

HISTÓRIAS DE VIDA DE ALUNOS INSERIDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DE CARIACICA, ESPÍRITO SANTO

STUDIES OF LIFE STUDENTS INSERTED IN EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS IN A SCHOOL OF CARIACICA, ESPÍRITO SANTO

Michell Pedruzzi Mendes Araújo¹
Anna Paula Becigo²
Sabrina da Silva Machado Trento³

Resumo

Este artigo expõe as vivências de alunos inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nos convida a direcionar nosso olhar sobre quem são os sujeitos que compõem essa modalidade de ensino. De natureza qualitativa, teve por metodologia de pesquisa a história de vida, que tem por finalidade relatar a vida, imersa em uma perspectiva sócio-histórica, por meio da qual se possibilita a compreensão do ser humano como um ser biológico, social e cultural. Como aporte teórico, apoiamos-nos na pedagogia crítica de Paulo Freire, tendo em vista a sua abordagem epistemológica acerca da alfabetização dos Jovens e Adultos. Objetivou compreender as histórias de vida de alunos inseridos na Educação de Jovens e Adultos. Para coleta dos dados, fizemos o uso da entrevista biográfica, que foi adequada à realidade de cada indivíduo. Como tecitura produzida a partir desse estudo com os alunos da EJA, destaca-se a necessidade de ouvir e reconhecê-los como sujeitos e protagonistas de seu processo de aprendizagem, para que as práticas pedagógicas na escola sejam (re)pensadas a partir das subjetividades e anseios que são expressos neste processo de contar a sua própria história de vida.

Palavras-chave: História de vida. Educação de Jovens e Adultos. Aprendizagem. Práticas pedagógicas.

Abstract

This article exposes the experiences of students inserted in the Education of Young and Adults (EJA) and invites us to direct our gaze on who are the subjects that make up this teaching modality. Of qualitative nature, the research was based on a life history, whose purpose is to report life, immersed in a socio-historical perspective, through which it is possible to understand the human being as a biological, social and cultural being. As a theoretical contribution, we rely on Paulo Freire's critical pedagogy, in view of his epistemological approach to youth and adult literacy. It

¹ Doutorando e mestre em educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Educação Inclusiva e em Gestão escolar integrada. Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisador do Gepei-UFES. Professor do curso de pedagogia da Faculdade Multivix-ES. E-mail: michellpedruzzi@yahoo.com.br

² Licenciada em pedagogia pela Faculdade Multivix-ES. E-mail: annapaulabecigo@gmail.com

³ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo e graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Especialista em Educação Física Escolar para a educação básica (UFES). Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal da Serra/ES. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Inclusão-GEPEI-UFES. E-mail: sasa.smachado@hotmail.com

aimed to understand the life histories of students enrolled in Youth and Adult Education. To collect the data, we made use of the biographical interview, which was adequate to the reality of each individual. As a result of this study with the students of the EJA, the need to listen and recognize them as subjects and protagonists of their learning process is emphasized, so that the pedagogical practices in the school are (re) thought from the subjectivities and yearnings that are expressed in this process of telling their own life story.

Keywords: Life history. Youth and Adult Education. Learning. Pedagogical practices.

Introdução

Este artigo expõe as vivências de alunos inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma parte de suas histórias de vida, e nos convida a direcionar nosso olhar sobre quem são os sujeitos que compõem essa modalidade e os desafios enfrentados por eles.

A EJA apresenta muitos desafios, principalmente por ser uma alternativa para minimizar a exclusão dos alunos que passaram por várias adversidades no cenário da escola comum. Porém, o maior desafio encontrado por esses sujeitos que reingressaram na EJA não se dá no ato matrícula, nem na inserção desses na modalidade, mas na permanência, uma vez que a maioria desses alunos precisa trabalhar durante o dia, seja no lar ou em um ambiente externo, e estudar à noite.

Diante do desafio da inclusão e da permanência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos, tecemos reflexões sobre as práticas pedagógicas quando se trata de reconhecer a subjetividade desses sujeitos inseridos na EJA. Norteados pelos fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia de Paulo Freire para investigar e desenvolver a formação de educadores, tendo em vista a superação de limites que impedem a transformação de práticas docentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.304 de 1996, no Artigo 37, enfatiza a preocupação em garantir a continuidade e acesso aos estudos para esses sujeitos, tornando a principal função e desafio da escola garantir a permanência desses alunos na escola comum.

