

**CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO - UNISAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SÔNIA MARIA SOUZA FERRARI

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A ESCOLARIZAÇÃO EM QUESTÃO

Americana/SP
2015

SÔNIA MARIA SOUZA FERRARI

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A ESCOLARIZAÇÃO EM QUESTÃO

Dissertação de Mestrado submetida ao Centro
Universitário Salesiano de São Paulo -
UNISAL como requisito parcial para a
Obtenção do Título de Mestre em Educação,
sob a orientação da Prof^ª. Dra. Sueli Maria
Pessagno Caro

Americana, SP
2015

Ferrari, Sônia Maria Souza.

F429e Educação de jovens e adultos: a escolarização em questão/
Sônia Maria Souza Ferrari. – Americana: Centro Universitário
Salesiano de São Paulo, 2015.
115 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.
Orientadora: Sueli Maria Pessagno Caro.
Inclui bibliografia.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação de adultos. 3.
Educação comunitária. 4. Educação. I. Título.

CDD 374

SÔNIA MARIA SOUZA FERRARI

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A ESCOLARIZAÇÃO EM QUESTÃO

Dissertação de Mestrado submetida ao Centro
Universitário Salesiano de São Paulo -
UNISAL como requisito parcial para a
Obtenção do Título de Mestre em Educação,
sob a orientação da Prof. Dra. Sueli Maria
Pessagno Caro

Data de aprovação: 28/08/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Álvaro José Pereira Braga

Prof. Dr. Severino Antônio Moreira Barbosa

Prof. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro

Local: Americana, SP, Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL

SIGLAS E ABREVIações

CEPROCAMP: Centro de Educação Profissional de Campinas
CICLO I: Correspondente ao primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental
CICLO II: Correspondente ao quarto e quinto ano do ensino fundamental
CD: Classe Descentralizada
DOM: Diário Oficial do Município – Campinas/ SP
EDUCAR: Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA: Educação de jovens e Adultos
EJA I: Educação de Jovens e Adultos- anos iniciais (1º ao 5º)
EJA II: Educação de Jovens e Adultos- anos finais (6º ao 9º)
ENEJAS: Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
EPEJAS: Encontros Paranaenses de Educação de Jovens e Adultos
EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FUNDEB: Fundo de Desenvolvimento de Educação Básica
FUMEC: Fundação Municipal Para Educação Comunitária
GEPEJA: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA: Movimento de Alfabetização
ONGs: Organizações Não Governamentais
PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio
SME: Secretaria Municipal de Educação
TDA: Trabalho Docente com Aluno
UEF: Unidade Educacional da FUMEC
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
UNISAL: Centro Universitário Salesiano de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	15
1.1 Situando a EJA/FUMEC no município de Campinas SP	23
1.2 Contextualizando a FUMEC, características e especificidades da Fundação	26
1.3 Caracterização dos Educandos da EJA/ FUMEC	28
CAPÍTULO 2 - PAULO FREIRE: ESCOLARIZAÇÃO, HISTÓRIAS E CONCEITOS.....	34
2.1 Os múltiplos desafios da alfabetização de jovens e adultos.....	41
2.2 Escolarização de jovens e adultos na contemporaneidade.....	47
2.3 A Educação de Jovens e Adultos como função social.....	55
2.4 Contribuições do pensamento freireano no processo de escolarização da EJA.....	58
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA: O QUE TEM SIDO E O QUE PODE VIR A SER: VISLUMBRAR POSSIBILIDADES	62
3.1 O procedimento de análise.....	63
3.2 Discussão dos resultados.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
APÊNDICE.....	85

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos da minha família, ao meu marido Moyses, meus filhos Wellington e Wesley, meus irmãos Noêmia, Alexandre e Eliane pelos momentos compartilhados, minhas queridas amigas, especial agradecimento à Keila Mourana e Vilma Guimarães que muito contribuíram nesta etapa bastante significativa para mim. Aos meus professores Maria Luiza Bissotto, Severino Antônio Moreira Barbosa, Valéria Oliveira Vasconcelos e em especial a minha orientadora Sueli Maria Pessagno Caro, com carinho buscando colaborar com a construção do presente trabalho.

Agradeço os momentos de trocas e experiências, a convivência enriquecedoras com os colegas de MESTRADO DO UNISAL.

Especial agradecimento à Banca Examinadora composta por Álvaro José Pereira Braga, Severino Antônio Moreira Barbosa e Sueli Maria Pessagno Caro pela atenção, apoio e contribuição no desenvolvimento do trabalho.

Por fim, agradeço pelo amor incondicional do meu pai, Ildebrando, que sempre me apoiou e de minha mãe Rosa (*In memorian*) a quem dedico este trabalho.

RESUMO

Este trabalho percorre a trajetória histórica da Educação da EJA, buscando compreender os grandes desafios e perspectivas dessa modalidade de ensino, refletindo sobre algumas ações que possam problematizar a escolarização, em busca de propostas, considerando os sujeitos como autores sociais e de direitos, o que significa assegurar a eles uma escolarização de qualidade. Diante de uma educação previsível, repetidora e distante da vida prática do educando, o trabalho pretende dialogar com uma escolarização articulada e criativa em busca de alternativas que vão ao encontro de uma proposta de aprendizagem que, de fato, atenda ao aluno trabalhador. A pesquisa de campo foi realizada com a participação de três classes com um total de treze educandos. Os resultados nos mostram que os impedimentos recorrentes da não escolarização e desistências, é um desafio a ser assumido por todos, questões sociais, como cansaço pontuado em mais de uma questão associado à demanda de trabalho torna-se um limitante relevante, porém, não determinante. Objetiva-se com este trabalho agregar, além de questões cognitivas, outras questões como socialização, afetividade, interação e autoestima, bem como a instituição escolar contribuir para uma metodologia diferenciada, que promova a autonomia e a cidadania dos alunos da EJA. Freire nos convida a refletir, bem como reconhecer e favorecer a relação dialógica e a prática, em busca de uma escolarização qualitativa. Por fim Schwartz (2012) afirma que o conhecimento precisa ser constituído de tal modo que o sujeito se transforme e, conseqüentemente seja capaz de transformar, a realidade.

PALAVRA-CHAVE: EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA, FUMEC, EJA, ESCOLARIZAÇÃO

ABSTRACT

Este trabajo abarca la trayectoria histórica de la Educación EJA, buscando entender los principales retos y perspectivas de este tipo de educación, reflexionando sobre algunas acciones que pueden cuestionar la escuela en busca de propuestas, teniendo en cuenta los temas como los derechos sociales y los autores, eso significa asegurar una educación de calidad. Frente a una educación predecible, repetidor y alejado de la vida cotidiana del alumno, el trabajo tiene como objetivo el diálogo con un articulado y la educación creativa en la búsqueda de alternativas que se reúne una propuesta de aprendizaje que realmente cumple con el trabajador estudiante. La investigación de campo se llevó a cabo con la participación de tres clases con un total de trece estudiantes. Los resultados muestran que los solicitantes impedimentos se refieren a las cuestiones sociales, puntuadas fatiga en más de una cuestión relacionada con la demanda de trabajo se convierte en una limitación importante, sin embargo, no decisivo. Objetivo con esta obra agregar allá de las cuestiones cognitivas, otros temas como la socialización, el afecto, la interacción y la autoestima, así como la institución académica contribuyen a un enfoque diferenciado que promueve la autonomía y la ciudadanía de los estudiantes EJA, el reconocimiento y la promoción relación dialógica y la práctica, en busca de una educación de calidad. Por último, tal como se propone Schwartz (2012), el conocimiento debe hacerse de manera que el sujeto se convierte en y por lo tanto es capaz de transformar la realidad.

PALABRAS CLAVE: COMUNIDAD DE EDUCACIÓN, FUMEC, EJA, ESCOLARIDAD

MEMORIAL

“O saber se aprende com os mestres. A sabedoria, só com o corriqueiro da vida”

(Cora Carolina)

De uma família de quatro irmãos, sou a mais velha, nasci em Três Lagoas/MS. Porém foi em Campinas SP que passei a minha infância, a minha adolescência e a minha juventude. Quando nos mudamos para esta cidade, a minha irmã Noêmia, natural de Andradina SP, tinha quinze dias de nascida, tornou-se uma pessoa com perfil de liderança e extremamente organizada. O meu estimado irmão Alexandre, o único menino, mimado por todos da família, principalmente pelo meu avô e a minha irmã Eliane, doce e inteligente nasceram em Campinas.

Os meus pais contribuíram muito para a minha trajetória acadêmica. O meu pai, em especial, sempre nos incentivou a estudar. Com frequência, ele olhava o nosso caderno e fazia vários elogios. Pode ser que seja por conta de toda essa atenção que ele tinha conosco que eu e meus irmãos procurávamos fazer todas as lições para não decepcioná-lo.

No período em que eu cursava o ensino fundamental primeiro segmento (1º ao 5º ano), lembro-me de que nos mudávamos muito de um bairro para outro na cidade de Campinas e, nessas transferências de escolas, conseqüentemente perdi dois anos, pois iniciava em uma instituição de ensino e antes do término do bimestre era transferida para outra e nem sempre havia vaga disponível para transferência e continuidade.

Nas brincadeiras de escolinha, eu era a professora e, ainda criança, compartilhava com os meus pais o desejo de realmente ser uma educadora. Porém, não queria ser como a minha professora da 1ª série, a D. Cenira, que era muito brava, lembro-me de chorar muito na aula dela porque não estava entre “os comportadinhos”. Gostava muito de falar, era literalmente uma “tagarela” e ela me reprimia constantemente por isso. Recordo-me de que me mandava escrever cem, duzentas, trezentas vezes no caderno a frase “Preciso aprender a falar na hora certa”. Acredito que esse era um dos recursos que D. Cenira utilizava para me manter de boca fechada por alguns minutos.

Não tenho boas lembranças da minha escolarização inicial, que acredito ser um momento muito significativo da vida de uma criança, a base de todo um processo de

ensino e aprendizagem ao logo da existência de uma pessoa. Compartilho uma experiência bastante negativa de quem tinha aproximadamente sete/oito anos. Após uma reunião de pais, imagino que a professora deva ter dito à minha mãe que a filha precisaria ser alfabetizada e - minha mãe, com toda sua simplicidade, alfabetizou-me. Lembro-me de uma figura grande do milho na cartilha. Éramos eu, a cartilha, a minha mãe e o cinto do meu pai. Recordo-me desse episódio com muita compaixão com relação a minha mãe, pois ela me amava e queria que eu fosse alfabetizada, que aprendesse a ler, embora por caminhos tortuosos, havia percepção de que estava oferecendo o melhor à filha. Não tinha a concepção, a consciência das consequências dos meios, mas com toda a sua ingenuidade e dedicação buscou o resultado final que era a minha alfabetização.

Por algumas vezes, eu ouvia o meu querido pai dizer, “eu não tive oportunidade de estudar por precisar trabalhar muito cedo, mas os meus filhos vão estudar, eu não tenho diploma, mas os meus filhos terão”. Conseguimos realizar o sonho do nosso pai, pois, ele se refere aos filhos com muito orgulho. Esse ser humano, que foi a nossa referência, está com setenta e dois anos e, no momento, embora muito presente mudou-se para outro estado, retornou à cidade de Três Lagoas, a mesma da qual saiu muito jovem com esposa e uma filha de aproximadamente seis anos, levando na bagagem o sonho de oferecer aos filhos possibilidades de um futuro melhor.

Um episódio marcante na minha adolescência, quando eu tinha por volta de quatorze anos, foi um curso de inglês que o meu pai muito entusiasmado me incentivou a iniciar. Ao término do primeiro módulo, correspondente a seis meses, não foi possível continuar, uma vez que estava muito complicado para os meus pais manterem o pagamento das parcelas. Porém em nenhum momento ele cogitou a hipótese de interromper o curso por dificuldades de pagamento. Recordo-me com muito carinho da atitude deles e, em especial do meu pai, pois não havia nenhuma possibilidade de agregar mais uma despesa naquele momento de nossas vidas, contudo, ele insistia em dizer o quanto era significativo para o meu futuro o curso de inglês.

Cursei o magistério na escola Carlos Gomes, no centro de Campinas, e desde a conclusão do curso, pretendia fazer pedagogia, porém os anos foram passando, casei-me, em 1987, em 1988, nasceu o meu primeiro filho Wellington e nesse período eu ainda lecionava na educação infantil. Em 1991, fui incentivada por uma colega de trabalho a prestar o vestibular e cursar pedagogia e, em 1992, iniciei o curso em uma pequena cidade de Minas Gerais, Ouro Fino. Nessa fase da minha vida, eu já estava

casada e com filho pequeno, apesar disso, sair de casa duas vezes por semana à noite para estudar me parecia acessível. Porém, no segundo ano do curso, em 1993, precisei trancar a matrícula após o nascimento do meu segundo filho Wesley e só retornei no ano seguinte concluindo o curso em 1997.

Iniciei minha trajetória docente aos vinte anos e, em 1987, foi-me atribuída uma classe de Educação Infantil em um bairro na região de Campinas. Para minha surpresa, a sala de aula era em uma Associação da Comunidade, na periferia da cidade. Fiquei muito surpresa ao chegar à unidade escolar, uma vez que não havia uma estrutura de escola com recursos humanos mínimos como secretária, diretora, orientadora pedagógica, professores colegas de trabalho. Era uma situação completamente nova, pois eu não tinha ideia de que poderia haver atendimento aos alunos nesses moldes. Existia uma casa com três cômodos e um banheiro. Em uma sala, havia as mesas e cadeiras pequenas para as crianças, lugar em que também tomavam a merenda. No espaço educacional, eu podia contar com algumas mães voluntárias que quando necessário eram solicitadas e nos atendiam prontamente, porém, não permaneciam no local. A escola contava somente comigo e com uma agente de apoio que preparava o lanche e fazia a limpeza, ambas éramos contratadas pela Fundação Municipal para Educação Comunitária - FUMEC. Por ser muito jovem e sem nenhuma experiência pedagógica, aquele fatídico dia ficaria para sempre na minha memória.

Nesse período, a Fundação atendia à Educação de Jovens e Adultos- EJA, anos iniciais, e à Educação Infantil e foi nesse segmento que iniciei minha docência. Entre 1987 a 1999, trabalhei com a educação infantil, atendendo à faixa etária de quatro a seis anos. A partir de 1999, os poucos professores como eu, que se encontravam ainda na Educação Infantil, foram transferidos para EJA anos iniciais, pois, a FUMEC passou a atender somente a EJA, delegando a responsabilidade da Educação Infantil para Secretaria Municipal de Educação- SME.

A partir desse momento, trabalhei em vários núcleos isolados que eram espaços disponibilizados pelas comunidades. Assim, onde houvesse alunos adultos analfabetos ou que não concluíssem a 4ª série, que hoje corresponde ao 5º ano, a FUMEC estaria lá, ou seja, íamos até o educando e esse formato a Fundação se mantém até o momento. A comunidade oferecia o local como: associações, igrejas ou qualquer outro espaço que fosse disponibilizado e a FUMEC encaminhava o professor, o agente de apoio e alguma mobília necessária para o funcionamento, isso quando esses elementos não eram providenciados pela própria comunidade. No decorrer desses vinte e sete anos, trabalhei

nas cinco regiões, atualmente, estou na região Sudoeste. São pouquíssimos os professores da FUMEC que se dedicam somente à EJA e, felizmente, eu faço parte dessa minoria, haja vista que a grande maioria dos professores da FUMEC têm dupla jornada de trabalho.

Em 2009, a FUMEC ofereceu aos professores um curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, na Unicamp, do qual eu tive a oportunidade de participar. O curso foi muito bom com duração de dois anos, foi um período difícil, eu trabalhava de segunda a sexta- e, sábado, saía de casa muito cedo e retornava à noite, pois as aulas começavam oito e terminavam às dezessete horas. Iniciei o curso com muitas questões, ao término deste, as indagações aumentaram. Iniciamos o curso no 1º semestre de 2008, com aproximadamente cinquenta professores da FUMEC, a sala era composta, basicamente por docentes, colegas de trabalho, havia em torno de cinco professores da EJA anos finais. Porém ao término do curso éramos um pouco mais de vinte e cinco, houve muita desistência no decorrer do processo.

Os trabalhos de conclusão foram em forma de pôster, em um espaço oferecido pela FUMEC, na Estação Guanabara em Campinas. A exposição ficou riquíssima. Todos os pôsteres, embora com enfoques diferentes, abordavam a EJA.

O desenvolvimento do meu trabalho enveredou-se para a percepção do educador quanto ao ensino e à aprendizagem de seus educandos. Na minha percepção, embora se tenha um discurso crítico libertador, verifica-se que há uma transposição das mesmas atividades trabalhadas com as crianças.

Em 2009, participei de um processo seletivo interno para professores interessados ao cargo de diretor substituto. Nesse ano, tive a minha primeira experiência fora da sala de aula, foi um ano de muito aprendizado. Em 2010, voltei para sala de aula, porém, com uma visão mais ampliada no que se refere à estrutura, aos entraves às possibilidades, às necessidades e às prioridades com relação ao todo, enquanto professora, eu tinha uma concepção fragmentada. A articulação do todo foi estabelecida depois da experiência na gestão.

Em 2011, participei novamente de um processo seletivo e, a partir de então, estou na gestão (diretor educacional em substituição, 2014). Trabalho atualmente (2014) com doze CDs (classes descentralizadas) em vários bairros na região Sudoeste, uma sala pela manhã, quatro salas à tarde e sete salas à noite. A gestão da FUMEC é diferenciada, uma vez que na função de diretora educacional, além do administrativo sou responsável também pelo pedagógico.

Em 2011, uma colega de trabalho muitíssimo querida estava cursando o Mestrado na UNISAL e, lembro-me de como ela relatava toda a dinâmica de trabalho e, principalmente, as pesquisas, quanto sofrimento, mas com muito entusiasmo também, a partir desse momento, comecei a amadurecer a ideia e a possibilidade de cursar futuramente o Mestrado. Ocorreu que em 2013 iniciei meus estudos na UNISAL estabelecendo mais um desafio a minha vida acadêmica.

Como retornei para sala de aula, em 2010, no ano seguinte, participei de outro processo seletivo interno e, iniciei na gestão da FUMEC no primeiro semestre de 2011. Assim em 2011, 2012 e 2013 trabalhei na regional Sul. Foi um período de muito crescimento, tanto profissional como pessoal. Ocorreram, ao longo desses três anos, diversas mudanças e com estas vieram os desafios, tivemos momentos difíceis, porém éramos uma equipe bastante unida e uma sabia que podia contar com a outra sempre. No entanto, no ano seguinte, em 2014, mais um desafio surgiu quando fui transferida para regional Sudoeste.

No transcorrer desses dois anos de curso no UNISAL, compartilhei momentos difíceis, mas com aprendizagem inquestionável. A cada semana que nos deslocávamos de Campinas a Americana, em alguns momentos, estávamos tão envolvidos com questões relacionadas às atividades da semana que passávamos da saída. Até os momentos de stress, de alguma forma, agregavam a dinâmica dos trabalhos. As apresentações, as leituras, as discussões muito contribuíram para a minha pesquisa, porém, houve momentos de muitos questionamentos, pois, em algumas situações de dificuldades sentia-me muito angustiada.

O objetivo da minha pesquisa é contribuir com outros educadores que como eu não estão confortáveis com a situação atual. Somos, ou nos sentimos responsáveis pelo progresso dos alunos. Assim sendo, cabe a nós buscarmos propostas alternativas. O desenvolvimento desta pesquisa, ao meu ver, pode ser uma de tantas outras alternativas que podemos vislumbrar. Pretendo, com este trabalho, refletir sobre as possibilidades em ensinar e aprender na EJA, buscando compartilhá-las com os jovens e adultos, pois estes são sujeitos que possuem uma riqueza de conhecimentos, e a nossa dificuldade se refere à articulação desses saberes em benefício dos alunos. De todo modo, torna-se imperativo contribuir efetivamente para o desenvolvimento do sujeito, uma vez que é ele o protagonista de todo o processo do conhecimento.

INTRODUÇÃO

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

(Paulo Freire)

O tema deste trabalho, “Educação de Jovens e Adultos a Escolarização em Questão”, pretende contribuir para uma reflexão sobre os educandos da EJA, delineando o perfil destes com enfoque na questão das possíveis causas de sua não escolarização, bem como de desistências recorrentes, haja vista que o compromisso com a permanência escolar é um desafio a ser assumido por todos.

Enquanto educadores da EJA, é necessário que despertemos no educando o interesse por assuntos que fazem parte do seu cotidiano, estabelecendo, assim, relações entre o conhecido e o novo.

A escolarização/alfabetização na Educação de Jovens e Adultos- EJA, não pode ser considerada simples ato de possibilitar a leitura e a escrita como transmissão de uma técnica, mas também deve propiciar a esses estudantes a possibilidade de vislumbrar perspectivas, superar desafios em busca de autonomia, reflexão e consciência crítica nas questões que envolvem decisões e intervenções no próprio cotidiano. Os educandos já desenvolvem diversas maneiras para lidar com situações em que a escrita está presente e é imprescindível que o educador da EJA desenvolva, enquanto mediador do processo, estratégias alternativas, instrumentalizando-os em articulação a uma atuação assertiva no que diz respeito à inserção social e profissional. Cabe ao professor sondar os conhecimentos, a cultura e o modo como esse estudantes se comunicam para de fato estabelecer com eles um vínculo de mediação. Atualmente, há muitos alunos que estão matriculados na FUNDAÇÃO MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA- FUMEC (EJA anos iniciais), ou seja, estudam há mais de cinco anos e não se apropriaram da leitura e da escrita. Surgem então questões tais como: Por que esse educando não aprende? Como desenvolver estratégias metodológicas que atendam, efetivamente, a esse aluno trabalhador?

No presente trabalho, pretende-se fazer a coleta de dados, a partir dos quais será feita uma análise de conteúdo, por meio de questões abertas e contar com a participação de professores e alunos.

