



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

## **O PAPEL DA ESCOLA E O CONCEITO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DE UM MUNICÍPIO CEARENSE**

Maria José Barbosa<sup>142</sup>

Alanna Oliveira Pereira Carvalho<sup>143</sup>

**RESUMO:** O estudo aqui apresentado é um pequeno recorte uma grande pesquisa realizada no ano de 2012 no Estado do Ceará, e do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia/2015. Os dados são oriundos de depoimentos dados por educadores e educandos de Educação de Jovens e Adultos fundamental I e do Programa Brasil Alfabetizado - PBA.recolhidos em um estudo de caso de um município, dentre os 36 pesquisados, com o fim de aprofundar questões pouco esclarecidas durante a pesquisa ampla. As falas dos sujeitos são o grande suporte para as inferências do estudo. O recorte feito no estudo de caso enfatiza as impressões e reflexões dos sujeitos participantes sobre a estrutura física da escola,o papel da escola na aprendizagem de jovens e adultos pertencentes aos cursos de alfabetização e de continuação de estudos e o conceito de aprendizagem para estes sujeitos. A fundamentação teórica foi baseada em autores como: Freire (2002, 2008), Santos (2015), Soares (1994) e Dias (2009) dentre outros. A análise das falas nos permitiram refletir sobre estas três categorias específicas, que foram escolhidas por serem significantes para busca de soluções nos problemas mais recorrentes da EJA, as inferências servem de lastro para recomendações a gestores federal, estadual e municipais, Instituições de Ensino Superior e educadores, visando a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos, tanto na alfabetização como na continuidade de estudos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem. Escola. Sujeitos da EJA.

### **1 INTRODUÇÃO**

Em busca de melhorar a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Brasil é que no ano de 2008 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI propôs para diferenciadas instituições como: Universidades Públicas Federais e Estaduais, Conselhos Estaduais de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação -UNDIME, Secretarias de Educação, Fóruns de EJA, de cada estado brasileiro e do Distrito Federal, a criação de uma Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da EJA. Formalmente estas instituições comporiam uma comissão que faria o controle social da EJA, além de estimulá-la no âmbito de sua

---

<sup>142</sup> Professora Doutora em Educação, pesquisadora do Núcleo de educação de Jovens e Adultos, História e Memória, integrante da pesquisa em EJA da Agenda Territorial (2012), coordenadora da região dos Inhamuns. Concludente do curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil/Instituto UFC Virtual – Pólo Rubens Vaz/Caucaia-Ce. (2015/2016)

<sup>143</sup> Mestre em Educação, orientadora dos trabalhos de conclusão de curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil/Instituto UFC Virtual – Pólo Rubens Vaz/Caucaia-Ce. (2015/2016)



### Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

atuação. Para amparar o trabalho da comissão foi disponibilizado financiamento de ações que mapeassem a EJA de cada estado e que orientassem um plano de ação da referida comissão.

No estado do Ceará, a referida comissão representada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, juntamente com o Núcleo de Referência em Educação de Jovens e Adultos, História e Memória – NEJAHM, formado por pesquisadores das Universidades Federal – UFC e Estaduais do Ceará – UECE e UVA desenvolveram uma pesquisa diagnóstica no ano de 2012 que mapeou a situação da EJA no estado. Esta pesquisa envolveu 36 municípios, mais de 30 pesquisadores das universidades públicas e do Fórum de EJA, ressaltando o mapeamento de como se encontrava a EJA no estado em seis meses de investigação. Na oportunidade foram levantados tanto dados quantitativos quanto dados qualitativos.

As fontes utilizadas para os dados quantitativos são originadas dos institutos de pesquisa da União e do estado do Ceará, além de censos municipais. Os dados qualitativos foram obtidos através de entrevistas e grupos focais com gestores, técnicos, professores e educandos da EJA.

Os achados da pesquisa revelam um quadro da EJA que se repete em todo o Brasil, mas que nos dão subsídios para fazer uma reflexão sobre a persistência dos velhos problemas, e que orientam para soluções possíveis, caso haja compromisso e boa vontade das instituições que tomam parte ou tomaram parte na Comissão da Agenda.

Como objeto de reflexão deste ensaio fizemos um recorte do estudo de caso referente a um dos municípios pertencente à macrorregião do Sertão dos Inhamuns, no estado do Ceará, enfatizando as impressões e reflexões coletadas dos sujeitos participantes – professores e alunos de EJA e do PBA, organizados em três categorias, identificadas a partir destas falas: **as condições da escola, a importância da escola, o conceito de aprendizagem e como ela acontece na EJA na visão de alunos e professores desta modalidade**. A escolha destas categorias está relacionada a indícios que elas podem nos trazer sobre a baixa eficácia dos programas de alfabetização, a desmotivação para a continuidade de estudos por parte dos recém alfabetizados e a descontinuidade nos estudos verificada dentre os alunos que estudam nas turmas de EJA do ensino fundamental.

