindo o conceito do diálogo, fundamentando-o filosoficamente, quando diz: “Educador e educandos (...), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que

ambos são sujeitos no ato, não só de desvendá-la, criticamente e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2005, p. 56).

O diálogo, na teoria freireana, é interpretado como essência da pedagogia libertadora. A *problematização* pressupõe a ação transformadora, é inseparável do ato cognoscente e, como ele, inseparável das situações concretas, mesmo que ocorra sobre os conteúdos já elaborados. A situação gnosiológica é a essência do conhecimento. Nesse caso, serão referidos ao contexto, pois a problematização parte de situações vividas e implica um retorno crítico a essas. Por meio da problematização, o educador chama os educandos a refletir sobre a realidade de forma crítica, produzindo conhecimento e cultura em um mundo e com o mundo.

Segundo Freire (2005), a liberdade é o fim de toda revolução cultural. É uma conquista e exige uma busca permanente existente apenas no ato responsável de quem a faz. É a condição indispensável ao movimento de encontro em que estão inscritas as pessoas como seres inacabados. Para o autor a libertação é um parto, doloroso. Não existe educação sem liberdade; a liberdade de criar, de propor o quê e como aprender, herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo os seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lançando-se no domínio da história e o da cultura.

A *conscientização* é um compromisso histórico, é uma inserção crítica na história, assumindo o homem uma posição de sujeito podendo transformar o mundo. É o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Segundo Freire (1980, p. 53) “é um ir além da fase espontânea da apreensão até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer [...] é tomar posse da realidade; e, por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade”.

Dessa forma, as várias categorias apresentados por Freire são importantes para a Educação de Jovens e Adultos e a discussão neste trabalho se deu por entender que todas elas fazem parte do processo de aquisição do conhecimento. Destaca-se ainda que sem o diálogo não existe comunicação e interação. O único caminho que conduz a uma atitude crítica e reflexiva é aquele percurso problematizador. Assim, qualquer forma de aprendizagem sem liberdade não subsiste, pois, tolhendo a liberdade do educando, ele não cria, não aprende, sucumbe. Acredita-se que os projetos pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos devam priorizar uma metodologia crítica e transformadora.

## 2.2 Educação e o mundo do trabalho

Fazer a reflexão sobre a importância da EJA na transformação social é um grande desafio que sua implantação implica como política permanente num país profundamente desigual como o Brasil.

A EJA, quando dotada de qualidade que a torne efetiva, transforma-se numa política social que ameaça as condições atuais das elites privilegiadas, com possibilidade de produzir “desobediência civil” ao não aceitar os limites impostos pela sociedade de classes.

Se a EJA é por excelência um ato político, é também uma ação cultural. Os jovens e adultos estão imersos no mundo social e cultural. Ao trabalhar com adultos mais velhos, essa perspectiva cultural/social se faz presente com mais força. Os motivos que os trazem para a situação de ensino-aprendizagem não se resumem a uma razão utilitarista ou instrumental de “aprender para”, simplesmente.

No entanto, algumas pesquisas apontam que a escola básica no Brasil vem sendo progressivamente generalizada sem assegurar necessariamente o emprego e pensar em uma outra forma de relação entre educação e trabalho para atender a um modelo de desenvolvimento. Nos termos defendidos por Freire (1980) a partir de seu conceito de dialogicidade, há outro desejo que permeia as situações de sala de aula, o gosto humano da convivência, que se revela em diferentes situações, nas histórias de vida e no desejo de continuar a conviver no grupo, independentemente da conclusão do curso.

De outro lado, está a exigência da EJA de compreender e alargar as formas de organização presentes nas rotinas de sobrevivência desses alunos, elementos de resistência e discriminação.

As formas de organização da EJA trazem laços de solidariedade já não mais comuns no conjunto da vida social tal como ela se apresenta na ordem imposta pelo capital. O trabalho humano efetiva-se, concretiza-se em coisas, objetos, formas, gestos, palavras, cores, sons, em realizações materiais e espirituais. O ser humano cria e recria os elementos da natureza que estão ao seu redor e lhes confere novas formas, novas cores, novos significados.

O trabalho ou as atividades a que as pessoas se dedicam são formas de satisfazer as suas necessidades que, por sua vez, são os fundamentos dos direitos estabelecidos na vida em sociedade. São os direitos políticos, como o direito de participar do exercício do poder político como membro investido da autoridade política ou como eleitor. São os direitos sociais como o direito ao bem-estar econômico, ao trabalho, à moradia, à alimentação, ao vestuário, à saúde, à participação social e cultural, à educação e aos serviços sociais.

De acordo com Lukács (1978) é falso, e há evidência disso, que todo trabalho dignifica. De acordo com a produção da existência humana e a aquisição da consciência se dão pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento e se aperfeiçoa.

Portanto, pode-se entender que o trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. É a consciência moldada por esse agir prático, teórico, poético ou político que vai impulsionar o ser humano em sua luta para modificar a natureza (ou para dominá-la, como se dizia no passado, antes que se tomasse consciência da destruição que o homem vem operando sobre o planeta).

De acordo com o mesmo autor, a consciência do ser humano é a capacidade de representar os seres de modo ideal, de colocar finalidades às ações, de transformar perguntas em necessidades e de dar respostas a essas necessidades. Os seres humanos agem através de mediações, de recursos materiais e espirituais que eles implementam para alcançar os fins desejados, o que é bem diferente dos outros animais.

O que nos permite fazer a distinção entre duas formas fundamentais de trabalho: o trabalho como relação criadora, do homem com a natureza, produzindo a existência humana, o trabalho como atividade de autodesenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético, o trabalho como manifestação de vida; e o trabalho nas suas formas históricas de sujeição, de servidão ou de escravidão, ou do trabalho moderno, assalariado, alienado na sociedade capitalista.

Para focar o trabalho na atualidade, precisamos traçar um cenário das mudanças que vêm ocorrendo nos modelos de produção, organização, divisão e racionalização do trabalho capitalista. As mudanças vieram sempre com uma preocupação central: a procura por maior produtividade.

De 1945 até 1970, podemos dizer que o mundo ocidental passou por um período de crescimento econômico relativamente estável, ligado ao desenvolvimento industrial e infra-estrutural de reconstrução pós-guerra. Isso, pelo menos, nos países centrais, já que nos países periféricos a realidade teve componentes distintos, como no caso brasileiro.

Antunes (2002) considera a crise do Taylorismo e do Fordismo como expressão fenomênica da crise estrutural do capital, que se observa pela tendência decrescente da taxa de lucro. Entre os outros sinais que configuram esse quadro crítico nos anos 70, podemos destacar a conseqüente retração do consumo em resposta ao desemprego, a hipertrofia da esfera financeira gerando a especulação do mercado financeiro.

Quanto às respostas do capital à sua crise estrutural, Antunes (2002) analisa que, para lidar com os limites do Taylorismo e do Fordismo, o capital não transformou o modo de produção capitalista, apenas o reestruturou.

A resposta dos trabalhadores se deu quando eclodiram revoltas do operário-massa, desde a década de 1960, contra os métodos Tayloristas e Fordistas, pelo boicote e resistência ao trabalho arbitrário. O movimento operário tinha a possibilidade efetiva do controle social dos trabalhadores, dos meios materiais do processo produtivo, mas não conseguiu superar suas barreiras e não foi capaz de se contrapor hegemonicamente à sociabilidade do capital.

O processo de produção nesse modelo supõe uma intensificação da exploração do trabalho. Isso se dá tanto pelos trabalhos que são feitos simultaneamente como pelo ritmo e a velocidade da cadeia produtiva.

De acordo com Dias (2000) o cenário desse novo regime, a acumulação flexível, é o de desemprego, de contratos temporários, de desregulamentação dos direitos trabalhistas, da transferência da mão-de-obra assalariada para o setor de serviços e para a economia informal e a dificuldade dos jovens de se inserirem no mundo do trabalho e de adultos mais velhos para nele permanecerem.

Para pensar a relação trabalho e educação, Aranha (2000, 56), traz reflexões pertinentes “(...) o capital cria mecanismos através dos quais o trabalhador, no processo de trabalho, não se percebe como um sujeito que cria, que transforma e se auto-transforma”.

Em decorrência disso, temos uma relação de exploração, por meio da mais-valia. Estabelece-se, assim, uma contradição concreta no interior do processo de trabalho. O capital utiliza-se da tecnologia e da organização do processo de trabalho para aumentar a produtividade, via intensificação do uso da força de trabalho.

O conhecimento produzido pela tecnologia, pela ciência vira força produtiva nas mãos dos capitalistas. E é a luta de classes que direciona esse conhecimento. Mas a classe trabalhadora é despossuída tanto do produto de seu trabalho quanto da própria forma de organizar o trabalho, gerando o processo de alienação como é caracterizado por Aranha anteriormente.

Nesse sentido, sobre uma mesma realidade, duas práticas sociais distintas se expressam em dois campos distintos. De um lado, o campo da prática dos trabalhadores, o da produção de mais-valia; de outro, o dos capitalistas, o da apropriação/realização da mais-valia (SANTOS, 2001, p. 29).

De acordo com Antunes (2002) o trabalho é algo complexo e contraditório: ao mesmo tempo em que é liberdade, é servidão, ao mesmo tempo em que forma, deforma, e, por isso, não basta adotar uma visão unilateral como a do tipo que advoga o fim do trabalho ou a que faz a apologia ao trabalho. O trabalho não pode ser tratado de modo uno, mas múltiplo.

Para Aranha (2003, p. 105), os trabalhadores adquirem conhecimentos no trabalho que vão além das informações e habilidades propiciadas por cursos e treinamentos.

(...) há todo um processo cultural, interpessoal, social onde os trabalhadores, pela sua própria experiência no trabalho, vivência em diversos ambientes, relacionamento com diferentes pessoas, constroem e adquirem um conhecimento contínuo sobre o seu fazer. Conhecimento nem sempre codificável, mas extremamente significativo para o andamento do trabalho. Trata-se do que, na sociologia do trabalho e na área de formação profissional é denominado como conhecimento tácito.

Os alunos da EJA quase sempre enfatizam a importância de conhecimentos que adquiriram no trabalho, fundamentais para o bom desempenho de suas atividades. Para Schwartz (2001) existe no trabalho algo que escapa ao conhecimento dos responsáveis pela formação profissional e formação geral nas instituições de ensino e que só pode ser alcançado por meio do conhecimento de quem vive as situações de trabalho, ou seja, os próprios trabalhadores. Para o autor, a distância que existe entre o trabalho que foi prescrito e aquele que foi realizado concretamente é como um espaço onde cada um experimenta um determinado “uso de si”, recriando o que estava, supostamente, antecipado (SCHWARTZ, 2001, p. 11).

A abordagem do trabalho como “uso de si” é o lugar de uma tensão problemática, que pressupõe negociações. O uso tem uma dualidade, pois o indivíduo é convocado pelo uso que se quer fazer dele, mas também pelo uso de si por si mesmo, que implica no uso de suas capacidades adquiridas singularmente e de acordo com sua conveniência. Assim fica evidenciado aspecto subjetividade como premissa relevante.

Para Santos (2000), essa subjetividade se expressa à medida que o trabalhador recupera elementos de sua trajetória pessoal constitutivos de seus interesses, desejos e vontades, articulando-os com o seu projeto de vida. A autora enfatiza que essa subjetividade faz parte de um coletivo de subjetividades.

Para Freire (2002, p. 70), “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. O trabalho como elemento criador perde sua existência com o surgimento do trabalhador assalariado tal como o conhecemos, invenção do capitalismo e da modernidade.



É pelo trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Mas não fazem isso apenas de forma repetitiva. A educação, entendida como troca e diálogo entre e inter gerações, garante que homens e mulheres retransmitam esses conhecimentos uns aos outros.

Com a constituição da escola, espaço destinado à transmissão de saberes, ficam estabelecidas possibilidades de vinculação entre a educação escolar e o mundo do trabalho. Ao longo de sua história, a escola tem assumido diferentes papéis, em relação ao mundo do trabalho, desde ser uma simples fornecedora de mão-de-obra adestrada a se tornar um espaço destinado à educação integral.

Dentro desse novo contexto, é atribuído aos trabalhadores o dever de escolaridade, em nome de um suposto atributo de empregabilidade, conseqüência da conquista de escolaridade e de determinadas qualificações e competências por cada trabalhador individualmente. Portanto, os motivos que levam o aluno a retornar à escola, é a busca de um trabalho seguido pelo desejo de aprender coisas novas. Embora a expectativa de melhorias profissionais seja um dos fatores que motivam o público da EJA a dar continuidade aos estudos, não podemos desprezar outros motivos, que confirmam a importância do espaço educacional na vida de um sujeito. O fato de deixar a escola muitas vezes em último lugar, tudo pode ser motivo para não ir, como questões relacionadas à família.

Desta forma, percebemos a emergência da subjetividade do trabalhador no processo de trabalho. Manifestada principalmente na produção de saber na sua relação com o trabalho.

Os saberes que os alunos da EJA trazem é de uma riqueza evidente. São saberes produzidos em diversos espaços de formação, onde se destacam aqueles produzidos/adquiridos no trabalho.

De acordo com Aranha (2003), é necessário reconhecer o conhecimento produzido/adquirido no mundo do trabalho, problematizando-o, e estabelecer um diálogo com o conhecimento escolar, permitindo ao aluno e professor a construção de novos conhecimentos.

Assim, as contribuições dos autores para a EJA descritas neste capítulo constituem a referência norteadora da presente pesquisa. No próximo capítulo, serão apresentados e analisados os dados da pesquisa procurando se embasar nessas contribuições teóricas.

## **CAPÍTULO 3**

### **SIGNIFICADO DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS ALUNOS DA EJA**

Este capítulo tem como objetivo analisar o significado atribuído à escolarização por jovens e adultos de uma instituição de ensino público. O estudo vislumbra compreender as experiências sociais e culturais vivenciadas por esses indivíduos dentro do contexto escolar, assim como identificar os interesses e o contexto histórico cultural que tornam possível a construção da sua identidade enquanto sujeitos e a atribuir significado à escola e à sua vida. Para cumprir o que fora proposto, optamos pela pesquisa qualitativa por ser considerada a mais pertinente quando se trata da compreensão dos fenômenos educacionais.

A pesquisa teve como *locus um* Colégio Campo localizado no Município de Aparecida de Goiânia, no Estado de Goiás. Esse capítulo está organizado em duas partes: a primeira apresenta uma contextualização do campo da pesquisa e traz uma reflexão a respeito do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar para conhecer a instituição em que a pesquisa foi realizada, descrevendo as características e as singularidades que a identificam.

Em seguida, apresentamos os sujeitos com os quais tivemos a oportunidade de interagir e apreender o significado atribuído à escolarização revelado durante os diálogos e registros. Nesse capítulo está o cerne da nossa discussão, além de apresentar o significado da escolarização para os alunos da EJA, inclui ainda, os aspectos da vida cotidiana e da vida escolar. A segunda parte apresenta e analisa os dados coletados por meio das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

#### **3.1 A pesquisa em seu contexto**

A pesquisa de campo foi realizada com 18 alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, em uma unidade escolar na qual se realiza de modo sistemático, a escolarização nessa modalidade de ensino. Naquele contexto, buscou-se analisar a pesquisa sobre os processos educativos, de modo que se tornou o objeto empírico deste estudo.

Nessa Unidade Escolar (UE) funcionam no período noturno o Ensino Fundamental organizada em semestres e Ensino Médio, conforme Resolução do Conselho Estadual de Educação, CEE 260/05, que normatiza a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Estado de Goiás.

A organização da EJA apresenta duas etapas: uma em seis semestres, que corresponde ao ensino do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e a outra etapa distribuída em quatro

semestres que equivale aos três anos de ensino do Ensino Médio. A EJA tem carga mínima de 2.400 horas para a 2ª etapa do Ensino Fundamental, que abrange do 6º ao 9º ano desse nível, e 1.600 horas para a 3ª etapa correspondente ao Ensino Médio. A frequência mínima obrigatória é de 75% das atividades presenciais do semestre.

O contexto social em que a UE está inserida influencia fortemente nas relações estabelecidas nas atividades escolares e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem. A UE foi inaugurada em 1992 e recebeu o nome do Bairro. A escola está localizada no Município de Aparecida de Goiânia em um setor denominado Setor Mansões Paraíso. O bairro não possui muita infra-estrutura. A escola está situada nas proximidades de uma mata, o que dificulta o acesso tanto dos alunos como dos funcionários. A localização da escola ajuda a compreender o perfil do seu público, ou seja, o perfil do aluno atendido, pois, principalmente nos sistemas públicos de ensino, há a tendência de as escolas receberem os alunos que residem nas proximidades devido à facilidade de locomoção.

O prédio no qual funciona a escola foi construído em 1991, pelo então prefeito do Município de Aparecida de Goiânia, Sebastião Lemes Viana, para atender às reivindicações dos moradores do bairro Mansões Paraíso e adjacências. A área foi cedida para o Estado em 1992. A escola está edificada em um terreno com área de 1.982m<sup>2</sup>, possui 9 salas de aula, um laboratório de informática, cinco banheiros, uma cozinha, um depósito, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de professores e uma quadra de esporte. Desde o seu início, começou funcionando em três turnos (matutino, vespertino e noturno) oferecendo desde a, então, chamada pré-alfabetização até a 8ª série do 1º grau, atendendo um total de 783 alunos.

Atualmente, a escola tem 927 alunos matriculados, ressaltando que a Unidade Escolar atende à EJA, que funciona no noturno e possui nove turmas. Tanto os alunos como a comunidade, inclusive os do EJA, participam das atividades realizadas na escola.

Inicialmente não contava com nenhum programa de ajuda do governo, funcionava apenas com a ajuda da comunidade e do comércio local. Posteriormente, a escola foi reformada e ampliada e em 1995 passou a receber verbas do programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

O ano de 2006 foi marcado por uma reforma para atender à lei 10.098/2000 sobre a mobilidade para os alunos com Necessidades Educacionais Específicas – NEE. Foram construídas também, uma nova coordenação e secretaria. Nessa época foi implementada uma biblioteca, além de uma quadra de esportes. Em função dos eventos promovidos pela própria escola junto à comunidade escolar, também foi construída uma nova sala para os professores e estruturada e adaptada uma antiga sala para o funcionamento de um Laboratório de

Informática.