Quanto ao modelo de gestão, trata-se daquele em que o diretor educacional é responsável, não somente pelo administrativo, mas também por coordenar e assessorar pedagogicamente atendendo, geralmente, muitos professores ao mesmo tempo em locais dispersos e isolados.

Semanalmente, docentes e diretores reúnem-se em TDC (trabalho docente coletivo) e, nessas reuniões, há muitos questionamentos dos educadores quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos educandos. “O aluno sabe hoje um conteúdo, amanhã esquece, eles faltam demais”. Nesse sentido, os alunos vão ficando por mais um , dois , três , quatro, cinco anos ou mais.

Refletindo sobre tal realidade, surge o questionamento sobre como intervirmos de modo a contribuir, efetivamente e, ao mesmo tempo, certificarmos-nos se o que está sendo trabalhado vai ao encontro das necessidades dos aprendentes, contribuindo em algum momento na vida dos sujeitos da EJA. Reconhecem-se as especificidades deste grupo e usa-se o cotidiano do educando como eixo condutor das aprendizagens. Na visão de Freire (1996), como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? Assim, torna-se imprescindível favorecer a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres posicionando-se, quando necessário, a todos os desafios.

Dessa forma, o presente trabalho objetiva problematizar a escolarização da EJA com vistas à formação integral do sujeito numa perspectiva de solidariedade, de liberdade, de participação, de autonomia, de igualdade e de justiça social. Considerando sempre o educando como um adulto, um ser atuante na sociedade. Assim sendo, vislumbra-se uma escolarização que visa a promover a autonomia, atentando-se para a formação do ser humano e não apenas para o ensino/aprendizagem de conteúdos.

É preciso considerar que os educandos da EJA são muitos diferentes dos alunos do ensino regular a que estão equiparados no que se refere à idade/ série. Segundo SOARES (2002), são jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com experiência profissional ou com expectativas de (re)inserção no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, pensar os sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade.

De acordo com ZATTI (2007), a escola deve ter conteúdos programáticos, mas deve ficar claro que o essencial na aprendizagem dos “conteúdos é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”. O autor afirma que enquanto gente “posso vir a saber o

que não sei e posso aperfeiçoar o que sei, tanto mais saberei quanto mais construir minha autonomia em respeito à dos outros”.

O primeiro capítulo deste trabalho tem por objetivo abordar um breve histórico da EJA, desde as primeiras iniciativas, numa perspectiva histórica, passando pela constituição de 1988 até a contemporaneidade, finalizando com as especificidades da FUMEC EJA anos iniciais de Campinas/SP.

O capítulo seguinte pretende enveredar pelo viés crítico da escolarização da EJA, numa concepção freireana, considerando o processo integral do sujeito, no qual o conhecimento de leitura e escrita é apenas um dos elementos em uma sociedade em que os não alfabetizados desenvolvem diversas estratégias para lidar com situações em que a escrita se faz presente.

O terceiro capítulo dá ênfase às estratégias alternativas com a intenção de propor possibilidades de diálogo e autonomia dos sujeitos. O que tem sido e o que pode vir a ser num viés positivo. O saber feito de experiências benéficas, no qual educandos e educador busquem condições de potencializar o sujeito, como cidadão pleno, para viver e conviver nas relações sociais, dessa forma, transformando saberes, conhecimentos e valores e, em consequência, oferecer com prioridade e qualidade uma escolarização voltada aos interesses e necessidades dos educandos, num ambiente que consolide tanto a cultura destes quanto o seu meio social. Para que a escola assuma o papel que lhe cabe: contribuir efetivamente para a história do educando adulto em situações de trabalho, em situações sociais, bem como em situações pessoais.

CAPÍTULO 1 - UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O enfoque, neste primeiro capítulo, será um recorte da história da educação de jovens e adultos, desde as primeiras iniciativas, até constituição da EJA como modalidade da educação básica com especificidades próprias, além disso, procurar-se-á delinear algumas das principais iniciativas da educação de jovens e adultos no decorrer da história educacional no Brasil. Emanando a contribuição relevante que a FUMEC agregou às campanhas de alfabetização a partir de 1987, atendendo a EJA anos iniciais.

De acordo com Leal; Albuquerque (2006), desde o período colonial, experiências de alfabetização de adultos têm sido caracterizadas de maneiras diversas. Em 1885, a escola era destinada a receber alunos maiores de quinze anos e se dividia em duas seções: uma para os que não tinham nenhuma instrução e outra para aqueles que já possuíam algum conhecimento. As aulas eram noturnas, ministradas por professores, mediante a autorização do presidente da província, com atendimento em casa e com móveis da escola diurna.

De acordo com Albuquerque: Leal (2006), o ensino para adultos parecia assumir, dessa forma, um caráter de missão, uma vez que os professores que ensinavam durante o dia não recebiam nenhum salário ou gratificação a mais para abrir aulas noturnas, o que seria uma forma de as elites contribuírem para a “regeneração” do povo. O ensino tinha como uma de suas finalidades a “civilização” das camadas populares consideradas, principalmente as urbanas, no século XIX, como perigosas e degeneradas. Por meio da educação, essas pessoas poderiam se inserir ordeiramente na sociedade.

Nesse contexto, a República referenda, em sua primeira Constituição (1891), a proibição ao voto do analfabeto e elimina a seleção de eleitores por renda. “O censo de 1890 mostrava que mais de 80% da população brasileira era analfabeta, o que gerou entre os intelectuais brasileiros, um sentimento de “vergonha”, diante dos países “adiantados”(LEAL; ALBUQUERQUE 2006, p.37).

O analfabeto era considerado improdutivo, degenerado, viciado, servil e incapaz, necessitando da ajuda das elites intelectuais para sair da situação doentia em que se encontrava.

Para Soares (2006), as primeiras décadas do século XX foram marcadas por intensas mobilizações, em diversas esferas da sociedade, em torno da alfabetização de adultos. Foram muitas campanhas pela alfabetização, porém não havia uma política nacional e

centralizada de educação, ou seja, a mobilização em torno de como erradicar o analfabetismo, no menor prazo possível, partia de todos os lugares do País. Dessa forma, pode-se pensar que, a partir desse momento, inicia-se uma empreitada, conseqüentemente, falida, por não ter compartilhado com os mais interessados as possibilidades de um trabalho pedagógico que atendesse efetivamente ao adulto trabalhador.

De acordo com Soares (2006), em 1920, muitos movimentos civis, e mesmo oficiais, se empenham na luta contra o analfabetismo, considerado, na época, um “mal nacional” e “uma chaga social”. A pressão trazida pelos surtos de urbanização, os primórdios da indústria nacional e a necessidade de formação mínima de mão de obra do próprio país, além da manutenção da ordem social nas cidades impulsionaram as grandes reformas educacionais do período em quase todos os estados.

Albuquerque; Leal (2006) afirma que, partir da década de 30, começa a se consolidar um sistema público de educação no país. Nesse período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. Estabelecendo assim, a necessidade de mão de obra qualificada devido à expansão industrial, bem como à ampliação e interesse em escolarizar a população não alfabetizada.

Algumas experiências foram realizadas, dentre as quais podemos destacar, no caso de Pernambuco, nos anos 1930 e 1940, as práticas de leitura oral de folheto de cordel, as quais tiveram grande força. Os poemas eram lidos diversas vezes pela mesma pessoa e/ ou pelo mesmo grupo, o que facilitava a memorização que era considerada fundamental nos processos de apropriação das leituras. Em muitos casos, os sujeitos chegavam a se alfabetizar por meio do cordel. Nessa época, eram tímidas as iniciativas oficiais de promoção da alfabetização da EJA, as pessoas não alfabetizadas, principalmente aquelas que moravam nas cidades, inseriam-se em práticas de usos da leitura e da escrita (ALBUQUERQUE; LEAL, 2006).

Cabe ressaltar que muitos leitores/ouvintes de folhetos tiveram experiências curtas e traumáticas de escolarização, marcadas pelo uso da carta do ABC, pelas abstrações dos conteúdos e pela inflexibilidade dos professores, essas vivências, somadas à necessidade de engajamento no campo de trabalho e à pouca oferta de escolas, contribuíram para a não frequência às aulas e para a construção de uma auto

representação do não alfabetizado como “cabeça dura”, sem jeito para as letras”, “incapaz”. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo, e a volta da Democracia no País, impulsionam-se as iniciativas de alfabetização de jovens e adultos. A Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, já prevê o ensino supletivo, mas é em 1947 que o governo brasileiro lança, pela primeira vez, a campanha de âmbito nacional visando a alfabetizar a população. Os altos índices de analfabetismo chegavam a mais da metade da população com 15 anos ou mais. Nesse período, foram criadas inicialmente, dez mil classes de alfabetização em todos os municípios brasileiros. A campanha fez vários apelos ao engajamento de voluntários para erradicar o “mal do analfabetismo” do País. O aspecto redentor, missionário e assistencialista da alfabetização de adultos infelizmente ainda permanece (LEAL; ALBUQUERQUE 2006).

No final dos anos 1950, as críticas à campanha foram realizadas pelos próprios participantes. As mais contundentes partiram do grupo de Pernambucano, liderados por Paulo Freire que, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, sinalizava que a organização dos cursos deveria ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito “com” o homem e não “para” o homem. Por consequência, os materiais a serem usados com os alunos não poderiam ser uma simples adaptação daqueles que já eram utilizados com as crianças. O adulto não alfabetizado não poderia mais ser visto como alguém ignorante e imaturo, mas como um ser produtor de cultura e de saberes (ALBUQUERQUE; LEAL 2006).

Paralelamente à ação governamental, surgiram no final da década de 1950 e início da década de 1960, movimentos de educação e de cultura popular, muitos dos quais inspirados nas ideias de Paulo Freire. Esses movimentos emergiram, em diversos locais do País, mas foi no Nordeste que ocorreram em maior número. Conscientização, participação e transformação social foram conceitos elaborados a partir das ações desses movimentos. O analfabetismo é visto não como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária. Nesse sentido, a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social (SOEK 2010).

De acordo com Soek (2010), Paulo Freire propunha que, em lugar das cartas do ABC ou das cartilhas, a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização. No interior dos diversos movimentos, muitos materiais didáticos foram produzidos, inspirados na proposta de Paulo Freire. O saber e a cultura populares

sendo valorizados e o analfabeto considerado produtor de conhecimentos. A educação deveria ser assim, dialógica e não bancária.

Segundo a autora, o pensamento pedagógico de Freire, assim como a proposta para deste para alfabetização de adultos, inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos de 1960. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta freireana. Nesse período, foram produzidos diversos materiais orientados por princípios desse educador para alfabetização de adultos.

A preparação do plano, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela política da época, seria interrompida, alguns meses depois, pelo golpe militar, mais precisamente em 31 de março de 1964. Assim sendo, os educadores idealizadores das novas propostas de educação de adultos foram perseguidos e exilados do país, não podendo mais colocar em prática a proposta de educação de Paulo Freire, que havia se expandido por todo o território nacional (MEC, 2001).

Segundo Albuquerque; Leal (2006), o golpe de 1964 interrompe a efetivação do Plano que desencadearia tais programas. Se a prática da alfabetização, desenvolvida pelos movimentos de educação e cultura popular, estava vinculada à problematização e à conscientização da população sobre a realidade vivida e o educando era considerado participante ativo no processo de transformação, com o Golpe, a alfabetização se restringia, em muitos casos, a um exercício de aprender a “desenhar o nome”.

De acordo com Soek (2007), as orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos de 1960, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas, desenvolvendo os postulados de Paulo Freire. Essas experiências eram vinculadas a movimentos populares que se organizavam em oposição à ditadura, comunidades religiosas de base, associações de moradores e oposições sindicais. O “modelo de desenvolvimento” adotado pelos novos donos do poder entendia como ameaça à ordem tais planos e programas. Assim, os programas, movimentos e campanhas foram extintos ou fechados. A desconfiança e a repressão atingiram muitos dos que promoviam a educação popular e de alfabetização.

A existência do analfabetismo continuava a desafiar o orgulho de um país que, na ótica dos detentores do poder, deveria se tornar uma “potência” e palco das “grandes obras”. (MEC, 2001).

Desde a política colonizadora, a preocupação pela educação surgiu como um meio capaz de tornar a população dócil e submissa. Concepção oposta àquela defendida por Paulo Freire.

Segundo Albuquerque; Leal (2006) a resposta do regime militar consistiu, primeiramente, na expansão da Cruzada ABC entre 1965 e 1967 e, depois, no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Tal movimento foi criado pela Lei Nº 5379 de 15/12/1967 e tinha como prioridade, entre as demais atividades, a tarefa de promover educação continuada e a alfabetização funcional de adultos analfabetos, trabalhando junto com outros movimentos ligados às iniciativas privadas.

Criado em 1967, o MOBRAL constituiu-se como fundação, com autonomia em relação ao Ministério da Educação, surgindo com força e muitos recursos. Apesar disso, recrutam-se alfabetizadores sem muita exigência: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docente – qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar. Qualquer um, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa (ALBUQUERQUE; LEAL, 2006).

Soek afirma que:

No modelo de alfabetização proposto pelo MOBRAL, as técnicas utilizadas consistiam em codificações de palavras preestabelecida, escrita sem cartazes com as famílias fonéticas, quadros ou fichas de descobertas, muito próximos das metodologias anteriormente utilizadas no modelo de Paulo Freire. No entanto, havia uma diferença fundamental: as “palavras”, tanto quanto as fichas de codificações eram elaboradas da mesma forma para todo o Brasil, a partir de problemáticas sociais particular do povo. Tratava-se fundamentalmente de ensinar a ler, a escrever e a contar, deixando de lado a autonomia e a conscientização crítica e transformadora da linha de Paulo Freire (SOEK, 2010, p.23).

Para Leal; Albuquerque (2006), o analfabeto era considerado um ser marginalizado. O MOBRAL culpava-o pelo atraso do país, portanto, construiu sua pedagogia orientando-se na descrença da igualdade dos seres humanos, enquanto indivíduos capazes de crítica, inacabados e históricos. Sua proposta pedagógica se estruturou na crença de que a elite era capaz de elaborar projetos, os melhores possíveis e que deveriam ser executados com obediência pelo povo.

Nesse sentido, verifica-se como a proposta pedagógica era contrária à indicada por Paulo Freire, uma vez que segundo ela o sujeito era considerado uma pessoa incapaz e acríica cabendo-lhe- uma postura de submissão ao que era estabelecido pela elite.

A proposta de educação do MOBREAL, por ser baseada em interesses políticos, motivou a necessidade de se desenvolver um discurso, em que se fazia acreditar que seus alunos sairiam capacitados para integrar-se no mercado de trabalho, o que levaria a uma melhor qualidade de vida, além de prepará-los para o exercício da cidadania (LEAL; ALBUQUERQUE,2006).

Assim sendo, havia um discurso construído por meio de interesses políticos, contudo isso não foi o bastante para manter os alunos nas escolas devido ao grande número de evasão, constatado posteriormente.

A partir de 1970, reestruturado, o MOBREAL passou a ter volumosa dotação de recursos, provinda de percentual da Loteria Esportiva e, sobretudo, deduções do Imposto de Renda, dando início a uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos. Comissões Municipais se responsabilizavam pela execução das atividades, enquanto que a orientação geral, a supervisão pedagógica e a produção de material didático eram centralizados. Aparentemente, os métodos e o material didático assemelhavam-se aos elaborados pelos movimentos de educação e cultura popular, contudo as semelhanças eram apenas superficiais (MEC, 2001).

O volume de recursos investido no MOBREAL não chegou a render os resultados esperados, sendo considerado um desperdício e um programa ineficiente por planejadores e educadores, além disso, os intelectuais o tinham como uma forma de cooptação aligeirada. Foi até mesmo acusado de adulteração de dados estatísticos. Longe de tomar como princípio o exercício do pensamento crítico (MEC, 2001).

O MOBREAL, assim como os outros programas de alfabetização de adultos elaborados pelo governo federal, não atingiu seus objetivos, pois, não se compreendeu que os projetos de alfabetização de adultos só podem ter êxito caso se enfrentem os problemas estruturais da miséria, da fome, do desemprego e da corrupção, que são, em boa parte, as reais causas do analfabetismo, tornando o Brasil um país extremamente injusto, uma vez que a alfabetização nunca foi vista como meio de transformação histórica, não se valorizando o indivíduo como um ser ativo na sociedade. O que se pretendia era simplesmente treinar operários que soubessem ler e escrever, ainda que de

forma rudimentar, e que reconhecessem seus deveres, sobretudo, para a manutenção da ordem e da paz do regime. (MEC, 2001)

De acordo com Leal; Albuquerque (2006), desde a metade dos anos de 1970, a sociedade começava a reagir aos tempos de autoritarismo e à repressão, com a auto-organização exercendo importante papel. Movimentos sindicais, associações de bairro e comunidades de base começam, lentamente, a se constituir em atores sociais, aspirando à democracia política e a uma mudança de rumos excludentes do crescimento econômico. Faziam-se também presentes diversos movimentos defensores do direito à diferença e contestadores das múltiplas formas de discriminação, entre as quais aquelas relativas às etnias e ao gênero. Dessa forma, ganha força a ideia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicante, que buscava a construção de grupos de alfabetização, de reflexão e de articulação.

A partir de 1980, experiências, ligadas a movimentos populares organizados em oposição à ditadura, vão-se ampliando e surgem novos projetos de alfabetização. Os municípios ganham mais autonomia e os educadores passam a avançar mais no trabalho. Com isso, o MOBREAL foi perdendo suas características de conservadorismo e de assistencialismo (LEAL; E ALBUQUERQUE 2006).

Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o MOBREAL é extinto em 1985 com a Nova República e o fim do Regime Militar e, em seu lugar, surge a Fundação EDUCAR, agora dentro das competências do MEC e com finalidades específicas de alfabetização. Diferentemente do MOBREAL, essa instituição, passou a fazer parte do Ministério da Educação. A Fundação não desenvolvia ações diretas de alfabetização, apenas exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições, sendo extinta em 1990, desse modo, ocorre a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios e, a partir de então, o governo federal ausenta-se de uma política de alfabetização da EJA no Brasil (ALBUQUERQUE; LEAL, 2006).

Assim, de maneira contraditória, em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal, que estendeu o direito à educação àqueles que ainda não haviam frequentado ou concluído o ensino fundamental. Desse modo, o Governo Federal delegou a responsabilidade aos municípios, não tendo mais a obrigação em atender esse direito, os municípios iniciam ou ampliam a oferta de educação para EJA. Muitas experiências passaram a ser desenvolvidas em outros espaços, como universidades, movimentos

sociais e organizações não governamentais. Nesse sentido, preenchem-se lacunas naquilo que é dever do Estado. (ALBUQUERQUE; LEAL, 2006)

Segundo os autores, dentre esses movimentos que emergiram, principalmente no início dos anos de 1990, destaca-se o MOVA- Movimento de Alfabetização, constituído por um grupo de trabalho com representantes dos MOVAS locais e coordenado pelo Sindicato dos Metalúrgicos do ABC. O movimento procurou envolver o poder público e as iniciativas da sociedade civil. Os MOVAS se multiplicaram, tendo o ideário da educação popular, um olhar diferenciado sobre os sujeitos da alfabetização, a elaboração das propostas, a partir do contexto sociocultural dos sujeitos. Ainda na década de 1990, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, segundo a qual a EJA passou a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, usufruindo de uma especificidade própria.

De acordo com Soek (2010), na segunda metade dessa mesma década, evidenciou-se, também, um processo de articulação de outros segmentos sociais, como Organizações Não Governamentais (ONGs), Movimentos Sociais, Organizações Empresariais, “Sistema S”, Alfabetização Solidária, Universidade, entre outros, tal processo visava a debater e propor políticas públicas para EJA. Nesse período, passaram, ainda, a se articular movimentos que deram origem aos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, denominados ENEJAS (Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos). No Paraná, houve os EPEJAS (Encontros Paranaenses de Educação de Jovens e Adultos), assim como outros estados passaram a articular seus próprios fóruns.

Na tentativa de reduzir as taxas de analfabetismo, foi lançado, no ano 2000, o Programa Brasil Alfabetizado, organizado em edições anuais, cada uma com duração de aproximadamente sete meses. Nesse programa, os educadores são contratados por meio do sistema de bolsas e não mantêm vínculos empregatícios. Em grande parte, as pessoas contratadas são educadores populares e não professores, pois não é exigida uma formação específica para atuar no Programa. A gestão é descentralizada, cada instituição parceira é responsável pelo controle de recursos, bem como pela seleção e acompanhamento dos educadores, que, por sua vez, são responsáveis pela composição das turmas. Apesar disso, há a necessidade de prestação de contas, e os dados do Programa acompanhados pelo MEC, através de um “mapa do analfabetismo”, em que as informações cadastrais de alfabetizandos, educadores e dos locais de alfabetização são compilados em um sistema eletrônico aberto para consulta dos parceiros e da comunidade (SOEK, 2010).

Segundo a autora, na virada do século, além do redesenho do próprio Programa Brasil Alfabetizado, um importante avanço diz respeito à incorporação da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o que garante recursos próprios para a realização dessa modalidade de ensino, e, com isso, há um estímulo à expansão da oferta e das matrículas. Contudo, mesmo com os avanços perceptíveis, ainda há muito o que progredir, considerando que existe um grande contingente de educandos a serem atendidos.

Infelizmente, é fato que chegamos ao século XXI, com um índice elevado de brasileiros que ainda não têm o domínio da leitura, e da escrita, milhões de pessoas acima de 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental.

Dados do Censo 2010 revelam que o Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer para erradicar o analfabetismo no país. Os dados indicam que, em dez anos, a taxa caiu apenas quatro pontos percentuais (em 2000, o índice era de 13,6%, valor que chegou a 9,6% em 2010). Atualmente, ainda há 13,9 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais analfabetos (a população total é de 190,7 milhões).