Desse modo, para uma melhor compreensão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, faz-se necessário contextualizar o leitor sobre as raízes teóricas da temática. Para isso, trazemos um breve panorama do histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

O estabelecimento eficaz da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil apresenta-se desafiador, principalmente no que tange à inclusão efetiva do público

inserido nessa modalidade da educação. Isso porque o histórico associado à consolidação dessa modalidade em nosso país, assim como em outras modalidades de ensino, é repleto de cristalizações e segregações que encerram os sujeitos em seus “déficits”.

Ao longo deste estudo, trazemos alguns eventos importantes para a consolidação da EJA no nosso país, tendo em vista a necessidade de se observar a visão ‘tecnicista’ e ‘alienante’ que sempre cerceou, não somente as outras modalidades de ensino, mas também a EJA.

Destacamos como exemplo de visão alienante os primórdios do histórico da EJA. Na época do Brasil colonial, a educação voltada para o público não infantil, segundo Cunha (1999), fazia-se referência apenas à população adulta, que também necessitava ser doutrinada e iniciada nas “cousas da nossa santa fé”. Como se pode perceber, havia um caráter mais religioso do que educacional, o que tornava o ensino alienante e não havia a preocupação com a construção do conhecimento e sim com a transmissão vertical desse. O que se buscava naquela época, era a ascensão da produtividade relacionada ao aumento do número de escravos. A educação não entrava nesse âmbito, sendo totalmente negligenciada. Tangenciando o que foi exposto anteriormente, Galvão e Soares (2004) dissertam que o marco histórico da EJA no nosso país foi o período colonial.

Vale destacar também que, a partir do desenvolvimento industrial em nosso país, a valorização da educação da população adulta teve sua progressão, sendo traduzida em pontos de vista diversos: no domínio da linguagem falada e escrita visando o controle sob as técnicas de produção; instrumento de ascensão social; meio de progresso para o país; ou até mesmo ampliação da base de votos (CUNHA, 1999).

No Brasil, a década de 1940 marca os primórdios da independência da Educação de Jovens e Adultos diante dos altos índices de analfabetismo no país. (SANTOS *et al.*, 2012). A modalidade da EJA volta-se para políticas de alfabetização da população adulta.

Concomitantemente à Campanha de Educação de Adultos, abre-se a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. O analfabetismo é visto como causa e não como efeito do escasso desenvolvimento brasileiro, privando o País de participar do conjunto das “nações de cultura” (CUNHA, 1999, p. 11).

No ano de 1964, o golpe militar representou uma interrupção do trabalho de alfabetização da população adulta, devido ao seu caráter conscientizador. O governo só consentiu a realização de programas de alfabetização de adultos de essência conservadora

e assistencial (SANTOS *et al.*, 2012). No ano de 1967, cria-se o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

A atuação do MOBRAL voltou-se, inicialmente, para a população analfabeta entre 15 e 30 anos. Por outro lado, objetivou sua atuação em termos de "alfabetização funcional", definindo que ela deveria visar "a valorização do homem (pela aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e pelo aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho) e a integração social desse homem, através do seu reajustamento à família, à comunidade local e à pátria" (CUNHA, 1999, p. 12).

O MOBRAL foi extinto em 1985 e, em seu lugar, surgiu a Fundação Educar, "que abriu mão de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas" (CUNHA, 1999).

Houve um avanço, a âmbito de legislação, com a Constituição de 1988. Essa institui como dever do Estado a ampliação da EJA ao estabelecer a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica na idade própria (BRASIL, 1988).

Em um importante documento produzido com a Secretaria de Educação à distância, Cunha lembra que o desafio da Educação de Jovens e Adultos, a partir dos anos 90, é o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a finalidade de se garantir aos adultos analfabetos e aos jovens que tiveram passagens fracassadas pelas escolas o acesso à cultura letrada, possibilitando uma participação mais ativa no universo profissional, político e cultural. O desafio torna-se maior quando se pensa que o acesso à cultura letrada não significa em qualquer hipótese ignorar a cultura e os saberes que os jovens e adultos trazem como bagagem (CUNHA, 1999).