#### **AS AUDIÇÕES DA PESQUISA: A TÉCNICA COM GRUPOS FOCAIS**

Na pesquisa o grupo focal foi utilizado, visando captar percepções e sentimentos sobre a EJA que não foram visualizados na pesquisa quantitativa. Foram formados três grupos focais a partir de todas as escolas (urbanas e rurais) que têm turmas de EJA e PBA: grupo focal alunos de EJA e PBA, grupo focal professores da EJA e grupo focal professores do PBA.



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

O grupo focal alunos de EJA séries iniciais do ensino fundamental e da alfabetização foi formado por 08 alunos de turmas variadas. 07 dos respondentes têm entre 40 e 53 anos, e somente um deles tem menos de 30 anos. Dos 08 respondentes, 03 deles são solteiros, a situação familiar em relação ao nível de escolaridade não é muito diferente da vivenciada, já que o grupo revela 03 com pais sem escolaridades, 02 alfabetizados e apenas 01 no 4º ano do Ensino Fundamental. Dos alunos casados, seus cônjuges apresentam situação similar de escolarização.

A audição dos professores da EJA aconteceu no mês de junho de 2012, no auditório da Secretaria Municipal da Educação – SME. Lá estavam reunidos 60 professores da EJA, zona rural e urbana, para uma reunião com a secretária da educação. Destes, 15 participaram do grupo focal.

O grupo focal com professores do PBA foi formado por 07 professores, de turmas variadas (rural e urbana) convocados pela Coordenadora Municipal do PBA. Destes, 04 já tinham experiência como professores, e 03 destes já eram alfabetizadores. 06 professores têm apenas o ensino médio, e uma professora está cursando faculdade. Todos eram muito jovens com idade variando de 20 a 25 anos.

Em cada um dos grupos foram trabalhadas questões que não foram elucidadas na pesquisa qualitativa através dos questionários. Estas questões foram organizadas a partir de um roteiro prévio, que foi alterado ou ampliado conforme a conversa no grupo. O pesquisador assumia no grupo o papel de mediador e relator. As falas foram gravadas com o consentimento dos presentes e depois digitalizadas a fim de aparecerem na íntegra para análise dos pesquisadores.

As reflexões que se seguirão no presente artigo versarão as três categorias: as condições físicas das escolas, a importância da escola e o papel da aprendizagem.

- **O LÓCUS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: AS CONDIÇÕES FÍSICAS DAS ESCOLAS**

Ao propormos que os alunos avaliassem a estrutura física do prédio escolar que estudavam, percebemos que a maioria não tinha condições de fazê-la, pois não estudam em escolas. No caso do PBA, por exemplo, as aulas vinham acontecendo em salas improvisadas, muitas delas funcionavam nas casas dos próprios professores, e mesmo aquelas salas que funcionavam em escolas estavam em condições precárias, como eles mesmos salientaram quando falaram sobre como são as escolas.

Sobre as escolas de EJA e suas deficiências, identifica-se como principal problema a questão do espaço físico de funcionamento da EJA, seguido da falta de estrutura e de pessoal, como carteiras, fogão para fazer a merenda e merendeira. Como afirma um aluno:



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

*“Sala apropriada pra nós estudar, mesa com cadeiras, o fogão pra fazer a merenda. Ter a merendeira... pra ajudar a professora, porque fica tudo com a professora. É bom, mas a gente tinha de ter mais ainda porque é muito pouco...”.*(Aluno do PBA)

As necessidades enfatizadas por eles refletem bem o tipo de escola que têm, funcionando em condições precárias. Além da falta de estrutura do espaço, o que se percebe, pela fala dos alunos, é que eles não sentem esses espaços como seus, eles não se sentem à vontade – “se o colégio deixasse nós bem à vontade pra aprender...” (Aluna da EJA).

Faz-se necessário refletir sobre a possibilidade de construção de uma identidade da EJA onde exista um território que unifique seus membros enquanto grupo, possa lhes permitir desenvolver o sentimento de pertencimento. O sentimento de pertencimento é uma premissa exposta pelos estudos culturais, que coloca a identidade cultural como a “fonte de significado e experiência de um povo” (CASTELLS, 2001 apud SANTOS, 2012, p. 144) e Oliveira apud Santos (2012, p.144) que afirma “a identidade cultural seria uma espécie de ‘sentimento de pertencimento’.” Diante disso, destacamos a fala de três alunos da EJA sobre a escola em que estudam:

*“Na minha sala de EJA hoje, eu estudo aqui no colégio, só que a sala não é uma sala apropriada pra noite. Na escola, o certo seria nós ter um colégio do EJA próprio, todo equipado, professores mais capacitados, professores bem remunerados, uma sala que o colégio deixasse nós bem à vontade pra aprender. Se não tivesse aluno ali naquela escola, nós não estaríamos ali, estaríamos em qualquer outra sala, menos ali”.* (Aluna da EJA)