Somam-se a esses números aqueles sujeitos que mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita, mesmo tendo se escolarizado, não conseguem ler e interpretar um simples bilhete ou texto. (SCHWARTZ, 2012).

Embora se percebam algumas mudanças, acerca da alfabetização da EJA, os discursos acadêmicos mostram que o número de evasão e a não aprendizagem, nessa modalidade de ensino, são bastante significativos. Segundo o relatório de 2012 da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), organizado pelo IBGE, com base em dados de 2011, o Brasil tem 12,9 milhões de analfabetos.

1.1 Situando a EJA/FUMEC no município de Campinas SP

A Fundação Municipal para Educação Comunitária, FUMEC, da Cidade de Campinas é instituída pela Lei Municipal nº 5.830, de 16 de setembro de 1987, como entidade da administração descentralizada do Município de Campinas, de natureza e personalidade jurídica de direito público, sujeitando-se às normas legais aplicáveis.

A FUMEC, atualmente, conta com 16 Unidades Educacionais compostas por aproximadamente 200 salas de aula, conforme dados obtidos em 2014. Quantidade que

pode sofrer alteração a qualquer momento durante o período letivo, pois não é estabelecida uma data limite/encerramento ao atendimento as matrículas no decorrer do ano. As classes de EJA funcionam em locais cedidos em sistema de parceria, cooperação, ou termo de convênio com órgãos públicos ou privados, escolas públicas estaduais, municipais, entidades civis; tais como: sociedade amigos de bairro, igrejas, instituições beneficentes, centros comunitários e associações. A Unidade Educacional da FUMEC-UEF funciona em turnos diurnos e noturnos, com duração mínima diária de 3 (três) horas-aula de 50 (cinquenta) minutos, de segunda a sexta-feira.

A Fundação tem por objetivo o desenvolvimento de atividades educacionais, seguindo a orientação comunitária e inclusiva, relativa aos Programas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e ao oferecimento de Educação Profissional, atendendo às diretrizes e demandas da Secretaria Municipal de Educação. Tem por finalidade principal oferecer o Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, atuando na capacitação profissional para o mercado de trabalho (REGIMENTO ESCOLAR FUMEC, 2011).

A EJA/FUMEC, primeiro segmento, objetiva a formação educacional básica do cidadão e destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental na idade própria. Poderá oferecer, ainda, níveis e modalidades, fora de sua tipologia, quando houver demanda e for autorizada por ato próprio do titular da Secretaria Municipal de Educação e Presidente da Fundação, mediante publicação no Diário Oficial do Município – (DOM, 2015)

Os locais de funcionamento das classes da EJA são denominados unidades educacionais da FUMEC – UEF, sendo cada UEF formada por conjunto de classes a ela vinculadas.

A Educação de Jovens e Adultos- EJA, ofertada pela FUMEC, modalidade da Educação Básica, corresponde aos cinco primeiros anos do ensino fundamental. As classes são abertas com mínimo de 15 (quinze) alunos, por solicitação da comunidade, ou por iniciativa da própria FUMEC, quando índices estatísticos sobre o nível de escolaridade em determinada região apontarem para a necessidade de abertura de turmas.

Após a aprovação do diretor educacional sobre as condições físicas adequadas do espaço e a comprovação da demanda, a legitimação para abertura e funcionamento da unidade educacional dar-se-á através de ato do Secretário Municipal de Educação e Presidente da FUMEC e publicado em Diário Oficial do Município.

O primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos é desenvolvido em 02 (dois) Ciclos, que equivalem aos anos iniciais do Ensino Fundamental com total de 600 (seiscentos) dias de efetivo trabalho escolar e 1.800 (mil e oitocentas) horas.

I. Ciclo I- com duração de 02 (dois) anos letivos e 1.200 (mil e duzentas) horas, distribuídas por um mínimo de 400 (quatrocentos) dias de efetivo trabalho escolar e que corresponde aos 03 (três) primeiros anos do Ensino Fundamental;

II. Ciclo II- com duração de 01 (um) ano letivo e 600 (seiscentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar e corresponde ao quarto e ao quinto ano do Ensino Fundamental.

O primeiro ciclo refere-se à alfabetização e ao letramento.

O segundo ciclo refere-se ao aprofundamento das disciplinas do núcleo comum (REGIMENTO ESCOLAR FUMEC, 2011).

A EJA/FUMEC almeja que Campinas, até 2016, alcance o primeiro lugar entre os municípios brasileiros com mais de um milhão de habitantes, com menor percentual de pessoas, com 15 anos ou mais, não alfabetizadas, hoje, ocupa a 5ª colocação (DOM, 2015).

A partir de 2004, a FUMEC por meio do CEPROCAMP passou a ofertar à população de Campinas e região, diversos cursos técnicos e de qualificação profissional. A Fundação está disponível às pessoas, que não puderam frequentar a escola ou foram dela afastadas por diversos motivos, bem como minimizar a desigualdade social, participando integralmente da construção de sua própria história.

A EJA Profissões é um programa que foi iniciado em agosto de 2010 e tem como objetivo oferecer professores do CEPROCAMP, em dupla docência, além da escolarização básica, noções dos cursos profissionalizantes, em cada uma das cinco regiões de Campinas: Norte, Sul, Leste, Noroeste e Sudoeste. Tal Programa é um dos recursos que a FUMEC busca com o objetivo de escolarizar e, simultaneamente oferecer aos menos favorecidos a oportunidade de, além da escrita e leitura, conseguirem uma atividade de qualificação profissional. Programa também oferecido a EJA anos finais (6º ao 9º ano)

Atualmente, oferta cursos técnicos e de qualificação profissional nos períodos da manhã, tarde e noite, nos espaços da unidade Centro (ao lado da Estação Cultura), na unidade José Alves no bairro Satélite Íris, região do Campo Grande e em mais sete pólos em Entidades Partícipes (DOM, 2015).

1.2 Contextualizando a FUMEC, características e especificidades da Fundação.

Como já pontuado, anteriormente, a FUMEC tem a incumbência de alfabetizar jovens e adultos, por meio de programa equivalente às cinco primeiras séries de educação básica, além do compromisso de estabelecer um programa orientado à constituição de ações educacionais, considerando a singularidade dos jovens e adultos, a partir dos 15 anos, que não puderam frequentar a escola, ou dela foram afastados pelos mais variados motivos. As ações de alfabetização são desenvolvidas em salas de aula instaladas em escolas municipais, estaduais, associações de bairros, igrejas, enfim, em todos locais em que exista demanda.

Houve um período em que o espaço de trabalho era bastante precário por não haver nenhum critério para a abertura de sala, o que ficava por conta da comunidade. Assim, a FUMEC, já funcionou em espaços sem nenhuma condição de atendimento. Atualmente, embora mantenha o mesmo formato, há todo um cuidado, para abertura de salas levando-se em conta o mínimo de estrutura para um bom atendimento ao educando.

Com a ampliação do número de salas, por toda a região de Campinas, o atendimento descentralizou-se. Com isso, houve uma divisão em cinco regiões: Sul, Leste, Noroeste, Sudoeste e Norte para melhor atender à crescente demanda. A grande maioria das salas, até o momento, ainda se concentra em espaços oferecidos pelas comunidades, haja vista que em escolas municipais e estaduais a prioridade é atender outros segmentos.

Outra questão a se questionar é o fato de que muitos docentes da FUMEC têm dupla jornada. Assim, depois de um período de trabalho com crianças, vão bastante cansados para as salas da EJA. São pouquíssimos os professores que se dedicam somente à educação de jovens e adultos, felizmente faço parte dessa minoria.

Desde 2004, a Fundação mantém o Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antonio da Costa Santos” – CEPROCAMP. Localizado no Centro da cidade, o espaço mantém uma programação de cursos gratuitos, profissionalizantes nas modalidades formação inicial e continuada de trabalhadores e habilidade técnica de nível médio, nas áreas: Gestão, Saúde Ocupacional, Hospitalidade e Hotel, Serviços Domiciliares, Imagem Pessoal/Beleza, Construção Civil, Informática e Ambiental. Por

meio de parcerias, realiza programas e projetos importantes de educação comunitária para o trabalho em diversos bairros.

A FUMEC, instituída nos termos da Lei 5830/87, é uma fundação pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Campinas, mantenedora dos programas de Educação de Jovens e Adultos – EJA I (anos iniciais), e Educação Profissional - CEPROCAMP– Centro de Educação Profissional de Campinas – Prefeito Antonio da Costa Santos, e ocupa segundo o IBGE (2010) o 15º lugar entre os municípios com mais de um milhão de habitantes do país, e o 5º lugar, no percentual de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais. Esse montante divide-se em 50% de 15 a 59 anos, e de 60 anos ou mais com outros 50% (DOM, 2015).

De acordo com o IBGE, dados de 2010, com aproximadamente 28,4 mil analfabetos, a FUMEC pretende iniciar, uma busca ativa de adultos com mais de 15 anos que não são alfabetizados ou que apresentam baixa escolaridade. Somente na região leste, havia em torno de 3.675 pessoas adultas que não concluíram o ensino fundamental primeiro segmento, o qual era atendido pela FUMEC.

De acordo com o Diário Oficial do Município de Campinas, a fundação, no ano de 2015, dará continuidade à missão de reduzir o número de analfabetos na cidade. Neste ano, além dos que nunca frequentaram a escola, pretendem-se localizar e trazer para as salas de aula também os analfabetos funcionais, ou seja, aqueles que têm dificuldades para ler e escrever. Com tal iniciativa, espera-se conscientizar a população e a próprio sujeito sobre a importância da alfabetização.

A FUMEC nem sempre recebeu o público a que hoje se destina, essa instituição foi criada em 1987 para atender à educação infantil, no momento, seu objetivo maior é a alfabetização de jovens e adultos. No primeiro semestre de 2015, desenvolveu-se um projeto com aproximadamente dez salas distribuídas na região de Campinas em atendimento aos alunos do ensino fundamental (1º e 2º segmentos) que não conseguem acompanhar as disciplinas de português e matemática, atendimento destinado EJA e também a todas os alunos que necessitam, assim, foram encaminhados alguns dos professores da fundação para o atendimento de alunos do 1º ao 9º ano da SME.

É função da fundação, estar em constante parceria com as associações de bairro, igrejas e estabelecimentos comerciais em busca desses alunos em potencial. A cada 15 pessoas, que demonstrem estar dispostas a estudar, uma sala de aula será aberta no próprio bairro ou o aluno será encaminhado para aquelas já existentes próximas às suas casas. Assim, reforça-se o principal propósito da instituição que são as classes de

Educação de Jovens e Adultos (EJA) espalhadas pela cidade de Campinas, cujo número que pode aumentar ou diminuir, uma vez que se abrem e fecham salas a qualquer momento do ano letivo, dependendo, exclusivamente, da demanda. Por se um público bastante específico, o número de alunos matriculados na FUMEC, pode sofrer alteração a qualquer momento devido à configuração do trabalho estabelecido pela fundação que tem a característica de receber alunos ao logo do ano letivo.

Em 2014, foi feita uma parceria com uma instituição religiosa em específico, com intuito de aumentar a demanda de atendimento aos não alfabetizados de diferentes comunidades. Verificou-se, então, que, embora esteja atendendo à EJA, há quase trinta anos, muitas pessoas, da referida instituição, desconheciam a existência do projeto.

1.3 Caracterização dos Educandos da EJA/ FUMEC

Segundo o Regimento Escolar da FUMEC (2011) é função da fundação garantir a todos os alunos das unidades educacionais o livre acesso às informações necessárias à sua educação, ao seu desenvolvimento pessoal, e ao seu exercício de cidadania.

De acordo com Schwartz (2012), até 1940, eram ditas alfabetizadas pessoas que declaravam saber ler e escrever e que assinavam seu nome para comprovar. A partir dos anos de 1950, considerava-se alfabetizado os que declaravam serem capazes de ler e escrever um texto simples. Sabe-se hoje que o efetivo exercício da leitura e da escrita pressupõe muito mais do que ser capaz de ler e escrever um bilhete, por exemplo.

A EJA/FUMEC é uma modalidade de ensino que possui uma clientela bastante diversificada com relação à faixa etária, à situação socioeconômica e cultural, ao tipo de ocupação que exerce e ao motivo pelo qual ingressaram ou regressaram a tal modalidade de ensino.

De acordo com SOEK:

O educando da EJA é o trabalhador que, desde muito cedo, teve que ingressar no mundo do trabalho. São advindos das classes trabalhadoras, são produtos da sociedade capitalista, que impôs desafios e a busca pela sobrevivência. Essas pessoas são de origem humilde, de famílias geralmente numerosas, que vivem com sacrifícios, muito trabalho e pouco lazer. (SOEK, 2010, p.52)

Assim sendo, torna-se necessário conhecer suas histórias de vida e culturas, enquanto sujeitos que possuem diferentes experiências de vida e que não tiveram acesso

à escolarização por diversos fatores, sejam eles de ordem econômica, social, política, geográfica ou cultural.

De acordo com Albuquerque: Leal (2006) a EJA não deve ter a finalidade de suprir a carência de escolarização, mas de garantir direitos específicos de um tempo de vida aos sujeitos que os vivenciam. As carências escolares se entrelaçam com as sociais. Assim, é preciso vislumbrar o jovem e o adulto em suas trajetórias humanas, reconhecer que além de alunos evadidos ou excluídos, eles carregam trajetórias perversas de exclusão social, além disso, vivenciam a negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência.

De acordo com Soek (2007), para compreender o perfil dos educandos da EJA, é necessário fazer uma retrospectiva histórica do Brasil e verificar o motivo pelo qual essas pessoas não tiveram acesso à escolarização, bem como conhecer suas histórias de vida e culturas.

A escola não pode se eximir do compromisso e da responsabilidade com os sujeitos da EJA. Na coleta de dados, tivemos o relato de um aluno da UEF Corrêa de Mello (2014), que afirmou conhecer pessoas que não sabem ler e nem escrever, mas não procuram a escola por sentirem vergonha. Ou seja, possuem uma visão distorcida de que a escola é um espaço de aprendizagem somente para crianças.

Os educandos da EJA FUMEC, anos iniciais, são, em sua maioria, provenientes do próprio bairro ou ocupações próximas. As salas são multicicladas com alunos do ciclo I, do 1º ao 3º ano e ciclo II do 4º ao 5º ano, classificados nos diversos níveis de aprendizagem. Trata-se de estudantes que vieram do ensino fundamental, por não se identificarem mais com as crianças, seja pela idade, pelo tamanho, ou ainda há aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na infância. Temos, também, os que procuram as salas da EJA necessitando de estudar por exigência da empresa onde trabalham. Assim, as salas da FUMEC são compostas por jovens, adultos e idosos.

Os alunos são filhos de migrantes ou são migrantes, assalariados, outros têm renda eventual, do lar, aposentados e desempregados. Todas as profissões exercidas por eles correspondem a atividades braçais e/ ou manuais, as quais são as menos valorizadas e remuneradas, no mercado de trabalho, por exigirem pouca ou nenhuma escolaridade (diaristas, pedreiros, serventes, operadores de máquina, pintores, seguranças, ajudantes gerais, auxiliares de limpeza).

Nos últimos anos, a nossa clientela vem sofrendo algumas alterações, estamos com muitos alunos idosos e deficientes. Atendemos à faixa etária que vai dos 15 anos completos aos 90 anos ou mais, inclusive, já tivemos alunos acima dessa faixa etária.

São pessoas que trazem em seus rostos as marcas do sofrimento, por falta de políticas públicas, de quem os respeite e os trate com dignidade, com ausência de afeto de autoestima, enfim, sujeitos que aprenderam com a vida a lutar pelo pouco que acreditam ser deles. É uma clientela que, por vários motivos, está retornando à escola, a qual, por sua vez, precisa acolhê-los, bem como propiciar-lhes um ambiente para que se sintam efetivamente pertencentes a um espaço que é deles também.

Na visão de Freire, retornar à escola representa um esforço adicional, tal passo pode ser importante no processo de mudança, o qual, para o autor, não pode se limitar a atingir objetivos apenas individuais, mas se ampliar na direção de mudanças sociais, não restringir-se a um sucesso pessoal, mas a uma melhoria coletiva de vida.

Após anos de trabalho, com educandos da EJA, foi possível verificar que a motivação para voltar à escola é o desejo dos sujeitos de aprender a ler e a escrever, eles aspiram à promoção no emprego, a mais oportunidades, querem depender menos de outras pessoas, ou seja, há uma busca constante por mais autonomia.

De acordo com Zatti (2007), torna-se necessário vislumbrar uma educação para autonomia o que significa desenvolver as capacidades dos educandos para que eles tenham condições de perseguir as metas as quais se propõem livremente, ampliando sua capacidade de pensar por conta própria.

Nessa perspectiva, a escola precisa favorecer maneiras para que os educandos vão se constituindo autonomamente por meio do uso do seu próprio entendimento, o que possibilitará ao sujeito discorrer por si mesmo.

Schuwartz (2012) propõe outra questão a ser trabalhada em função da não aprendizagem, trata-se da baixa autoestima, para a autora, o educador deverá buscar diferentes maneiras de promover e despertar o interesse e o entusiasmo, além de mostrar para os alunos que é possível aprender. Reconhecer que o não alfabetizado não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e, conseqüentemente, muitos saberes.

Segundo Schuwartz (2012), o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita têm ocupado lugar de destaque na preocupação dos educadores. Apesar disso, existe um grande número de sujeitos que não aprendem, para o autor, além de construir um ambiente alfabetizador, é preciso sistematizar intervenções específicas, pois, não basta

estar em contato com o objeto para garantir a alfabetização. Assim, despertar a curiosidade mediando o sujeito a perceber os objetivos e pertinência das atividades e envolvendo o educando no processo do aprender pode se tornar uma intervenção significativa.

A EJA é constituída, predominantemente, por jovens e adultos residentes nas periferias urbanas. LEAL; ALBUQUERQUE (2006) ressalta que o mapa do analfabetismo dos sujeitos poucos escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país. Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, para o qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão e, mais do que isso, significa criar e oferecer condições para que tais direitos sejam, de fato, exercidos.

De acordo com SOARES (2002), as primeiras iniciativas sistemáticas com relação à educação da EJA, consolidam-se a partir dos anos 1930, quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório, torna-se direito de todos. Embora com múltiplas interpretações nos Estados e Municípios, o registro deste direito contemplou inclusive os adultos. A educação de adultos está no cerne da inclusão social e da questão da democratização do ensino, do acesso a todos à educação, bem como à permanência na escola. Apesar disso, esse direito precisa ser garantido nas políticas públicas.

Todo cidadão precisa ser ouvido e participar dos processos culturais, sociais, políticos e econômicos, além de se considerarem os indivíduos como autores sociais e sujeitos de direitos, o que significa assegurar a eles uma educação de qualidade.

A escola atual não foi pensada para EJA, assim sendo, ela precisa preparar-se para facilitar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos dessa modalidade. A escolarização de jovens e adultos deve ser pensada num viés de solidariedade, de liberdade e de autonomia dos sujeitos, é preciso que se proponha um trabalho voltado ao desenvolvimento do educando, numa perspectiva de acesso a bens culturais, melhores condições e à continuidade dessa modalidade da Educação Básica ao longo da vida.

A responsabilidade dos órgãos públicos, nas últimas décadas, quanto ao reconhecimento da educação de jovens e adultos como direito tem mostrado avanços significativos. Apesar disso, embora tenha havido, nos últimos anos, financiamento (FUNDEB), para os anos iniciais da EJA (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º), não existe ainda uma política específica para esse segmento. Assim, os estudantes do EJA continuam sendo vistos, infelizmente, pela ótica das carências escolares. A prioridade para o ensino fundamental de crianças e adolescentes esconde a falta de compromisso

dos órgãos públicos com a educação de jovens e adultos, que desrespeita o direito da população e o dever de ofertar o ensino fundamental para todos, independentemente da idade.

A Constituição de 1998, no Artigo 205, menciona que: “A Educação é direito de todos” e no Artigo 208 estabelece o dever do Estado para com o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a este na idade própria”.

A LDB no momento em que se refere à idade da infância, da adolescência e da juventude, não fala em educação da infância e educação da adolescência, mas em ensino fundamental, ensino médio, porém, quando se refere à educação de jovens e adultos, nomeia os alunos não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, como sujeitos sociais e culturais jovens e adultos. Ao analisar essas diferenças percebe-se que a EJA é uma modalidade que constitui sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educados (UNESCO, 2005, p.224). A EJA apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) como uma modalidade de ensino necessita cumprir suas funções:

“reparadora, equalizadora e qualificadora”, pois se entende que o motivo pelo qual as pessoas ingressam na EJA é variado, mas o objetivo é comum: a busca pela garantia do direito ao pleno desenvolvimento da cidadania. Frente a este pressuposto, considerar as ações pedagógicas utilizadas pelos educadores têm grande relevância no processo de ensino aprendizagem, assim a metodologia de ensino desenvolvida pelo educador poderá contribuir efetivamente (SOARES, 2006,p.126).

É sabido que, historicamente, os sistemas educacionais priorizavam somente a educação de crianças, visto que, ao estabelecer a faixa etária de 06 a 14 anos, considera-se seu processo físico, cognitivo moral e social, enquanto o adulto já está pronto no seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, o tempo considerado para aprendizagem é a infância, numa perspectiva de futuro, na fase adulta esse tempo de preparação para o futuro já passou. De todo modo, quem não teve acesso à escola, ou não concluiu sua trajetória na faixa etária dita correta, passa a ter dificuldades em iniciar e concluir seus estudos posteriormente.

Na visão de Paulo Freire, homens e mulheres como seres inconclusos, estão em constante busca do conhecimento e em processo de formação como pessoa humana. Para ele “o inacabamento do ser, ou sua inconclusão, é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 55). Logo, a educação tem sentido para o ser humano, porque o seu existir é um estar sendo.