É uma escola que se preocupa com a conservação do patrimônio cultural e, da bastante ênfase nas relações interpessoais dos profissionais da educação. De acordo com as observações realizadas na escola percebemos a preocupação para que os sujeitos da EJA se sintam bem acolhidos e motivados (DIÁRIO DE CAMPO, 10/09/2009). E de acordo com os registros das observações é visível a motivação da Direção para que todos participem e compreendam a necessidade da integração social.

De acordo com a resolução da SEE, o aluno sem comprovante de escolaridade, deve escrever uma declaração de próprio punho registrando a série/ano concluído, podendo assim, efetivar sua matrícula sendo considerado como especial até o final do semestre em curso. Posteriormente será submetido à avaliação para o posicionamento em etapa compatível ao seu nível de conhecimento.

O processo educativo das etapas da EJA é oferecido em 4 dias da semana, com duração média de 4 horas. Horário das aulas é a partir das 19 horas até as 23 horas. O 5º dia da semana, sexta-feira, destina-se ao plantão de dúvidas e à recuperação paralela. Sendo ainda consideradas como dias letivos, porém, sem computar a frequência obrigatória para o aluno, entretanto, a frequência nas aulas do plantão equilibra as faltas diárias.

As ações observadas revelam a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades da escola. As constantes idas e vindas dos sujeitos modificam a dinâmica do planejamento e do trabalho da escola. Verificamos por meio da frequência que muitos alunos se afastam da escola por longos períodos, sobretudo, devido ao seu trabalho.

Durante as observações, Diário de Campo (10/09/2009) foram detectados o uso do livro didático, embora não tenham em quantidade suficiente para atender a todos os alunos que frequentam o Colégio Campo na EJA, mesmo porque, quando afastam da escola, muitos não devolvem os livros, prejudicando assim, outros alunos que vão para a EJA.

De acordo com as observações Diário Campo (10/09/2009) a direção inspira confiança nos alunos do EJA e na comunidade. O Colégio conta com um quadro de servidores formado por: uma diretora, uma vice-diretora, uma secretária, uma gerente de merenda, três coordenadoras, vinte e nove professores, três professoras dinamizadoras de biblioteca, dois dinamizadores de tecnologias interativas, três executores de serviços administrativos, sete executores de serviços auxiliares e dois vigias.

A limpeza do ambiente escolar é realizada de forma sistemática e organizada. Existe muito empenho dos servidores em mantê-lo limpo e organizado.

As ações da UE são submetidas às avaliações e aos processos internos da SME, tais como: desempenho da secretaria, o planejamento financeiro, a comunicação com os grupos internos e externos.

Quanto à biblioteca, os alunos da EJA não fazem parte do projeto maior para freqüentarem esse espaço. De acordo com o Diário de Campo (11/09/2009), existe pouca motivação para o uso desse espaço e, infelizmente, a EJA não está contemplada para o projeto de leitores que a escola trabalha anualmente.

De acordo com o Diário de Campo (11/09/2009) que a Direção demonstra boa relação com a comunidade e os pais e responsáveis. Com os alunos da EJA essa realidade modificada por eles serem os responsáveis por si mesmos.

### **3.2 O Projeto Político Pedagógico do Colégio**

Para que, de fato, seja possível conhecer a escola e pensar nesse aluno matriculado na EJA, sujeito desta pesquisa é importante conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP), do Colégio Campo. Essa PPP é um documento importante na escola, elaborado coletivamente pensando nas ações pontuais que norteia todo o trabalho pedagógico.

Com o objetivo de atender às necessidades da sociedade atual, bem como às exigências colocadas pela LDB, em meados da década de 1990, gradativamente o Projeto Político Pedagógico passou a ser um requisito básico para as instituições do Ensino Fundamental, Médio e Superior. A LDBEN (Lei n. 9394/96), em seu artigo 12, inciso I, prevê a incumbência de elaborar e executar a proposta pedagógica, deixando explícita a ideia que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa. Assim sendo, o PPP passou a ser objeto prioritário de estudo e de muitas discussões.

O PPP deverá estar em consonância com os princípios éticos, político e estéticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. E ainda, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas Municipais, as Diretrizes Ambientais, incluindo também as Diretrizes Municipais para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino, (Lei n.10639/03) e o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA.

A elaboração do PPP implica ter um projeto de vida humana que considera a interface com a natureza e a sociedade, sendo construído para promover o envolvimento e o crescimento das pessoas, especialmente, dos educadores, que devem realizar uma participação efetiva naquilo que é essencial na instituição.

De acordo com Vasconcellos (1995), o projeto escrito deve ser norteado pela construção coletiva e pela ousadia de buscar caminhos para uma educação de qualidade. Nessa ação, deve ser levado em conta que o ser humano e o mundo se constroem historicamente, no entendimento que nada está acabado, mas em constante movimento.

De acordo com o Diário de Campo (22/09/2009) existe uma contradição entre a teoria e a prática. Essa construção coletiva está muito distante da realidade do PPP dessa escola, pois comparece na fala informal dos professores que não tiveram contato na elaboração dele e que não lembram de ter realizado uma discussão, o que reforça a necessidade de conscientização para a importância do trabalho coletivo, uma vez que ele é norteador do trabalho pedagógico da instituição. A dificuldade da construção e reelaboração das ações postas no PPP no dia a dia são pautadas na falta de interesse dos profissionais da educação em ler e conhecer o documento. Em muitos casos, os professores sequer o consultam durante o ano letivo.

A esse respeito, Vasconcellos (1995, p.10) reafirma que “o projeto Político Pedagógico só consegue ser um referencial para a caminhada se os sujeitos da comunidade o reconhecer como tal, ou seja, se identificarem-se com ele”. Nesse sentido, vale destacar que, o PPP (2009) que orienta as atividades da instituição de ensino em tela deve ser elaborado e reestruturado por parte do coletivo da escola.

De acordo com as Diretrizes Curriculares (2009), a escola tem por finalidade atender às disposições na Constituição Federal e Lei Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente. E, ainda nos princípios filosóficos da Secretaria Estadual de Educação – SEE e Educação de Jovens e Adultos, por observar, para cada situação, a legislação e as normas especificamente aplicáveis.

O PPP (2009) da escola onde foi realizada a pesquisa, o trabalho realizado pelo coletivo da escola tem o sentido de realizar um atendimento educacional democrático que atenda às necessidades dos discentes e do corpo docente. As ações são voltadas para a conscientização do ser humano no exercício de seu papel como agente transformador do seu conhecimento e de sua realidade, e que faz no interior de um momento histórico, em uma visão otimista, um sujeito ativo em suas ações e decisões, tornando-se cidadãos, participativos e capazes de fazer a diferença na comunidade em que vive.

No PPP (2009) da escola em destaque é elucidada a concepção de mundo com a interação homem-homem e homem-meio social caracterizada pelas diferentes culturas e pelo conhecimento. Devido à rapidez dos meios de comunicação e tecnologia e pela globalização torna-se necessário proporcionar igualmente ao homem o alcance dos objetivos materiais, políticos, culturais e espirituais para que sejam superadas as injustiças sociais, diferenças,

distinções e divisões na tentativa de formar o ser humano.

O documento ainda evidencia a concepção de sociedade que parte da realidade capitalista, competitiva e baseada nas ações e resultados. Sendo assim, faz-se necessário construir uma sociedade libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora, fruto das relações entre as pessoas, caracterizada pela interação de diversas culturas em que cada cidadão constrói sua existência e a do coletivo.

Os aspectos apontados pelo PPP têm como objetivo pensar na realidade atual, em que a concepção do humano é ainda individualista, resultado das relações impostas pelo modelo de sociedade em vigor.

Dessa forma, o PPP da Escola Campo visa à construção do indivíduo social, voltado para o bem próprio, mas acima de tudo, para o bem estar do grupo social do qual faz parte. O homem pode modificar a si mesmo pela apropriação dos conhecimentos, mas também modificar a sociedade por meio do movimento dialético.

Já a concepção de educação tem em seu processo educacional o objetivo de um ensino e aprendizagem que ultrapassa a mera reprodução de saberes “cristalizados” embora desemboque em um processo de produção e de apropriação do conhecimento. Dessa forma, possibilita que o cidadão torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade.

O PPP da Escola é aqui compreendido como instrumento e processo de organização do espaço escolar, considerando-se as características tanto do instituído como do instituinte. É um instrumento que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano, só que de uma forma mais reflexiva, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa.

Nesse sentido, Freire (1985) destaca a importância do diálogo como a forma mais segura para a educação e a libertação de todos os homens, opressores e oprimidos. A forma imperativa de transmissão do conhecimento, característica do modelo tradicional, só faz, segundo ele, reforçar a dominação cultural e política, impedindo a conscientização dos humanos.

De acordo com a concepção de Freire, as relações sujeito-sujeito e sujeito-mundo são indissociáveis. Freire (2002) assevera “que ninguém educa ninguém, somos mediatizados pelo mundo”.

Portanto, a escola precisa avançar no sentido de buscar uma aprendizagem significativa que priorize as necessidades do aluno, de modo que essa mediação possa se efetivar. E essa ação é possível perpassando pela construção coletiva do PPP. Freire elucida ainda, que a relação professor-aluno deve estabelecer o diálogo entre sujeitos e processo de

aprendizagem que permeia os conteúdos curriculares.

De acordo com o PPP (2009) o seu objetivo enquanto instituição de ensino é conhecer os seus alunos e observar e categorizar as suas necessidades, a partir das constatações, e pensarem em um planejamento concreto e que faça a relação das vivências para o conhecimento científico.

Os documentos da Secretaria Estadual de Educação - SEE existem critérios específicos para o atendimento à Educação de Jovens e Adultos. Com duas características básicas para esses alunos, e que estão expostas no PPP da escola: o de serem ora excluídos, marginalizados e, ora trabalhadores que lutam pela sobrevivência. A partir desses apontamentos é possível traçar caminhos para oferecer um ensino de qualidade.

O PPP (2009, p.15), a Resolução CEE 260/05 que normatiza a EJA, em seu Artigo 2º prevê que a EJA destina-se tão somente àqueles que não tiveram acesso à escola, na idade própria, podendo cursar na 2ª etapa aquele aluno com 15 anos completos, afastado há mais de seis meses do processo de escolarização. E na 3ª etapa, aquele aluno com 18 anos completos, que esteja afastado há mais de seis meses.

O PPP (2009) define ainda, que a escola deve proporcionar aos alunos da EJA oportunidades para condições sociais e econômicas, aperfeiçoando seu perfil cultural e seus conhecimentos prévios, visando o pleno desenvolvimento e o seu preparo para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho.

### **3.3 Os jovens e adultos sujeitos da pesquisa**

Iniciei a pesquisa buscando conhecer os jovens e adultos do Ensino Fundamental da EJA regularmente matriculados na escola.

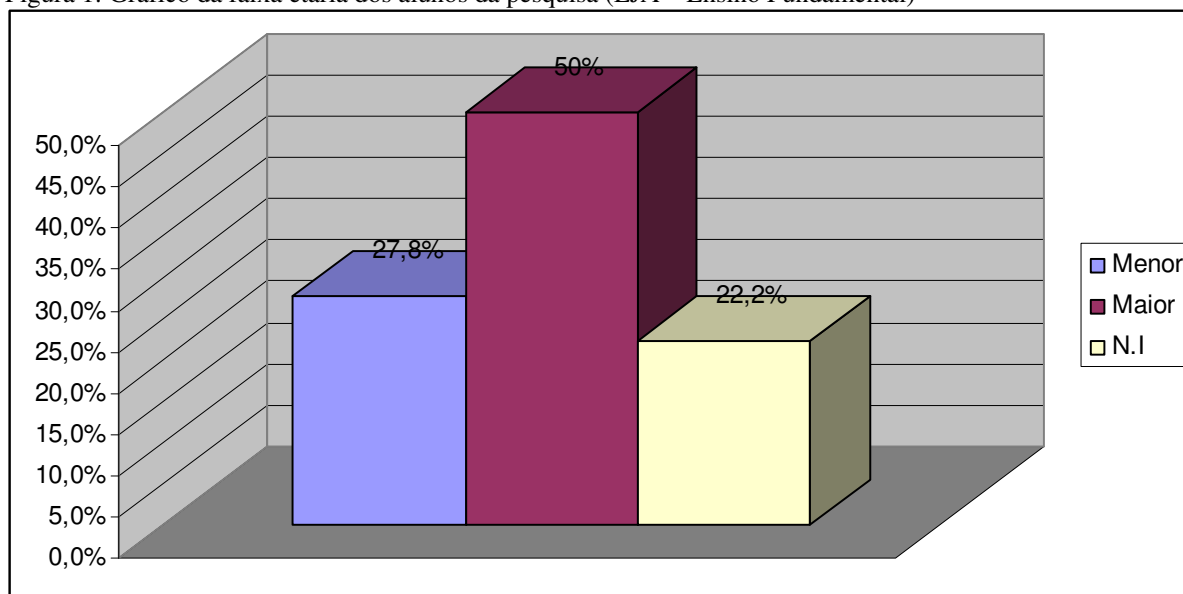
Com base nos dados coletados por meio do Questionário do Perfil do Aluno, foi possível levantar dados desses alunos. Complementei posteriormente as informações com dados e relatos dos próprios alunos, obtidos nos questionários e nas entrevistas.

Os sujeitos dessa pesquisa são jovens e adultos, na faixa etária entre 15 e 40 anos de idade, alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Dos 18 alunos da EJA que responderam ao Questionário do Perfil do Aluno apenas 5, o que corresponde a 27,8% do total de entrevistados, informaram serem menores de idade, sendo que 4 desses não informaram (NI) e 9 representando 50% , têm idade acima de 18 anos, como demonstra o gráfico 1 abaixo:



Figura 1: Gráfico da faixa etária dos alunos da pesquisa (EJA – Ensino Fundamental)



Fonte: Questionário do Perfil do Aluno – EJA. Agosto/2009

De acordo com Cury (2004), não importa o gênero, indivíduos com menos de 15 anos completos não podem frequentar a Educação de Jovens e Adultos na etapa do Ensino Fundamental. No que diz respeito ao Ensino Médio na modalidade EJA, um jovem que tenha menos de 17 anos completo não pode estudar em suas salas de aula.

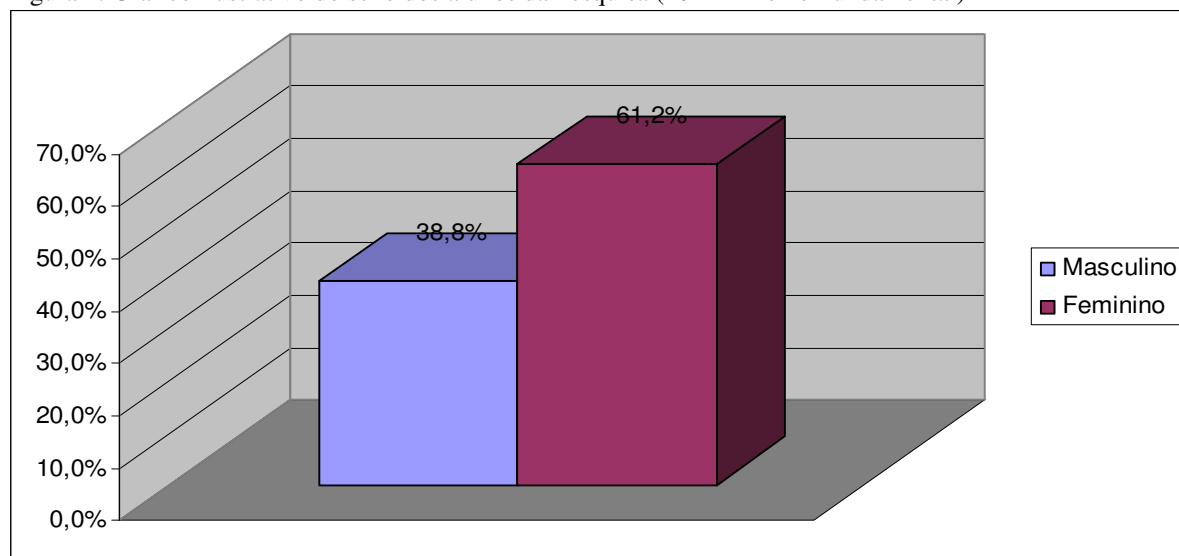
O Colégio se encontra em uma zona periférica com a infra-estrutura precária, pois, falta iluminação pública, água tratada, esgoto e asfalto, o que dificulta o acesso dos mesmos. Eles vão a pé para a escola e os que trabalham vão direto do trabalho para a escola. Ficou registrado que apenas um dos entrevistados possui veículo próprio.

O estado civil desses alunos é assim definido: 11 alunos são solteiros, 4 casados e com filhos. Apenas um se encontra separado. Dois desses sujeitos podem ser classificados como outros. Os casados têm filhos pequenos e precisam da ajuda dos seus pais, avós das crianças para ajudar na criação, se conseguir manter. São alunos que estão no colégio imbuídos pelo desejo de aprender e de ser alguém na vida. A responsabilidade dos sujeitos que possuem a família, apresenta uma dificuldade maior para a realização das atividades escolares e do próprio e, de um modo geral, o compromisso com a escola. Isso se dá, porque há uma sobrecarga de atividades na família que muitas vezes impede o aluno de permanecer na escola. De acordo com o Diário de Campo (11/09/2009) muitas desses alunos que têm filhos acabam levando as crianças para escola porque não tem com quem deixar. Assim, dentro da sala de aula vivem, ainda, outra dualidade: cuidar dos filhos e estudar.

Os dados indicam que 38,8% dos alunos são do sexo masculino e 61,2% do sexo

feminino como exemplifica o gráfico 02. Essas alunas, não raro, além de trabalharem dentro de casa com todos os afazeres domésticos e cuidados com os filhos, trabalham fora.