*“Acho que se tivesse o endereço certo da escola da gente, se tivesse um prédio, com o funcionário esperando, professor...então tudo... ‘nós’ passa para o professor... e pra a gente.”*(Aluno da EJA)

*“Onde eu estudo, eu tô horrorizado. Tem dia que tá organizada as cadeiras no total. Tem dia que a gente quase não tem cadeira. Então a dificuldade é essa, tem de tirar de um lugar pra poder botar lá, pra poder estudar.”* (Aluno da EJA)

Parece “normal” funcionar sem as devidas condições. Levados ao improviso, alunos e professores se adaptam a uma dinâmica, fazendo acontecer uma EJA e um PBA aparentemente impossibilitados de apresentar resultados no nível de alfabetização que demandam os alunos.

Quando indagados sobre o que vem sendo feito para superar as dificuldades, a maioria revela, conscientemente, que quase nada tem sido pensado para superar tais dificuldades. Percebe-se que o aluno, involuntariamente, tende a “proteger” o poder público e, conseqüentemente, a escola. Somente um dos entrevistados apontou como possibilidade de superação das dificuldades, a capacitação dos professores, enquanto para os demais, “ter professor e local para funcionar as aulas foram considerados suficientes”.

Associamos este comportamento ao que Freire (2008) afirma ser herança da formação da sociedade brasileira, uma submissão provocada pelo poder que oprimiu as classes menos favorecidas. O que gerou e ainda gera uma sociedade que não se integrou, mas se acomodou, e



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

manteve relações acrílicas sobre os acontecimentos. Acreditamos que é a eterna submissão ao poder dos governos que faz com que as pessoas não admitam as deficiências das ações governamentais.

Sentimos entre os educadores o quanto eles vivenciaram e foram prejudicados pelas faltas de condições estruturais para o desenvolvimento das aulas. Educandos que em sua origem já enfrentam dificuldades, ausências e quando chegam à escola são atendidos dentro destas mesmas condições em que vivem.

Turmas que mesmo alocadas em escolas ou creches, ou não dispunham de carteiras o suficiente, ou eram pequenas para a quantidade de alunos, ou eram distantes das residências dos alunos, ou os professores eram impedidos de expor os trabalhos dos alunos, porque as paredes da sala já estavam ocupadas pelos trabalhos de outros alunos. Ou ainda, os alunos tinham que ter muito cuidado para não sujarem o chão para que a sala estivesse limpa no dia seguinte.

O que caracteriza a sala de aula é a reunião de professores e alunos, o resto é adaptação. Acomodarem-se em salas com cadeiras pequenas, em salas de visita, alpendres, depósitos, não proporcionam aos educandos uma motivação em relação a “este é o espaço especial de aprendizagem”, mas sim, um espaço bonito e aconchegante que levantasse a sua autoestima, que incentivasse a expor seus escritos, que lhes desse orgulho de ser “a sua sala de aula”.

Percebe-se que a representação que os alunos têm da escola e de si mesmo é afetada pela falta de um território que os unifique. É possível que a falta de um território enquanto referência física, direta e imediata de localização, impeça a representação de um território de sentido que os permita construir a sua identidade enquanto estudantes. Sem reconhecer a escola como um lugar de acolhimento, os alunos dificilmente conseguirão desenvolver por ela o sentimento de total pertencimento, adotando seus valores.

Para vencer os desafios da EJA é preciso que ela deixe de ser concebida na perspectiva da falta, da carência e do imprevisto, e que a escola passe a ser território de fortalecimento da identidade de um grupo social que tem sido vítima da exclusão, do preconceito e de uma política de negação dos seus direitos.

- **A IMPORTÂNCIA DA “ESCOLA” NA EJA**

Reconhecer a importância da “escola” refere-se mais claramente a importância de retomar os estudos. Para os alunos a retomada da escolarização foi algo positivo, já que para eles representa uma oportunidade que não tiveram no passado, expressando uma visão muito positiva sobre o



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

acesso à escola. “A gente tá com a faca e o queijo na mão. Só não aprende se não quiser” –revela um dos entrevistados.

Pela expressão, aprender para esse aluno parece ter forte relação com a vontade individual, pressupõe talvez “liberar” a escola da sua responsabilidade pelo possível fracasso na aprendizagem do aluno. O que nos retoma a ideologia da deficiência cultural associada

[...] a ideia de que as diferenças sociais teriam sua origem em diferenças de aptidão, de inteligência: a posição dos indivíduos na hierarquia social estaria determinada por suas características pessoais. [...] Assim sendo, seria natural que os alunos provenientes das classes dominadas tivessem maior probabilidade de fracasso na escola: pertenceriam a essas classes exatamente por serem menos dotados, menos aptos, menos inteligentes (SOARES, 1994, p. 12).