A perspectiva freireana propõe uma visão de escolarização como política cultural, em que o processo de alfabetização não deve apenas oferecer leitura escrita e numeração, mas também favorecer um conjunto de práticas que funciona para fortalecer as pessoas. Sendo assim, a alfabetização precisa ser analisada considerando-se se esta serve para reproduzir formações sociais existentes ou como conjunto de práticas culturais que promove mudança democrática e emancipatória.

De acordo com Soares, no V Simpósio (GEPEJA-UNICAMP 2014), de 200 milhões de sujeitos, 65 milhões não têm ainda o ensino fundamental completo. Nesse sentido, conhecer alguns aspectos sobre a Educação de Jovens e Adultos poderá contribuir para a construção de um país mais cidadão, visto que a escolarização é um instrumento básico para o exercício pleno da cidadania, infelizmente, milhões de pessoas ainda não têm acesso a esse instrumento.

CAPÍTULO 2 - PAULO FREIRE: ESCOLARIZAÇÃO, HISTÓRIAS E CONCEITOS

“A Educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo.”

(Nelson Mandela).

Ao longo da história, a tarefa de escolarizar reduziu-se ao domínio do sistema gráfico, a alfabetização passou a ser vista como um código ou uma habilidade que poderia ser treinada. Ao contrário dessa ideia, o processo de escolarização, na EJA, pressupõe muito mais que a apreensão de mecanismos de um código gráfico. Nesse sentido, apresentaremos no presente capítulo uma discussão acerca da alfabetização enquanto um processo que precisa ser pensado como um trabalho coletivo, resultante das relações entre os sujeitos, numa busca constante de conhecimento significativo para a formação dos educandos, articulando-se experiências e diálogos ao processo de escolarização e consolidando-se, efetivamente, as práticas pedagógicas.

Segundo Soek (2010), o conceito de escolarização tem mudado ao longo do tempo, de acordo com a época, a cultura e o desenvolvimento das tecnologias. A leitura e a escrita deixam de serem vistas como simples desenvolvimento de habilidades motoras, assumindo o papel de competências culturais e sociais necessárias à vida de todo cidadão.

Para a referida autora, o conceito de conhecimento, na escola e nas classes da EJA, é tornar os alunos mais capazes de agir de forma autônoma e independente reagindo a imposições que tiram deles a possibilidade de escolha.

Para Soares (2002), não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização, pois tal modalidade busca formar e incentivar o sujeito a múltiplas linguagens visuais, juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania, além de favorecer mecanismos para que este compreenda todos os princípios do sistema. Assim sendo, faz-se necessário oferecer oportunidades sistematizadas de reflexão, momentos de leitura e produção de diferentes textos, para que o educando desenvolva maior autonomia nas atividades de reflexão e, conseqüentemente, atenda-se aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos.

Como afirma Soek (2010), a inadequação da metodologia de alfabetização para os adultos na década de 50, convergiu para uma nova visão sobre a questão do analfabetismo e, sua referência principal é o educador pernambucano Paulo Freire, que

propõe um processo de ensino o qual possibilita a construção de condições para todos poderem ser “seres para si”. Nesse sentido, há um novo entendimento da relação entre as problemáticas educacional e social. O referido autor propôs uma escolarização que não negasse a cultura, mas que fosse se transformando por meio do diálogo ancorado no tripé educador/educando/objeto do conhecimento.

As pessoas não alfabetizadas possuem muitos conhecimentos válidos e úteis, ainda assim, são excluídas de outras muitas possibilidades que a nossa cultura oferece e, infelizmente, muitas vezes, esses sujeitos interpretam essa desvantagem como incapacidade. A escolarização de adultos precisa ser mais que um processo de transmissão de uma técnica e produzir uma mudança na consciência do educando, transformação na qual o conhecimento da leitura é apenas um dos elementos.

Os não alfabetizados estão inseridos em um mundo letrado, assim sendo, desenvolvem diversas estratégias para lidar com situações em que a escrita está presente e o educador necessita reconhecê-las como legítimas.

Em seu livro “A pedagogia do Oprimido” (1996), Paulo Freire afirma que não há nada melhor para o desenvolvimento dos educandos do que o respeito aos conhecimentos com os quais estes chegam aos bancos escolares, sendo dever do educador e mesmo da Unidade Educacional o de instigar para que esses conhecimentos sejam ampliados e até mesmo melhor entendidos num contexto maior.

Na visão do educador no círculo de cultura não se ensina, aprende-se, não há professor, há coordenador que tem por função compartilhar informações solicitadas pelos sujeitos e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo. Muitos jovens e adultos, dentro da pluralidade e diversidade de regiões, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentista, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas.

De acordo com Albuquerque; Leal (2006), as atividades de leitura e produção de textos precisam ser planejadas de forma a levar o aluno a problematizar o cotidiano e a agir sobre ele, partindo dos conceitos espontâneos e os fazendo interagir em conhecimentos mais sistematizados. Ou seja, é necessário trabalhar textos que circulem em diferentes esferas sociais para que estes sejam discutidos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, conduzindo-os a desenvolver diferentes estratégias de leitura, uma vez que ler não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar a sua palavra sobre ele, interferir neste pela ação. Ler é tomar consciência. A leitura é uma

interpretação do espaço em que se vive, dessa maneira, ler e escrever, na perspectiva freireana, é libertar-se.

É preciso reconhecer os alunos da EJA como cidadãos, pois estes já ocupam lugares na sociedade e participam de diferentes grupos sociais. Segundo Soares, (2002) o não estar em pé de igualdade, no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, na qual o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada. Outro desafio seria a construção do conhecimento a partir das vivências do educando, e partindo desse conhecimento, avançar no sentido de propor diálogos com outras práticas culturais necessárias para que o aluno atinja outros patamares e outras possibilidades discursivas.

Na visão de Álvaro Vieira Pinto (2007), o sujeito da alfabetização é o próprio analfabeto. Ao contrário de ser objeto da ação do educador, ele deve ser o agente da própria transformação pessoal. Tornar-se observador consciente de sua realidade, refletindo sobre ela, deixando de ser apenas participante inconsciente desta. Para tanto, o alfabetizando passa a ser espectador e pode discutir sua realidade, o que significa abrir o caminho para o começo da reflexão crítica, e do surgimento de sua autoconsciência.

De acordo com Schwartz (2012), os educandos da EJA vêm em busca de uma aprendizagem que a sociedade tem lhes cobrado ao longo da vida, e de que, pela falta dela, são excluídos. Ser analfabeto e/ ou retirado da escolaridade básica gera uma série de privações que evidenciam, desde as exigências do trabalho, até as praticas sociais do dia a dia. A escola que atende a esse público não tem competência suficiente para garantir a permanência e a construção do conhecimento dos educandos da EJA.

O público da EJA é composto por sujeitos que possuem trajetórias sociais e escolares truncadas, porém, isso não significa a paralisação nos tenso processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Ao retornar à escola, eles carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagem (Soares, 2006 p. 25). Os educandos, geralmente, não se reconhecem como agentes produtores de cultura, porque sofrem os efeitos de exclusão social. Como afirma o referido autor, se os adultos não alfabetizados fazem com tanta competência a leitura do mundo, podem, com a mesma competência, fazer a leitura dos livros, das revistas dos jornais...

Assim sendo, é imprescindível um olhar diferenciado para um público tão específico. Partindo desta perspectiva, surge o questionamento: Como trabalhar a questão da escolarização desses alunos?

Segundo Schwartz (2012), é fundamental que o educando reflita sobre a escrita e a leitura, uma vez que, aprender a ler e a escrever é a porta de entrada para a cidadania consciente. É necessário levar essa discussão para sala de aula, considerando o “para quê” se deve aprender a ler e a escrever, visto que para esses sujeitos não é fácil retornar à escola, pois para isso eles fazem grandes sacrifícios. Além disso, é preciso buscar estratégias próprias que possibilitem a conclusão do curso.

Para Schwartz (2012), a educação de jovens e adultos se caracteriza por uma história construída à margem de políticas públicas, portanto, marcada pela exclusão. É preciso rever algumas posturas, a EJA não pode ser vista como carências e lacunas a serem supridas, mas como garantia universal do direito a todos.

De acordo com Soares (2002), a primeira estratégia seria a reconfiguração da EJA. O sistema escolar precisa abrir-se a essa pluralidade de indicadores que vem da sociedade, dos jovens e adultos e outras áreas de políticas públicas, considerando uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção desta especificidade. É por isso que a Educação de Jovens e Adultos necessita de ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem dos sujeitos que a compõem.

Assim faz-se necessária, nesse caso, a questão: O ensino público tem alcançado seu objetivo mais elementar, oportunizar que os sujeitos aprendam a ler, a escrever?

De acordo com Leal; Albuquerque (2006), nas últimas décadas, os alunos que concluíram a educação básica não estavam preparados para fazer uso de práticas de leitura e escrita demandadas no dia a dia. Dessa forma, verifica-se que o domínio do código escrito alfabético, não garante que o educando seja capaz de ler, produzir e compreender diferentes textos.

Os autores comungam à ideia de que a EJA precisa vislumbrar práticas de autorias, de humanização e singularização dos sujeitos, visto que o ato de ler e escrever, não se resume à decodificação sem significados, reduzindo a noção de alfabetização ao aprendizado do sistema de escrita alfabética, mas em uma perspectiva de libertação.

Na década de 1960, a desvinculação do analfabetismo de dimensões estruturais da situação econômica, social e política do país legitimava uma visão de adulto analfabeto como incapaz e marginal, além de identificado psicologicamente com a criança (SOARES 2002). Muito antes dessa época, o educando da EJA vivencia um estigma de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela

vida. Nesse sentido, é imperativo reconfigurar tal modalidade de ensino, visando a atender as especificidades dos alunos jovens e adultos.

O desafio de alfabetizar o adulto para que ele não se frustre mais uma vez, cria uma tensão necessária com o entendimento de que a escolarização não se limita somente a ler, escrever, contar e às noções básicas das ciências exatas e naturais. Existem outras linguagens que exigem uma aprendizagem e que são comumente importantes para a geração de novos conhecimentos (UNESCO, 2005, p.102)

De acordo com Soares (2006), a história da EJA sugere que os avanços pedagógicos somente foram possíveis com liberdade para criar. As unidades educacionais precisam promover a autonomia do jovem e do adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver. O autor afirma que a educação de adultos quanto menos for institucionalizada nas modalidades da etapa de ensino fundamental, maior poderá ser sua liberdade em avançar no pedagógico, enriquecendo e impulsionando como modalidades de educação e formação básica.

Álvaro Vieira Pinto (2007) convida-nos a refletir sobre a educação numa perspectiva histórica, não porque esta se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência. A educação como o ser humano é histórica não somente porque o sujeito é educado em um determinado momento do tempo histórico geral, mas porque o processo de sua educação, compreendido como desenvolvimento de sua existência, é sua própria história pessoal.

A luta contra o analfabetismo no Brasil é antiga, porém, até o momento, o país não alcançou a meta, que é eliminá-lo. As grandes "campanhas" contra o analfabetismo começam ainda na década de 1940. Para Freire, o alfabetizando precisa conscientizar-se de que ele é analfabeto não por sua "culpa", mas que isso é fruto de uma sociedade injusta. Nos últimos anos, a educação de adultos está sendo questionada cada vez com mais frequência, o atraso é muito grande e os governos precisam contar com a participação corpo social, construindo uma aliança entre o poder público e a sociedade (Gadotti, 2008, p. 44).

De acordo com Soares (2002), a educação de jovens e adultos, a partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, configura-se como campo de ensino e pesquisa. Contemplada na legislação como direito, essa escolarização passa a apontar a necessidade de investigação e construção de alternativas para as demandas do ensino

relacionadas à especificidade desse público como a formação de educadores da EJA, a organização de um currículo apropriado, a produção de material didático adequado e a elaboração de estratégias de ensino diferenciadas.

O educador não deve considerar a alfabetização na perspectiva de cópia de palavras e na produção de frases isoladas e descontextualizadas, pois essa dinâmica de trabalho não contribui para que o sujeito se aproprie da linguagem escrita como instrumento de expressão e comunicação de suas ideias, de seus sentimentos, de suas necessidades e de suas descobertas.

O sucesso escolar dos alunos da EJA representa vencer um desafio e, em consequência, despertar nos estudantes sentimentos de vitória e orgulho. Assim sendo, é imperativo refletir de que maneira a cultura popular pode ser transformada em conteúdo didático, reconhecendo-a como matriz da educação constituindo-se humanos sociais, cognitivos e sociais (UNESCO, 2005).

Há algumas décadas, a alfabetização tinha um significado consensual entre os profissionais da educação, a definição de alfabetização como o ato de ensinar e /ou aprender a ler e escrever; alfabetizado era aquele que aprendera a ler e a escrever (UNESCO, 2005). Porém essas significações vêm sofrendo expressivas alterações ao longo dos anos.

De acordo com Freire (2000), formar é muito mais do que treinar o educando, uma vez que este nos convida a refletir sobre a postura dos educadores. É preciso que os professores desenvolvam um comportamento de colaboradores da produção do saber e que tenham a compreensão de que ensinar é criar possibilidades para a construção do conhecimento.

Os alunos da EJA trazem consigo saberes, crenças e valores já constituídos e é a partir do reconhecimento da importância de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada deles pode se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico, na perspectiva de ampliar sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo.

Cabe à instituição escolar, enquanto responsável pela aprendizagem do educando, garantir mecanismos alternativos que atendam efetivamente esse aluno trabalhador, pois o tempo de que ele dispõe para estudar é valioso, este necessita da percepção do seu progresso pessoal. Caso isso não ocorra, conseqüentemente, o educando vai abandonar os bancos escolares. No momento atual, em que a informação está disponível de inúmeras maneiras, é imprescindível que se questione o que se

entende por aprendizagem. Assim, torna-se necessário que o aluno experimente uma concepção educativa mais adequada aos seus próprios interesses, é preciso desafiá-lo para outras atividades, além daquelas que ele espera da escola. Assim, durante o processo ensino/ aprendizagem, ele irá perceber sua utilidade e poderá mudar sua visão de escola, sobre o papel do professor na construção do conhecimento, reconhecer na escola em que está entrando aquilo que ele imaginava, “visto que o objetivo do educador é desencadear um processo de descoberta e não chocar o aluno” (UNESCO, 2005 p. 68).

De todo modo, à escola não compete apenas a transmissão de informações, ela tem papel mais amplo: produzir conhecimento. E conhecimento se produz no estabelecimento de relações entre as informações obtidas, e estas não podem ser transmitidas, precisam ser reproduzidas por quem quer conhecê-las por meio de reflexão.

Paulo Freire afirma que o existir da educação para o ser humano se caracteriza como possibilidade histórica de mudança. “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiência negadoras da liberdade, verifica-se também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a pressão e o arbítrio” (FREIRE, 2000 p. 121).

A escolarização na EJA é considerada como direito do ser humano de existir no mundo com dignidade e de exercer a sua cidadania. A educação de jovens e adultos está no cerne do debate acerca da exclusão social e sobre a questão da democratização do ensino, do acesso da permanência e da aprendizagem a todos.

A EJA deve ser sempre uma educação multicultural, capaz de ouvir, prestar atenção ao diferente, respeitá-lo, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural. É uma educação para uma compreensão mútua contra a exclusão por motivo de etnia, sexo, cultura ou outras formas de discriminação (GADOTTI, 2008, p.30).

Na visão de Freire (2000), a construção de uma sociedade democrática não pode ser feita pelas elites, visto que o diálogo proposto por esta é vertical, nessa perspectiva, cabe ao educando escutar e obedecer. Na concepção freireana é imprescindível o diálogo crítico, a fala e a convivência, pois, os alunos quando chegam à escola também têm o que dizer, mas, para que isso ocorra, faz-se necessária uma educação pautada no processo de humanização.

Segundo Schwartz (2012), os desafios da educação de jovens e adultos vislumbram um olhar cuidadoso do educador sobre questões que se referem à relação professor-aluno-conhecimento, bem como à reflexão sobre a complexidade do processo que é alfabetizar adultos, uma vez que este necessitará de conhecimentos específicos e, tais questões podem interferir no sucesso escolar dos estudantes. Os referidos conhecimentos permitirão a compreensão das características e especificidades dos educandos no aspecto antropológico, histórico, cultural. Assim é preciso entender e colocar na prática cotidiana, questões e problematizações dos conteúdos das áreas específicas como matemática, linguagem, ciências, desenvolvendo junto com os alunos, perspectivas de mediação que possibilitem aos sujeitos a apropriação das habilidades básicas e essenciais do processo de aprendizagem.

De todo modo, torna-se imprescindível, não apenas oferecer escolarização por um tempo curto, mas fazer cumprir os sentidos da EJA que considera a humanização dos sujeitos como resultante de aprendizagens que se dão ao longo da vida. Não é um processo fácil e nem aleatório, não se pode ficar só no plano do discurso político. Escolarizar, hoje, significa desenvolver juntamente com o aluno trabalhador habilidades de leitura, de escrita e de cálculo e a articulação de mecanismo permanente desses conhecimentos.

2.1 Os múltiplos desafios da alfabetização de jovens e adultos

Como desenvolver a competência necessária para atender e garantir a permanência e construção do conhecimento dos educandos da EJA?

Para Schwartz (2012), nem sempre a forma como está estruturado o processo de ensino e aprendizagem é estimulante e incentivadora ao educando. Assim, é preciso planejar intencionalmente o espaço para as explicitações das aprendizagens construídas, pois, a tarefa proposta não é em si mesma o objetivo a atingir, mas sim este que deve ser avaliado por meio da tarefa.

De acordo com Piconez (2002), as nossas escolas continuam enciclopedistas o que se perpetua desde o século XIX. Para a autora, as implicações das desigualdades sociais, no campo da educação, são visíveis desde os modelos educacionais da Grécia e se perpetuam até os tempos atuais.

Segundo Soek (2010), a ação de planejar uma intervenção exige um conhecimento da realidade, senso crítico, vontade e necessidade de transformar. Planejar se caracteriza como um posicionamento consciente diante de uma realidade que precisa ser repensada, com ações bem planejadas. Assim, é preciso organizar os dados levantados junto à comunidade escolar da EJA, analisá-los e interpretá-los. Ou seja, estabelecer relações entre a situação observada e a situação adequada.

Dessa forma, conhecer o contexto da prática pedagógica significa conhecer o público alvo. Quem são nossos alunos? Para a autora, o educador deve se apoiar nas discussões teóricas e práticas, problematizando o fazer docente. Repensar a prática pedagógica pode contribuir para impulsionar mudança na cultura docente, como a mudança de pensamento, de atitude e de revisão de valores crenças e saberes.

O professor educador deve tomar conhecimento do espaço educacional da EJA, buscando situar-se e informar-se sobre aspectos pedagógicos e didaticamente significativos. Essa forma de ver é composta de diferentes olhares sobre a realidade. Cada um, como o quê pode e têm, vê o mundo, e de nada adianta conceitos prontos e memorizados se a expressão do sujeito não for o visto e sentido por ele mesmo. (SOEK, 2010, p.76)

Ainda, de acordo a referida autora, por mais que a aprendizagem se dê em situações formais, é por meio da autonomia que ela será mais significativa. Assim, quanto mais autônomo for o aluno, maior será sua capacidade para tomar decisões e articular normas e limites da atividade de aprendizagem. Para Soek, levar o educando a exercer sua autonomia depende da capacidade de reflexão crítica do educador e de como ele administra os conteúdos.

O processo de escolarização exige disponibilidade para o diálogo. Assim, é preciso priorizar a conversa, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A EJA precisa formar cidadãos capazes de lutar pelos seus direitos e de se apropriar dos conhecimentos mediados pela escola.

De acordo com Soek (2010), trata-se de sujeitos que possuem uma bagagem de conhecimento que foi sendo adquirida em diversas situações sociais. Sendo assim, a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes.

Para Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes e à cultura dos educandos, assim é preciso criar possibilidade de uma prática escolar capaz de minimizar as dificuldades que estes trazem e de respeitar a autonomia de aprendizagem e suas diferenças individuais.

É por meio da escolarização que os indivíduos têm, diante de si, um “mundo” do qual, até então, não tinham consciência. Na visão de Piconez (2002), estar alfabetizado é poder integrar-se à sociedade com a possibilidade efetiva de acesso e compreensão de toda e qualquer informação; é poder ampliar o potencial para fazer escolhas, com crítica e criatividade.

“O maior desafio no que diz respeito à aprendizagem e à educação de jovens e adultos continua a ser, passar da retórica para a ação” (UNESCO, 2014).

Segundo Schwartz (2012), Paulo Freire nos ensinou como podemos valorizar os sujeitos e suas experiências e, ao mesmo tempo, atender a essa demanda requer, necessariamente, um trabalho pedagógico em que se favoreça uma superação do conhecimento que o educando traz do seu cotidiano, o qual é expressão da classe social a que pertence, não num sentido de anular ou de sobrepor um conhecimento ao outro, mas naquele de dar e construir novos significados. Para os educando, enfrentar a realidade, as exigências da sociedade e os problemas de descaso na elaboração de uma política educacional para jovens e adultos trabalhadores é um desafio dos últimos anos, uma vez que estar alfabetizado é mais do que ser capaz de assinar o nome e escrever um simples bilhete.

De acordo com Álvaro Vieira Pinto (2007), o conteúdo da educação não é um adorno do espírito, mas um “instrumento de realização do homem” dentro do seu ambiente social. Segundo o autor, a concepção ingênua da educação pressupõe que cabe ao educador formar o aluno, vendo-o como objeto, não o reconhecendo como sujeito, de consciência autônoma, que só pode ser instruída, em diálogo esclarecedor e não em uma imposição de ideias. Assim, o conceito ingênuo da educação para ele, está definido pela totalidade dos conhecimentos que o professor transmite ao aluno, concentrando toda sua atenção na discussão do conteúdo, com a intenção de fazê-lo o mais adequado possível, com a preocupação de transmitir somente aquele que será desejável à formação do educando.

Mas, afinal, o que tem sido a educação; reduzida a simples transmissão escolar dos conhecimentos?