Figura 2: Gráfico ilustrativo do sexo dos alunos da Pesquisa (EJA – Ensino Fundamental)



Fonte: Questionário do Perfil do Aluno – EJA. Agosto/2009

A permanência na escola é marcada pelos desafios da empregabilidade. No entanto, participar da vida escolar da EJA possibilita novos horizontes, sobretudo, para as mulheres. A antiga divisão do trabalho, de acordo com o gênero, assim como mostra Afonso (2005), reforça as velhas atribuições históricas de mulheres e homens. As mulheres conservam-se como prestadoras de serviços, babás, ajudantes, enfim, executam trabalhos domésticos. Dessa forma, essas alunas representam os estudantes com maiores dificuldades na formação, pela própria determinante social imposta a elas. Essa realidade compõe o cenário da EJA/noturno e impõe uma dinâmica diferenciada na escola. Vale ressaltar que os registros no (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2009) evidenciam no cotidiano da escola o número significativo de crianças, filhos dos alunos da EJA.

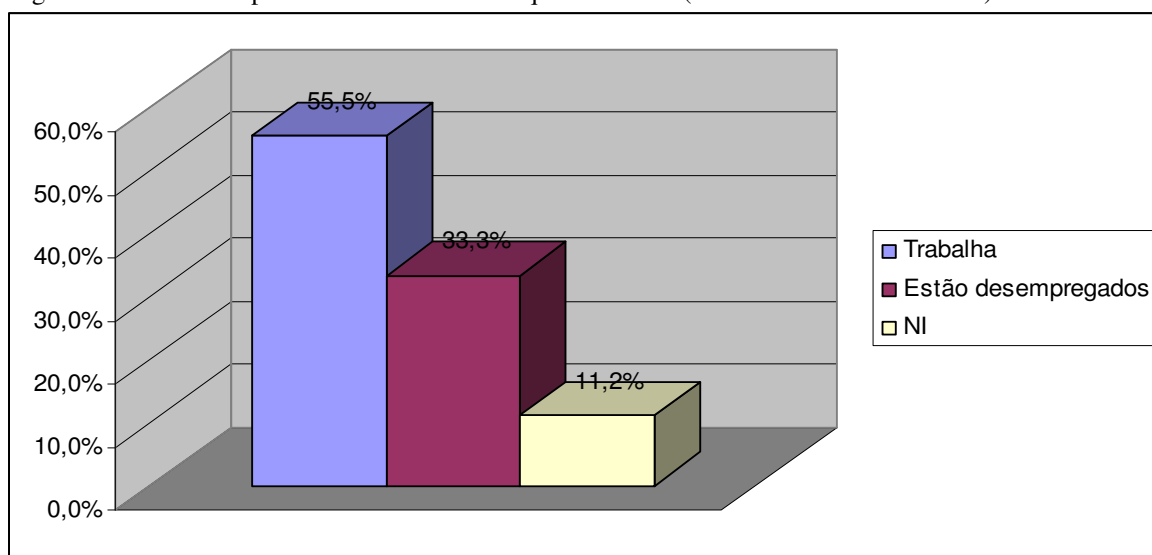
De acordo com os dados do gráfico 3, dos 18 participantes do estudo, 10 estão no mercado de trabalho o que corresponde a 55,5% e outros 33,3% estão desempregados. Apenas 11,2% não informaram se estão ou não trabalhando. Dois desses sujeitos foram mandados embora e estão aguardando vagas em uma empresa, pois precisam do trabalho para ajudar a família. Do total geral apenas quatro têm carteira assinada. Eis como um desses alunos se manifesta a respeito da questão:

Eu trabalho muito e não tenho carteira assinada. Tudo que eu queria era que meu patrão assinasse minha carteira. Daí eu teria mais segurança na aposentadoria. Ou então eu teria que passar num concurso público para ficar mais tranquilo na vida. Às vezes eu fico doente e não posso trabalhar e não tem como receber esses dias. Eles colocam outro no meu lugar e eu preciso sarar logo (S.S.I, 29 anos).

De acordo com esse aluno ele não precisa apenas do trabalho, é necessário emprego, garantias e benefícios. Esse depoimento denuncia o caráter exploratório a que são submetidos. Assim, a sua fala representa uma necessidade de questionamento com as partes envolvidas. Nessa fala comparece o que Freire (2005) aponta sobre a opressão, em que se coloca o opressor e oprimido, colocando primeiro em vantagem em relação o segundo.

A situação de falta de diálogo nesse espaço evidencia a falta de autonomia do sujeito para a argumentação necessário do que é seu de direito.

Figura 3: Gráfico a respeito do índice de alunos que trabalham (EJA – Ensino Fundamental)



Fonte: Questionário do Perfil do Aluno – EJA. Agosto/2009

Muitos desses sujeitos possuem trabalho informal e atuam em diversas áreas, havendo também grande variação nas profissões, tais como: manicure, costureira, vidraceiro, vendedor, faxineira de condomínio, operador de caixa, diarista, funcionário lavajato e do lar.

Desses alunos, apenas quatro têm atividades remuneradas em tempo integral. Alguns não informaram se possuem renda parcial ou integral, e isso evidencia a necessidade desses sujeitos compreenderem seu papel de agente transformador na sociedade sendo crítico e buscando autonomia no processo de inclusão social.

De acordo com Alvarenga (p. 214, 2010),

Esse aspecto nos remeteria inequivocadamente a uma análise mais profunda do estudo das políticas sociais-públicas desenvolvidas pelo Estado Brasileiro, cuja dívida com o nosso povo, acumulada secularmente, trouxe como consequência a expansão de incalculável fileiras dos não cidadãos, isto é, daqueles que, expurgados dos direitos sociais e principalmente de um trabalho reconhecido socialmente, se vêem excluídos da massa-cidadã formadora da sociedade.

Dessa forma, além da necessidade revelada de se obter um trabalho que permita ao trabalhador ter a sua carteira de trabalho assinada, a sua luta não pode ser considerada encerrada.

### **3.4 O significado da escolarização para alunos EJA**

Após as fases de coleta e organização iniciou-se a tarefa de interpretação e compreensão das informações obtidas em campo e cruzamento com os dados fornecidos por autores nacionais que estudam o significado da escolarização, buscando assim, entrecruzá-las e relacioná-las, a partir das categorias obtidas por meio do agrupamento dos dados em grandes eixos. Para tanto, foram realizadas várias leituras a fim de identificar o significado o que resultou na construção das análises.

#### **3.4.1 Aspectos da vida Cotidiana e da vida Escolar**

Os depoimentos dos sujeitos aqui tomados servem de ilustrações para analisar o aspecto da vida cotidiana. As falas abaixo são do aluno (G.X.S, 16 anos):

- Eu já abandonei os estudos. Primeiro as dificuldades né, chega numa certa idade que a gente tem que trabalhar, aí estudava de dia, num podia estudar à noite. Aí eu tive de parar de estudar. Eu fiquei um ano sem estudar.
- As expectativas que eu tenho em relação ao curso, a minha mesmo hoje é terminar o Ensino Médio completo e fazer um concurso para polícia, ou prestar para bombeiro ou alguma coisa assim.

Os constantes afastamentos da escola e a necessidade de voltar para os bancos da escola devido à necessidade de aprender evidencia a dificuldade que esse sujeito apresenta em se manter na escola. A fala realçada está ligada à necessidade do estudo para ser alguém na vida e ter uma profissão.

O aluno (J.J.L, 18 anos), reforça a ideia do sujeito anterior que também vê na escola a única possibilidade de crescer e ainda gera a expectativa de chegar ao vestibular.

- Eu já havia frequentado a escola antes, só que parei. Por falta de tempo, cansaço. Trabalhando e estudando.
- As minhas expectativas em relação ao curso, uai, é tentar terminar o estudo um pouquinho mais rápido e tentar um vestibular, qualquer coisa.

O aluno sente a necessidade de ganhar tempo, a partir da compreensão do fato que está atrasado em sua escolarização. Essa preocupação está em consonância com o Parecer CEED nº 958/2001, da Educação de Jovens e Adultos: não se trata de aligeirar, nem de apressar, nem de, apenas, certificar. Trata-se de assegurar acesso à educação, a partir das condições específicas de cada aluno, respeitando seus ritmos próprios.

Toda essa dificuldade da permanência na escola, não apaga a motivação voltada para a inserção no mercado de trabalho. Eles acreditam na veracidade de que a escola é o caminho para se obter o conhecimento necessário para a sua profissionalização.

No que diz respeito aos aspectos da vida cotidiana, o aluno (G.S.M., 23 anos), também apresenta dificuldades para permanecer na escola. E só volta para o âmbito escolar por acreditar que sem o estudo não se faz nada na vida.

- Sim. Eu já abandonei os estudos. Primeiro as dificuldades né, chega numa certa idade que a gente tem que trabalhar, aí estudava de dia, num podia estudar a noite. Aí eu tive de parar de estudar. Eu fiquei muitos anos sem estudar.

Quando o aluno consegue voltar para a sala de aula, ele se depara com a realidade da necessidade do estudo para se dar bem na vida. Ele sente que se o estudo não vai conseguir vencer profissionalmente.

O processo de desenvolvimento vincula-se à aprendizagem que se efetiva em diferentes interações sociais e não somente na escola. Essas diferentes interações determinam a vida escolar desses sujeitos.

A cotidianidade é formada por rupturas, irreflexões, que se faz às vezes necessária por questão de sobrevivência. O fato de deixar a escola ilustra que, muitas vezes, a vida escolar está em último lugar, dessa forma, tudo pode ser motivo para não ir, especialmente, quando envolve questões relacionadas à família. Para Heller (2000), “é o adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade”, quem consegue manipular as coisas imprescindíveis para a vida cotidiana.

Os alunos entrevistados demonstram ter muito respeito no que se refere à escola, mas ao mesmo tempo, há uma contradição que se apresenta nas observações do Diário de Campo (12/09/2009), em virtude de a metodologia utilizada pelos professores não funciona, ou não atingem os objetivos, pois muitas vezes, os alunos não têm motivação nem interesse pelas aulas.

Assim, o perfil dos indivíduos participantes deste estudo pode ser traçado como sujeitos com história de luta. Aqueles que são escolhidos por não poderem escolher. Que vislumbram no amanhã, sempre o melhor dia para se viver, na esperança de que a sua escolarização vai favorecer e ajudar na busca de um futuro melhor.

De acordo com os dados, percebemos que a permanência dos alunos da EJA na escola está pautada na formação profissional. De acordo com o aluno (G.S.M, 23 anos), as dificuldades que encontra para permanecer na escola são as seguintes:

- O maior desafio mesmo é trabalhar o dia todo e vir para o colégio. Dividir também porque minha vida é muito dividida. Porque domingo também eu trabalho na feirinha como vendedor e vir pra cá à noite. Trabalhar a semana toda e tem a namorada minha também fica muito com ciúme, muito pegador.

De acordo com o depoimento dos alunos, há compreensão por parte dos professores ao entenderem o seu cansaço, a sua trajetória e a sua luta. Isso satisfaz o aluno. Os alunos da EJA estabelecem uma relação de amizade com a escola e com os professores. É uma espécie de gratidão e reconhecimento por eles terem se mostrado solidários diante da condição de estudantes. É como se os professores estivessem fazendo um favor.

- Trabalhar e estudar é muito difícil, né? Como eu tenho dois filhos, né. Tenho que ensinar em casa, às vezes algumas atividades deles que eles não sabem. Fazer a minhas também, trabalho também. É muito difícil. Trabalho de doméstica. Trabalho de segunda a sábado até meio dia ( G.S.M, 23 anos).

Percebemos que no dia em que aconteciam os encontros com a pesquisadora a dinâmica da escola e da sala de aula era modificada. Mesmo assim, foi possível observar que as aulas eram planejadas com muitos textos e escritas. As aulas não eram terminadas no tempo preciso. Algo notável também é que as falas e diálogos estão distantes da parte escrita produzidas pelos alunos.

De acordo com os registros no Diário Campo (11/01/2010) e, ainda as respostas escritas no questionário de entrevista os alunos apresentaram muitas dificuldades, no que diz respeito à escrita. Eles conseguem fazer de modo melhor as suas colocações por meio da oralidade. Mas ao pontuar questões da vida escolar, o aluno (M.M.O, 31 anos ) ressalta:

- Meu maior desafio é porque eu ajudo minha mãe ajudo meu filho. Minha mãe é uma pessoa idosa, ela não tá trabalhando, mas tô ajudando, um pouco.  
- Esse curso poderá possibilitar melhores condições de trabalho pra mim.

A vida escolar está imbuída de desejos e ansiedade para a conquista de uma vida melhor. Ela é o ponto de melhoria de vida, e está bem presente na fala desse aluno, com a possibilidade de trabalho.

Os alunos apresentavam diferentes perspectivas de vida, o que muitas vezes tornou difícil o processo de aprendizagem, lembrando ainda que a conversa e o diálogo sempre foram pontos de apoio para o trabalho coletivo da escola.

Ao conhecer a escola e pensar nesse aluno – sujeito da pesquisa – foi possível analisar melhor o significado da escolarização para o aluno da EJA. A dinâmica dessa ação contou com a colaboração dos professores para a liberação dos sujeitos da pesquisa que foi realizada na biblioteca da escola.

A primeira pergunta elencada no questionário **questão 01** foi: “Você já havia frequentado alguma escola antes?” Dos 18 alunos entrevistados, 16 afirmara ter frequentado escolas anteriormente.

Para a **questão 02** “Você já abandonou os estudos?” As respostas foram mais variadas, mas ficou evidente que o fato de terem casado e terem filhos dificultam o processo de escolarização, causando muitas vezes o afastamento temporário desses sujeitos da pesquisa.

Poucos alegaram que o trabalho seja meramente o único motivo da desistência dos estudos. Nas entrevistas realizadas, os alunos relataram a dificuldade em conciliar escola e trabalho em decorrência da sobrecarga, do cansaço pela longa jornada de trabalho e dos afazeres domésticos, da distância entre a casa e a escola e da necessidade de trabalhar devido às dificuldades financeiras, levando os alunos a priorizarem o trabalho em detrimento aos estudos.

As respostas à **questão 03** – “Por que você resolveu retornar à escola?” – evidenciam um conflito existente no sujeito que ao deixar o estudo, sente a necessidade de voltar como se fosse o único caminho para se ter uma boa profissão ou ser alguém na vida. Alguns se vêm obrigados a voltar pela cobrança da família.

“Para concluir meus estudos e me qualificar para o mercado de trabalho”.  
(M.C.P, 26 anos)

“Conseguir entrar em uma faculdade”.  
(J.J.L, 18 anos)

É nessa fase que o sujeito enfrenta as maiores barreiras, desde a superação do seu preconceito até as condições adversas para frequentar uma sala de aula devido à sua condição individual de estudante-trabalhador.

Entendemos que o processo de escolarização exige do sujeito um grande esforço para

continuar o processo de aprendizagem, uma vez que a necessidade supera a vontade e o desejo de estudar.

Na **questão 04** “Quais são suas expectativas em relação ao curso?” A maior parte dos entrevistados respondeu que pretende obter uma profissão, crescer na vida ou fazer algum curso técnico como se isso fosse o máximo de resultado que possa esperar do estudo. Assim destacamos duas respostas que delineiam a necessidade de aprender do sujeito do EJA.

“Aprender mais”.  
(M.C.P, 26 anos )

“Que eu aprenda muito que as coisas fica mais fácil”.  
(E.A.S, 31 anos )

O indivíduo, muitas vezes, quer se deslocar para o ambiente escolar e deseja de fato aprender, mas existe uma grande dificuldade. Da **questão 05**: “Quais são os maiores desafios que você tem enfrentado neste curso (Modalidade de ensino)?”, podemos destacar a seguinte resposta:

“O maior desafio mesmo é trabalhar o dia inteiro e vir para o colégio. Dividir os horários, porque minha vida é muito dividida. Porque domingo também eu trabalho na feirinha como vendedor e depois precisar vir para cá a noite” (G.S.M, 23 anos).

O aluno acima respondeu que chegar pontualmente é uma dos maiores desafios, pois o cansaço e o trabalho dificultam essa ação. Ele disse ainda que às vezes precisa ficar até mais tarde no serviço e, assim, muitas vezes não se sente animado para ir para a escola e quando vai, muitas vezes, pensa em voltar logo para casa.

Na análise de currículo, prática pedagógica e avaliação, em nossas escolas, percebe-se uma aplicabilidade da proposta de Paulo Freire. A maior lição como educadores que podemos adquirir com os pressupostos de Freire é a preocupação com o social.

“Quando se esforça e vai, e está cheio de coisas pra fazer o professor vem e tira você do sério. A gente quer aprender e quando se depara com professores que ignoram o que a gente sabe, a nossa dificuldade e a nossa insatisfação aumentam” (I.S.S, 25 anos).

A busca de alternativas e propostas devem ser uma constante em nosso dia a dia, no sentido de resgatar o “homem”, o “cidadão” e o “trabalhador” da alienação do seu “ser”, do seu exercício de cidadania e de sua dignidade.



Nas observações que realizamos na escola, pudemos verificar o grande índice de falta, que leva à evasão escolar dos alunos do Colégio. Esse cansaço e a distância do saber do aluno com o que ele precisa pode ser um dos fatores dessa problemática.

Para a **questão 06**: “Você acha que este curso poderá possibilitar-lhe melhores condições de trabalho?” A maior parte dos alunos respondeu que sim. Porque ensina muitas coisas interessantes e um dia poderão ter uma profissão e a crença na promoção, no crescimento profissional por meio do estudo. Sendo elencado dessa forma, foi possível constatar que os alunos participantes desta pesquisa percebem a necessidade da escola para obter um emprego que conseqüentemente pode levá-lo a conseguir seus bens materiais e melhores condições vida.

Em seguida na **questão 07**: “Como você relaciona o que você aprende nesta escola com o seu campo de trabalho?” As respostas foram sempre relacionadas ao desempenho no dia a dia e apontando que traz benefícios para o trabalho. Um dos entrevistados respondeu: “Bom com o meu trabalho não tem muita coisa, mas se usa muito a matemática” (I.S.S, 25 anos).