Ou seja, a responsabilização da falta de aprendizagem ou do fracasso escolar vir por aptidões próprias do indivíduo, inerentes da sua pré-disposição para o aprendizado. A partir de então, se reflete que a explicação segundo esta ideologia é revestida pela ausência da crítica à desigualdade social que decorre da estrutura social (SOARES, 1994).

A maioria dos alunosexpressa a importância da escola em suas vidas e as oportunidades surgidas. O depoimento de um dos participantes é revelador sobre essa situação:

*“É muito bom a gente aprender mais a ler e a escrever. Porque na minha época eu não tive essa sabedoria que tem hoje no mundo. Tem tudo pra a pessoa ter estudo, aprender a ler e a escrever... na minha época não tinha. A gente trabalhava em roçado. A gente não tinha o que tem hoje. E hoje meu objetivo é chegar aqui e aprender a ler e a escrever pra repartir com aquelas pessoas que não sabem.”* (Aluno do PBA)

Retornar à escola é uma satisfação para todos, é “retornar” a algo que foi deixado e que se reconhece o valor:

*“O início de um fim que a gente deixou lá atrás, no passado, e estamos reiniciando agora. E nós, lá atrás, no passado, não tinha professores capacitados como tem hoje. E hoje a gente tem professores capacitados, escolas não há... modelo, mas vamos aprender com o que tem hoje.”* (Aluno da EJA).

Sentimos que ele assume toda responsabilidade por não ter estudado ou ter interrompido os estudos. No entanto, o fato de voltar a estudar é relevante na vida de todos, para eles é tão importante que desconsideram todas as deficiências que vivenciam. Comorevelam esses participantes:

*“Eu fico feliz por voltar à escola, porque eu não sabia de nada e tenho como saber fazer meu nome... o melhor local é esse aqui...todo dia eu ‘vou’, pra mim não tem dificuldade, tudo é mais fácil, pra ‘mim’ ter de estudar ...saio da porta de casa e venho para o colégio......eu quero aprender mais. E aqui é onde eu vou aprender mais rápido. Tem livro, tem tudo, lápis... num tá sabendo pode aprender...”* (Aluno da EJA)

Os professores tem dificuldades em reconhecer a motivação para as infreqüências e a não permanência na escola às condições estruturais da escola, ao currículo, ou a sua prática. Brandão (2012, p. 54) considera que a EJA seja entendida:



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

[...] no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica das sociedades, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira, e ter, como objetivo, a conquista da cidadania plena.

Sentimos que neste caso, a escola não está contribuindo nem na alfabetização como etapa inicial e porta de entrada para séries posteriores, nem na continuidade de estudos, formando nos alunos habilidades para tal desenvolvimento. Também há que se questionar sobre quais os valores dessa escola. Será que ela se constitui verdadeiramente como um território onde se cultiva os valores da cultura letrada, ou ela só é capaz de ensinar os rudimentos da leitura e da escrita? Será que seus padrões de interação dão aos alunos estabilidade e os fazem sentir-se “em casa”? Será que seus projetos e representações permitem que os alunos desenvolvam comportamentos e ações que os integrem à sociedade letrada?

O que se percebe na fala dos alunos é que eles têm uma visão muito positiva da escola e dos professores. Mesmo depois de constatarem a falta de recursos das escolas, eles continuam achando que as escolas são boas e os professores são bem preparados, tomando para si a responsabilidade pelo possível insucesso. “*Só não aprende se não quiser*” foi uma frase que se repetiu no discurso de quase todos os alunos.

De acordo com Norman Fairclough (sd), importante teórico da Análise Crítica do Discurso, o discurso é mais do que apenas uso da linguagem, o discurso é uma prática que constitui o social, já que é formado por relações de poder e investido de ideologias. Para o autor, o significado linguístico é inseparável da ideologia, e a análise linguística deve ser considerada um instrumento importante para o estudo dos processos ideológicos que circundam as relações de poder e de controle.

Se levarmos em consideração que a fala dos alunos está situada dentro do contexto da escola e do contexto mais amplo da sociedade, teremos que admitir que essas falas não são meramente pontos de vista individuais dos alunos em questão. As representações da escola, dos professores e de si mesmos que estes alunos expressaram através de seus discursos são imagens construídas sobre o real, a partir das suas relações nos grupos aos quais pertencem.

Para Moscovici (1978), as representações sociais têm três funções básicas: função cognitiva de interação, função de interpretação da realidade e função de orientação das condutas e das relações sociais. Segundo o autor, essas três funções articuladas constituem as representações sociais em si e permitem aos indivíduos, integrantes de grupos sociais específicos, entenderem a realidade com a qual convivem e agirem de acordo com suas representações.