De acordo com Piconez (2002), a educação escolar deve ser sinônimo de qualidade total. Assim sendo, não pode ser vista apenas como situação de sala de aula, com mero repasse de informações. Os educandos precisam de um espaço onde possam participar do processo construtivo do saber, para reconstruir os conhecimentos adquiridos. Desenvolver, também, conteúdos que despertem as habilidades de

pesquisar, de ler, de experimentar. Sendo vistos como sujeitos criativos, com autonomia para inventar saídas e resolver problemas.

A autora também tece a seguinte provocação, a de não condicionar a deficiência da aprendizagem humana à condição de pobreza, à necessidade de trabalhar e ao estudo noturno entre outros. Sejam quais forem as condições socioeconômicas do aluno, o tipo de trabalho que realiza, a aprendizagem sempre se efetua, dependendo muito mais de como o trabalho pedagógico é articulado com todas essas variáveis.

As experiências culturais, históricas e sociais, bem como aquelas particulares, estão relacionadas a situações de aprendizagem. O conhecimento resulta de processos de interação em diferentes contextos sociais e não de diferentes potenciais cognitivos.

De acordo com Vieira Pinto (2007), o conceito crítico do conteúdo envolve a totalidade do processo educativo, a qual está sempre presente no ato pedagógico. Assim sendo, não está constituído somente por “aquilo que” se ensina, mas igualmente por aquilo “que ensina” “aquilo que” é ensinado, com todo o complexo de suas condições pessoais, pelas circunstâncias reais dentro das quais se desenvolve o processo de escolarização.

Para Zatti (2007), a visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos, depois de adulta, após um tempo de afastamento da escola, ou mesmo daquela que inicia a sua trajetória escolar, nessa fase da vida, é bastante peculiar. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse aluno, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, ele vem para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, receptivo, sensível, e, por outro, é ativo, curioso, explorador, olhar que instiga, que investiga, que pensa.

Assim, por meio de ações planejadas e reflexivas do educador, no dia a dia da sala de aula, a escola realiza seu objetivo maior: Fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais com autonomia. Para atingir esse objetivo, é preciso focar a prática pedagógica no desenvolvimento do aluno, o que significa observar de perto, conhecê-lo, compreender suas diferenças, demonstrar interesse por ele, conhecer suas dificuldades e incentivar suas potencialidades. É fundamental compartilhar com os educandos a função de cada atividade, considerando as práticas sociais cotidianas destes.

Frente a isso, surgem questões como: quais as necessidades dos educandos da EJA? Sabe-se que são bem variadas, dependendo do lugar onde vivem e das circunstâncias que enfrentam. É sabido que a sala de aula é o espaço de encontro entre

alunos, professor e conhecimento. Nesse vínculo de amizade, cooperação e confiança se constrói o processo de ensinar e aprender. O educando é alguém que pensa, que tem algo a dizer, que é capaz de aprender. A sala de aula se configura, então, num lugar de voz, de produção, um espaço que atenda às suas necessidades como pessoas, cidadãos e aprendizes em potencial.

Segundo Piconez, (2002), transformar a sala de aula da EJA num espaço de reflexão, de pensamento, nem sempre é tarefa fácil. Os adultos, geralmente, desenvolvem as ocupações, nas quais o que mais se tem a fazer é obedecer a uma série de ordens, estão treinados a seguir orientações. Com isso, ao chegarem à escola, desejam encontrar atividades em que predominem a cópia, a repetição do que disse o professor.

Para que isso não ocorra, a escolha de atividades a serem propostas precisa garantir, no dia a dia, a motivação, o envolvimento e a aprendizagem do grupo. Propiciar uma reflexão do alfabetizando sobre seus próprios problemas, gerando a necessidade deste de posicionar-se sobre tais questões e de expressá-las, dessa forma, sendo elas debatidas escritas e faladas podem transformar as suas realidades pela *práxis*.

De acordo com Piconez (2002), embora o educando adulto não detenha os códigos formais, nem opere de acordo com seus critérios, ele possui, ainda assim, as estruturas necessárias para compreendê-los.

A compreensão de que o professor pode mediar aprendizagens significativas, buscando o desenvolvimento de alternativas metodológicas mais pertinentes ao trabalho pedagógico, possibilidade de intervenção pedagógica baseada nos conhecimentos prévios dos alunos, proporcionando uma diversidade de situações, pode levar à construção, ou mesmo à reconstrução de conhecimentos.

Verifica-se, atualmente, que aprendemos mais e melhor aquilo que temos interesse em absorver. Desenvolver a leitura autônoma é uma das propostas da educação da EJA. Para que essa autonomia se efetive, torna-se necessário que os educandos tenham contato, por meio do educador, com vários gêneros textuais que circulam na sociedade desde os primeiros dias de aula. Assim, é preciso vislumbrar um espaço em que alunos e professores possam construir uma história que se modifica, amplia, transforma e interfere em diferentes âmbitos.

Schwartz (2012) afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria construção. Pode-se dizer que é um pensamento equivocado acreditar que os alunos não alfabetizados só podem entrar em contato com

textos depois que já dominam a leitura autônoma. Todas as modalidades de textos apresentadas podem ser trabalhadas já nos estágios iniciais de aprendizagem. O que varia ao longo do processo é a necessidade de uma mediação maior ou menor do educador em relação à leitura e à produção de textos.

De todo modo, os alunos que ainda não conseguem ler com autonomia, podem conhecer os textos a partir da leitura oral do educador. Enfim, faz-se necessário que o educando perceba o que existe de específico entre os textos, despertando assim sua curiosidade. É preciso entender que, desde o início do processo, os educandos devem ser incentivados a escrever, pois aprendem a partir do contato direto com textos e escritas significativas, orientados pelo educador (Ferreiro, apud Ribeiro, Joia, 1992).

Um dos desafios a serem superados é considerar que a possibilidade de errar ao ler e escrever amedronta o educando, quando isso deveria, na verdade, ser visto como uma etapa natural da aprendizagem. Outra questão a ser trabalhada diz respeito a vencer o constrangimento e o medo de não saber escrever e ler, uma vez que não se trata de processos fáceis e nem imediatos, pelo contrário, estes exigem esforço e persistência do sujeito.

Conforme dito anteriormente, os educando da EJA são pessoas com experiências de vida, sendo assim, os textos precisam dialogar com o mundo deles. É imprescindível que tais sujeitos se sintam autores de seus textos, para que tenham vez e voz.

Segundo Soek (2010), trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos exige um olhar cuidadoso sobre as questões que podem interferir na motivação do educando em sala de aula, desse modo, o educador precisa atentar a todas as nuances, visto que um dos fatores que dificultam a aprendizagem encontra-se no fato de o aluno iniciar ou recomeçar a escolarização na fase adulta.

Nesse sentido, é imprescindível despertar no adulto a consciência da necessidade de desenvolver-se, isso não significa que a aprendizagem seja imposta, mas criada por ele no convívio do trabalho educativo com o educador. O trabalho com textos significativos, não deve se restringir aos que abordam somente temáticas da realidade do aluno, mas são todos aqueles que, de alguma forma, podem lhe ser interessantes e podem, também, ampliar suas experiências. Sobre a questão, Soek afirma que:

Para que a aprendizagem seja compreendida, o que se aprende deve ter relação com a própria vida dos educandos e dos educadores. Em outras palavras, deve ser interessante para ambos. A educação escolar deve possibilitar a aquisição das estratégias que permitem ir além do mundo, tal qual estamos acostumados a perceber através dos códigos linguísticos e

signos culturais estabelecidos. O conhecimento escolar necessita basear-se na aprendizagem da interpretação da realidade orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos educandos e dos educadores e o conhecimento que as disciplinas e outros saberes não disciplinares vão elaborando. (SOEK, 2010, p.58.).

De todo modo, o grande desafio é criar possibilidades para desenvolver uma prática escolar capaz de minimizar as dificuldades que os educandos trazem e de respeitar a autonomia de aprendizagem, as diferenças individuais, assegurando o acesso e a permanência dos alunos da EJA no processo educacional.

Como já pontuado por outros autores, a questão da contextualização precisa ser considerada a todo momento, ao contrário, a efetivação da aprendizagem torna-se cada vez menos acessível para o educando da EJA.

De acordo com Piconez (2002), o que está em questão não é o mero instruir, mas também a tarefa de educar, construindo condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia, como meta da cidadania. O educador precisa refletir sobre as competências básicas dos conteúdos inseridos no planejamento de seus projetos, considerando os alunos como seus parceiros, num contexto em que educandos e educadores participam como produtores, o que pode vir a ser e, não como meros receptores passivos, o que tem sido.

2.2 Escolarização de jovens e adultos na contemporaneidade

As necessidades contemporâneas se alargaram, exigindo mais e mais educação, desse modo, mais do que ensino fundamental, as pessoas buscam a educação básica como um todo. As Diretrizes Curriculares Nacionais apontam e reafirmam a importância, o significado da educação escolar, da universalização de acesso e de permanência e, conseqüentemente, a aprendizagem.

É preciso considerar que o maior desafio na atualidade não é o acesso, mas a permanência, haja vista que, após sucessivos fracassos, o educando abandona os bancos escolares com a percepção errônea de se achar culpado pela não aprendizagem.

No atual momento, torna-se necessária a busca por uma alfabetização no sentido mais amplo, que ultrapasse a fronteira restrita da escolarização reduzida à memorização mecânica dos educandos. Freire (2000) considera o papel do educador um instrumento decisivo no ato de alfabetizar, assim, a instituição escolar precisa vislumbrar a palavra

em poder dos estudantes da EJA conscientizando-lhes do poderoso instrumento de que eles estão se apropriando, concedendo-lhes poder para exercer o exercício da cidadania.

Numa perspectiva transformadora, o processo de ensino e aprendizagem precisa dar voz aos alunos, ouvir e respeitar as diferenças. Cabe à escola estar aberta para a diversidade cultural. O papel das instituições de ensino foi consideravelmente ampliado, o conhecimento é continuamente modificado por diversas transformações articuladas a avanços tecnológicos e das próprias experiências vividas. Na contemporaneidade, a escola deve tornar-se mais articuladora e agregadora de pessoas, movimentos, organizações e instituições.

De acordo com Albuquerque; Leal (2006), o adulto não deve ser visto como um mero portador de “conhecimentos prévios”, que precisariam ser resgatados pelo alfabetizador para ensinar aquilo que quer, porém, é um sujeito que já tem uma história de vida construída.

Agregar a história construída ao longo da vida dos alunos pode oportunizar o aprender a aprender, sobretudo, por eles estarem se formando, permanentemente, em um espaço do qual possam participar do processo construtivo do conhecimento.

A instituição escolar como um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais, mas não o único, possui uma variedade de fontes e informação com a função de contribuir para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento, atentando-nos à organização de conteúdos com o objetivo de não excluir as necessidades reais dos alunos (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2013).

Segundo Soares (2002), embora enfrente os desafios de uma situação socioeducacional arcaica a EJA precisa ser permeada por ações que favoreçam a aprendizagem, tornando-se um espaço com ambiente acolhedor, que busque uma organização da sala, propiciando a escuta dos alunos e outras ações construídas na prática do dia a dia.

Trata-se de um público composto por pessoas com experiências e bagagens distintas, provindas das vivências familiar, social e do trabalho. Nesse grupo heterogêneo, encontram-se jovens, adolescentes, adultos e idosos. Há uma diversidade muito grande entre eles, o que exige um maior preparo da escola, com olhar diferenciado, com propostas pedagógicas adequadas e metodologias apropriadas. Para Soares (2002), a educação é uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea. Considerando tempos de grandes mudanças, possibilitando

ao indivíduo jovem e adulto desenvolver suas habilidades e trocar experiências relacionadas ao trabalho e à cultura, ou seja, o autor propõe ensinar tudo a todos.

Para tanto as trajetórias sociais e escolares truncadas não significam paralisação nos tensos processos de formação mental, ética, cultural, social e política dos sujeitos. No momento em que retornam à escola, trazem esse acúmulo de formação e de aprendizagem. Sendo assim, deve-se considerar que os alunos adultos precisam de algo diferente do que aprendemos, mas com o mesmo direito ao conhecimento da sociedade em que vivem.

De acordo com Soares (2002), torna-se necessário avaliar, criteriosamente, os alunos que frequentam as aulas da EJA, visto que são adultos que possuem toda uma história de vida a qual os levou para fora da escola e agora os trouxe de volta. Além disso, antigas experiências de fracasso e exclusão no ensino regular favorecem nos educando da EJA uma autoimagem negativa. Porém, é imprescindível considerar que em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, desenvolver-se e construir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao conhecimento do outro como sujeito.

Os adultos não alfabetizados viveram anos circulando e trabalhando em uma cultura escrita sem serem alfabetizados. Cabe à escola dialogar com os sujeitos sobre o que é ler, o que é escrever, e para que essa aprendizagem possa contribuir qualitativamente para sua vida. Segundo Freire (2000), o exercício de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática que pode vir a ser possibilidade no exercício da cidadania. Assim, a educação de adultos torna-se mais que um direito, ela é a chave para o século XXI; tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade.

Para Soares (2006), a educação de adultos é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo em que a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseado na justiça.

O desenvolvimento cognitivo e social dos educandos da EJA implica analisar a influência da mediação sociocultural da aprendizagem, bem como o contexto em que se

articulam as experiências de tais educandos na construção do conhecimento. Ao longo do segundo semestre de 2014, observaram-se as falas e produções de textos dos educandos. Conforme Soek:

Esse aprendizado deve partir de conceitos cotidianos, da história e contexto de vida dos educandos, para chegar a conceitos científicos que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educandos, para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a hipótese de que a aprendizagem significativa depende substancialmente da metodologia empregada na construção do novo conhecimento se confirma (SOEK, 2010, p.118)

Nessa perspectiva, a hipótese de que a aprendizagem significativa depende da metodologia desenvolvida na construção do novo conhecimento, consolida-se. Assim, a técnica utilizada pelo educador precisa estar em consonância com o contexto do educando.

De acordo com Piconez (2002), a relação do desempenho do professor, com a coerência interna entre objetivos, escolha de conteúdos, procedimentos de avaliação e o cuidado com as atividades de recuperação são também elementos preciosos para que se possa planejar as intervenções futuras e os novos conhecimentos que os alunos poderão alcançar. Para a autora, o acesso aos conhecimentos é um bem social a que todos têm direito e é papel da instituição escolar possibilitar a inclusão dessas pessoas.

Segundo Schwartz (2012), em uma sala, em processo de escolarização, geralmente, o educador inicia a aula de maneira previsível, assim a autora propõe aos educadores que atentem para não desencadear uma sensação de desinteresse nos educandos, que passam a não perceber mais o significado em determinadas tarefas, não se envolvendo produtivamente com elas.

Nesse sentido, para que os alunos aprendam e avancem é preciso que desejem fazê-lo. É importante, então, verificar com regularidade se as atividades produzem pensamentos e aprendizagens significativas, demandando clareza para ambos com relação aos objetivos propostos em cada encontro. Para a referida autora, é papel do educador, que alfabetiza jovens e adultos, realizar um trabalho de sedução, mobilização e motivação para a aprendizagem.

A estudiosa propõe que sejam planejados os três momentos que compreende toda e qualquer aula: o início, o desenvolvimento e o fechamento, com propostas diárias, com envolvimento e desejo de realizá-las. Outra sugestão é a mobilização da curiosidade.

Schwartz (2012) sugere, ainda, a mobilização da curiosidade, a qual seria “uma coceira nas ideias”. Ela pode ser provocada pela dúvida, pelo confronto com a própria ignorância, pela sensação de desconhecimento, de surpresa, com atitudes inesperadas, desordenando o conhecimento prévio. No momento em que as características de um objeto ou um problema, despertam a curiosidade de alguém, este lhe chamará atenção, o que qualificará os processos de ensino e aprendizagem, articulados às estratégias planejadas no sentido de ativar e manter o interesse do educando.

Para tanto, interessar-se por algo significa manter a atenção, no caso específico, no desenvolvimento da atividade planejada, assim, uma vez que atenção dos sujeitos é despertada, é preciso considerar outros fatores pessoais para mantê-los alcançando metas, o que demanda percepção das características da proposta, que não seja nem difícil demais, nem fácil demais e que permita perceber a relevância de seus objetivos.

Segundo a autora é preciso que a proposta esteja articulada com o que os educandos sabem e o que o professor está propondo. Conscientizando-os de que utilizar o que sabem não significa simplesmente o uso do conhecimento construído, mas também ousar, arriscar, propor. Os alunos precisam testar suas hipóteses e enfrentar as contradições.

De acordo com Soek; Haracemiv;Stoltz (2009), a EJA precisa formar cidadãos capazes de lutar por seus direitos e de se apropriarem dos conhecimentos mediados pela escola para se aprimorarem no mundo do trabalho e na prática social com vistas a conciliar as experiências cotidianas, a vida em sociedade e a atividade produtiva para o enfrentamento das novas situações que ocorrem no dia a dia e dos inevitáveis conflitos que se apresentam na sociedade contemporânea.

De acordo com Soares (2002), o Estado não tem assumido o papel que lhe cabe para a implementação de políticas públicas universais, transferindo para a sociedade civil obrigações constitucionais que deve cumprir. Enquanto o não alfabetizado for considerado passível de “adoção” e o analfabetismo uma “mancha a ser apagada”, estaremos aquém de política de educação de jovens e adultos, visto que estes termos denotam preconceitos e remetem a estratégias de campanha e políticas compensatórias. Ainda que seja necessário atender à demanda que não encontra espaço no sistema escolar, deve-se considerar sempre a perspectiva de construção de políticas públicas permanentes.

Nesse sentido, o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar o viés da contextualização. As múltiplas referências ao trabalho constantes

na LDB têm um significado peculiar para quem já é trabalhador. Assim é indispensável que tal modalidade de ensino não perca de vista o perfil distinto destes educandos com formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos dos cursos para que se consolide a flexibilização responsável em função da autonomia pedagógica.

Considerando os três modelos existentes de intervenção em políticas públicas: campanhas, programas e projetos e analisando a história de educação de jovens e adultos, Soares (2006) propõe os programas serem intervenções que mais se aproximam de um atendimento efetivo, por serem mais institucionalizados e de longo prazo, porém, este segmento deve realizar-se por meio de programas sistêmicos.

Soares (2002) leva em conta, ainda, a necessidade de flexibilizar o currículo vislumbrando situações de experiências diversas que estes aprendentes trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A busca da alfabetização ou complementação dos estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania que proporciona a inserção profissional, o que favorece a melhoria das condições de vida.

Nesse sentido, a escola precisa considerar o educando adulto em sua singularidade, o exercício do diálogo em sala de aula, o encontro do pensamento do outro com o objetivo de compreender, de expressar-se, uma vez que esse aluno traz consigo uma série de opiniões já consolidadas sobre si mesmo e sobre o mundo. Assim, torna-se um desafio apresentar propostas alternativas para o atendimento, assegurando-se o acesso, a permanência e a aprendizagem dos educandos.

De acordo com Piconez (2002), a cidadania culturalmente construída, depende, primeiramente, da qualidade da educação, a autora afirma que a partir desse elemento começa a oportunidade (PICONEZ, 2002, p.16). Ou seja, um currículo escolar com metodologias de ensino deslocadas da realidade social, bem como afastadas das necessidades dos alunos, torna-se um desafio que precisa ser superado, visto que, segundo a autora, as nossas escolas continuam enciclopedistas como eram as instituições do século XIX”.

Conforme Schwartz (2012), para ensinar jovens e adultos a ler e a escrever é preciso que o professor busque também conhecimento cientificamente (re) construído sobre motivação. Assim ele estará adequadamente preparado para lidar com o medo do fracasso, com as expectativas negativas, e com o autoconceito negativo.

De acordo com referido autor, o educador precisa perceber a inteligência como processo, em que se fica inteligente, enquanto se aprende, e que, ser inteligente é ser

capaz de construir relações, fazendo uso do conhecimento de acordo com as demandas da realidade, percebendo todos como capazes de aprender.

Partindo dessa perspectiva, surge o questionamento: Que saberes básicos são necessários para que o professor alfabetize todos os seus alunos?

Segundo Schwartz (2012), a educação de jovens e adultos deve ser orientada no sentido de despertar no aluno a consciência da importância de escolarizar-se/instruir-se. E essa necessidade será despertada também a partir da compreensão crítica da sua realidade e da sociedade em que está inserido, bem como do seu cotidiano, seu mundo do trabalho, suas relações sociais, suas crenças, seus valores.

Os sujeitos estão, constantemente, em movimento de busca, com a intenção de traduzir, interpretar e compreender o mundo, construindo, assim, meios de interpretação da realidade da qual fazem parte. Cada um aprende de uma maneira, produzindo pensamentos, transformando experiência em material de reflexão para compreender e elaborar normas e atitudes que o conhecimento demanda.

Para tanto, experiências de vida precisam ser respeitadas porque envolvem o modo como cada um lida com os acontecimentos do dia a dia, fatos que são condicionados pelas características de seu ambiente social. Assim sendo, os sujeitos se tornam autônomos, utilizando a leitura e a escrita para atingirem metas que vão além da mínima competência para o estudo e/ou para o trabalho.

De acordo com Gadotti (2008), a formação específica em alfabetização de adultos inclui habilidades como reconhecer e valorizar a cultura do aluno e relacioná-la ao saber científico, além disso, o processo de alfabetização precisa corresponder às necessidades dos adultos, à capacidade de uso da leitura e da escrita como habilidade no desenvolvimento pessoal e coletivo no exercício da cidadania destes, constituindo assim uma sociedade mais justa.

Para o referido autor, os jovens e adultos que buscam as salas da EJA veem a escola como um lugar onde os que não sabem vão aprender com quem sabe (professor) os conhecimentos necessários para terem um trabalho melhor e um lugar social mais valorizado. Nós, enquanto seres humanos, não somos completos, não sabemos tudo, porém, a grande maioria tem dificuldade em reconhecer esse fato.