Essa resposta revelou a necessidade da matemática na prática cotidiana e na vida desses alunos pesquisados. “No momento aprendendo a falar formalmente. Mais conhecimento e agilidade no meu trabalho” (S.S.M, 31 anos).

As pontuações acima evidenciam a necessidade que os alunos apresentam em buscar na escola a resposta para a prática do trabalho que realizam. Eles buscam na escola os caminhos que possam facilitar sua ascensão profissional. De acordo com os depoimentos, há uma ânsia de apropriação do conhecimento para a empregabilidade.

Freire (1985) destaca o diálogo como a forma mais segura para a libertação de todos os homens, opressores e oprimidos. A forma imperativa de transmissão do conhecimento, característica do modelo tradicional, só faz, segundo ele, reforçar a dominação cultural e política, impedindo a conscientização dos homens. Paulo Freire acredita na arte do diálogo, na contraposição de ideias que leva a outras ideias. Em sua teoria fica claro que o diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas envolvidas em uma relação.

Quanto à **questão 08**: “Você acha que o mercado de trabalho tem exigido, hoje, mais conhecimentos das pessoas? Por quê?” A maior parte das respostas diz respeito à necessidade do estudo para assegurar um bom emprego. A associação da aprendizagem como o que fazemos na nossa vida profissional é muito presente na fala dos alunos. Na fala abaixo um dos alunos apontou a informática e o Ensino Médio como ponto alto nos estudos. “Porque hoje exige um Ensino Médio e informática” (L.M.C, 15 anos).

Nas outras respostas foi possível constatar que para o mercado de trabalho, é necessário se empenhar com afinco em prol dos estudos.

Sim. Porque sem os estudos nos não achamos um emprego bom. Porque se não tiver estudo não tem conhecimento (G.X.S, 16 anos).

A perspectiva do estudo é algo real e necessário para todas as pessoas que precisam estar ativas no mercado de trabalho, ou que tem a intenção de crescer profissionalmente. O discurso da qualificação está presente nas respostas de praticamente todos os alunos. De acordo com Freire (1985), os seres humanos devem buscar respostas para os desafios encontrados nessas relações.

Os discursos se repetem como pode ser observado nas citações abaixo, quanto às respostas à questão oito. Eles realmente acreditam na necessidade de se qualificar e tem essa expectativa nos estudos. “Sim. O mercado de trabalho exige mais conhecimento e qualificação” (G.S.M, 23 anos).

Os outros depoimentos confirmam o fato que a era tecnológica faz com que as pessoas sintam a necessidade da tecnologia em suas vida, o que inclui também a necessidade do domínio desses avanços estarem inseridos no mercado de trabalho. O conhecimento produzido pela tecnologia, pela ciência vira força produtiva nas mãos dos capitalistas e é a luta de classes que direciona esse conhecimento.

Quanto à **questão 09**: “Você acha que seus professores têm atendido às suas expectativas em relação ao seu processo de escolarização?” Não há uma distinção entre o insucesso da aprendizagem ligado ao professor. Eles não criticam os professores como responsáveis por parte do processo da aprendizagem não elaborada.

“O professor tem me ajudado muito. Sabe da minha dificuldade. Graças a Deus os professores têm me ajudado” (G.S.M, 23 anos).

“Tem professores bons aí, capacitados, ajudando a gente” (J.J.L, 18 anos).

“Tem sim, com certeza” (E.A.S, 31 anos).

As respostas dos sujeitos da pesquisas são adversas à realidade apresentada na sala de aula se comparada às observações realizadas no Diário Campo (11/09/2009), ainda no processo de pesquisa. Percebemos uma dinâmica de aula em que na prática alguns professores realizavam as suas aulas baseadas em atividades não planejadas, usando alguns livros e conteúdos distantes da realidade desses sujeitos.

Freire (1987) aponta algumas ações dos professores como verdadeiros depósitos, em que o sujeito não consegue construir a teoria recebida a partir de sua realidade. Isso parece

elucidar o quadro que aqui se investiga pela falta de criticidade do aluno em perceber essa educação. De acordo com Freire (1987),

o que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”) é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. (1987, p. 35).

De acordo com o autor, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”. O mesmo pode e deve ocorrer com o professor. Nas observações realizadas ficou perceptível a falta de diagnóstico desses alunos para que se façam uma vinculação dos saberes cotidianos e dos saberes científicos.

Quando apresentada aos participantes do estudo a **questão 10** “Você acha que o processo de ensino é planejado e adequado ao adulto?” As respostas dos indivíduos pesquisados foram evasivas. A maior parte dos alunos respondeu sim sem justificar suas respostas. Acreditamos que essa resposta diz respeito à relação que esse sujeito tem com o planejamento, uma vez que da percepção do aluno está fora do alcance dessa ação pedagógica.

O que é visto pelos alunos como suficiente e satisfatório na atuação do professor é o real e elucida um ponto de reflexão acerca da prática exercida em sala de aula. Eles não conseguem visualizar a dimensão da escola em sua totalidade para dar conta de justificar essa resposta. Existe uma opressão velada em que pode ser confirmada no apontamento de Freire (1987, p. 19),

Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar. A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela, superação da contradição opressores oprimidos, que é a libertação de todos.

Dessa forma, os conflitos que observamos no cotidiano da vida escolar, podem ser pautados na falta de criticidade e entendimento de uma liberdade que precisa ser conquistada, mas que muitas vezes é negada.

O descaso que as políticas públicas têm demonstrado quanto ao processo educacional e a declaração de um sistema de ensino escancarado pelas próprias condições de trabalho dos profissionais da educação pode ser um fator determinante e contributivo para o fracasso na formação crítica do sujeito.

De acordo com a pergunta **questão 11** “Você percebe diferença, em relação à aprendizagem, entre o ensino diurno e o noturno?” Alguns alunos responderam que a dinâmica do ensino noturno é diferente do ensino diurno, uma vez que dois têm públicos diferentes. Os alunos do noturno trabalham durante o dia e vão para a aula à noite.

Eu entendo que o cansaço do trabalho diurno, faz com que o ensino do noturno tenha um outro jeito de ser repassado. Os alunos que estudam na EJA têm que fazer um esforço maior e, portanto a preparação deve ser de outro jeito (K.L.S, 28 anos).

A resposta do aluno evidencia um sinal de que existe a necessidade de estratégias diferentes para a motivação e intensificação da aprendizagem.

Sim. Pela manhã acho que é mais fácil. A gente fica mais descansada. À noite eu penso que todos estão mais esgotados do dia a dia (F.C.J, 32 anos).

Eu acho que o noturno fica mais facilitado porque todos professores conhece a carga diária de cada um. Então eles já entendem. Eles também são professores. Também seu dia a dia de serviço chega aqui a noite tem aqueles alunos (G.S.M, 23 anos).

De acordo com as colocações acima podemos observar que eles se sentem favorecidos pela modificação dos procedimentos.

“Muito. O diurno é mais puxado. Mais elaborado sei lá” (I.S.S, 25 anos).

“Eu acho que de manhã o ensino é melhor. Por isso minha família queria que estudasse durante o dia” (G.X.S, 16 anos).

Assim, é notável que o sujeito exime de qualquer culpa os profissionais da educação, assim como a escola ou o sistema de ensino. Ele mesmo carrega a culpa da falta de êxito. Pensando assim, percebemos que muitas vezes a prática não coaduna com a realidade e a aprendizagem que ainda está passiva. De acordo com a observação em sala no Diário de Campo (11/08/2009) as atividades desenvolvidas pelos professores não eram registradas em um caderno específico. Não vimos nenhum plano para essa turma em especial em nenhum dia em que foram realizadas as observações.

É o “aprender ensinando e o ensinar aprendendo”. O diálogo, em Freire, exige um pensar verdadeiro, um pensar crítico. O autor não dicotomiza homens e mundo, mas os vê em contínua interação. Como seres inacabados, os homens se fazem e refazem na interação com mundo, objeto de sua práxis.

Para a **questão 12** “Você acha que o seu processo de ensino e aprendizagem tem relação com a realidade atual?” As respostas destinadas a essa pergunta, mostram que de acordo com a concepção dos alunos da Educação de Jovens de Adultos, o que estão

aprendendo faz parte da realidade do seu trabalho. “Acho que faz parte da realidade, mas é muito difícil” (V.C.S, 29 anos). No entanto, há essa contradição ao afirmar que tem relação com a realidade, mas são eles que não conseguem assimilar o conteúdo. “A escola é muito difícil, acho que precisamos esforçar mais para aprender mais” (M.C.P, 26 anos).

De acordo com as respostas dos participantes, no caso dos alunos da EJA, percebemos a sua especial necessidade é que sejam preparados para o mercado de trabalho. Assim, a sua atenção no contexto escolar, volta-se para aqueles conteúdos que estão ligados às suas práticas no trabalho.

Já para a **questão 13** “O que você tem feito em relação às expectativas de seus professores no que se refere ao processo de escolarização?” As respostas apresentadas são indicativas de que eles esperam a formação profissional.

Segundo Aranha (2003), reconhecer a necessidade de estabelecer um diálogo entre esses conhecimentos é assumir uma postura epistemológica e ontológica que foge dos padrões tradicionais.

Epistemologicamente seria reconhecer e valorizar outro tipo de conhecimento para além do conhecimento sistematizado, socialmente valorizado. [...] denominado como conhecimento tácito. [...] o trabalhador, ainda que de forma assistemática, produz conhecimento, elabora um saber sobre o trabalho, que não é apenas constituído de noções de sobrevivência e relacionamento na selva competitiva do mercado de trabalho, mas que é também técnico (ARANHA, 2003, p. 105).

Nesse sentido, reconhecer que os jovens e adultos trabalhadores trazem conhecimentos que vão além daqueles científicos, significa valorizar outros saberes que formam esses sujeitos.

De acordo com Aranha (2003), nessa postura epistemológica está subjacente uma visão ontológica, que reconhece o trabalhador como o sujeito do conhecimento e do saber, capaz de aprender, e reconhecer que ele produz saber e é capaz de adquirir novos conhecimentos. O que significa reconhecer a sua dimensão humana.

Tal postura epistemológica e ontológica traz enormes desafios na educação/formação do trabalhador, visto que exige metodologias que possam fazer brotar o conhecimento tácito desse sujeito. Colocar o trabalho como centro, como espaço de formação privilegiado, também traz o desafio de refletirmos sobre o modo de produção e mobilização de saberes dos trabalhadores no próprio processo de trabalho.

No público da EJA, constata-se o trabalho como um *lócus* de formação, que, segundo Aranha (2003, p. 105), é “[...] fonte de aquisição de conhecimento, de formação de valores e

condutas, nem sempre reforçando a autonomia do trabalhador, mas influenciando decisivamente na sua constituição enquanto cidadão e sujeito histórico-sócio-cultural”.

Percebemos nos dados obtidos em nossa pesquisa, que há uma centralidade conferida ao trabalho no que se refere tanto à evasão dos alunos quanto ao retorno dos mesmos aos estudos.

Nas entrevistas realizadas, os alunos relataram a dificuldade em conciliar escola e trabalho em decorrência dos cursos noturnos, do cansaço pela longa jornada de trabalho e dos afazeres domésticos, e da necessidade de trabalhar em virtude das dificuldades financeiras, levando os alunos a priorizarem o trabalho em detrimento dos estudos. Isso muitas vezes os induz a interromper os seus estudos.

Quanto aos motivos que levaram o aluno a retornar à escola, vemos como a necessidade da busca de um trabalho como o motivo mais apontado, seguido pelo desejo de aprender coisas novas.

Embora a expectativa de melhorias profissionais seja um dos fatores que motivam o público da EJA a dar continuidade aos estudos, não se pode desprezar outros motivos, que confirmam a importância do espaço educacional na vida de um sujeito. Os alunos da EJA enfatizam a importância de conhecimentos que adquiriram no trabalho, fundamentais para o bom desempenho de suas atividades.

Eu acredito que tenho feito muita coisa, pois assisto às aulas e presto atenção na explicação do professor, não faltando às aulas e não gosto de bagunça (G.X.S, 16 anos).  
Chegar na hora certa da aula e fazer todas as atividades para que eu possa aprender sempre mais (I.S.S, 25 anos).

As respostas dadas dizem respeito à necessidade de prestar atenção às aulas, de estudar e de fazer perguntas. Quatro desses entrevistados não informaram sobre suas expectativas. Eles não conseguiram emitir suas opiniões. Em suas observações eles fazem sempre uma queixa: “Porque é muito difícil aprender?” A culpa recai sobre si mesmo. Tomam como se a escola fizesse tudo, e eles, por outro lado, é que são os incompetentes. E de acordo com Freire (2001, p. 29),

a distância demasiado grande entre o discurso do educador e sua prática, sua incoerência, é um desses obstáculos. O educador diz de si mesmo que é um progressista, discursiva progressistamente e tem uma prática retrógrada, autoritária, na qual trata os educandos como puros pacientes de sua sabedoria. Na verdade, sua prática autoritária é que é o seu verdadeiro discurso. O outro é pura sonoridade verbal.

Por isso, mesmo apontando que estão aprendendo o que consideram essencial para o cotidiano, fica uma insatisfação no sujeito da EJA.

Nas observações registradas no Diário de Campo (03/09/2009) há a evidência de baixa auto-estima, como se esses indivíduos não tivessem habilidade ou potencial para agregar mais conhecimentos ou um conhecimento que tenha significado. Na fala do aluno que apresentamos a seguir, ele ainda ressalta a ajuda do professor.

“Às vezes tenho dificuldade em algumas matérias principalmente em matemática, tenho procurado sempre ajuda e o professor me ajuda também para que eu possa ir em frente” (E.A.S, 31 anos).

Eles apresentam muita dificuldade no processo. Dessa forma, a escolarização é muito mais difícil e muito mais sacrificante nesse contexto. Isso se evidencia nas respostas que apresentam a dificuldade de aprender centrada nas circunstâncias de suas ações.

Quanto à **questão 14**: “O que as pessoas do seu convívio falam a respeito dessa sua escolha de fazer a EJA?”, analisamos na fala: “Minha família acha difícil eu estudar à noite” (G.X,S, 16 anos). Ele disse que a família não gosta por causa do horário.

De acordo com a **questão 15**: “Quais são as estratégias que você utiliza para se manter neste curso?”, a seguinte resposta: “Eu sempre penso na necessidade do estudo para minha futura profissão” (F.C.J, 32 anos), apresenta o valor empregado à escola e a necessidade da preparação para o mercado de trabalho.

Já a aluna (M.C.P, 26 anos) diz:

“Perseverança, manter firme mesmo. Não faltar às aulas. Fazer as pesquisas. Eu me esforço muito”.

A aluna (P.P.T, 29 anos) pontua: “Eu venho sempre porque tenho certeza de que o curso irá me ajudar e que eu preciso vir todos os dias, e procuro fazer todas as pesquisas que os professores passam”. Entendemos que se manter em um curso, requer muito mais que a presença do aluno. Compreendemos a necessidade de horário de estudo, participação, assiduidade, pontualidade, prestar atenção à aula, pesquisar e muitas outras ações pontuais para completar o entendimento de escolarização e a aprendizagem significativa.

Nas respostas acima, seus depoimentos evidenciam o compromisso com curso da EJA oferecido pela escola. Apesar das falas apresentadas os resultados das observações realizadas no Diário de Campo (10/09/2009) evidenciou que existe um baixo índice de frequência por parte desses alunos.

E quanto à **questão 16**: “Você tem algum projeto para realizar a partir da participação neste curso?” Os alunos falam de sonhos. O aluno (G.X.S, 16 anos) diz: “Quero ser piloto de piloto de avião”. É um sonho até então não concretizado para muitos deles que não tiverem possibilidade de estudar continuamente.

Outra aluna pontua: “Tenho. Eu quero prestar concurso público. Já pensou se eu passo? Aí estarei garantindo meu emprego para sempre” (M.C.P, 26 anos). Assim, ela mostra a necessidade da garantia da permanência no emprego. Outros alunos citam a faculdade como um sonho a ser realizado. Observamos nas respostas que a maioria tem projetos. São positivos quanto ao que esperam do futuro.

Assim quando respondem à **questão 17**: “O que significa o estudo para você?” Alguns apontam o estudo como sonho. “Significa meus sonhos. Um aprendizado para o resto da vida” (P.P.T, 29 anos). Um sonho até então não concretizado para muitos que não tiveram condições de estudar continuamente. E é necessário que esse aprendizado tenha um significado para esse aluno, caso contrário não vai perdurar para o resto da vida.

A necessidade de aprender leva o sujeito a exercer uma atividade situada em determinado espaço, em um certo momento e em permanente relação com o outro. Isso nos remete a algumas questões, como a que existem locais mais adequados que outros para a aprendizagem sobre um determinado objeto e que existem momentos da história pessoal em que se está mais disponível para aprender determinadas coisas.

Portanto, com a noção de relação com o saber, Charlot (2000) propõe uma dimensão pouco valorizada nas teorias que tratam do fracasso escolar: a dimensão pessoal, da subjetividade, do desejo, dos sentimentos, dos saberes dos educandos. As implicações dessa dimensão quanto ao espaço do aprendizado são diversas, pois, além da significação social que é atribuída ao saber, pode contar tanto com sentidos e significados racionalmente construídos.

Os saberes que os alunos da EJA trazem é de uma riqueza evidente. São saberes produzidos em diversos espaços de formação, onde se destacam aqueles produzidos/adquiridos no trabalho.

Levando em conta as reflexões teóricas apresentadas anteriormente, alguns aspectos podem ser relevantes nas práticas pedagógicas adotadas na EJA. De acordo com Aranha (2000), a ideia de que, se uma educação emancipadora busca contribuir para a desalienação, para o reencontro do sujeito enquanto produtor, construtor e autotransformador, o processo educativo não pode se dar apenas por um movimento discursivo.