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

Nesta perspectiva, é o tipo de escola que está sendo oferecida aos alunos que determina o tipo de representação que eles têm dela e de si mesmos enquanto alunos. “[...] numa escola transformadora, a articulação de conhecimentos produzidos por diferentes teorias se faz a partir de uma concepção política à escola, vista como espaço de atuação de forças que podem levá-la a contribuir na luta por transformações sociais.” (SOARES, 1994, p. 75).

Finalmente, ao falarem de projetos para o futuro em relação aos estudos, somente dois alunos pretendem continuar estudando e almejam fazer um curso superior – o aluno que já está no segmento II da EJA e o aluno que já está no ensino médio da EJA. Os demais querem apenas aprender a ler para se orientarem no dia a dia, numa sociedade em que a escrita está em toda parte. Vejam o que dizem suas falas:

*“Eu quero continuar meus estudos e um dia, quem sabe concluir uma faculdade e arrumar um emprego melhor depois que eu me formar.” (Aluno da EJA)*

*“Eu pretendo quando eu tiver avançado, e avançado mesmo eu continuar pelejando em qualquer outro colégio, até eu fazer alguma formatura de alguma coisa.” (Aluna da EJA)*

- **O CONCEITO DE APRENDIZAGEM A PARTIR DE APRENDIZES E EDUCADORES**

A aprendizagem é colocada nos depoimentos dos alunos como o ponto mais importante, representando a valorização da oportunidade vivenciada no cotidiano conforme expressam dois educandos participantes: *“Pra mim, é muito importante, né, eu estou aprendendo a ler e a escrever, agora.”* (Aluno do PBA). *“‘De primeiro’ eu não tinha tido essa oportunidade agora eu ‘tô tendo’, né?”* (Aluno do PBA)..

Sobre as dificuldades enfrentadas dentro e fora da escola para continuar os estudos, a maioria se expressa com otimismo, asseverando que a escola não contribui em nada para dificultar o retorno deles à escola. Na maioria das vezes, as dificuldades são de ordem pessoal como cuidar dos filhos, incapacidade de passar de ano, sobrevivência, dentre outras.

O depoimento de uma das alunas ratifica as colocações acima:

*“Às vezes são os filhos da gente; eu já sou casada, já tenho meus netos e tenho filhos...mas tem hora que a gente acha dificuldade. A gente tem de superar essa dificuldade e ir pra aprender, que a escola é pra isso, para as coisas boas... tem de ter um local próprio pra a gente aprender mesmo. Adequado para os alunos e para os professores se sentirem bem com a gente. É tudo, o colégio pra a gente [...]”* (Alunada EJA).

A relação afetiva envolvida na fala dessa aluna evidencia um dos fatores que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem do educando, encontro educador – educando e na relação do sentir-se bem. Freire (2002) aborda que como prática estritamente humana jamais pode entender a educação como uma experiência fria, sem alma, sem que os sentimentos, emoções e desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma didática racionalista.



## Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 2002, p. 52).

De acordo com os professores, os alunos do PBA, na sua maioria idosos, apresentam muitas dificuldades para aprender a ler e escrever. A principal delas, na opinião dos professores, é não acreditar na própria capacidade de aprender. Além disso, sentem-se desestimulados a frequentar as aulas, só comparecem a muito custo, por insistência dos professores, que vão buscá-los em suas casas – alguns dizem que vão à aula para esquecer os problemas.

*“A gente vê que aquelas pessoas chegam lá, assim, numa visão que, como se fosse cega, digamos assim, e quando você chega ao final do curso, a gente vê que elas já sabem pegar num lápis, sabem escrever seu nome, conhecem letras, né? Já fazem frases, uma coisa... é muito ‘satisfatório’. (...) Porque são pessoas que a gente... trabalha, são pessoas que trabalham muito, são pessoas já idosas, então, às vezes, em todo dia eles estavam na sala de aula, mesmo tendo a merenda, e eu sempre levava mais coisa pra agradar, né? E... mas eles estavam cansados, tinha deles que trabalham muito, trabalhavam muito, aí chegavam um pouquinho cansados, mas, mesmo assim, eles iam, mesmo assim. E foi ‘satisfatório’, também, eu achei.” (Professor PBA)*

*“Aí, surgiu essa oportunidade. Foi muito ‘satisfatório’ pra mim, porque foi a primeira vez. Eu gostei ‘muuuuito’ de ajudar, porque tinha gente que não sabia nem pegar num lápis, igual meus amigos falaram né? E... tinha gente que não sabia fazer o nome, aprendeu. Eu inventava jogos, eu inventava bingo, comprava as coisas, comprava cartela pra fazer bingo, pra incentivar eles, pra eles puderem ir. À noite tinha deles que não ia, eu ia na casa. ‘Vamos, que hoje vai ter um bingo e tal...’, fazia dinâmicas, inventava mil coisas pra eles... incentivar, pra eles puderem ir pra escola, né?” (Professora PBA)*

A visão do sujeito da EJA nos impulsiona a olhar este sujeito, os seus interesses, o seu contexto. Pensar a alfabetização para estes sujeitos é pensar em desenvolver com as mesmas habilidades que lhes permitam melhorar sua qualidade de vida, como por exemplo: lidar com as tecnologias, manusear instrumentos, ler bulas de remédio, informativos, mensagens recebidas sobre os fundos que recebem aposentadoria, bolsas, auxílios etc. Leitura de documentos como financiamentos, empréstimos etc.