Na visão de Gadotti (2008), o indivíduo é capaz de se desenvolver, o que lhe falta, muitas vezes, é oportunidade, e a educação é basicamente isso. A escola pública hoje está relativamente democratizada em termos de oportunidade de acesso, mas não

de permanência. Nesse sentido, é necessário oferecer metodologia que propicie o direito de afirmação de identidade, de saber e de cultura dos indivíduos.

Schwartz (2012) afirma que o conhecimento tem que ser tal que o sujeito se transforme, e com isso seja capaz de transformar também a realidade que o circunda.

A partir disso, é preciso indagar: se o analfabetismo é a expressão da pobreza, como combater suas causas?

De acordo com Gadotti (2008), é preciso partir do conhecimento das condições de vida do analfabeto, sejam elas objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, ou subjetivas, como a história de um grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura.

Um instrumento metodológico indispensável para descobrir o que os alunos já sabem é o diagnóstico, através do qual se verifica quais as hipóteses que os estudantes já construíram sobre a escrita, viabilizando, dessa maneira, o planejamento das ações didáticas. O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode lhe proporcionar, evitando-se, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam favorecendo um alto índice de evasão.

Segundo Freire (1996), é imprescindível diminuir a distância entre o educador e a dureza de vida dos educandos, na medida em que isso os ajuda a aprender, não importa que saber, com vistas à mudança de mundo.

De acordo com Gadotti (2008), evidencia-se, ainda hoje, um distanciamento significativo entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos alunos, principalmente por aqueles das classes populares. Outro fato a se levar em conta é que a necessidade de se partir da realidade do aluno não pode significar a redução de conteúdos associado a “facilidades” na avaliação.

Assim, as dinâmicas de sala de aula, além de incentivarem a leitura e o debate, no que se refere a temas abordados em revistas e jornais, devem trazer reflexões que ajudem na organização da comunidade, construindo um saber alicerçado na realidade social desta. É preciso conhecer quem são os educandos da EJA, de onde vêm, quais são seus sonhos (UNESCO, 2005).

De acordo com Schwartz (2012), experiências de vida e particularidades devem ser consideradas porque envolvem o modo como cada um lida com os fatos de seu cotidiano, que são influenciados pelas características do ambiente social em que se vive. Assim, cabe ao professor refletir sobre o material didático, respeitando e valorizando as diferenças; explicitar ao aluno que aprender a ler e a escrever é saber se apropriar, é

saber vivenciar, é saber manifestar-se em relação a toda cultura escrita. Nessa perspectiva, o educando percebe-se como protagonista da sua existência no seu meio social e cultural.

As unidades educacionais da EJA precisam promover a autonomia do jovem e do adulto de modo que estes sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver. Soares (2006) propõe a constituição de um grupo de vivência, em que, além da aprendizagem, os sujeitos possam interagir socialmente, sentindo-se pertencentes e acolhidos, seria uma estratégia que pode contribuir para permanência e a aprendizagem dos educandos.

De acordo com o autor, a oferta de cursos na EJA deve ser um esforço constante dos poderes públicos com o objetivo de tornar a função reparatória cada vez mais coisa do passado, para que desapareça dos nossos códigos a imposição do “erradicar o analfabetismo”. Considerando o perfil do aluno em adequação aos métodos e diretrizes e propiciar o mínimo de equidade e especificidades dos sujeitos da EJA. De todo modo, são múltiplos os desafios que ainda precisam ser superados a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando.

2.3 A Educação de Jovens e Adultos como função social

A função social da EJA se articula ao compromisso de atender esta população enquanto houver demanda, além disso, a alfabetização se apresenta como tarefa fundamental para o envolvimento dos educandos jovens, adultos e idosos, com acesso aos saberes e suas diferentes culturas, articulando as suas necessidades, expectativas e trajetórias de vida, na busca de incentivo para que permaneçam estudando. Ou seja, se reconheçam como sujeitos do processo, além da educação escolar, que essa modalidade de ensino possa permitir a construção e a apropriação de conhecimentos para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania.

De acordo com Álvaro Vieira Pinto (2007), a educação em cada fase de sua evolução histórica, é sempre produto cultural da sociedade, refletindo os interesses nela dominantes. O tipo ser humano que cada espécie da educação visa a formar é variável com a respectiva constituição social, assim, o sujeito que cada sociedade deseja formar é aquele capaz de desenvolver ao máximo as potencialidades econômicas e culturais

desta forma social. Para tanto, como nenhuma sociedade é imóvel, as realizações materiais alteram significativamente seu conteúdo e em consequência a fazem ser outra.

A Educação da EJA, como modalidade educacional, atende educandos trabalhadores, com objetivos e compromissos com a formação humana e acesso à cultura, de modo que o aluno desenvolva sua consciência crítica, com atitudes éticas e compromisso político para o seu desenvolvimento como um todo. Assim, torna-se necessário compreender o sentido desse processo, uma vez que tais sujeitos não tiveram acesso ou continuidade da escolarização na denominada idade própria.

O papel fundamental para a formação dos educandos, dessa modalidade de ensino, é favorecer-lhes subsídios enquanto sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos que possam aprender permanentemente, de modo consciente com responsabilidade individual e coletiva, participando do trabalho e da vida social, de forma solidária, problematizando as situações do cotidiano.

Freire (1996) propõe uma sociedade multicultural em que se possa educar o ser humano capaz de ouvir, prestar atenção ao diferente, respeitá-lo. Nessa perspectiva, é preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador. O professor precisa ser ainda mais criativo, não se julgar o dono do saber, e sim aprender com o aluno e com o mundo. Nos momentos atuais, com tanta violência e agressividade, faz-se necessário promover o atendimento aos diferentes e a escola precisa ser um espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), em seu artigo 37, prescreve que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. É característica dessa Modalidade de Ensino a diversidade do perfil dos educandos, com relação à idade, ao nível de escolarização, à situação socioeconômica e cultural, às ocupações e à motivação pela qual procuram a escola.

A educação de jovens e adultos é identificada como uma educação para alunos que estão no mercado de trabalho, que buscam melhorar suas condições profissionais. Nessa perspectiva, a aprendizagem, ao habilitar o indivíduo a ler, a produzir, a explicar e a compreender qualquer tipo de texto de que necessitar amplia as possibilidades de inclusão deste e pode contribuir para diminuir a desigualdade social.

Porém é sabido que para retornar à escola, jovens e adultos precisam romper barreiras preconceituosas. Ao receber esse aluno, faz-se necessário que o educador favoreça a aprendizagem, elencando uma prática pedagógica que contribua para o pleno

desenvolvimento desse estudante, bem como o desenvolvimento de suas potencialidades, o respeito às suas necessidades específicas, oportunizando possibilidades de analisar, criticar e enfrentar questões que fazem parte de seu contexto.

De acordo com Soares (2002), nos últimos anos, a EJA vem estabelecendo condições favoráveis para que se possa configurar como um campo específico de políticas públicas de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções. As mais das vezes, ao retornarem à escola, os alunos dessa modalidade de ensino o fazem, geralmente, em busca de uma aprendizagem que não conseguiram construir em outros momentos de suas vidas. Em muitos casos, tornaram-se analfabetos por não existirem escolas nos locais onde moravam quando eram crianças, em outros, por terem sido afastados da instituição escolar, por não se considerarem esses sujeitos portadores de saberes e produtores de cultura. Assim, torna-se imprescindível a escola conhecer o meio em que seus alunos vivem para facilitar a alfabetização, respeitando as condições culturais, estabelecendo uma comunicação entre o saber técnico e o saber popular, para que a aquisição de novos conhecimentos tenha sentido para tal estudante, não se restringindo a saberes sistematizados, mas favorecendo a criatividade e ponto de vista deste, agindo como um mediador entre o conhecimento e o aluno.

A EJA contempla diferentes culturas que devem ser priorizadas na construção das diretrizes educacionais. Soares (2002) propõe que o educando precisa ser visto como sujeito sócio-histórico-social, com conhecimentos e experiências acumulados. É fato que cada sujeito possui um tempo próprio de formação, apropriando-se de saberes a partir de uma perspectiva de mundo e de si mesmo. Tendo em vista a diversidade desses educandos, com situações socialmente diferenciadas, é preciso que a educação da EJA favoreça seu atendimento por meio de outras formas de socialização dos conhecimentos e culturas.

A atual política governamental no atendimento à educação da EJA, segundo Soares (2002), encontra-se dispersa de cunho compensatório e não atende às demandas sociais, o que gera descontinuidade e repercute negativamente no trabalho pedagógico. Assim, o autor reafirma a necessidade da construção conjunta entre governo e sociedade civil, de políticas públicas que viabilizem uma educação de jovens e adultos de qualidade, reconhecida como direito e de acesso universal.

A Declaração de Hamburgo V Conferência Internacional de Educação de Adultos afirma que a,

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito.¹

A escola é um dos espaços em que os educandos da EJA desenvolvem a capacidade de pensar, ler, interpretar o seu mundo, por meio de atividade reflexiva, de forma que o sujeito assimile conhecimentos num viés de transformação de sua realidade. A educação de jovens e adultos tem um papel fundamental na socialização dos sujeitos, agregando valores significativos articulados à realidade, vislumbrando direitos de melhoria de sua qualidade de vida. Cabe à escola incentivar a busca constante pelo conhecimento, bem como o exercício de uma cidadania democrática numa perspectiva crítica e emancipatória. Além de construir uma pedagogia comprometida com a busca permanente de uma sociedade mais justa, com base em valores como respeito, solidariedade e justiça.

Como afirma Paulo Freire (2000), a educação é política, o presente não é cristalizado é algo que pode ser mudado. Partindo desse pressuposto, como podemos mudar as desigualdades impostas por uma elite que domina a educação e a sociedade?

2.4 Contribuições do pensamento freireano no processo de escolarização da EJA

Uma das contribuições freireanas em relação à EJA, é a defesa de uma escolarização que contemple a autonomia promovendo a formação do ser humano na sua integralidade. O pensamento pedagógico de Paulo Freire tem influenciado uma concepção de escolarização permanente, que se inicia por meio da leitura e da escrita se prolongando até a existência do sujeito, agregando conhecimento e política mediados por uma prática transformadora.

De acordo com Freire (2000), enquanto sujeitos ativos é preciso que estejamos atentos aos discursos dominantes que defendem a adaptação ao mundo e, conscientizar o educando de que é possível mudar. Porém a descoberta dessa possibilidade não é ainda mudar, mas é se conscientizando que mesmo com dificuldades, é possível

¹ Cf. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114por.pdf>. Acesso em: 23.08.2015.

transformar. Para o referido autor, o educando precisa nutrir sua esperança, a ideia do amanhã não como algo pré-dado mas como algo a ser construído.

(...) parece-me demasiado obvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treine”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas o que, pelo contrário, os desafia a pensar certo (FREIRE, 2000, p.100).

Freire nos convida a refletir sobre o fato de que ao passar conteúdos aos educandos, que o façamos de forma crítica, ensinando-os a pensar criticamente, distanciando-se de uma educação tecnicista mecanicista em que a educação é puro “treino”, é pura transferência de conteúdo, para ele, essa forma de escolarizar é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo.

Nesse sentido, a educação não é formar, é treinar. A pedagogia é um devaneio. Na concepção freireana, a briga pela atualização do sonho, da utopia, da criticidade, da esperança, é a briga pela recusa, da negação do sonho e da esperança. É não aceitar calado que bilhões de desempregados sejam considerados uma pura fatalidade do momento e que a realidade social, histórica e econômica é assim mesmo e precisa ser acatada. Para ele, intervir na realidade circundante é próprio do sujeito enquanto presença no mundo.

Segundo Paulo Freire, “ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor”. O educador que possui uma consciência verdadeiramente crítica, a que considerar o educando como um ser pensante, um indivíduo atuante da sociedade com influência na comunidade, assim, é preciso desenvolver estratégias que propiciem ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica de si e de seu mundo. Muitos desses alunos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Cabe aos sistemas de ensino assegurarem a oferta adequada, específica a este público, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade obrigatória.

Ainda, segundo o referido autor, “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno em uma fala com ele. Não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus significados”.

De acordo com Schwartz (2012), o professor e o aluno precisam ter o mesmo objetivo, ensinar e aprender e essa meta precisa ser (re)construída na ação do dia a dia. Esse movimento se constituirá por meio de ações de planejamento e desenvolvimento que podem contribuir para a criação de um ambiente motivacional favorável que propicie a aprendizagem.

De acordo com Gadotti (2008), mesmo depois de cinquenta anos de criação de uma concepção de educação freireana, ainda existem materiais didáticos utilizados em programas da EJA que não superam a visão infantilizada da educação de adultos. Para o autor, é uma humilhação, o educando dessa modalidade de ensino ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. Sendo assim, é preciso respeitá-lo por meio de uma metodologia apropriada, que resgate a importância de sua biografia.

Além disso, o processo de escolarização acontece ao longo da vida, o domínio do código escrito não garante que o sujeito seja capaz de ler, produzir e compreender diferentes gêneros textuais, assim sendo a aprendizagem requer reflexão planejada e intencional.

Segundo Gadotti (2008), o analfabetismo não é questão essencialmente pedagógica, mas política. Nessa perspectiva, seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas, o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de estrutura social injusta. Esses educandos da EJA repetem histórias de negação de direitos, as mesmas de seus pais, avós e classe social. São direitos negados historicamente.

Assim, nessa relação com o mundo, numa perspectiva dialética, a ligação do sujeito com o espaço em que vive é de atuação, de autonomia, de interferência e de modificação da realidade. O ser humano é o sujeito do conhecimento, da história e da cultura. Ao afirmar a importância da “leitura do mundo”, Freire nos remete a caminhos de reflexão da nossa realidade e, a partir dela, a construir nosso próprio saber. A leitura e a escrita devem ser vistas como política cultural, num trabalho coletivo entre ambos, vislumbrando ferramentas necessárias para o oprimido (re) apropriar-se de sua história como um todo.

Como já foi ressaltado anteriormente, o adulto não deve ser alfabetizado com os mesmos métodos e técnicas com que se alfabetiza uma criança que ainda não tem uma visão real do mundo ao seu entorno. Torna-se necessário pensar a alfabetização da EJA na busca de um constante diálogo no entendimento de que os significados desta

evoluem e se transformam na dinâmica das relações sociais. O papel da escola é mais amplo, precisa favorecer a articulação dos múltiplos saberes trazidos pelos sujeitos. Partindo desse pressuposto, as relações não podem ser transmitidas, precisam ser reproduzidas por quem quer conhecer por meio da reflexão.

De todo modo, é necessário que se desenvolvam estratégias alternativas para atender às demandas, na sua maioria, de trabalhadores com diversas experiências, as quais não podem ser ignoradas, pois é um direito do ser humano de existir no mundo com dignidade e de exercer a sua cidadania. O ser humano consciente valoriza sua integridade, dignidade e vislumbra possibilidades na sua construção cultural, social e educacional. Assim, com hábitos de vida e situação de trabalho já estabelecidos, deve-se despertar no educando adulto a consciência acerca da necessidade de escolarizar-se, bem como partir de questões que compõem a realidade deste, seu mundo do trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, compreendendo o mundo onde vive.

Para Freire (1996), é possível aprender e educar nas condições mais adversas. Ao educador, não sendo este do próprio meio do educando, cabe fazer um diagnóstico histórico-econômico do grupo ou comunidade onde irá trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico e o saber popular.

Segundo Gadotti (1996), é preciso lembrar, constantemente, que é ao longo da vida que se vai aprendendo, uma vez que aprender é um processo, o sujeito vai conhecendo diferentes gêneros textuais, diferentes linguagens, de modo que a alfabetização nunca estará completa. Nesse sentido, devem-se favorecer momentos de curiosidade, em que os educadores reconhecem e refazem conhecimentos antes sabidos e, se apropriam, produzem o ainda não sabido.

De acordo com Freire (1996), ensinar não é impor aos educandos nosso próprio conhecimento, nossas opções políticas e ideológicas. O que não significa, omití-las. Porém, torna-se indispensável o respeito às escolhas dos alunos. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a coerência entre o que o educador diz aquilo que escreve e o que faz. O autor afirma que ensinar não é uma experiência de dar conhecimento aos outros, nem de demonstrar conhecimento sobre isto ou aquilo, mas de trocar com os sujeitos para que eles se apoderem do conhecimento que é de todos.

De todo modo, escolarizar é consolidar a possibilidade de criar e desenvolver a participação política dos educandos na construção de um projeto histórico a partir de uma *práxis* política pedagógica na busca contínua de empoderamento e emancipação do sujeito.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA: O QUE TEM SIDO E O QUE PODE VIR A SER, VISLUMBRAR POSSIBILIDADES

“Não é a terra que constitui a riqueza das nações, e ninguém se convence de que a Educação não tem preço.”

(Rui Barbosa)

A presente pesquisa teve a intenção de levantar, entre os educandos da EJA, percepções destes sobre os processos de aprendizagem, de ausências/desistências, além de buscar compreender tais questões, a partir de alguns apontamentos e resultados, bem como da análise sobre determinadas percepções.

Neste capítulo, serão abordadas as discussões e resultados da análise das respostas. Pretende-se, também, analisar as manifestações dos sujeitos no que se refere ao tempo disponibilizado para estudar, a ausências/desistências e as estratégias metodológicas, implicações que podem ser decorrentes da redução do número de educandos na EJA. O escopo do presente trabalho é contribuir para que se percebam as especificidades desse público, além de se pensar em novas alternativas que possibilitem um atendimento mais autônomo e humanizado, uma vez que é o sujeito envolvido no processo de aprendizagem que precisa estabelecer mecanismos de aquisição que o levem à compreensão e à implementação de ações de modo a desencadear o processo de descoberta e compreensão da realidade valorizada pela cultura escolar.

Assim sendo, busca-se descrever os procedimentos de análise de dados das respostas coletadas, composto por questões abertas. No transcorrer dos trabalhos, a pesquisa orientou-se pela metodologia de abordagem qualitativa com a participação efetiva dos alunos. A análise de dados teve início com a elaboração de uma síntese descritiva das respostas coletadas durante as entrevistas realizadas com a finalidade de discutir e mediar possibilidades alternativas numa relação em que educador e o educando ensinam e aprendem simultaneamente.

No que se refere à caracterização dos alunos, cinco são provenientes do estado de Pernambuco, quatro da Bahia, um do estado de Paraná, dois de Minas Gerais e um do interior de São Paulo. Com relação à faixa tem-se: dois alunos entre 30 e 40 anos, sete entre 40 e 50 e quatro entre 50 e 60. Não havendo nenhum entre 20 e 30 anos ou

com mais de 60. Quanto à profissão, um é pintor, dois ajudantes de serviço gerais, três pedreiros quatro empregadas domésticas e três diaristas. No que diz respeito ao tempo em que reside na cidade de Campinas, entre 10 a 20 anos, há oito alunos, entre 20 a 30, cinco. Os motivos que levaram tais estudantes a saírem de suas cidades para se mudarem para Campinas foi unânime, todos responderam que vieram em busca de uma vida melhor que aquela tiveram na infância e na adolescência, ou seja, saíram de seus lugares de origem vislumbrando outras possibilidades, tanto para si mesmos, como para seus familiares.

De acordo com Piconez (2002), os sujeitos da EJA caracterizam-se como um grupo heterogêneo, do ponto de vista da faixa etária, da cultura, da visão de mundo, e dos conhecimentos prévios. O trabalho e a experiência social fizeram com que esses educandos acumulassem uma bagagem rica e diversa de conhecimentos e forma de atuar no mundo em que vivem. O espaço educacional representa para eles, ao mesmo tempo, recolocação social, sociabilidade, formação do saber e desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, tais estudantes diferem, em muitos aspectos, das crianças, fator que deve ser sempre levado em conta.

Dos 13 alunos entrevistados, na presente pesquisa, 12 precisaram trabalhar na infância. Nove deles são provenientes da região Nordeste, um da região Sul e três nativos da região Sudeste. Todos vieram em busca de trabalho e melhores condições de vida.

3.1 O procedimento de análise

A minha relação com os alunos entrevistados eram os cumprimentos nos corredores da escola, desde o início de 2015, encontrava-mo-nos todos os dias, ou seja, para eles eu era a professora, da FUMEC, recém chegada, que atendia à alunos do EJA anos finais com dificuldades de aprendizagem. A conversa com os estudantes se deu em um espaço reservado, numa sala que foi disponibilizada pela direção da escola. Inicialmente, convidei um aluno para conversar, o procedimento foi individual, na entrevista seguinte, convidei dois alunos, percebemos que com a presença do colega, eles ficam mais à vontade para responder às questões. Nesse sentido, continuamos os trabalhos em duplas. Foi exposto ao estudante o objetivo trabalho, e que a intencionalidade essencial da atividade era pensar em uma escola de qualidade, o momento seria de diálogo falar sobre questões que talvez não fossem apropriadas na

sala de aula, seria a oportunidade de pontuar e contribuir respondendo às questões o mais tranquilamente possível, de falar sem censura, expor opiniões, sugestões, contribuições.

Primeira questão: O tempo de estudo disponibilizado na EJA

A primeira questão buscou averiguar o tempo que o aluno permaneceu estudando até o momento, e as prováveis causas da não escolarização deste, pois, ao longo dos anos, verificou-se que há alunos que estão na FUMEC há quase dez anos sem conseguir de alfabetizar. Porém, pudemos verificar que dos treze alunos, no momento da entrevista, um estava na EJA há quatro meses, três há um ano, quatro há dois anos, quatro há três anos e um há cinco anos.