Essa autora entende a educação também enquanto relação social, na qual dimensões diversas dos diversos sujeitos são mobilizadas e na qual a descoberta, o [re]conhecimento



opera na práxis e não no discurso. Isso já descarta uma via que talvez fosse a mais fácil: a de discorrer sobre as mazelas do capitalismo para resolver o problema da conscientização e da desalienação do sujeito.

Nesse sentido, Aranha (2000, p.59) alerta: “Felizmente (ou infelizmente) as coisas não são tão fáceis assim. E, mais ainda, o capital já tem a dimensão da amplitude da subjetividade do sujeito”.

Para Aranha (2003), é necessário reconhecer o conhecimento produzido/adquirido no mundo do trabalho, problematizando-o e estabelecer um diálogo com o conhecimento escolar, permitindo ao educando e aos educadores a construção de novos conhecimentos, até mesmo contribuindo para a superação dos aspectos deformadores do trabalho.

De acordo com a pesquisa de Dias (2000), a experiência de trabalho se confronta com o saber exigido da escola, assim como a aprendizagem escolar convoca o saber do trabalho. Acreditamos que a instituição possa articular esses saberes e, para que consiga esse objetivo é necessário que ela promova atividades que problematizem o trabalho, mas que isso não fique só ao nível do discurso.

Há propostas que buscam considerar e incorporar os saberes produzidos por esses alunos nas várias esferas da vida. Têm como desafio pronunciar os saberes que emergem da experiência, do trabalho e da cultura para refletir sobre eles (MIRANDA, 2003).

Outros autores também destacam a incorporação dos saberes dos alunos no processo formativo. Segundo Hermont (2000, p. 11), “a formação em seu sentido pleno é um direito dos cidadãos e deve ser encarada como um processo contínuo de construção e sistematização de saberes e conhecimentos”.

O reconhecimento do papel da subjetividade dos educandos por meio de projetos que expressem a identidade de seus alunos, o incentivo à autonomia que pode ter implicações positivas e a valorização dos saberes que nem sempre são reconhecidos em outros espaços são aspectos dimensionados em alguns projetos de educação.

Na escola pesquisada a vida dos alunos é vista de forma vaga, como um desafio a ser enfrentado, segundo as observações registradas no Diário de Campo (23/09/2009). Para a coordenação da EJA, considerar o mundo do trabalho ainda restringe-se a flexibilizar os tempos e espaços escolares para os alunos.

A EJA na escola pesquisada não foca o mundo do trabalho como ponto principal, o que poderia ser bastante construtivo para os processos de ensino e aprendizagem, pois torna o trabalho pedagógico mais diversificado.

Interessante para a nossa reflexão é a colocação de Antunes (2002) que trata o trabalho como algo complexo e contraditório: ao mesmo tempo em que é liberdade, é servidão, ao mesmo tempo em que forma, deforma, e, por isso, não basta adotar uma visão apenas de um lado ou que faça apologia ao trabalho. O trabalho não pode ser tratado de modo uno, mas múltiplo.

Embora haja um aspecto positivo quanto a não absolutizar o trabalho enquanto *locus* formador, existe a dificuldade em reconhecer que a integração desses saberes dos alunos poderia até tornar o espaço escolar mais significativo para os mesmos (DIÁRIO DE CAMPO, 23/09/2009).

Quando falamos em integrar o conhecimento dos alunos, em uma relação dialógica com o conhecimento formal, existe um confronto entre os saberes, o que denota uma compreensão parcial do que seja, a valorização dos saberes do trabalhador.

Os alunos, de um modo geral, acreditam que o estudo é aprendizagem. Essas questões podem ser confirmadas nas respostas registradas.

No que diz respeito às respostas à **questão 18**: “Qual a matéria<sup>8</sup> que você mais gosta de estudar?” O resultado da pesquisa aponta para um número maior de preferência pela disciplina de matemática. “De Matemática. Não gosto muito de Português” (P.P.T, 29 anos). A mesma aluna, contraditoriamente, registra que tem muita dificuldade nessa disciplina: “Eu gosto muito de Matemática, mas tenho algumas dificuldades”.

De acordo com as observações registradas no Diário de Campo (23/09/ 2009) “Eu preciso da matemática na minha vida, pois meu trabalho precisa dela”, essas respostas elucidam que a matemática é muito utilizada no cotidiano, no campo de trabalho, por isso a relevância dessa disciplina para os alunos.

A Matemática é uma disciplina que eles precisam para as suas lides do dia a dia, e eles querem sempre dar conta de resolver as questões. Nessa questão comparece ainda, a disciplina de Educação Física. A importância da disciplina Língua Portuguesa se evidencia no seguinte depoimento: “Preciso falar melhor e escrever bem” (P.P.T, 29 anos). Vemos nessa resposta a necessidade de aprender e se apropriar da escrita e ao mesmo tempo ter o domínio da norma culta vigente e se sobressair no mercado de trabalho.

As observações registradas no (DIÁRIO DE CAMPO, 22/09/2009) apontam não apenas para a necessidade ler e escrever, mas também pela preferência em matemática, embora muitos desses alunos apresentem dificuldades.

---

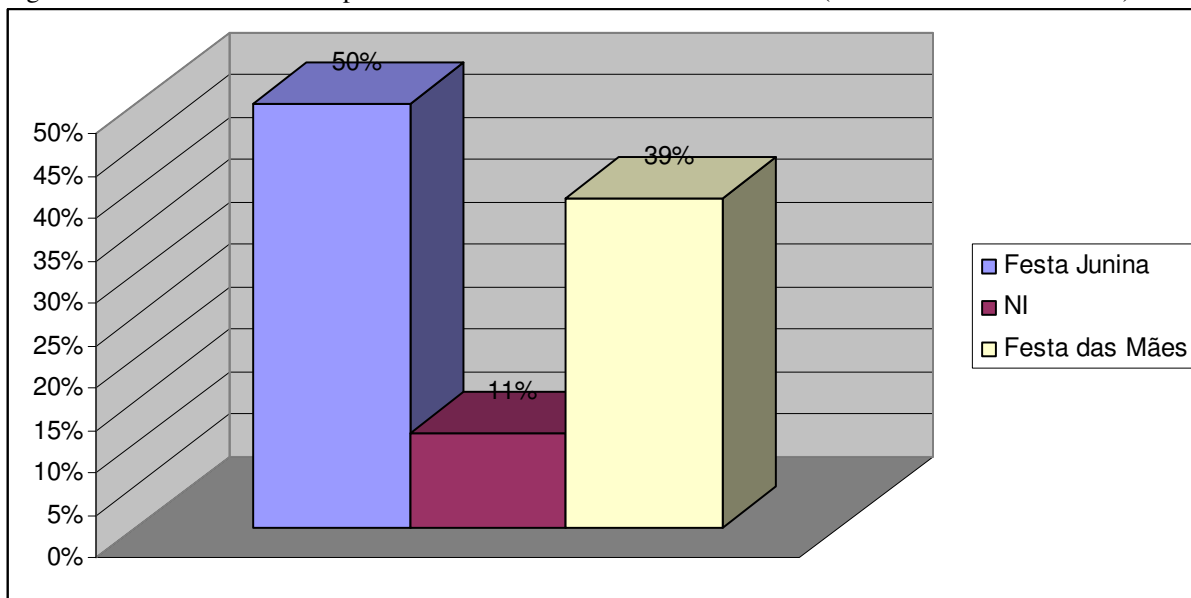
<sup>8</sup> A citação da palavra “matéria” aparece no corpo do trabalho como está apresentada no questionário de entrevista semi-estruturada que foi aplicado na realização da pesquisa.

Percebemos também a falta de apropriação da norma culta da língua portuguesa e das convenções de uso dessa língua para a formação de leitores. Os pesquisados deixam transparecer a dificuldade que eles têm quanto à língua portuguesa. A parte escrita da pesquisa aponta para esses índices.

Nos registros realizados durante a Festa Junina (DIÁRIO DE CAMPO, 05/06/2009), a comunidade participou em peso e a festa foi muito elogiada. Daí a confirmação do gosto por esse evento.

A **questão 19**: “Quais são os eventos realizados em sua escola?” “E quais os que você mais gosta?” No que diz respeito às respostas, para melhor apresentá-las, organizamos o gráfico abaixo. As escolhas elencadas foram: Festa Junina e Dias das Mães.

Figura 4: Gráfico ilustrativo da preferência dos eventos realizados na escola (EJA – Ensino Fundamental)



Fonte: Entrevistas realizadas com os Alunos da Pesquisa – EJA. Setembro/2009

Mas cerca de 7 alunos não informaram e isso representa 38,8% das respostas. Essa falta de informação aponta uma falta de envolvimento de muitos alunos nos eventos realizados na escola. A maior parte dos entrevistados apontou a festa junina, perfazendo um total de 9 respostas, com 50%. Apenas 2, representando um total de 11,1% apontaram a festa do Dias das Mães com a preferida. Na realização desta pesquisa pode-se observar um gosto majoritário pela participação na da Festa Junina.

No que diz respeito à **questão 20**: “O que significa escola para você?”, dos 18 alunos pesquisados, 6 não informaram o significado da escola, sendo representado por 34% desses alunos. A falta de elaboração desse conceito, pode aqui ser interpretado pela falta de reflexão acerca do espaço escolar.

O restante que representa 66% pontuou que a escola é o lugar de aquisição de conhecimento e de transformação. Disseram ainda, que é o espaço em que todos devem aprender mais sobre respeito, dignidade, igualdade e aprendizado. Um lugar onde se pode, de fato aprender.

De acordo com a aluna (P.P.T, 29 anos), “a escola é um local muito bom para aprender mais e ser alguém na vida, ter uma profissão, significa tudo, porque estou querendo estudar sempre para poder arrumar serviço”. Essa resposta, como muitas outras apontam a escola para o atendimento da necessidade de qualificação e preparação para o que eles consideram essencial na vida do sujeito, ter uma profissão.

De acordo com (V.C.V, 15 anos) “Ah! Significa tudo, porque estou querendo estudar para arrumar um emprego bom”. A resposta reforça a ideia que a escola representa o lugar da aprendizagem para esses sujeitos e que esses alunos relacionam esse espaço ao conhecimento, assim, é vista como um lugar onde se aprende.

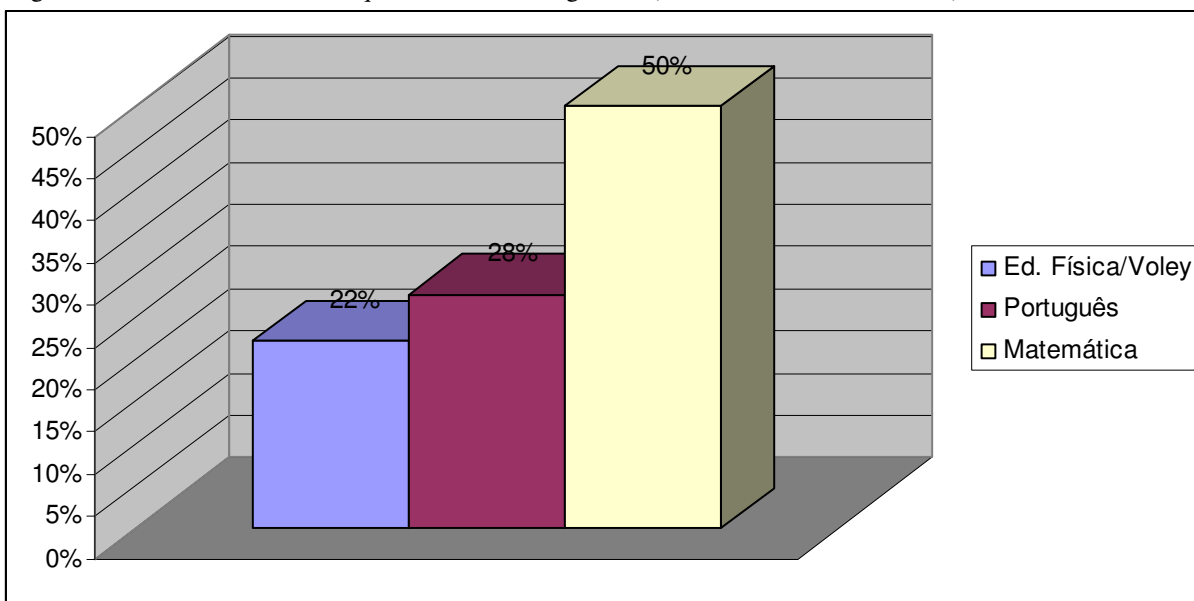
Assim, ler o mundo e compartilhar a leitura do mundo lido; a educação como ato de produção, de reconstrução do saber, como prática de liberdade, afirmando a politicidade do conhecimento são pressupostos pertinentes a Freire.

No que diz respeito à **questão 21**: “Quais as atividades que você mais gosta?” “E qual a que você menos gosta?”, com relação às respostas, os participantes do estudo definem claramente qual é a atividade que mais gostam, assim como está demonstrado no quadro abaixo.

Quando perguntado sobre atividades os alunos pontuam disciplinas. Assim o gráfico registra como eles apontam atividades/disciplina como preferência.

Cerca de 4 alunos, representando assim, 22% elencaram Educação Física como a sua disciplina preferida, escolhendo a atividade de Voley como a atividade que mais gostam de realizar. Já 5 alunos, representado 28% optaram pela disciplina de Língua Portuguesa; e o restante, perfazendo um total de 9 alunos que correspondem ao total de 50%, definiram a Matemática como a atividade preferida.

Figura 5: Gráfico das atividades que os alunos mais gostam (EJA – Ensino Fundamental)



Fonte: Entrevistas realizadas com os Alunos da Pesquisa – EJA. Setembro/2009

Dessa forma, comparece certa preferência pela matemática pelo que esses alunos fazem dela no trabalho que desenvolve no dia a dia.

Quanto à **questão 22**: “Você está encontrando dificuldades de aprendizagem?” A maior parte dos alunos respondeu que não. De acordo com a aluna (I.S.S, 25 anos):

“Muito. Porque até existe trabalho, quando a gente procura, mais falta qualificação. As pessoas não ta tendo qualificação, não está tendo estudo, não ta tendo conhecimento. Tecnologia tá na área e a gente não sabe, às vezes lidar mexer. As vezes não sabe nem mexer no computador ainda.”

A corrida tecnológica das últimas décadas tem provocado uma mudança no domínio do conhecimento, constituindo assim, uma alteração fundamental nas relações de trabalho. Com toda a nova tecnologia de produção e da economia de investimentos financeiros, tornou-se mais fácil para as empresas de grande porte migrar para qualquer outro país, buscando custos mais baratos e mercados mais rentáveis.

Isso significa para o trabalhador uma usurpação nas suas condições de trabalho e de segurança no emprego. Não é por acaso que o trabalhador de hoje, mesmo quando tem um emprego, não possui qualquer segurança para manter-se no trabalho. Existe ainda, a exploração de mão de obra barata.

Embora alguns dos pesquisados afirmam que não encontram dificuldades, ou seja, que a escola não é difícil, por outro lado, eles trazem à tona a dificuldade em ir para o espaço escolar, devido ao cansaço. “Eu acho bom estudar e não é difícil, o maior problema é ir para a

escola. Tem dia que fico muito cansado” (J.J.L, 17 anos). Eles denominam o cansaço como ponto forte para a não-aprendizagem.

No que diz respeito à **questão 23**: “Depois que começou a estudar o que mudou em sua vida?”, pode-se destacar o seguinte depoimento: “tudo na minha vida. Comecei a aprender... tenho plano de arrumar um bom emprego” (V.C.S, 15 anos).

De acordo com Mészáros (2002, p. 527) “a inserção social da tecnologia capitalista mostra que ela é estruturada com o único propósito da reprodução ampliada do capital a qualquer custo social”.

A fala da aluna (M.C.P, 16 anos) “Tudo, a rotina de trabalho, o colégio das crianças”, nos remete a pensar que mesmo sendo jovens esses alunos precisam estar atuantes para conseguir ter a motivação para a sala de aula. A aluna evidencia o papel importante da mulher na sua tripla jornada de trabalho e as condições para isso. Algumas informaram que devido a estarem estudando, não tem tempo para as coisas de casa. Essa é uma das maiores queixas apresentadas. Observamos ainda, que durante as realizações das atividades muitos reclamaram do cansaço. Os depoimentos mostraram também que, às vezes, alguns precisam deixar de estudar por causa do trabalho.

O trabalho é uma necessidade produzida historicamente, enquanto que o estudo, por mais importante que seja, não é tão urgente assim, pode sempre deixar pra depois.

Observamos no cotidiano da escola (DIÁRIO CAMPO, 03/09/2009) que apesar de valorizar a escola, esses indivíduos, certamente, deixariam a escola pelo trabalho, devido à falta de condições de sobrevivência, no caso em questão, referente à inserção no mercado de trabalho.

A dificuldade na escrita e na expressão oral tornou-se evidente durante a pesquisa. Mesmo entendendo a importância do processo de escolarização e gostando da dinâmica da escola, os alunos apresentam muitas dificuldades de apreender as informações e formar opiniões com criticidade.

Ressaltamos aqui, a necessidade da formação crítica desses sujeitos, pois de acordo com Freire (1981, p. 117), “a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática de desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação”.

Essa energia colocada em movimento de reflexão tem por resultado a transformação dos elementos em estado de natureza ou, ainda, a produção, manutenção e modificação de bens necessários à sobrevivência humana.

Assim, ao refletir sobre a educação de jovens e adultos (EJA) pensamos nas necessidades das lutas, reivindicações pelos direitos e os deveres de cada um e com isso, a possível mudança no cotidiano na formação do sujeito crítico, e ainda, a possibilidade de movimento para a satisfação de necessidades humanas.

Portanto, na análise do significado da escolarização para os alunos da EJA foi possível constatar os mesmos desejos expressos pelos sujeitos nas entrevistas: conseguir melhores condições de trabalho, terminar os estudos, fazer um curso superior, ser aprovado em concurso público.

Na construção e reconstrução destas histórias aparece a marca da subjetividade, onde se atribui um significado único ao fato de retomar aos estudos: o cuidar de si, o desejo, o querer, que desmistifica os nossos discursos utilitaristas. Esta marca nos alerta para a importância de políticas públicas que tenham como premissa à educação básica como direito de todos.