É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos (FREIRE, 2002, p. 46).

Seria pertinente ter a visão de alfabetização entre os jovens e adultos que é declarada pela UNESCO e seus parceiros:

[...] embasada na visão de pessoas usando a comunicação escrita de maneira que reforcem seu lugar na sociedade, deem expressão a sua identidade, facilitem seu aprendizado e permitam o diálogo aberto e respeitoso com os vizinhos da aldeia local e da aldeia global. Isso implica múltiplos ambientes alfabetizados que sejam autossustentáveis e entrelaçados permitam a participação de todos e conduzam à:

- alfabetização para participação democrática: “voz para todos”;
- alfabetização para realização de potencial: “educação para todos”;



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

- alfabetização para expressão e compartilhamento de identidades e conhecimentos: “alfabetização criativa e recíproca.” (UNESCO, 2003, p. 49-50).

A motivação maior para estes educandos seria a aplicabilidade do que estão aprendendo, a percepção de que estão aprendendo saberes escolares não lhes sensibilizam a gostar das aulas. Jara (s.d) ao comentar sobre o Desafio e a Paixão de Aprender, no qual analisa o livro Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, nos fala sobre o desafio que o educador tem em desenvolver sua prática em sala de aula de modo a dialogar com o educando:

Conceber **condições e disposições de aprendizagem** para, como diz Freire: “criar possibilidades” para a produção ou construção do conhecimento: saber que não se conhece, ao certo, tudo sobre dos conteúdos que devem ser tratados; saber que as pessoas do grupo também têm os seus conhecimentos, as suas dúvidas e as suas exigências; porém, ao mesmo tempo saber que podemos enfrentar este desafio porque nos preparamos da melhor forma possível: temos informações, critérios, ferramentas e procedimentos para abordar, com criatividade e crítica, o assunto que deve ser estudado (JARA, s.d).

Quando perguntados sobre as dificuldades que foram superadas, a maioria dos alunos de EJA relatou que foi a universalização do ensino e, no plano pessoal, o fato de eles terem superado a vergonha de voltar a estudar depois de adultos. Também há casos no relato que uma superação tem relação com o material que é ofertado ao aluno.

O depoimento a seguir, é revelador sobre essa situação: “*Antigamente era difícil, mas agora está fácil. Tem o caderno, tem o lápis, tem tudo. Não tem preocupação com isso. Só num aprende se nego não quer.*”(Aluna do PBA).

Revela-se o critério que o aluno utiliza para avaliar a qualidade da escola – oferecer lápis e caderno – e expressa, mais uma vez, a ideia de que só o aluno é responsável pelo seu sucesso ou insucesso escolar.

A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua (FREIRE, 1967, p. 95).

Ao falar sobre seus alunos percebemos que os professores não fazem grandes distinções dentre eles, idade, gênero, estarem afastados da escola há muito tempo ou não, não revelando qualquer atitude preconceituosa. Além disso, a informação de que alguns jovens, não muito fora de faixa, preferem estudar nas escolas da EJA revela uma atitude positiva frente a esta modalidade, pelo menos da parte de quem faz esta opção. Somente os idosos são vistos com certa distinção, como aqueles que não aprendem.

*Geralmente são alunos que estão fora da escola há mais tempo, mas têm também aqueles que, mesmo não estando muito fora de faixa, preferem estar com os adultos. São adultos de 20 a 60 anos ou mais, alguns interessados, outros não. Os idosos têm muita dificuldade de aprendizagem. O que aprendem num dia, no outro, já não sabem mais, esqueceram.* (Professora PBA)



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

Pelas falas dos professores, percebe-se que há uma preocupação em vincular aquilo que eles ensinam à realidade do aluno. No entanto, o que se percebe, também, é que todas as temáticas vinculadas à realidade são tratadas como conteúdos, lições que devem ser aprendidas e reproduzidas, e não como oportunidades de reflexão e desenvolvimento do senso crítico.

Segundo os professores, os alunos *aprendem a dar explicações sobre determinados assuntos*, ou seja, eles não vão à escola para discutir sobre os problemas e elaborar suas próprias explicações em confronto com outras já existentes, eles vão para aprender as explicações que já estão prontas.