Constatou-se, dessa forma, que o perfil quanto a essa questão mudou, haja vista que, a partir de 2014, a FUMEC implementou um projeto piloto, os chamados Centros de Convivência, pensados para atender aos sujeitos que estão há muitos anos na fundação e não conseguem aprender. São práticas educativas, sem exigências formais de notas, frequência obrigatória e conclusão, sem perder o caráter pedagógico educacional. São ações educativas para além das exigências da educação formal. O projeto é destinado aos alunos com tempo prolongado nas salas da EJA, alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, idosos que não aceitam conclusão do curso e querem continuar por encontrar nas salas da FUMEC o único espaço de convivência, alunos com “Série Superior”, acima do 5º ano do Ensino Fundamental e, ainda com dificuldade na Alfabetização. As classes vinculadas a este projeto funcionam em parceria com os Centros de Convivência vinculados às Secretarias de Campinas: Saúde, Assistência, Cidadania, Cultura e Transporte. Posteriormente denominado “Educação Ampliada ao longo da vida”. O projeto parte do princípio de uma educação integral, além de propostas voltadas à leitura e à escrita, universo das artes, atividades corporais, o que o diferencia de um modelo tradicional de educação (DOM, 2015). Nesse sentido, no momento da entrevista, os alunos que estavam há mais de cinco anos no projeto, já haviam sido encaminhados aos Centros de Convivência.

Outra questão percebida é que os educandos estão bastante entusiasmados com a escola. No decorrer da entrevista, encontramos uma aluna, que está na EJA há pouco mais de

três meses, foi possível notar todo um entusiasmo desta, nos relatos, ficaram evidenciados os motivos pelos quais a jovem senhora buscou a EJA.

“Quero aprender a mexer no computador e tirar a carteira de motorista, botei na cabeça”.

Tal frase foi pronunciada com convicção e euforia, a aluna não se limitava a responder somente ao que era perguntado, havia a necessidade relatar o porquê estava estudando e o que queria da escola.

De acordo com Hara (1992), averiguar o tempo, não significa exigir que o adulto se alfabetize em espaço pré-determinado, desse modo, não estaríamos respeitando a construção do conhecimento que cada um pode realizar, e nem reforçando a ideia de continuidade da alfabetização, processo que demanda tempo para fixação e tempos diferentes para diferentes pessoas.

Segundo Falaschi (2008), torna-se necessário trazer o sujeito para que este faça parte das condutas metodológicas, articulando, juntamente com o educador, propostas e desafios pedagógicos, adequando-se à melhor estrutura e à concepção de aprendizagem. Em conformidade com o autor, conhecer a trajetória escolar de cada aluno é indispensável, haja vista que cada ser humano é único, cada um tem uma história pessoal que determina as escolhas, os posicionamentos e as atitudes, e, com isso, seus progressos e rendimento.

Segunda questão: Sugestões de conhecimentos indicadas pelos alunos

“Aprender a ler e escrever”.

“Aprender matemática e português”.

“Aprender curso de informática”

“Aprender curso de costura”

“Aprender curso de confeitaria”

“Cada um tem um dom”.

Nos depoimentos dos alunos, ficou constatada a necessidade de valorizar os saberes que estes trazem para a sala de aula. Outra questão evidenciada é que os

sujeitos não vislumbraram outras alternativas que pudessem ir além do modelo de leitura e escrita. Dos 13 alunos entrevistados, somente três sugeriram a possibilidade em oferecer cursos. Percebe-se, nesse contexto, que os três, almejam outras ocupações, não estão acomodados, além de progredirem profissionalmente, para eles os cursos de informática, costura e confeitaria viriam agregar-se a outros conhecimentos escolares. Entretanto, os outros dez alunos não viam outras possibilidades de conhecimento, além do modelo de escola que tiveram na infância, o qual era relacionado à leitura e à escrita. Não conseguiram verbalizar ou compreender outras contribuições e conhecimentos que a escola lhes oferece para além da leitura e da escrita.

“Aprender a ler e escrever é muito importante, para gente mesmo, eu fico muito feliz”.

O aluno reforça a afirmação anterior, somente a necessidade de leitura e escrita, segundo a concepção de modelo arraigada e estabelecida na infância.

Ainda que três dos alunos tenham sugerido que fossem oferecidos cursos, ficou evidente, nos relatos destes, a busca por aprender a ler e escrever, a necessidade da escrita e da leitura com caderno, lápis, lousa e giz, ideia que trazem da escola que tiveram como modelo.

“Comecei a me lembrar do que aprendi na escola”.

A percepção dos educandos, em relação às atividades diferenciadas, tem de contemplar o modelo estabelecido por eles, assim, por meio do diálogo, o educador precisa manifestar o quanto tais atividades trarão benefícios, ou seja, o exercício do convencimento. Eles não demonstram interesse em participar de qualquer situação que fuja ao modelo que trazem da infância, pois, não conseguem visualizar a mobilidade cognitiva utilizada na escola. Assistir a um filme ou participar de uma atividade extraclasse, na visão de alguns educandos da EJA, é perda de tempo. Assim, cabe à escola mostrar ao sujeito as múltiplas possibilidades que tal atividade poderá trazer.

“A gente precisa mesmo é saber escrever direitinho sem comer letra”.

Nessa perspectiva, faz-se necessário legitimar os resultados de tais recursos metodológicos, levar os estudantes a perceberem a necessidade de outros conhecimentos para além, da sala de aula, outras prerrogativas que precisam ser contempladas nas diferentes situações da própria prática do educando.

De acordo com Funck (1993), é imprescindível mostrar ao aluno a pertinência de outros condicionantes metodológicos, para que este compreenda o quanto recursos pedagógicos diferentes também podem levar ao objetivo de estudantes e professores que é ensinar e aprender.

Em conformidade com a autora, é preciso buscar metodologias que incentivem e mostrem ao educando, na prática, a relevância de outras formas de aprendizagem. Articular ações, evidenciando outros recursos metodológicos suscitando a meta vislumbrada por eles que é o processo de escolarização.

Terceira questão: A escola contribui e/ou oportuniza práticas sociais

“Agora consigo juntar as letras”

“Tô começando a ler parte do livro”

“Evoluí, agora sei um pouco, soletrando”

“Nunca tinha pensado em voltar a estudar, não tenho paciência de ler”

“Quando comecei comia mais letra, agora como pouco”.

Depois que o sujeito começou a estudar, resgatou aprendizagens da infância que havia esquecido, incentivo que o fez continuar estudando.

“Agora sei ler o ônibus”.

O educando compartilha as dificuldades vivenciadas, pois, dependia de outros para ir e vir.

“Quando a gente procura trabalho é a primeira coisa que pergunta, se a gente tem estudo”.

De acordo com Schwartz (2012), as condições gerais dessa população se expressam numa baixa qualidade de vida, pois ser analfabeto e/ou excluído da escolaridade básica gera uma série de privações concretas e simbólicas que se evidenciam desde as exigências do trabalho até as práticas sociais cotidianas. Segundo a autora, ser alfabetizado é ser livre, é ter autonomia de sua própria vida, é poder ir e vir, buscar pelo melhor, tornar-se sujeito de sua própria história, atualizando-se tecnologicamente e, assim, podendo inserir-se no mercado de trabalho e evoluir cada vez mais como cidadão.

“Comecei a conhecer a letra do ônibus, porque é difícil não saber ler, mudou bastante, já sei separar correspondência na minha casa”.

Separar correspondências e ler a direção do ônibus, ou ser capaz de escrever um bilhete significa exercer a autonomia, é poder ir e vir com independência. Do mesmo modo, as transformações ocorrem também no pensamento e na forma de ver o mundo, conduzindo os sujeitos a uma conscientização de seu papel na sociedade.

“Antes morava com a minha irmã e ela ensinava minha filha, depois que ela mudou não tem quem ensina meu filho”.

A necessidade de ajudar o filho, nas tarefas escolares, o desejo de aprender a ler e a escrever fez com que buscasse também outros aprendizados em benefício próprio.

“Aprendendo a ler de verdade desata o nó da cabeça”.

“A gente não tá tão burrinho”. “Fico sabendo de coisa que não sabia”

“Não lia nada antes de estudar, agora leio alguma coisa”.

“A patroa sai e deixa bilhete e se não saber ler fica difícil”.

Nesse depoimento, fica evidenciada a relevância de conseguir ler os bilhetes escritos pela patroa, correndo-se o risco de perder o emprego, haja vista que este era o meio de comunicação entre elas. Como já pontuado anteriormente, a busca pela

autonomia, não precisar depender do outro no que diz respeito à comunicação, em específico, nessa situação, à escrita.

De acordo com Viera, “o ato de ler ou escrever, em si, constitui uma habilidade lúdica, um jogo de decifração, um reconhecimento de sinais gráficos arbitrários e só ganha valor pelo conteúdo de saber real que permite adquirir” (VIEIRA PINTO, 2007, p..85).

Segundo Schwartz (2012), a escrita é muito mais que a representação gráfica de um código, ela acontece ao longo da vida, não havendo idade determinada para ocorrer. Partindo da perspectiva da autora, a afirmação dos sujeitos de que estão velhos para aprender não procede. Assim, faz-se necessário buscar metodologias que favoreçam a aprendizagem do educando o convencendo de que é tão capaz de aprender como qualquer outra pessoa independente da sua idade.

De acordo com Hara (1992), conhecimentos acumulados, que não eram utilizados, são trazidos à memória, por meio de desafios metodológicos, no transcorrer do processo. Assim, a melhora de vida relacionada ao domínio de tais saberes, está em desde deixar de trabalhar como empregada doméstica até poder ajudar os filhos em suas tarefas escolares.

Para a autora, os conhecimentos acumulados que são trazidos pelos alunos, tornam-se indispensáveis, por isso, antes de pensar em qualquer metodologia, é necessário dar voz a eles, somente assim, quem sabe num futuro bem próximo, a gente deixe de ouvir um educando da EJA dizer que está velho e não consegue aprender ou que não aprende por falta de interesse, haja vista que, para vir estudar o que não falta para esse aluno é interesse, pois ele, ao chegar à escola, já tem bem estabelecido seu propósito.

Podemos observar que um aluno respondeu que a oportunidade diz respeito ao fato de favorecer a aquisição de conseguir emprego, do mesmo modo, outro afirma que a contribuição se refere a ajudar o filho nas tarefas escolares. Resgatar a aprendizagem da infância foi a colocação de um terceiro estudante. Para os dez, oportunizar a leitura de bilhete, ler o ônibus e outros mecanismos de leituras, como soletrar para ler algumas palavras de livro demonstram a relevância de buscar a EJA.

Diante desse cenário, há que se considerar que são os pequenos avanços que precisam ser enaltecidos, pois estes são muito significativos para o sujeito, tornando-se uma mola propulsora, o incentivo que os leva a buscar aprender cada vez mais. Ao se

sentir capaz, o aluno estará estimulado a continuar estudando, reduzindo-se as probabilidades de evadir.

Quarta questão: Sujeitos não escolarizados que estão fora da escola

“Falta de interesse”

“Ser mãe muito cedo”

“Ter mais paciência porque está velho”

“Chegar cansado do serviço”

“Não consegue chegar no horário por causa do serviço”

“Desgaste físico mental, principalmente na sexta-feira

“Cansaço, às vezes, falto porque estou muito cansada”

“Porque acha que tá velho e não vai aprender”.

“Trabalha muito e acha que não vai conseguir aprender”.

“A minha vizinha estudava nessa escola, eu pensava que não ia dar tempo e, perdi tempo, era pra ter terminado”.

“As pessoa não estuda por falta interesse”.

“Estuda pra que se não vou trabalhar”

“Falta de oportunidade, porque já está velho e não vai aprender mais”

“Não precisa estuda não está trabalhando”

“Eu tinha vergonha de vir pra a escola e tem muita gente que conheço que tem vergonha também”.

A partir dos depoimentos dos alunos, constatou-se que são muitos os motivos pelos quais estes não buscam a escola, dentre eles, o sentirem-se envergonhados por se apoderarem de um direito que lhes é devido. Frente a isso, faz-se necessária a conscientização de que estudar é uma garantia que lhes foi negada na idade apropriada. A busca da aprendizagem para esses sujeitos teria uma finalidade pré- estabelecida, articulando a escolarização às necessidades imediatas.

Ao considerar falta de interesse em não estudar, o aluno se reporta à infância, demonstrando que os pais poderiam incentivá-lo mostrando o quão benéfico isso seria

posteriormente. Na sua percepção sua vida, seguiria outro rumo, se tivesse mais incentivo por parte da família quando era criança.

Podemos analisar que, determinado aluno pontua que o sujeito está fora da escola por falta de interesse. A maternidade precoce pode ser um empecilho aos estudos, conforme outra estudante. Para dois deles, estar velho é a questão, alegando que alguns não buscam a escola porque não aprendem devido à idade que têm. Um estudante afirma que os sujeitos estão fora da escola porque não trabalham, agregando a necessidade de estudar ao trabalho. O cansaço, após um dia de atividades, torna-se empecilho para seis dos entrevistados. Dois pontuaram que o impedimento se deve ao sentimento de vergonha por estarem num espaço do qual precisam se apropriar, pois, todos têm o mesmo direito à escolarização.

Nesse cenário, percebe-se que há uma concepção equivocada desses sujeitos ao se sentirem velhos e envergonhados para aprendizagem não estão se apropriando do direito de cidadãos, a vergonha, o medo e o fato de acreditarem que não conseguem aprender torna-se um impeditivo para o retorno à escola, pois, antes disso, eles precisam se reconhecer como capazes e se apropriar da escolarização que é uma garantia de todos, inclusive daqueles que não a tiveram na idade apropriada.

De acordo com Soek; Haracemiv; Stoltz (2009), os não alfabetizados, que sentem vergonha de voltar aos bancos escolares depois de adultos, possuem a visão distorcida de que a escola é o espaço de aprendizagem para crianças. Muitos deles desconhecem o direito constitucional, além disso, grande parte acredita que o fato de não terem estudado é “culpa” deles mesmos. Caso viessem a compreender a escola como um direito, independentemente da idade, muito, provavelmente, aumentariam as chances para que o processo de aprendizagem efetivamente acontecesse.

Quinta questão: Os educandos que desistem de estudar

“É muito difícil, eu mesmo já desisti duas vezes, tenho um filho de nove anos e para estudar, preciso pagar uma senhora para cuida dele”

“Para o adulto é mais difícil aprender”.

“Chegar tarde do trabalho, ônibus atrasado, trabalhar o dia todo em pé, vem pra escola cansado.

“Vem direto do serviço e a irmã é quem traz o seu material”.

“Agora mesmo cansado eu venho estudar”.

São muitas as dificuldades apontadas que fazem os alunos abandonarem a escola. Dentre os reveses que os levam a desistir de estudar, geralmente, o trabalho torna-se um impeditivo considerável, pois além de ser muito cansativo, por conta da profissão exercida por eles, tais estudantes moram em bairros bastante afastados dos centros urbanos, precisando de um tempo maior para chegar à escola. O cansaço é a maior causa das desistências, pois, eles precisam se deslocar muito cedo para o trabalho e exercem profissões que exigem muito desses sujeitos, depois de um dia de trabalho, na função de pedreiro, ajudante geral, diarista, doméstica, é preciso considerar que tais pessoas fazem muitos sacrifícios para se manter na escola. As funções que executam, no seu dia a dia, causam grande desgaste físico e cansaço, isso associado a condições precárias de serviço de transporte, torna-se um impeditivo significativo, fazendo com que esses alunos não mantenham a frequência necessária e, conseqüentemente, desistam de estudar.

Segundo Piconez (2002), um currículo escolar com metodologias de ensino deslocadas da realidade social e das necessidades dos alunos, somadas ao cansaço, após um dia de trabalho, com uma alimentação, nem sempre adequada, as influências do meio familiar, as pressões do meio de trabalho e as questões de convívio social são fatores que podem interferir negativamente na permanência escolar.

Outra implicação pertinente é a dificuldade de aprender, os educandos afirmam que para o adulto o desafio é maior se comparado à criança. Assim, cabe à escola enfrentar o que é imposto na sala de aula, propiciando um espaço para experiências pessoais, um espaço interativo em que os educadores ouçam seus alunos, levando em conta o conhecimento prévio destes. Os educandos da EJA vivem num mundo cheio de informação, o que reforça a necessidade de se planejarem as aulas com base em um conhecimento sobre os que eles já sabem e o que precisam e desejam saber.

Na verdade, existem outras implicações relacionadas à afirmação do aluno, pois, ao se culpabilizar este não percebe que há outras intercorrências sociais maiores. Sabemos que as decorrências do cotidiano como o cansaço, pontuado por eles em mais de uma questão, pode ser um dos impedimentos que o fazem desistir da escola.

Quanto aos motivos de desistência uma aluna pontuou o quanto é complicado estudar quando se tem filhos pequenos, pois, estes têm uma dependência maior da mãe. Como já pontuado, na questão anterior, a dificuldade se deve ao fato desses sujeitos serem adultos, o que os impede de continuar a estudar. O cansaço retorna nesta questão na resposta de onze alunos, haja vista que, os que ainda não desistiram pelo menos uma vez por conta do cansaço, quase o fizeram.

De acordo com Haras (1992), os alunos do EJA, geralmente, trabalhadores situados nos postos de maior desgaste físico, são aqueles que mais dificuldades possuem para chegar ao trabalho premiados pelas condições precárias de serviços de transporte são, enfim, os que imersos no mundo do trabalho e condicionados pela maneira como ele se realiza, dispõem de pouco tempo para a sua formação e quando o possuem esse tempo, o cansaço é um limitante significativo.

Sexta questão: Morosidade relacionada ao tempo dedicado à escolarização na EJA.

“Esquece o que aprendeu”.

“É mais difícil para o adulto.”

“Demora porque desiste, começa de novo e desiste.”

“A gente precisa correr atrás do quer.”

“Eu acho que é problema na família, emoção, tristeza.”

“Dificuldade de chegar a tempo para estudar, quando chove é pior.”

Para um dos alunos entrevistados, correr atrás significa ir em busca de aprender por iniciativa própria, segundo ele, depender somente da professora não é o bastante para que a aprendizagem ocorra. Percebe-se, nesse caso, a consciência do sujeito acerca da autonomia da aprendizagem. Ao refletir sobre o depoimento, tivemos a compreensão de que problemas familiares e psicológicos, ou seja, situações em que os estudantes não são amparados por familiares, tornam-se implicações que dificultam a regularidade destes na escola. Nesse sentido, um momento tão significativo para o sujeito que é o retorno aos bancos escolares, pode gerar outros problemas como bem exposto pelo estudante em questão.

Circunstâncias como: atraso de ônibus, ocorrências no trânsito, por causa de chuva, ou necessidade de trabalhar até mais tarde, levam o aluno a concentrar um número demasiado de ausências e, conseqüentemente, o pouco tempo que consegue disponibilizar para o estudo torna-se insuficiente para enfrentar o grande desafio imposto por condicionantes de ordem social. Muitos são os contratemplos que fazem com que o educando desista de estudar, interrompendo, dessa forma, o processo, no mais das vezes, ele retorna, porém, nem sempre consegue dar a continuidade desejada, precisando desistir novamente antes do término do ano letivo.

De acordo com Hara (1992), ao exigir que o adulto se alfabetize em qualquer tempo pré-determinado, não estamos respeitando a construção do conhecimento que cada um pode realizar, porque o reprovamos e o colocamos para começar do início novamente, como se ele não houvesse conseguido nenhuma evolução. Queremos, com isso, reforçar a ideia de continuidade da alfabetização, processo que demanda tempo para fixação e intervalos diferentes para as diferentes pessoas. De todo modo, faz-se necessário rever o tempo e a qualidade desse estudante na EJA.

A morosidade, para dois dos alunos, dá-se porque se esquece do que aprendeu no momento em que as ausências são frequentes, precisando, a todo momento, fazer retomadas. Para três alunos, a demora consiste de sucessivas desistências e retorno durante o ano letivo. Mais uma vez, o trabalho torna-se um impeditivo predominante, ou seja, dificuldade de chegar a tempo por diversos motivos, que vão desde precisar trabalhar até mais tarde, até problemas com transporte coletivo, entre outros são pontuados por oito alunos.

De acordo com Soek; Haracemiv; Stoltz (2009), frente a isso, o grande desafio, portanto, é romper com a postura fatalista e criar possibilidades para uma prática escolar capaz de minimizar as dificuldades que os educandos da EJA trazem e respeitar a autonomia de aprendizagem e as diferenças individuais destes, assegurando o acesso e a permanência dos jovens e adultos no processo de escolarização.

Sétima questão: Situações que podem contribuir para a desistência do educando

”Eu falei pra minha filha que ia desistir, que estava muito difícil, mas ela não deixou”.

“Por causa do cansaço mental e físico quase desisti de estudar”

“Falta de companhia pra ir embora”

“Tô saindo mais cedo pra não perder o ônibus”

“Conversar mais, ser mais carinhoso, orientar mais, mais paciência, a gente já está velho, não aprende mais

“Quase desisti estava muito difícil fazer a lição de casa”

Residir afastado da escola pode ser um impeditivo significativo, no caso do aluno que precisa sair mais cedo para não correr o risco de perder o ônibus. Outra aluna compartilha que não desistiu porque o marido se propôs a buscá-la, pois quando iniciou tinha companhia para ir embora, mas a colega evadiu e para ir para casa, obrigatoriamente, teria que passar em uma estrada escura e deserta.

Outra questão é o constrangimento de uma aluna ao relatar que só não desistiu de estudar por causa da filha que a incentivou a continuar. Tornam-se evidentes as múltiplas situações de dificuldades encontradas na trajetória escolar, associadas ao trabalho árduo demandado no dia a dia dos alunos em questão. Segundo Hara (1992), a evasão é enorme, poucos aprendem com competência e o nível de ganho de consciência é sempre muito baixo. Trata-se de situações que podem dificultar, porém, não são determinantes no que diz respeito à contemplação do processo de escolarização, não podemos condicionar a deficiência da aprendizagem humana à condição de pobreza, à necessidade de trabalhar aos desafios do ensino noturno. Segundo Piconez (2002), sejam quais forem as condições socioeconômicas do aluno e o tipo de trabalho que realiza, a aprendizagem sempre se efetua, dependendo muito mais de como o trabalho pedagógico é articulado.