### **3.4.2 O significado da volta à escola para os alunos da EJA**

Os jovens pesquisados constituem um grupo que em algum momento da vida escolar precisou abandonar a escola. Entretanto, esses indivíduos fazem também o movimento de retorno, reconhecendo a sua real situação em relação à importância dos estudos na sociedade moderna.

De acordo com as informações da escola, as séries finais do Ensino Fundamental registram, com frequência, um elevado número de jovens, contudo a escola não pode organizar o curso de EJA como uma adaptação do ensino diurno ou um regular noturno, pois a EJA possui características próprias que precisam ser observadas e implementadas em sua prática. Nas anotações das observações uma das alunas pontuou: “Eu acho que o estudo a noite é mais fácil, porque nós trabalhamos muito e a escola ajuda um pouco, senão a gente não dá conta. Os professores se preocupam com a gente” (DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/2009).

Para ratificar tal afirmação, (FREIRE, 2002) diz que fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada enquanto fala e enquanto ouve.

Assim, se o professor não estabelecer uma relação afetiva com os alunos, pode até ser que fixe os conteúdos, no entanto, é ilusório achar que o ensino foi proveitoso, pois o não

envolvimento do aluno impossibilita a efetivação da aprendizagem de sucesso, daí a importância de ter a afetividade enquanto peça fundamental da prática pedagógica.

Observamos na fala da aluna o respeito que ela tem pelo professor. Daí reafirmamos a relevância do professor ter habilidade de “diminuir a distância” entre seu mundo e o mundo do aluno adulto, pois este necessita de um tratamento acolhedor e humanizado para que se sinta motivado. E que ele pense nas atividades com boa vontade e passe a acreditar que certos conhecimentos terão utilidade na vida ou simplesmente, em situações do seu dia a dia.

Para podermos analisar a realidade da Educação de Jovens e Adultos, torna-se necessário destacar a diferença na faixa etária desses indivíduos que é um dos aspectos que deve ser ponderado nesse cenário escolar.

O fato de pertencerem às camadas populares, desfavorecidas socialmente, faz com que esses jovens precisem trabalhar. Esse fato aparece nas entrevistas e se coloca como um dos fatores que ocasionam o índice de desistência escolar. “Eu gosto de estudar. Mas eu queria mesmo é ter um bom emprego. Fico na escola e trabalho. É cansativo, mas preciso ter uma boa profissão para ajudar minha família” (DIÁRIO DE CAMPO, 09/09/2009).

O trabalho é uma realidade que não só ocupa a maior parte do tempo da vida humana, como também é uma marca concreta que molda a personalidade e a maneira de viver das pessoas. É o trabalho que possibilita a sociabilidade entre as pessoas e os grupos. A inserção no mundo do trabalho é definidora para se formar uma identidade coletiva.

A sociabilidade humana origina-se no trabalho enquanto atividade humana específica, enquanto elemento propulsor do desenvolvimento do seu potencial e em consequência disso, as formas de sociabilidade estão relacionadas com a evolução das forças produtivas, mesmo quando é preciso “se vender” pela sobrevivência da família.

Silva (2004) destaca que para esses jovens, a escolarização é considerada importante enquanto valor social e, em geral, é percebida pelo jovem como meio de alcançar um trabalho melhor e, conseqüentemente, melhores condições de vida. Assim, há um reconhecimento da função e da importância da escola desde que esta se torne rentável economicamente.

Eu sempre quis ir para escola. Mas é muito difícil. Eu tenho que estudar e fazer ainda os deveres de casa para levar para o professor. Isso é muito complicado. Lá no serviço não tem jeito de fazer e aqui eu chego sempre atrasado. Eu preciso estudar para ter um emprego melhor (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2009).

O nível de escolaridade e a garantia de melhores empregos direcionam as expectativas da volta à escola. Assim, os investimentos na escolarização objetivam a garantia de um futuro melhor.



Dessa forma, o momento é de tentar adquirir um conhecimento que torne possível uma melhor inserção social. O conhecimento que os alunos, participantes da pesquisa, consideram necessário é aquele que os ajude a arrumar um emprego melhor, pois é assim que eles demonstram a importância do estudo.

De acordo com os depoimentos, a escola é uma local que precisa ser respeitado e valorizado porque ela é a garantia de uma vida melhor. “Ah! Eu sempre quis ter um emprego bom, mas agora que estou estudando, vou conseguir. É difícil, mas só assim para gente ser alguém na vida” (DIÁRIO DE CAMPO, 10/09/2009).

Os alunos vêem a escola como local que oferece oportunidades e, assim, os valoriza enquanto indivíduos na sociedade. Mesmo com todas as dificuldades na aquisição do conhecimento, eles acreditam que o domínio dos conhecimentos proporcionado pela escola é a garantia futura de um capital social institucionalizado que lhes possibilitará desfrutar de certo prestígio no cerne familiar.

Ah, sem a escola eu não consigo aprender tudo que preciso para minha profissão. Hoje em dia se não tirar o segundo grau, a gente não consegue mais emprego. Eu tenho que trabalhar pra sustentar minha família. A minha família entende essa necessidade (DIÁRIO DE CAMPO, 17/09/2009).

Entendemos que o conhecimento veiculado pela escola é reconhecido como legítimo a ser apreendido pelo corpo discente. Esse fato revela a crença divulgada em nossa sociedade que quanto maior a posse de conhecimentos científicos, maiores serão as chances de alcançar cargos e postos de trabalho, o que proporciona também reconhecimento social e gera credibilidade e prestígio para as pessoas que o possui. Entretanto, os jovens mesmo reconhecendo a importância da escola, não têm uma visão totalmente positiva dessa instituição, pois os conhecimentos transmitidos são encarados como uma moeda de troca, algo que lhes possibilitará uma vida melhor; assim, se não cumprir essa função, a escola perde a sua importância.

Os alunos investigados compreendem a sala de aula como espaço de aprendizagem. Em suas falas percebemos que não limitam o aprender a uma acumulação de conhecimentos cognitivos, embora reconheçam que na escola os saberes estão distribuídos e valorizados de formas diferentes. “As aulas de computação são importantes para nossa profissão. Só que tem pouca aula dessas. Precisava ter mais, pra gente saber como mexer com ele” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/09/2009).

Assim, entendemos que os sujeitos envolvidos e suas histórias de vida precisam ser considerados para que se possa compreender a relação que esses sujeitos mantêm com o

saber, e, o que envolve também a sua identidade pessoal, a sua relação com os grupos sociais nos quais estão inserido, o que engloba também o significado do âmbito escolar para esse indivíduo.

A escola é muito importante para todos. Sem escola ninguém vai aprender a ter uma profissão. Mas eu também aprendi muito lá no trabalho. Eu acho que estudar, ir para a escola é muito importante para ser alguém na vida. Concluir para fazer vestibular (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2009).

A investigação apresentou resultados que evidenciam que o significado da escolarização está pautado no objetivo de aprender para a vida é o de arrumar um emprego melhor. Eis, o significado da escola para os alunos investigados. Entretanto, a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil demonstra em que medida as iniciativas nesse campo exprimem orientações políticas e culturais amplas, especialmente no que se refere à maior ou menor incorporação de ações que visem à equidade nos projetos de desenvolvimento social.

Dessa forma, precisamos considerar a necessidade de qualificar a demanda por esses serviços, por meio de ações culturais e políticas voltadas ao amplo reconhecimento do valor da educação continuada e do Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos como procedimentos para a promoção de equidade social e educativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o significado da escolarização para os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA ressaltamos que o objetivo da escola é criar mecanismo para o crescimento dos sujeitos nas relações socioculturais. Para tanto, esse estudo buscou compreender o significado da escolarização para os sujeitos pesquisados, levando em conta sua trajetória de vida. Pois o significado da escolarização desses alunos buscou ênfase nas observações, na leitura do Projeto Político Pedagógico da escola campo, nos aspectos da vida cotidiana e da vida escolar e, ainda evidenciou que o cerne da nossa discussão está nas concepções de Freire na educação de jovens e adultos trabalhadores, bem como o seu legado para a educação.

Nas observações foram apontados que o significado da escolarização, expresso pelos sujeitos não são considerados na sua totalidade, perdendo-se no cotidiano da sala de aula. E se não há espaço para os significados expressos pelos alunos, muito menos há espaço para se descobrir outros significados destes mesmos sujeitos.

Daí a relevância da pesquisa nesta tarefa já que de acordo com Freire,

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1996, p. 29).

O dia a dia da sala de aula “devora” e extingue o sujeito e os significados que esses atribuem ao ato educativo. Nesta perspectiva emerge as inquietações dessa educação e a necessidade dessa pesquisa.

É preciso lembrar que mais do que “permitir” ao aluno expor o significado, como se observou na participação nas entrevistas, deve-se de fato incorporar estes significados ao ato de ensinar. Para Freire (1997), “quando entro na sala de aula devo estar sendo aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho de ensinar e não a de transferir conhecimentos”.

O significado que emerge nas observações é a construção deste espaço como um espaço de interação e trocas. Um espaço de solidariedade, evidenciando que a educação é também um ato coletivo e solidário e nunca se dá isoladamente. "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 13).

Assim, foi possível constatar as necessidades e desejos expressos pelas respostas das entrevistas: conseguir melhores condições de trabalho, terminar os estudos, fazer um curso superior e ser aprovado em concursos públicos.

Dessa forma a pesquisa elucida o jovem e adulto como sujeito histórico-cultural, por isso mesmo marcado por inúmeras experiências, construtor e portador de uma história de vida que se constrói e reconstrói.

Ao repensar a sala de aula da EJA, retornamos às entrevistas e a escuta das histórias de vida através das observações realizadas, pois os alunos trabalhadores da escola noturna – jovens e adultos em sua maioria cansados, desmotivados, muitos com fome, desestimulados com a educação escolar, desinteressados em certos casos, a cada dia parecem demonstrar “não querer aprender” em decorrência de vários fatores internos ou externos à escola, mas ao mesmo tempo, estes alunos percebem, a necessidade da escolaridade e vêem na educação o maior e melhor instrumento gestor de mudança. De acordo com Freire (1997) se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda.

A problemática do desemprego e os projetos traçados para se ter sucesso nesse âmbito é um discurso constante para os alunos da EJA. A maior parte das respostas evidencia que a permanência na escola é sempre subsidiada pela necessidade de crescer por meio da escolarização, sobretudo, devido ao objetivo de se ter uma profissão.

A análise dos dados em sua totalidade apresentou desejos materializados na vida dos alunos da EJA, principalmente em suas condições de luta pela sobrevivência, através do trabalho. Os alunos em suas falas colocam a necessidade do estudo para se manterem no trabalho, para arrumarem emprego, para sobreviverem e terem vida digna.

As entrevistas gravadas reforçam a ideia da necessidade de aprender para se ter uma profissão, uma vez que se torna evidente a necessidade do estudo para o mercado de trabalho e/ou qualificação profissional.

É sabido que o próprio sistema de ensino acaba por reforçar e reproduzir, o que ao longo dos anos, tem comparecido nas práticas escolares: os conteúdos ministrados nessas séries, em sua maioria, estão desarticulados com as reais necessidades desses alunos.

O PPP do Colégio Campo (2009), apresenta uma parte teórica que elucida essa grande lacuna em relação à parte prática. O que teoricamente é apontado para o dinamismo das ações da EJA como transformadora, visando buscar a emancipação, não acontece em sua prática cotidiana.

Podemos ressaltar que por meio dos procedimentos de uma práxis estruturada no âmbito escolar é que se pode justificar a eficácia da escolarização crítica para os alunos da EJA resultando assim, na transformação plena do sujeito.

O significado de escolarização atribuído pelos alunos do Colégio Campo sinaliza a necessidade de obterem condições mais favoráveis de sobrevivência através do trabalho, mesmo com a dificuldade de vir para a escola, assistir as aulas.

Sobre isso FONSECA (2002) salienta que mesmo com todas as condições adversas que estes sujeitos enfrentam no seu cotidiano, muitos prosseguem os estudos. Há que se questionar então “as razões da permanência que estariam ligadas à possibilidade e à consistência dos esforços de constituição de sentidos nas atividades que na escola se desenvolvem, nas idéias que ali circulam, nas relações que ali se estabelecem”(p. 75).

Dessa forma, é importante repensar as nossas ações pedagógicas, discutir coletivamente outras práticas possíveis e produzir conhecimento em conjunto. Para isso, é de fundamental acuidade conhecer quem é o aluno real que está na escola e suas expectativas quando resolvem retornar aos bancos escolares. Para tanto, o tema do emprego é imprescindível nesse contexto.

A investigação que realizamos privilegiou conhecer o significado que os alunos da EJA atribuem à escolarização, no entanto, sem categorias definidas *a priori*. Ressaltamos também, que procurar conhecer o trabalho e a escola foram elementos que corroboraram para a essa compreensão.

A partir dos dados coletados destacam-se a necessidade de identificar práticas de escolarização aliadas aos princípios do exercício da docência na atualidade; investigar diferentes dimensões dos processos de escolarização de jovens e adultos; analisar os impactos das políticas institucionais e curriculares no treinamento da docência no âmbito das práticas de escolarização da EJA.

Os sujeitos investigados valorizam os saberes transmitidos pela escola desde que estes façam sentido para eles e os ajudem a superar a sua atual condição. Como sujeito sociocultural, os alunos constroem seus projetos de vida, de sonhos, angústias e experiências.

Na compreensão da escolarização pelos sujeitos da pesquisa é revelada uma distância do que se ensina/aprende na escola e o que é necessário para a vivência no cotidiano. E vale pensar na escola assim concebida como um espaço de busca, construção e diálogo.

Estes significados são traduzidos na prática pela participação e atuação do aluno em sala de aula. A educação de jovens e adultos esteve sempre nas falas e escritos de Freire, mas ainda não está incorporado totalmente à EJA, já que para construí-lo é preciso um

despojamento das verdades prontas, das certezas e dos preconceitos. É preciso um outro olhar sobre os jovens e adultos, mais do que um olhar é preciso estar atento e ouvir as suas falas e os significados dessa escolarização.

Dessa forma, é necessário que as práticas realizadas na escola sejam redimensionadas e estruturadas para que os alunos se sintam parte desse processo de escolarização como sujeitos ativos e atuantes nos espaços inseridos. E ainda, conceber a educação de jovens e adultos como “política da vida” consiste, então, em decisões políticas que derivam da liberdade de escolha e do poder gerador como capacidade transformadora, de imprimir uma dinâmica organizacional: pensar o trabalho docente como um trabalho de grupo, colaborativo e participativo; pensar a EJA como uma política pública prioritária e continuada que oferece condições de formação para a vida.

Para tanto, a análise dos dados presentes nesta investigação são uma das formas possíveis de interpretá-los. Ressaltamos ainda que a pesquisa não teve a pretensão de esgotar o assunto, deixando algumas questões em aberto devido à sua complexidade. Mas certamente este trabalho oferece reflexões que podem nortear caminhos para propiciar ações efetivas para a escolarização da EJA.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, número especial, p. 25-36, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta/ANPOCS, 1994.

AFONSO, Lúcia Rincón. **Imagens de mulher e trabalho na telenovela brasileira** (1999-2001). Goiânia: Editora da UCG, 2005.

ALMEIDA, Maria Lúcia Silva. Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-63.

ALVARENGA, Márcia Soares de. **Sentidos da cidadania: políticas de Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de pesquisa: São Paulo (77), p. 53-61, 1991.

ALVES, Nilda. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, R. **Conversas sobre educação**. São Paulo: Verus, 2003.

ANDRADE, Sílvia Maria F. **As escolas marginais: centros de mudanças**. Programa de desenvolvimento profissional e inovação institucional. Departamento de didática e organização escolar. Barcelona: Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona, 2006

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2000.

ANTUNES, R. Adeus ao trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7ed. SP: Cortez; Campinas: UNICAMP, 2000 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. SP: Encyclop.

AQUINO, Julio Groppa. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

ARANHA, Antônia Vitória S. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: Revista do NETE/FaE/UFMG, n. 2- ago/dez, 1997.

\_\_\_\_\_. Trabalho, subjetividade, educação. In: **Outras falas**. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro/CUT, n.º. 3, p. 54-63, agosto, 2000.

\_\_\_\_\_. Relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho: dilemas da educação do adulto trabalhador. In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG, n. 12, jan/jun, 2003.

ARROYO, M. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens E Adultos**, São Paulo: n. 11, p. 9-20, abr.2001.

\_\_\_\_\_. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n. 11, abril 2001.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARREIRO, Julio. **Educação Popular e Conscientização**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

BEISIEGEL, C. de R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. Ensaios – 85. São Paulo: Editora Ática, 1992.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

BECKER, Fernando. **Freire e Piaget em Relação: um ensaio interdisciplinar**. In: Educação e debate, Mauá, ano 1, mar. 1998.

BRANDÃO, C. R. **De Angicos a Ausentes: quarenta anos de educação popular**. Porto Alegre: CORAG, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Brasília: CNE/CEB, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases - LDB n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases**. n. 5692/71, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação - MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Disponível em [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm). Acesso em: 22 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei Darcy Ribeiro: Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997. CÂNDIDO, J. J. **Direito eleitoral brasileiro**. São Paulo: Edipro, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMARGO, Poliana S. A. Santos. **Percepções sobre o processo ensino aprendizagem para jovens e adultos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.



CARRANO, P. C. **Educação de Jovens e Adultos e Juventudes**: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <www.reveja.com.br>. Acesso em: 15 dez. 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: CNE, Parecer 11/2000.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

CURY, C.R.J. **Os fora-de-série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CRUZ, M. W. **Processo de alfabetização de adultos**: sentimentos vividos nesta trajetória. 1993. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

DENZIN, N.: **O ato de pesquisa**: uma introdução teórica aos métodos sociológicos. 3.ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1989. p.156-181. A observação participante: as variedades e as estratégias do método de campo.

DIAS, D. de S. **Jovem aluno trabalhador do ensino médio**: a articulação entre trabalho e educação. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2000.

**DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**. Belo Horizonte: Fidalgo e& Machado Editores, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação/ UFMG, 2000.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil**. Campinas: Educação & Sociedade, v.26, n.92, out.2005.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. **Aprendizagem de jovens e adultos**: avaliação da década da educação para todos. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.14, n.1, jan./mar. 2000.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, n.55, nov. 2001.

DURAND, Olga C.; Souza, J. T. **Experiências educacionais jovens**: entre a escola e os grupos culturais. Revista Perspectiva CED/UFSC, p. 10 julho/dez, 2002.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

EUGÊNIO, B. G. **O currículo na educação de jovens e adultos**: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

EMERSON, C. O mundo exterior e o discurso interior, Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

FALCÃO, R. **A república que fez plástica**. In: KOUTZI, F. (Org.). *Nova República: um balanço*. São Paulo: LP&M, 1986. p. 26-44.

FÁTIMA, Edlamar Maria de. **Expectativas sócio-educacionais de um grupo de alfabetizando jovens e adultos no Distrito Federal**. 1997. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 1997.

FOLTRAN, Nerilda Santos. **Voltando aos bancos escolares: um estudo da questão com os alunos do grupo de alfabetização de adultos do Balneário de Camboriú**. 1993. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos- Especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Desafios da educação de adultos frente à nova reestruturação tecnológica**. Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.(Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Petrópolis: Paz e Terra, 2005.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista de Educação*, Campinas, n.14, p.108-130, maio./ago, 2000.

HERMONT, Catherine Monique et alii. Projeto de Educação de Trabalhadores: especulando a vida, vivenciando o direito. In: **Outras falas**. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro/CUT, n. 3, p. 7-17, agosto, 2000.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1979.

\_\_\_\_\_. **Aprender, ensinar**: Um olhar sobre Paulo Freire. *Abceducatio*. v.3, n.14, p. 16-22, 2002.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistências em educação**. Petrópolis, R.J., Vozes, 1986.

GOLD, R. L. **Funções em observações de campo sociológico**. *Forças Sociais*, v.36, n.3, p.217-223, março 1958.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HELLER A. **O Cotidiano e a História**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (IBASE). **Democracia viva**. Rio de Janeiro, n. 30, jan./mar. 2006a.

LARROSA, J. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. In: Larrosa Jorge; FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 67-86.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. **J. C. Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MACHADO, Maria M. **A prática e a formação de professores na EJA**: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 24 a 28 de setembro de 2000.

MCLAREN, P. **Utopias provisórias**: A pedagogia crítica num cenário pós-colonial. Petrópolis: Vozes, 1999.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Avaliação formativa no Projeto de Educação de Trabalhadores: deslocamentos na relação com o saber. In: **Alfabetização e Cidadania - Revista de Educação de Jovens e Adultos**. SP: RAAAB, n. 15, janeiro 2003, pg.33-39.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

NAKANO, M.; ALMEIDA, E. de. **Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1085-1104, out. 2007. Número Especial.

NEVES, Lúcia W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, M. C. C.; ALMEIDA, S. I. B. Uma proposta temática para a educação de jovens e adultos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. Trabalhos apresentados... Recife, PE: Centro Paulo Freire, 2005.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-50.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Estadual de Educação, 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico: Escola Estadual Mansões Paraíso**. Aparecida de Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

REGO, T. C. **Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos**. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo, SP: Moderna, 2002

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. Doutorado em educação. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

ROCHA, Sonia, **Revista Brasileira de Estudos Populacionais – Textos para discussão n. 439 – Renda e Pobreza: Os impactos do Plano Real**, Rio de Janeiro, dezembro de 1996.

SCHWARTZ, Yves. Entrevista: Trabalho e Educação. In: **Presença Pedagógica**. V. 7, n. 38, mar./abr. 2001, p. 5-17. (Realização, tradução e apresentação: Eloísa Helena Santos e Daisy Moreira Cunha).

SACHETTI, Virgínia Azevedo Reis. **A arte de ensinar: um estudo das expectativas e concepções de alunos adultos analfabetos sobre o desempenho do professor**. 1992. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

SANTANA, Luciene. **Usos e funções da leitura e da escrita para analfabetos e recém-alfabetizados**. 1996. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Belo Horizonte, 1996.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 11-38.

SOUZA, Abilene Bispo. **A escola representada por alunos de cursos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos que passaram anteriormente pelo ensino regular: contribuição à compreensão do cotidiano escolar**. 1994. 276 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, D. A Nova LDB: Entrevista com Dermeval Saviani. Pro-posições, São Paulo: n. 1, p. 7-13, mar.1990.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHNORR, G. M. **Histórico e políticas de Educação de Jovens e Adultos**. 2005. Disponível em: [www.app.com.br/portalapp/uploads/opinioao/EJA.ppt](http://www.app.com.br/portalapp/uploads/opinioao/EJA.ppt). Acesso em: 15 ago. 2009.

SCHEIBEL, M.F. e Silvana Lehenbauer (Orgs): **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Ivonete Maria “**Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda**”: o trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia, 2004.

SILVA, J. L.L.da; ASSIS, D.L.de; GENTILE, A. C. **A percepção de estudantes sobre a metodologia problematizadora: a mudança de um paradigma em relação ao processo ensino aprendizagem**. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 07, n. 01, p. 72 – 80, 2005. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen>

SCOCUGLIA, A. C. C. **A história das ideias de Paulo Freire, e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 1999.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais**. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

\_\_\_\_\_. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir**. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, 2003.

\_\_\_\_\_. **Juventude: crise, identidade e escola**. In: DAYRELL, Juarez (Org). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

TAVARES, Ana Cristina Rodrigues. **As leituras do mundo e as leituras das palavras:** buscando significados na escolarização de jovens e adultos. 1999. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mudança sobre Educação para Todos**, 1990.

ZABALLA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Estudo de pesquisa: **“Uma leitura crítica da Educação Especial a caminho da inclusão”**, – Recife, 19 a 22 de setembro 2005. Coordenada pelo Professor Doutor Carlos Alberto Marques, com financiamento do CNPq.

## APÊNDICES

---

### APÊNDICE A – ROTEIRO OBSERVAÇÃO

- Verificação da participação e envolvimentos dos alunos nas atividades realizadas.
- Articulação dos aspectos sociais no processo de aprendizagem.
- Relação dos conteúdos estudados com a realidade dos alunos.

**APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA<sup>9</sup>**

**Questão 01 – Você já havia frequentado alguma escola antes?**

- a) Sim ( )
- b) Não ( )

**Questão 02 – Você já abandonou os estudos?**

- a) Sim ( ) Por quê? \_\_\_\_\_
- b) Não ( )
- c)

**Questão 03 – Por que você resolveu retornar à escola?**

---

---

---

**Questão 04 – Quais são as suas expectativas em relação ao curso?**

---

---

---

**Questão 05 – Quais são os maiores desafios que você tem enfrentado neste curso? (Modalidade de ensino)?**

---

---

---

**Questão 06 – Você acha que este curso poderá possibilitar-lhe melhores condições de trabalho?**

---

---

---

**Questão 07 – Como você relaciona o que você aprende nesta escola com o seu trabalho?**

---

---

---

**Questão 08 – Você acha que o mercado de trabalho tem exigido, hoje, mais conhecimentos das pessoas? Por quê?**

---

---

**Questão 09 – Você acha que seus professores têm atendido as suas expectativas em relação as seu processo de escolarização?**

---

<sup>9</sup> Esta entrevista é um método que consiste em obter informações por meio de questionários, conversas orais, individuais ou de grupos, realizadas com os alunos da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual Mansões Paraíso, situada à Rua J-76 Qd. 62 s/n – Setor Mansões Paraíso no Município de Aparecida de Goiânia no Estado de Goiás, visando analisar o significado que esses alunos atribuem ao processo de escolarização e os desafios enfrentados por eles.



---

---

---

**Questão 10 – Você acha que o processo de ensino é planejado e adequado ao adulto?**

---

---

---

**Questão 11 – Você percebe diferença, em relação à aprendizagem, entre o ensino diurno e o noturno?**

---

---

---

**Questão 12 – Você acha que o seu processo de ensino e aprendizagem tem relação com a sua realidade atual?**

---

---

---

**Questão 13 – O que você tem feito em relação às expectativas de seus professores no que se refere ao seu processo de escolarização?**

---

---

---

**Questão 14 – O que as pessoas do seu convívio falam a respeito dessa sua escolha de fazer a EJA?**

---

---

---

**Questão 15 - Quais são as estratégias que você utiliza para se manter neste curso?**

---

---

---

**Questão 16 - Você tem algum projeto para realizar a partir da participação neste curso?**

---

---

---

**Questão 17 – O que significa o estudo para você?**

---

---

---

**Questão 18 – Qual a matéria que você mais gosta de estudar?**

**Questão 19 – Quais são os eventos realizados em sua escola? E quais os que você mais gosta?**

---

---

---

**Questão 20 – O que significa a escola para você?**

---

---

---

**Questão 21 – Quais as atividades que você mais gosta? E qual a que você menos gosta?**

---

---

---

**Questão 22 - Você está encontrando dificuldades de aprendizagem?**

---

---

---

**Questão 23 - Depois que começou a estudar o que mudou em sua vida?**

---

---

---

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DO PERFIL DO ALUNO<sup>10</sup>****Dados Pessoais do Aluno****2. Idade:**

- a) ( ) Menos de 18 anos;
- b) ( ) De 18 a 20 anos;
- c) ( ) De 21 a 23 anos;
- d) ( ) De 24 a 26 anos;
- e) ( ) Mais de 26 anos.

**3. Nível de Escolarização:**

- a) ( ) Fundamental incompleto
- b) ( ) Fundamental completo
- c) ( ) Médio incompleto

**4. Sexo:**

- a) ( ) Masculino
- b) ( ) Feminino

**5. Estado Civil:**

- a) ( ) Solteiro
- b) ( ) Casado
- c) ( ) Separado
- d) ( ) Viúvo
- e) ( ) Outros

**6. Tem filhos?**

- a) Sim ( ) Quantos? \_\_\_\_\_
- b) Não ( )

**7. Com quem você mora?**

- a) ( ) Com os pais
- b) ( ) Com o cônjuge
- c) ( ) Com familiares
- d) ( ) Com amigos
- e) ( ) Sozinho

**8. Em qual o bairro em que você mora?**

---

---

---

<sup>10</sup> Este questionário tem como objetivo analisar o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual Mansões Paraíso, situada à Rua J-76 Q. 62 s/n – Setor Mansões Paraíso no Município de Aparecida de Goiânia no Estado de Goiás.

**9. Qual o meio que você usa para chegar à escola:**

- a)  A pé/carona
- b)  Transporte coletivo
- c)  Veículo próprio
- d)  Bicicleta
- e)  Van/ônibus da prefeitura

**10. Como você se mantém financeiramente:**

- a)  Trabalho formal, com carteira assinada
- b)  Trabalho informal
- c)  Não trabalha

**11. Se você tem atividade remunerada, ela é:**

- a)  Eventual
- b)  Parcial
- c)  Integral

**12. Qual é a sua profissão? \_\_\_\_\_****13. Você trabalha todas:**

- a)  manhãs
- b)  tardes
- c)  noites
- d)  Manhã e tarde
- e)  Sem período definido

**14. Você estuda no período:**

- a)  Matutino
- b)  Vespertino
- c)  Noturno

**ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA GRAVADA**

#### **EIXO 01 - ASPECTOS DA VIDA COTIDIANA**

- Perguntas destinadas a conhecer a história de vida da pessoa.

Você já havia frequentado alguma escola antes?

Você já abandonou os estudos?

Por que você resolveu retornar à escola?

Quais são suas expectativas em relação ao curso?

O que as pessoas do seu convívio falam a respeito dessa sua escolha de fazer a EJA?

#### **EIXO 02 - ASPECTOS DA VIDA ESCOLAR E USO DO QUE APRENDE NA ESCOLA**

- Perguntas relacionadas ao processo de escolarização da pessoa com o objetivo de captar elementos da história da sua vida escolar em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

- Perguntas relacionadas sobre a utilização do que aprende na escola.

Quais são os maiores desafios que você tem enfrentado neste curso? (Modalidade de ensino)?

Você acha que este curso poderá possibilitar-lhe melhores condições de trabalho?

Você acha que seus professores têm atendido as suas expectativas em relação ao seu processo de escolarização?

Você acha que o processo de ensino é planejado e adequado ao adulto?

Você percebe diferença, em relação à aprendizagem, entre o ensino diurno e o noturno?

Você acha que o seu processo de ensino e aprendizagem tem relação com a realidade atual?

O que você tem feito em relação às expectativas de seus professores no que se refere ao seu processo de escolarização?

Quais são as estratégias que você utiliza para se manter neste curso?

Como você relaciona o que você aprende nesta escola com o seu campo de trabalho?

Você acha que o mercado de trabalho tem exigido, hoje, mais conhecimentos das pessoas?

Por quê?

Você tem algum projeto para realizar a partir da participação neste curso?

O que significa o estudo para você?

Qual a matéria que você mais gosta de estudar?

Quais são os eventos realizados em sua escola? E quais os que você mais gosta?

O que significa escola para você?

Quais as atividades que você mais gosta? E qual a que você menos gosta?

Você está encontrando dificuldades de aprendizagem?

Depois que começou a estudar o que mudou em sua vida?

## ANEXO 2

### AMOSTRA DAS ENTREVISTAS

#### ANEXO 1 – DADOS DA ENTREVISTA GRAVADA

**Entrevista Gravada – Setembro/2009**  
**FICHA N. 01**

ENTREVISTA GRAVADA	ASPECTOS DA VIDA COTIDIANA
ENTREVISTADO	01 – G.X.S
SÉRIE	ENSINO FUNDAMENTAL - 6º ano
IDADE	15 anos
SEXO	MASCULINO
PROFISSÃO	Não está trabalhando

#### **EIXO 01 - ASPECTOS DA VIDA COTIDIANA**

- Perguntas destinadas a conhecer a história de vida da pessoa.

**Você já havia frequentado alguma escola antes?**

Sim.

**Você já abandonou os estudos?**

Sim. Porque meu histórico não estava aqui. Depois foi a dificuldade de aprender, desanima.

**Por que você resolveu retornar à escola?**

Ah, a gente precisa do estudo. Eu sempre quis ser piloto de avião. Sem o estudo a gente não faz nada vida.

**Quais são as suas expectativas em relação ao curso?**

A minha expectativa é terminar o Ensino Médio completo e fazer o curso para ser piloto de avião.

**O que as pessoas do seu convívio falam a respeito dessa sua escolha de fazer a EJA?**

Minha família acha difícil eu estudar à noite.

#### **EIXO 02 - ASPECTOS DA VIDA ESCOLAR O USO SOCIAL DO QUE APRENDE NA ESCOLA**

- Perguntas relacionadas ao processo de escolarização da pessoa com o objetivo de captar elementos da história da sua vida escolar em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

- Perguntas relacionadas à utilização do que aprende na escola.

**Quais são os maiores desafios que você tem enfrentado neste curso? (Modalidade de ensino)?**

O maior desafio mesmo é chegar na escola e ter poucos alunos e esses alunos fazem bagunça na sala de aula e nos corredores da escola. Isso atrapalha quem quer estudar.

**Você acha que este curso poderá possibilitar-lhe melhores condições de trabalho?**

Sim. Porque ensina muita coisa interessante e eu quero ter uma profissão.



**Você acha que os seus professores têm atendido as suas expectativas em relação ao seu processo de escolarização?**

Tem. O professor tem me ajudado muito.

**Você acha que o processo de ensino é planejado e adequado ao adulto?**

Sim.

**Você percebe diferença, em relação à aprendizagem, entre o ensino diurno e o noturno?**

Eu acho que de manhã o ensino é melhor. Por isso mesmo minha família queria que eu estudasse durante o dia.

**Você acha que o seu processo de aprendizagem tem relação com a realidade atual?**

Sim, porque algumas coisas são utilizadas na vida real.

**O que você tem feito em relação às expectativas de seus professores no que se refere ao seu processo de escolarização?**

Eu acredito que tenho feito muita coisa, pois assisto às aulas e presto atenção na explicação do professor, não falto às aulas e não gosto de bagunça.

**Quais são as estratégias que você utiliza para se manter neste curso?**

Forçado o estudo no noturno, já que não tinha vaga no matutino.

**Como você relaciona o que você aprende nesta escola com o seu campo de trabalho?**

Eu relaciono tudo que aprendo e ainda faço todas as tarefas de leitura e escrita.

**Você acha que o mercado de trabalho tem exigido, hoje, mais conhecimentos das pessoas? Por quê?**

Tem. E sem o estudo a gente não consegue um emprego bom.

**Você tem algum projeto para realizar a partir da participação neste curso?**

Meu grande projeto é ser piloto de avião.

**O que significa o estudo para você?**

Estudo pra mim significa sonhos.

**Qual a matéria que você mais gosta de estudar?**

É a matemática.

**Quais são os eventos realizados em sua escola? E quais os que você mais gosta?**

Eventos ligados às culturas diversas. Eu gosto muito.

**O que significa escola para você?**

Pra mim a escola resume em uma palavra: Aprendizagem.

**Quais as atividades que você mais gosta? E qual a que você menos gosta?**

Gosto mais de inglês menos de Português.

**Você está encontrando dificuldades de aprendizagem?**

Sim. Muitas dificuldades. Tem coisa que os professores perguntam que eu não sei responder. Algumas coisas eu nunca vi.

**Depois que começou a estudar o que mudou em sua vida?**

Eu aprendi muita coisa nova. Coisas que a gente precisa aprender.

**Entrevista Gravada – Setembro/2009****Ficha N. 03**

<b>ENTREVISTA GRAVADA</b>	<b>ASPECTOS DA VIDA COTIDIANA</b>
Entrevistado	03 – G.S.M
SÉRIE	Ensino Fundamental – 8º ano
IDADE	23 anos
SEXO	Masculino
PROFISSÃO	Faturista de Vendas

**EIXO 01 - ASPECTOS DA VIDA COTIDIANA**

- Perguntas destinadas a conhecer a história de vida da pessoa.