*Eles aprendem a dar explicações sobre determinados assuntos, a se relacionarem melhor com os filhos, ficam mais conscientes em relação aos assuntos ambientais e políticos, por exemplo, desperdício de água, desmatamento, aquecimento global, a importância do voto e escolher bem seus representantes. Saberem o porquê do clima do nosso município estar mudando; a capacidade de compreender o que se passa nos jornais. A maioria dos que passaram no concurso de vigilante eram alunos da EJA. (Professor da EJA).*

O que se percebe, no discurso acima, é que, para o professor, ter consciência significa simplesmente tomar conhecimento de um dado, no caso, dos efeitos do desmatamento. Mas os dados por si só não são capazes de dissipar incertezas e, por isso, não se constituem em conscientização ou conhecimento útil para a tomada de decisão. É o que se percebe na fala do aluno que é reportada pelo professor *“Meu filho, então o que é que vai acontecer se eu não vou mais brocar e queimar?”*.

Aquilo que, para o professor representa, ao mesmo tempo, um dado e um conhecimento; para o aluno pode ser apenas um dado que ele deve saber de sua existência e prestar conta nas avaliações. Esse é o grande desafio da escola: transformar dados e informações em conhecimento e conscientização.

Essa transformação só pode ocorrer, seguindo-se a via do diálogo, em que todos os pontos de vista sejam analisados e respeitados, o do aluno, o do professor, o dos livros, o do jornal, de modo que a decisão seja tomada em consenso e não por imposição de uma verdade. Mas para que haja consenso é preciso que, primeiramente, as pessoas falem numa linguagem que permita o entendimento.

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas ao mesmo tempo da boniteza da docência e da discência (FREIRE, 2002, p. 45).



## Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229

No discurso que se segue, percebe-se, claramente, a visão de que o que se aprende na escola são conteúdos, informações a serem repassadas e lições a serem seguidas, muito embora a capacidade dos alunos de entenderem o que o professor ensina tenha sido posta em dúvida.

*GU:Eu acho que eles conseguem passar para os filhos, para os amigos, conseguem explicar, da maneira deles, né? O que a gente passou pra eles na sala de aula. Não tudo, né? Mas algum assunto, tipo esse que a gente acabou de falar, né? Tipo, o desperdício de água que é o que eu sempre falo com eles lá. Pra eles tentarem economizar água. Tudo isso, né? Que pode prejudicar a gente no futuro. Eles aprendem, eles conseguem falar pros filho, né? Pros amigos. Então, eu acho que dá pra entender algumas coisas que a gente fala...(Professora EJA)*

*Muitas vezes, o que eles veem na televisão sobre o aquecimento global, eles... ah, dizem assim “Já vi na sala de aula. Isso aí hoje eu vi, na televisão, o que você falou ontem na sala”, né?(Professor EJA)*

A maneira como o professor se expressa, no discurso acima, é mais para dizer que aquilo que escola ensina não está tão desvinculado da realidade, do que para dizer que aquilo que a escola ensina contribui para desenvolver a capacidade de reflexão do aluno e, em consequência disso, modificar a sua forma de ver e atuar no mundo. Brandão (2012, p.35) alerta que

*Em função, especialmente, do processo de globalização e do acelerado avanço científico e tecnológico dos dias atuais, jovens e adultos necessitam fazer parte de um processo de contínuo desenvolvimento de suas capacidades, para terem condições mínimas de enfrentar as transformações do mundo moderno. Tudo isso alterou a concepção tradicional de EJA, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita, mas funcionando como uma educação continuada, uma educação ao longo de toda a vida, que apenas se inicia com a alfabetização.*

No entanto, o que se percebe na fala de alunos e professores é que a aprendizagem se dá de forma parcial, capenga, instrumental, não contribuindo para a aquisição de saberes que auxiliam o educando a circular melhor na sociedade letrada, havendo dissociação entre os saberes da escola e os saberes da vida, sem uma superação dos saberes da experiência que parece dominar, tanto a alunos como a professores.

Sentimos também que os discursos da escola na transposição dos saberes na sala de aula e nos acontecimentos da escola caem no que Freire (2008) chamou de “palavra oca”, educação “verbosa”, com saberes sem significados que não parecem ter utilidade aos alunos, pois não dialogam com seus saberes. Os saberes aprendidos na escola parecem sem sentido para o cotidiano do aluno, ficando apenas a lembranças das interações, os poucos momentos de debate e pouco do saber científico que foi trabalhado.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A riqueza do material encontrado na pesquisa poderia nortear as ações a serem planejadas pela Agenda Territorial e/ou Secretarias Estadual e Municipais de educação, e também fornecer



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

sugestões de ações para diversas instituições representadas na Comissão, promovendo alterações no trabalho que vem desenvolvendo.

Cumpre esclarecer que no intervalo de tempo, entre o ano de 2012 e 2015, muitos acontecimentos contribuíram para que os dados da pesquisa não tenham tido ampla divulgação. A comissão da Agenda Territorial do Ceará foi extinta no ano de 2014, situação que já vinha acontecendo em todo o país, e dentre os poucos estados que conseguiram fazer o diagnóstico, o relatório ficou em poder das Secretarias de Educação.