Assim, acreditar na capacidade do educando de aprender, de descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha, é um processo por meio do qual o sujeito toma a história em suas próprias mãos, a fim de transformar a direção da mesma. (FUNCK, 1993 p.15)

Oitava questão: Justificativas de ausências frequentes

“É longe, perigoso e estrada de chácara”.

“Falto por causa do serviço, trabalho com construção, às vezes, o horário não dá certo, entre o serviço e a escola, é difícil.”

“Eu acho que é porque chega do serviço senta no sofá e não tem coragem de vir pra escola”.

Um dos obstáculos, para a questão das faltas, seria a falta de companhia para voltar para a casa, pois o trajeto torna-se muito perigoso, por ser à noite, sendo inviável percorrer em uma estrada de chácara e sem iluminação.

O cansaço predomina mais uma vez, como o maior responsável por ausências e desistências dos sujeitos. O rompimento desse processo em que o aluno retorna à escola e evade faz com que este esqueça o que aprendeu e tenha de, continuamente, fazer retomadas.

De acordo com Schwastz (2012), esforços pontuais dos sistemas de ensino serão necessários para que a ampliação do acesso bem como, a melhora na permanência garantam o sucesso, a continuidade e, em consequência, a qualificação da aprendizagem.

Nesse sentido, ao planejar o que será realizado, devem-se contemplar os interesses e as experiências de vida desses educandos, bem como respeitar os desafios que possam dificultar a consolidação do processo de escolarização na EJA.

Podemos constatar que são muitos os desafios que levam o educando à não efetivação desse primeiro segmento da EJA, dentre os apontamentos dos sujeito, como já pontuado anteriormente em outras questões, o fator predominante é o cansaço.

3.2 Discussão dos resultados

No que se refere às falas dos educandos, são muitos os motivos que os trouxeram de volta aos bancos escolares. Assim, a escola precisa buscar metodologias de ensino que despertem a curiosidade epistemológica do aluno, possibilitando experiências que estimulem as decisões e a responsabilidade, oferecendo condições para que eles criem sua própria autonomia.

De acordo com Ana Maria Araujo Freire (1993), há mais de cem anos, Rui Babosa propunha uma escolarização que despertasse a curiosidade do educando. Em visita a escolas do Município, a concepção que ele tinha a respeito da instrução se resumia na leitura e repetição formal do livro:

Rui disse há mais de cem anos que não tínhamos um método de ensino, mas tão somente o método de “inabilitar para aprender”, a rotina pedagógica. Esta “pedagogia desnaturada e homicida” baseia-se na memória, automatizando professores e alunos. Seria precioso despertar a curiosidade, da qual nasce a atenção, desta a percepção e a memória inteligente” (p.135)

No que diz respeito à questão, averiguar o tempo disponibilizado, verificou-se que as causas pelas quais os educandos permanecem por muito tempo na EJA são bastante diversificadas. Para os alunos, o número de desistências e ausências nas aulas, justifica esse tempo maior, pois, normalmente, os educandos precisam faltar com frequência por diversos motivos. No mais das vezes, por causa do trabalho, bem como questões familiares levam-no a desistir ou se ausentar muitas vezes durante o ano letivo, o que faz com que este seja prejudicado no processo de ensino aprendizagem e, em consequência, gera a necessidade de um período maior, ampliando a permanência na EJA.

Com relação à questão relacionada a conhecimentos, além do escolar, a maioria dos educandos não vislumbra outros elementos que possam contribuir para o ensino e a aprendizagem, como assistir a um filme, ou à apresentação de uma palestra. Quanto aos alunos resistirem a tais estratégias diferenciadas, cabe ressaltar que é um percurso que o educador precisa propiciar, juntamente com a equipe pedagógica, para mostrar ao educando a relevância desse mecanismo de aprendizagem, conscientizando-o sobre aquilo que precisa saber e conhecer para melhor inserção social.

Para tanto, é preciso desenvolver alternativas que mostrem a relevância de outras propostas metodológicas, de modo que o aluno possa ter a compreensão, por meio de situações concretas, de produção e significados, contemplando as necessidades de aprendizagem no desenvolvimento da leitura e da escrita o que é tão almejado por eles.

De acordo com Schwartz (2012), torna-se necessário fazer com que os alunos acreditem que o conhecimento sobre o como se ensina e se aprende avançou. Isso faz com que as aulas se tornem diferentes das que eles esperam. Ao se deparar com uma proposta diversificada, é preciso que essa “surpresa” seja explicitada e explicada ao educando.

Torna-se necessário, ainda, trazer os sujeitos ao novo modelo de escola e demonstrar as implicações que essa proposta diferenciada pode acrescer e de que forma pode contribuir no processo de escolarização. Ao mesmo tempo, a escola deverá propiciar condições para os alunos transitarem em outras culturas, e se tornarem aptos a

participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS 2013).

Na questão acerca da contribuição da escola, pontuando o que melhorou, foi possível verificar como são significativos os pequenos avanços quanto ao desenvolvimento da escrita e da leitura, questões como: ser capaz de ler a direção do ônibus, o nome do bairro onde mora, a satisfação da possibilidade de ensinar o filho, mesmo que a ação seja futura, a escrita de algumas palavras no celular, ou a leitura e compreensão por mínima que seja de um bilhete, mostram a relevância significativa da aprendizagem do ponto de vista social e pessoal. São situações que conduzem à reflexão de ações planejadas, em consonância com as necessidades dos educandos em diversos contextos sociais e culturais.

Segundo Piconez (2002), o projeto pedagógico deve ser articulado em colaboração com os interesses dos sujeitos. Assim, é preciso não somente dar acesso ao conhecimento sistematizado, mas permitir ao educando trabalhador reconstruí-lo, refazê-lo, criando um novo conhecimento, propiciando espaço para todos os saberes, o do trabalhador, o do trabalho e o da escola.

A questão seguinte pretendia verificar os motivos pelos quais os alunos não buscam a escola. Pudemos perceber a ausência de elementos que os motivassem, a razão algum benefício para as práticas sociais. Além disso, os que a buscam necessitam da percepção de que estão aprendendo, desse modo, os estudantes serão impulsionados e estimulados a continuarem estudando, pois, o período disponibilizado para tal é bastante precioso para eles, de modo que, para estudar se eximem de alguns compromissos e responsabilidades, por se tratar adultos trabalhadores com muitas funções como: pais, mães, avós e outros.

Para Schwartz (2012), conscientemente, os jovens e adultos podem até saber que seria vantajosa essa aprendizagem, mas, inconscientemente, desenvolvem mecanismos de defesa para não construí-la por medo do desconhecido, ou por não se sentirem capazes. Para que isso mude, a escola precisa considerar a existência de tais medos e buscar estratégias para explicitá-los. Com isso, é possível dialogar, dar voz ao educando, assim, com a intervenção do educador, a consciência do medo pode ser importante para vencer e conseguir construir a aprendizagem.

Com relação às questões de amenizar ausências e desistências, verificou-se que depois de um dia cansativo de trabalho, no mais das vezes, serviços pesados, o sujeito

precisa estar muito motivado para estudar, uma vez que ficou evidente a colaboração da família para que eles possam prosseguir estudando:

“Tenho um filho de nove anos que fica com uma pessoa pra eu estudar”.

Ou seja, cabe à escola pensar em metodologias e conteúdos utilizados para que se torne possível acolher, contribuir e buscar alternativas que motivem o educando para pensar e discutir junto com educador, para que assim as dificuldades do dia a dia possam ser vencidas.

De acordo com Schwartz (2012), a motivação para a aprendizagem precisa ser desenvolvida, construída, retroalimentada e articulada com os processos de ensino e aprendizagem. Assim, se o aluno conseguir significar aquilo que aprendeu, ele se sentirá capaz, e essas serão as situações que inibirão, nesse sujeito, o desejo de fugir, de abandonar a escola.

Os desafios são enormes, dentre eles a dificuldade em lidar com a motivação. O educando precisa ter sucesso nas atividades, faz-se necessário, para isso, desenvolver proposta que iniciem por aquilo que este já domina e do que tem amplo conhecimento. É indispensável um discurso voltado para ampliação da autoestima, para o estudante aceitar-se, respeitar o outro e assumir-se enquanto sujeito, superando limites e desenvolvendo-se como ser humano, contextualizando situações de sala de aula e do cotidiano, no que se refere a suas condições culturais e sociais.

De acordo com FUCK, (1993), o regate da autoconfiança é fundamental, cada vez mais, para garantir por meio da própria escolarização, que o aluno se torne sujeito de seu processo de construção do saber.

Nessa perspectiva, o educando poderá desenvolver um sentimento de autoeficácia, o que tem como consequência uma maior autonomia. Estabelecer a compreensão de que existem múltiplos itinerários para se construir o conhecimento, assim, abandonar aquela visão simplificadora, segundo a qual todos iniciam iguais e aprendem do mesmo modo. A percepção de estar aprendendo precisa ser explicitada, para que o desejo de continuar se efetive, consolidando, dessa maneira, o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O insucesso educacional, decorrente de múltiplas questões, a discussão acerca das constantes desistências, e o elevado número de alunos que permanecem, por diversos anos, na FUMEC, sem conseguir se alfabetizar, configurou a consolidação deste trabalho.

No início da pesquisa, havia uma preocupação, no que diz respeito ao tempo de estudo disponibilizado na EJA, porém, antes da conclusão deste trabalho os alunos nessas condições, ou seja, que estão há mais de cinco anos sem conseguir se escolarizar foram encaminhados aos centros de Convivência (Projeto Piloto 2014).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), é necessário “tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e necessidades, para que eles possam ser iguais do ponto de vista dos direitos”.

No que se refere à sugestão de conhecimento, indicada pelos alunos, pode-se verificar que é preciso buscar metodologias que incentivem e mostrem ao educando a relevância de outras configurações de aprendizagem, articulando os recursos metodológicos ao processo de escolarização.

Na questão da escola contribuir ou oportunizar práticas escolares, constatou-se que a possibilidade de um emprego melhor, ajudar os filhos em tarefas escolares, conseguir ler um bilhete, ou o ônibus, soletrar algumas palavras do livro, são considerações, que precisam ser enaltecidas, estimulando o educando a continuar estudando, e, em consequência disso, reduzindo as possibilidades de evasão, pois, em alguns momentos, os avanços são tão pequenos que não são percebidos pelo educando, nessa perspectiva o papel do educador torna-se imprescindível.

No que diz respeito aos sujeitos não escolarizados, que estão fora da escola, constatou-se uma concepção equivocada, pois, a condição de se sentirem velhos e envergonhados ao processo de aprendizagem, torna-se um impeditivo tanto para iniciar quanto para retornar aos bancos escolares, pois ainda não se apoderaram desse direito.

Pôde-se averiguar, ainda, que a morosidade/desistência, relacionada à escolarização, o emprego, foi um fator predominante, pois o cansaço, torna-se um impeditivo significativo, ou seja, dificuldade de chegar a tempo transcorrendo por situações diversas que vão desde precisar trabalhar até mais tarde, até problemas com transporte coletivo, são algumas questões que podem dificultar a regularidade do processo de escolarização.

São muitos os desafios, no que diz respeito à questão pedagógica da EJA. Embora a educação de jovens e adultos não seja a única solução para os muitos problemas enfrentados, ainda assim, torna-se fundamental e necessária. A instituição escolar tem o dever de possibilitar mecanismos de aquisição de aprendizagem, também, e, principalmente, para aqueles que vivem nas condições mais adversas. Não podemos aceitar a ideia de que não há alternativa. Além disso, ensinar somente o código da leitura e da escrita não é o bastante. É preciso considerar o educando da EJA um trabalhador, e o trabalho como princípio educativo, contribuir para que o sujeito se constitua como produto da própria realidade, apropriando-se de sua história e de cotidiano.

Um dos caminhos para se iniciar o processo de mudança, no que se refere ao acesso, à permanência e ao sucesso no processo de aprendizagem é dialogar com os sujeitos, dar-lhes voz, pois são eles que participam, vivenciam e conhecem a realidade do próprio dia a dia. As práticas de um processo de inclusão social precisam garantir não somente o acesso, mas a diversidade humana e cultural do sujeito. Ficou evidente, como são expressivos para eles os pequenos progressos, assim, é papel da escola estimular e oferecer informações e elementos que busquem a aquisição e efetivação do conhecimento.

É possível refletir sobre a construção de uma identidade própria para a educação da EJA, o que não significa a reposição de uma escolarização perdida com conteúdo que não tem significado para o aluno. A busca por possibilidades alternativas, articulada aos saberes dos sujeitos, são iniciativas mediadoras que poderão constituir mecanismos de aquisição diversificados, respeitando a individualidade, os ritmos e o tempo de cada um.

Pontuado pelos educandos, em mais de uma questão, o trabalho e outras demandas de responsabilidades dos sujeitos, são questões que podem interferir, no mais das vezes, de forma a dificultar ou até o impedir os alunos da EJA de iniciar e concluir sua escolarização, nesse sentido, a instituição escolar precisa ir à busca de mecanismos adequados, metodologias apropriadas e conteúdos significativos, que busquem a efetivação e a consolidação do processo ensino aprendizagem, em consonância com educando e educador.

Os impedimentos de ontem continuam a ser os de hoje, pois o cansaço, relacionado ao trabalho, também os faz desistirem. A aprendizagem expressiva precisa atender às necessidades mais imediatas na vida prática desses sujeitos que buscam a escola com necessidades já estabelecidas, a instituição de ensino precisa desenvolver o exercício da

escuta, ouvir, pois, nos últimos anos, estamos percebendo um esvaziamento nos bancos escolares da EJA. É preciso dialogar, considerando o educando como único, singular no processo de escolarização.

Torna-se necessária, também, a compreensão do universo cultural dos alunos, pois isso é indispensável para que a ação pedagógica seja pertinente e os educandos possam se reconhecer como parte dessa cultura e construir identidades afirmativas o que, inclusive, poderá levá-los a atuar sobre sua realidade e transformá-la. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS 2013).

Pudemos observar que as causas que fazem com que o aluno não aprenda são decorrentes de fatores sociais, questões relacionadas ao trabalho devido ao cansaço, transcorrendo por não ter com quem deixar os filhos. Em determinado momento, aponta-se para metodologias inadequadas, o que não podemos desconsiderar, porém esse não é o fator determinante, em outro momento, também, se culpa o aluno, apontando falta de interesse deste, o que não é o caso.

Nessa perspectiva, é preciso atentar para as vozes dos sujeitos da EJA, pois, a partir do momento em que o aluno expõe o desejo de aprender a ler e a escrever, com o objetivo de tirar a carteira de habilitação, compartilha a ideologia, o desejo que a possibilidade de escolarização pode propiciar a ele enquanto sujeito, isso pode significar, mais do que dirigir um automóvel, é poder dirigir a própria vida, tornando-se mais independente, mais autônomo, participando socialmente da escrita na construção de sua cidadania.

De todo modo, os depoimentos dos educandos confirmam que, na verdade, foram questões sociais que os impediram ou dificultaram o processo de escolarização. Podemos constatar que são muitos os desafios que levam o educando a não efetivação desse primeiro segmento da EJA. Nessa perspectiva, tornam-se evidentes as múltiplas situações de dificuldades encontradas na trajetória escolar, porém, não são determinantes, pois é consenso entre os autores afirmar que ,independentemente, de questões exteriores, a aprendizagem se efetua, dependendo muito mais de variáveis institucionais propriamente ditas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.cne.gov.br>>. Acesso em: 26 out. 2008.

BRASIL. *Constituição Brasileira*. 5 de outubro 1988

FREIRE, Ana Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP. 2000.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos**: relato de uma experiência construtiva. Petrópolis, Vozes, 1993

FUMEC – FUNDAÇÃO MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO COMUNITARIA. Disponível em <http://www.fumec.sp.gov.br/eja-anos-iniciais/> Acesso em: dezembro de 2014.

GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, Jose E. 4 ed. **Educação de jovens e adultos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996.

HARA, Regina. **Alfabetização de Adultos**: ainda um desafio. São Paulo: CEDI, 1992

KLEIMAN, Angela B. ; SIGNIRINI, Inês. **O Ensino e a Formação do Professor**. Porto Alegre, Arimed, 2001

MEC, **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

MOVA. **Socializando as Experiências Sistematizando a Proposta Pedagógica**. São Paulo: Umesp, 1999

MOVA, **por um Brasil Alfabetizado** / Moacir Gadotti. – São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 – (Série Educação de Adultos; 1)

_____. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação Escolar de Jovens e Adultos**. Campinas, SP: Papirus, 2002

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2007

Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão; JOIA, Orlando. **Metodologia da Alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos**. Campinas, SP: Papirus, 1992

SCHWARTZ, Suzana **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Aprendendo com a diferença**. Estudo e pesquisa em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autentica, 2006

SOEK, Ana Maria. **Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Fael, 2010

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e Prática em Educação Popular**. Trad. Américo R. Piovesan. Ijuí: UNIJUÍ, 1988

UNESCO, Construção coletiva: **contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

UNESCO, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948

UNESCO. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos*. Hamburgo, Alemanha, julho 1997.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

APÊNDICE:

As contribuições foram coletadas por meio de entrevista, com a aplicação de um questionário, composto por oito questões abertas, com a participação de três classes, totalizando treze alunos, da UEF EMEF Maria Pavanatti Fávaro – Escola do município de Campinas, a qual atende, no período noturno, alunos da FUMEC (anos iniciais) e alunos da EMEF (anos finais).

Questionário

- 1º - Quantos anos você já estudou na EJA?
- 2º- Além dos conhecimentos já ensinados em sala de aula, quais outros você gostaria que fossem oferecidos?
- 3º- Durante o período em que você estudou no que a escola mais contribuiu para sua vida cotidiana? E o que melhorou por conta desse conhecimento?
- 4º- Porque existe um número tão grande de pessoas adultas que não estudam e, que ainda não sabem ler e escrever?
- 5º- Porque muitos alunos adultos abandonam a escola desistindo de estudar?
- 6º- Em sua opinião, porque tantos alunos demoram mais que o esperado para concluir a EJA1?
- 7º- Recorda-se de alguma situação que o fizesse quase desistir de estudar?
- 8º- Em sua opinião, qual o motivo que leva o aluno da EJA a faltar com frequência? E o que pode ser feito para diminuir as ausências?

Algumas falas dos alunos:

“Pensar em estudar se não tinha direito o que comer”.

“Hoje só não estuda quem não quer”.

“Quero aprender a ler e escrever para tirar habilitação”.

“Já sei separar correspondências na minha casa”.

“Estou soletrando, comecei a escrever mensagem no celular”.

“A mulher não precisa estudar para carpir e colher café”.

“A leitura faz falta para pegar ônibus, para o trabalho, faz falta para ajudar os filhos na escola”

- JFE morava em Pernambuco, 38 anos, solteiro, profissão pintor, reside na cidade há quinze anos, mudou-se para Campinas em busca de melhores condições para família.
- R.M de Petrolina Pernambuco, 50 anos, ajudante de serviço gerais, casada, três filhos, mora na cidade há 19 anos, não queria vir para Campinas, veio por necessidade e insistência da família, precisava trabalhar para sustentar o filho.
- A.F de Irecê Bahia, 42 anos, solteiro, ajudante geral, está em Campinas há 15 anos, mudou-se por influência do irmão que já residia na cidade, segundo o aluno onde ele morava: “além de ganhar pouco não tinha carteira assinada”. Na infância, estudou pouco, pois precisava trabalhar no sítio com o pai. Estuda na EJA FUMEC há 2 anos.
- C.E de Jandaia do Sul Paraná, 44 anos, doméstica, casada, três filhos. Em idade escolar, não conseguiu ser alfabetizada, pois todas as vezes que frequentou a sala de aula, na infância, o tempo de permanência era normalmente de uma semana, uma vez que, na semana subsequente precisava sair para trabalhar na roça.
- M.J.M de Caruaru Pernambuco, 48 anos, casada, três filhos, veio para cidade em busca de uma vida melhor, está em Campinas há 20 anos. Estuda na EJA há cinco anos.

- V.F de Garanhões Pernambuco, 53 anos, pedreiro, casado, três filhos, os três graduados, veio para Campinas há 30 anos em busca de melhor condição de vida. Estuda há três anos na EJA.
- M.C.E de Itabuna Bahia, doméstica, 53 anos, solteira, mudou-se para Campinas em busca de trabalho por influência da irmã que já morava em Campinas, reside na cidade há 15 anos, e estuda há um ano na EJA.
- M.D.M de Panelas Pernambuco, 43 anos, faxineira, está na cidade há 20 anos, e estuda há três anos na EJA.
- E.F de Itacaré Bahia, 42 anos, doméstica, casada três filhos reside na cidade há 20 anos, estudou quando criança até a 4ª série.
- N.E de Pontal Alagoas, 37 anos, auxiliar de limpeza, casada, dois filhos, está em Campinas há nove anos e nunca estudou. Estuda na EJA há quatro meses. Casou-se no início da adolescência com a expectativa de uma vida melhor, menos sofrida, tinha muito desejo de estudar, mas o marido não permitiu.
- L.M de Malacacheta Minas Gerais, 58 anos, doméstica, permaneceu durante a infância em Paraná antes de mudar-se para Campinas, reside na cidade há 29 anos. Não estudou, porque os pais não permitiram. Para os pais ela não precisava estudar para carpir e colher café.
- A.F de Machacalis Minas Gerais, 45 anos, pedreiro, casado, não tem filhos, está em Campinas há 22 anos. Começou a estudar na infância, se ele quisesse continuar estudando não haveria nenhum impedimento por parte dos pais, mas por falta de incentivo não deu continuidade. Dentre os alunos entrevistados, foi o único que não necessitou trabalhar na infância para ajudar os pais.
- M.B.E de Santa Cruz do Rio Pardo São Paulo, 53 anos, solteira, cinco filhos, diarista, antes de vir para Campinas, morou na cidade de Santos e na cidade de São Paulo. Na infância não estudou, uma vez que havia a necessidade de trabalhar na roça para ajudar no sustento dos dez irmãos.