**Você já havia frequentado alguma escola antes?**

Já.

**Você já abandonou os estudos?**

Sim. Primeiro as dificuldades né, chega numa certa idade que a gente tem que trabalhar, aí estudava de dia, num podia estudar a noite. Aí eu tive de parar de estudar. Eu fiquei muitos anos sem estudar.

**Por que você resolveu retornar à escola?**

Ah, a gente precisa do estudo. Sem o estudo a gente não faz nada nessa vida. Chega a lugar nenhum.

**Quais são suas expectativas em relação ao curso?**

A expectativa, minha, minha mesmo hoje é terminar o Ensino Médio completo e fazer um concurso para polícia, ou prestar para bombeiro ou alguma coisa assim.

**EIXO 02 - ASPECTOS DA VIDA ESCOLAR E O USO SOCIAL DO QUE APRENDE NA ESCOLA**

- Perguntas relacionadas ao processo de escolarização.

- Perguntas relacionadas sobre a utilização do que aprende na escola.

**Quais são os maiores desafios que você tem enfrentado neste curso? (Modalidade de ensino)?**

O maior desafio mesmo é trabalhar o dia todo e vir para o colégio. Dividir também porque minha vida é muito dividida. Porque domingo também eu trabalho na feirinha como vendedor e vir pra cá à noite. Trabalhar a semana toda e tem a namorada minha também fica muito com ciúme, muito pegador.

**Você acha que este curso poderá possibilitar-lhe melhores condições de trabalho?**

Tenho certeza absoluta.

**Você acha que seus professores têm atendido às suas expectativas em relação ao seu processo de escolarização?**

Tem. O professor tem me ajudado muito. Sabe minha dificuldade. Graças a Deus os professores têm me ajudado muito.

**Você acha que o processo de ensino é planejado e adequado ao adulto?**

**Você percebe diferença, em relação à aprendizagem, entre o ensino diurno e o noturno?**

Eu acho que o noturno fica mais facilitado porque todos professores conhecem a carga diária de cada um. Então eles já entendem, eles também são professores também seus dia a dia de serviço chega aqui a noite tem aqueles alunos.

**Você acha que o seu processo de ensino e aprendizagem tem relação com a realidade atual?**

**O que você tem feito em relação às expectativas de seus professores no que se refere ao seu processo de escolarização?**

**Quais são as estratégias que você utiliza para se manter neste curso?**

Persistência.

**Como você relaciona o que você aprende nesta escola com o seu campo de trabalho?**

Eu relaciono mais com a matemática. Onde eu trabalho preciso usar muito a matemática. Então me ajuda muito.

**Você acha que o mercado de trabalho tem exigido, hoje, mais conhecimentos das pessoas? Por quê?**

Tem. Como o curso. Tudo em geral. Curso qualificação e também o Ensino Médio. Sem o Ensino Médio hoje em dia precisava fazer nada. É preciso concluir.

**Você tem algum projeto para realizar a partir da participação neste curso?**

Tenho. Meu projeto é tentar formar pra alguma coisa, prestar faculdade.

**O que significa o estudo para você?**

Estudo pra mim significa um espaço de conhecimento. Significa algo sobrenatural, fico até sem palavra para falar de estudo.

**Qual a matéria que você mais gosta de estudar?**

Por incrível que pareça muita gente odeia, é a matemática.

**Quais são os eventos realizados em sua escola? E quais os que você mais gosta?**

Uai, o que eu participo e eu gosto de ajudar muito é a quadrilha. Tem outros, mas o mais conhecido mesmo é a quadrilha.

**Entrevista gravada – Setembro/2009**  
**Ficha N. 10**

<b>ENTREVISTA GRAVADA</b>	<b>ASPECTOS DA VIDA COTIDIANA</b>
Entrevista	10 - E. A. S
SÉRIE	Ensino Fundamental – 5º ano
IDADE	31 Anos
SEXO	FEMININO
PROFISSÃO	Costureira

**EIXO 01 – ASPECTOS DA VIDA COTIDIANA**

- Perguntas destinadas a conhecer a história de vida da pessoa.

**Você já havia frequentado alguma escola antes?**

Não.

**Você já abandonou os estudos?**

**Por que você resolveu retornar à escola?**

Uai, porque já tinha mais de dez anos que eu não estava estudando. Aí, resolvi a voltar os meus estudos.

**Quais são suas expectativas em relação ao curso?**

Ah! Muito ótima, nossa! Eu estou aprendendo muito bem.

**O que as pessoas do seu convívio falam a respeito dessa sua escolha de fazer a EJA?**

**EIXO 02 - ASPECTOS DA VIDA ESCOLAR E O USO SOCIAL DO QUE APRENDE NA ESCOLA**

- Perguntas relacionadas ao processo de escolarização.

- Perguntas relacionadas sobre a utilização do que aprende na escola na vida cotidiana.

**Quais são os maiores desafios que você tem enfrentado neste curso? (Modalidade de ensino)?**

Trabalhar e estudar é muito difícil, né? Como eu tenho dois filhos, né? Tenho que ensinar em casa às vezes algumas atividades deles que eles não sabem, né? Fazer as minhas também, trabalho também. É muito difícil. Trabalho de doméstica. Trabalho de segunda a sábado até meio dia.

**Você acha que este curso poderá possibilitar-lhe melhores condições de trabalho?**

Ah, que eu possa arrumar um bom emprego né, principalmente né, ter o meu diploma no final do ano, né.

**O que você tem feito em relação às expectativas de seus professores no que se refere ao seu processo de escolarização?**

Ah, às vezes tenho dificuldade em algumas matérias principalmente em matemática, tenho procurado sempre ajuda e o professor me ajuda também para que eu possa ir em frente.

**Você acha que seus professores têm atendido às suas expectativas em relação ao seu processo de escolarização?**

Com certeza.

**Você acha que o processo de ensino é planejado e adequado ao adulto?**

Sim.

**Você percebe diferença, em relação à aprendizagem, entre o ensino diurno e o noturno?**

**Você acha que o seu processo de ensino e aprendizagem tem relação com a realidade atual?**

Claro que tem.

**Quais são as estratégias que você utiliza para se manter neste curso?**

Muita animação e o interesse em terminar os estudos.

**Como você relaciona o que você aprende nesta escola com o seu campo de trabalho?**

Com certeza.

**Você acha que o mercado de trabalho tem exigido, hoje, mais conhecimentos das pessoas? Por quê?**

Tem, principalmente quem tem o terceiro grau, principalmente, porque senão não tem como arrumar um bom emprego hoje?

**Você tem algum projeto para realizar a partir da participação neste curso?**

Ah, tenho muitas coisas boas. Fazer um bom curso, principalmente, né? Um bom curso, é fazer uma faculdade que eu pretendo, né? É de Direitos mesmo, só isso mesmo.

**O que significa o estudo para você?**

**Qual a matéria que você mais gosta de estudar?**

Eu gosto de todas, né? Num tem preferência não.

**Quais são os eventos realizados em sua escola? E quais os que você mais gosta?**

Uai tem muitos, né? Agora é o primeiro que eu vou participar, pra ir a Caldas Novas, né? É o primeiro.

**O que significa escola para você?**

Ah, uma coisa muito interessante. Porque é uma coisa muito importante na vida de quem parou de estudar e quer voltar a estudar, né? Então eu acho uma coisa muito boa e importante na vida de quem quer estudar, né?

**Quais as atividades que você mais gosta? E qual a que você menos gosta?**

Não. Pra mim tá normal.

**Você está encontrando dificuldades de aprendizagem?**

A minha é a matemática. A matemática eu tenho muita dificuldade em matemática. Mais quero sempre tá buscando ajuda dos professores.

**Depois que começou a estudar o que mudou em sua vida?**

Nossa demais da conta. Aprendi muito. Foi muito bom. Minha mente abriu mais. Saber que a gente está cansada em casa, vem tá com algum problema em casa e vem pra escola, os problemas acaba, começa a conversar com os amigos. É muito bom.

**Entrevista gravada – Setembro/2009**  
**Ficha N. 13**

<b>ENTREVISTA GRAVADA</b>	<b>ASPECTOS DA VIDA COTIDIANA</b>
ENTREVISTADA	13 – V.C.S
SÉRIE	Ensino Fundamental – 6º Ano
IDADE	29 ANOS
SEXO	FEMININO
PROFISSÃO	Costureira

**EIXO 01 – ASPECTOS DA VIDA COTIDIANA**

- Perguntas destinadas a conhecer a história de vida da pessoa.

**Você já havia frequentado alguma escola antes?**

Não. Parei porque minha família não deixava eu estudar.

**Você já abandonou os estudos?**

Abandonei.

**Por que você resolveu retornar à escola?**

Porque minha família me deu conselho de voltar.

**Quais são suas expectativas em relação ao curso?**

Ah! Tudo.

**O que as pessoas do seu convívio falam a respeito dessa sua escolha de fazer a EJA?**

**EIXO 02 - ASPECTOS DA VIDA ESCOLAR E O USO SOCIAL DO QUE APRENDE NA ESCOLA**

- Perguntas relacionadas ao processo de escolarização.

- Perguntas relacionadas sobre a utilização do que aprende na escola.

**Quais são os maiores desafios que você tem enfrentado neste curso? (Modalidade de ensino)?**

Meu maior desafio é porque eu ajudo minha mãe e ajudo meu filho. Minha mãe é uma pessoa idosa, ela não tá trabalhando.

**Você acha que este curso poderá possibilitar-lhe melhores condições de trabalho?**

**Você acha que seus professores têm atendido às suas expectativas em relação as seu processo de escolarização?**

Tem, com certeza.

**Você acha que o processo de ensino é planejado e adequado ao adulto?**

**Você percebe diferença, em relação à aprendizagem, entre o ensino diurno e o noturno?**

**Você acha que o seu processo de ensino e aprendizagem tem relação com a realidade atual?**

**O que você tem feito em relação às expectativas de seus professores no que se refere ao seu processo de escolarização?**

**Quais são as estratégias que você utiliza para se manter neste curso?**

**Como você relaciona o que você aprende nesta escola com o seu campo de trabalho?**

**Você acha que o mercado de trabalho tem exigido, hoje, mais conhecimentos das pessoas? Por quê?**

Eu não trabalho. O mercado tem, ah porque é melhor.

**Você tem algum projeto para realizar a partir da participação neste curso?**

Tenho. Arrumar um bom emprego. Pretendo prosseguir os estudos.

**O que significa o estudo para você?**

Tudo.

**Qual a matéria que você mais gosta de estudar?**

Todas.

**Quais são os eventos realizados em sua escola? E quais os que você mais gosta?**

**O que significa escola para você?**

Ah significa tudo, porque estou querendo estudar para poder arrumar serviço bom.

**Quais as atividades que você mais gosta? E qual a que você menos gosta?**

Viche. Uai, Matemática.

**Você está encontrando dificuldades de aprendizagem?**

É Matemática.

**Depois que começou a estudar o que mudou em sua vida?**

Tudo na minha vida. Tenho plano de arrumar um bom emprego.



**Entrevista gravada – Setembro/2009**  
**Ficha n. 17**

<b>ENTREVISTA GRAVADA</b>	<b>ASPECTOS DA VIDA COTIDIANA</b>
ENTREVISDO	17 – J.J.L
SÉRIE	Ensino Fundamental – 6º Ano
IDADE	18 ANOS
SEXO	Masculino
PROFISSÃO	Não está trabalhando

**EIXO 01 – ASPECTOS DA VIDA COTIDIANA**

- Perguntas destinadas a conhecer a história de vida da pessoa.

**Você já havia frequentado alguma escola antes?**

Já. Só que parei.

**Você já abandonou os estudos?**

Porque falta de tempo. Cansaço. Trabalhando e estudando.

**Por que você resolveu retornar à escola?**

Ai, porque percebi sem o estudo a gente só permanece no mesmo lugar.

**Quais são suas expectativas em relação ao curso?**

Uai, sim tentar terminar o estudo um pouquinho mais rápido e tentar um vestibular, qualquer coisa.

**O que as pessoas do seu convívio falam a respeito dessa sua escolha de fazer a EJA?**

**EIXO 02 - ASPECTOS DA VIDA ESCOLAR E O USO SOCIAL DO QUE APRENDE NA ESCOLA**

- Perguntas relacionadas ao processo de escolarização.

- Perguntas relacionadas sobre a utilização do que aprende na escola.

**Quais são os maiores desafios que você tem enfrentado neste curso? (Modalidade de ensino)?**

O cansaço, muitas das vezes são os próprios alunos as amizades dos alunos, querer nada com nada alguns. Não são todos.

**Você acha que seus professores têm atendido as suas expectativas em relação as seu processo de escolarização?**

Tem professores bons aí capacitados só ajudando a gente.

**Você percebe diferença, em relação à aprendizagem, entre o ensino diurno e o noturno?**

Durante o dia aprende mais que à noite você já está com um pouquinho de cansaço, a gente aprende também, basta querer né.

**Você acha que o seu processo de ensino e aprendizagem tem relação com a realidade atual?**

Tem.

**O que você tem feito em relação às expectativas de seus professores no que se refere ao seu processo de escolarização?**

Uai, eu acho que eu dou o que posso e recebo o que eu quero.

**Quais são as estratégias que você utiliza para se manter neste curso?**

**Como você relaciona o que você aprende nesta escola com o seu campo de trabalho?**

O que aprendi aqui dentro e lá fora, o que for fazer no caso fazer uma entrevista de emprego aprendi para entrevista de emprego, até para escrever. Escrever um currículo. Ter um pouco de estudo. Conhecimento, fazer o currículo bem feito.

**Você acha que o mercado de trabalho tem exigido, hoje, mais conhecimentos das pessoas? Por quê?**

Tem sim, porque se você não conhecer como é que você vai trabalhar, ter renda? Digamos se não tiver alguma coisa como é que vai ter o conhecimento de leitura ou algo mais?

**Você tem algum projeto para realizar a partir da participação neste curso?**

Tenho, terminar o curso, seguir carreira, me formar, construir minha vida, ser policial.

**O que significa o estudo para você?**

Uai, estudar é uma coisa que a gente vai usar para o resto da vida.

**Qual a matéria que você mais gosta de estudar?**

**Quais são os eventos realizados em sua escola? E quais os que você mais gosta?**

**O que significa escola para você?**

Escola é o lugar onde você aprende tudo. Das coisas que você vai aprender lá fora, mais pra frente.

**Quais as atividades que você mais gosta? E qual a que você menos gosta?**

**Você está encontrando dificuldades de aprendizagem?**

A maior dificuldade é ir até o fim. Disciplina, que eu tenho mais dificuldade? Tenho mais é a matemática, português. Essas matérias assim.

## ANEXO 3

## DADOS DO QUESTIONÁRIO PERFIL DO ALUNO DA EJA – SUJEITOS DA PESQUISA

N.	Idade	Série EJA	Sexo	E.Civil	Filhos	Mora c/ Quem	Bairro	Transp P/ CC <sup>11</sup>	Financeiro	At. Rem	Profissão	Horário Trab	Turno EJA
1	- 18	Fun	M	Solteiro	Não	Pais	NI	A pé	NI	NI	Não Informado - NI	NI	NI
2	NI <sup>12</sup>	Fun	M	Solteiro	Não	Pais	NI	A pé	NI	NI	Não Informado - NI	NI	NI
3	21-23	Fun	F	Outros	S – 1	Cônjuge	Mansões Paraíso	A pé	Cart. As	Parcial	Faturista de venda	8h	Not
4	-18	Fun	F	Casada	Não	Cônjuge	Morada Pássaros	A pé	N Trab	Eventual	Não Informado - NI	S.Def <sup>13</sup>	Not
5	NI	Fun	F	Solteira	Não	Pais	Pontal Sul	Ônibus	Cart. As	NI	Não Informado - NI	8 h	Not
6	-18	Fun	M	Solteiro	S – 1	Só	Vera Cruz	A pé	T. Info	Integral	Vidraceiro	8 h	Not
7	NI	Fun	F	Solteira	S – 1	Pais	Mansões Paraíso	A pé	N Trab	NI	Do lar	NI	Not
8	21-23	Fun	F	Outros	S – 1	Cônjuge	Veiga Jardim	A pé	T. Info	Integral	Costureira	8 h	Not
9	NI	Fun	M	Solteiro	Não	Família	NI	Bicicleta	T. Info	Parcial	Não Informado - NI	S.Def	Not
10	21-23	Fun	F	Solteira	Não	Pais	Vera Cruz	Próprio	T. Info	NI	Costureira	8 h	Not
11	+ 26	Fun	F	Separada	S – 2	Família	Itapuã	Ônibus	Cart. As	Integral	Fax. Condomínio	8 h	Not
12	24-26	Fun	F	Solteira	Não	Pais	Mansões Paraíso	Ônibus	Cart. As	Parcial	Operadora de Caixa	8 h	Not
13	+ 26	Fun	F	Casada	S – 2	Cônjuge	Vera Cruz	A pé	T. info	NI	Costureira	8 h	Not
14	+ 26	Fun	M	Casado	S – 2	Cônjuge	NI	Próprio	Cart. As	Integral	Motorista	Tarde	Not
15	21-23	Fun	F	Solteira	Não	Pais	Mansões Paraíso	A pé	N Trab	Eventual	Manicure	Tarde	Not
16	+ 26	Fun	F	Casada	S – 3	Cônjuge	Morada Pássaros	A pé	N.Trab	NI	Do Lar	S. Def	Not
17	- 18	Fun	M	Solteiro	Não	Pais	Mansões Paraíso	A pé	N.Trab	NI	Não Informado - NI	NI	Not
18	- 18	Fun	M	Solteiro	Não	Família	Itamaraty	Bicicleta	N Trab	Parcial	Lava Jato	Manhã	Not
<b>Total</b>		<b>18 Alunos – Sujeitos da Pesquisa</b>											

<sup>11</sup> CC – É a sigla do Colégio Campo da Pesquisa.

<sup>12</sup> NI – É a sigla que representa Não Informado pelo sujeito da Pesquisa.

<sup>13</sup> S. Def – Sem Definição, quanto ao horário de trabalho.