Os estudos qualitativos realizados pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, História e Memória - NEJAHM, do qual fizemos este recorte, estão sendo analisados por grupos de pesquisadores que estão aprofundando estudos das categorias identificadas e fazendo os cruzamentos necessários, para melhor esclarecê-las.

A partir do que foi analisado em nosso ensaio trazemos algumas sugestões que podem ser úteis a gestores e educadores, e a todos os segmentos que desenvolvem educação de jovens e adultos.

A União Nacional dos Dirigentes Municipalistas – UNDIME, pode orientar prefeitos e secretários a buscarem equipar escolas para receber adultos, evitando salas de aula em casas de professores ou outras instalações inadequadas, que muitas vezes não dispõem de espaço, nem mobiliário suficiente e adequado aos alunos jovens e adultos. E também, as situações de desconforto identificadas dentre as turmas de ensino fundamental que estão nas escolas, nas mesmas os educandos e educandas não se consideram como sujeitos de direitos, estando os jovens e adultos em situação de “empréstimo” diante dos espaços a eles concebidos.

As dificuldades sentidas pelos professores do PBA foram também já apontadas por Di Pierro (2010): “Escassos resultados de aprendizagem, devidos à duração insuficiente dos cursos, à frequência intermitente e evasão dos alfabetizandos, à seleção inadequada e precária formação dos alfabetizadores, entre outros aspectos relativos à qualidade dos cursos”. É preciso que haja maior comunicação dos órgãos públicos e desses agentes educadores, que muitas vezes não têm reconhecimento devido, desde a sua formação ou formação continuada até o salário a eles designado.

Poderia ser realizada maior interlocução entre as Instituições de Ensino Superior, Undime e Seduc com o Ministério da Educação sobre alterações que poderiam ser desenvolvidas no Programa Brasil Alfabetizado. Além do que, está na hora dos municípios assumirem a alfabetização de jovens



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

e adultos como uma modalidade do Ensino Fundamental, deixando de ser dependente de programas federais.

Fortalecer dentre gestores e educadores o discurso de educação como direito de todos, respeitando a Educação de Jovens e Adultos como modalidade que deve estar presente em todas as escolas, com espaços e mobiliários adequados, com integração dos educandos jovens e adultos à vida da escola. Isso irá contribuir para diminuir o preconceito com alunos e professores, possibilitando também o reconhecimento de que o educando não está em um espaço de outros, mas em uma escola dele e para ele.

Para vencer os desafios da EJA é preciso que ela deixe de ser concebida na perspectiva da falta, da carência e do imprevisto, e que a escola passe a ser território de fortalecimento da identidade de um grupo social que tem sido vítima da exclusão, do preconceito e de uma política de negação de direitos.

Considerar as necessidades da EJA a partir da fala de educadores, educadoras, educandas e educandos significa dar voz a estes sujeitos, construindo a proposta freiriana do “vir a ser” daqueles historicamente oprimidos. Permite replanejar as ações, considerando suas histórias e respeitando-as neste processo.

Valorizar os achados das pesquisas que foram e estão sendo feitas, é uma forma de ouvir respostas que já poderiam ter sido dadas a problemas que historicamente persistem em existir na educação de jovens e adultos. Este artigo não encerra a busca em melhores e maiores condições de escolarização dos jovens e adultos, mas insinua que muito ainda precisa ser feito e oferecido para a concretização desse objetivo maior que é a “educação para todos”.

## **REFERÊNCIAS**

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE O “VELHO” E O “NOVO” PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)**. Educação em Revista. Marília, v. 13, n. 2, p. 7-24, Jul.-Dez., 2012. Disponível em:

<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/3284/2544>.

Acessado em: 19.09.2015.

DI PIERRO, M.C. de. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e perspectivas**. In: Educação e Sociedade, v. 31, p.939-959, jul-set 2010. n. 112 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>. Acessado em 18.08.2015



**Anais do XV Congresso de História da Educação do Ceará. 2016, ISSN 2237-2229**

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Disponível em: [www.informacaoesociedade.ufpb.br/1020006.pdf](http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/1020006.pdf). Acesso em: 07.08.2009.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. Londres: Longman, 1989.

FREIRE, Paulo R. **Educação como prática de liberdade**. 31ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática pedagógica. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabetismo**. São Paulo: Cortez, 2007.

JARA, Oscar. **O desafio e a paixão de aprender**. Texto disponibilizado via internet no site do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos para professores do sistema prisional. [www.sites.google.com/site/educandoparaliberdade](http://www.sites.google.com/site/educandoparaliberdade). Acessado em: 31.08.2012.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SANTOS, Luciano. As identidades culturais: proposições conceituais e teóricas. Disponível em: [http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/4ed\\_artigo\\_9.pdf](http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/4ed_artigo_9.pdf). Acesso em: 05.11.2015

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 11ª Ed. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 1994.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. **A política de educação não formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.