No âmbito da legislação, cabe dissertar sobre a LDB 9.394/96. O segmento, EJA, é regulamentado pelo Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da educação (a LDB, ou lei Nº 9394. de 20 de dezembro de 1996). No artigo 37, é ressaltado que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996). Eis aqui alguns parágrafos desse artigo:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996).

Nesse contexto de histórico da EJA que se consolidou frente aos objetivos anteriores que não buscavam a aprendizagem e sim um ‘treino’, vale destacar que o educando da EJA possui uma história com experiências diferenciadas, devendo o educador buscar valorizar essas experiências das práticas pedagógicas de forma a contribuir como um fator facilitador da aprendizagem. Assim, a prática pedagógica deve ser analisada constantemente.

Ressaltamos que a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender as histórias de vida dos alunos inseridos na EJA. E, por objetivos específicos, buscamos: verificar se o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula leva em conta as subjetividades dos sujeitos, compreender a importância da EJA para os educandos inseridos nessa modalidade e refletir sobre o papel do professor inserido nessa modalidade.

Referencial teórico

Este artigo fundamenta-se na perspectiva adotada por Paulo Freire e por seus colaboradores a respeito da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, vislumbramos o homem como um ser histórico, inserido em um permanente movimento de procura, que faz e refaz constantemente o seu saber (FREIRE, 1999). De forma a contextualizar o referencial teórico escolhido, trazemos à tona a fala de Aranha (1996). Para autora:

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado

sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra (ARANHA, 1996, p.209).

Reconhecer que os jovens e adultos possuem diversos conhecimentos do dia-a-dia, propicia que o professor crie um ambiente no qual os alunos se sintam encorajados a apresentar suas conjecturas, argumentar contra ou a favor das ideias dos outros, sabendo que, a todo o momento, seu raciocínio será valorizado e que isso pode contribuir para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Nesse sentido, a proposta curricular da EJA para o 2º segmento afirma que:

Escolhas didáticas que estimulam o envolvimento dos alunos em processos de pensamento, assim como o raciocínio e a argumentação lógica contribuem para criar uma cultura positiva nas aulas [...] – muito diferente daquela em que apenas procedimentos algorítmicos e respostas rápidas e “certas” são valorizadas. Só assim a aprendizagem será significativa (BRASIL, 2002, p. 17).

Levando em conta que esses alunos, frequentemente, têm um histórico de fracasso escolar, a Educação de Jovens e Adultos não pode repetir o mesmo ensino que estes tiveram na educação regular. Eles buscam aquilo que não tiveram oportunidade de aprender e aproveitar na idade “normal”.

Para Wanderer (2001), se muitos destes estudantes se evadiram em função do ensino que tiveram, é necessário mudar os padrões. Eles não podem ter o mesmo processo ensino/aprendizagem, o mesmo currículo nesta volta à escola, é preciso inovar.

Nessa visão o professor tem um papel fundamental, o de compreender, utilizar e valorizar os conhecimentos anteriores dos alunos, integrando esses conhecimentos com a rotina escolar e a realidade dos educandos. O professor, nesse contexto, tem um grande desafio, o de tornar o processo ensino/aprendizagem interessante, isto é, atrativo, útil.

Cabe refletir também sobre a utilização dos conhecimentos prévios como introdução ou ampliação da aprendizagem, mas não ficando somente na discussão.

Para Fonseca (2006, p. 71), “a busca do essencial não pode ter a conotação de mera exclusão de alguns conteúdos mais sofisticados, dando a sensação de que os alunos de EJA

receberiam menos do que os alunos de curso regular”.

O que se prioriza é a valorização dos conhecimentos prévios dos educandos para tornar a aprendizagem mais significativa. Quando o aluno observa que a escola aceita e valoriza os conhecimentos que ele detém, é possível que adquira maior segurança em si próprio.

É importante aliar os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos com estratégias que reconheçam, evidenciem e estimulem o aluno a pesquisar, tornando seu aprendizado útil e significativo.

O professor pode e deve interferir na realidade escolar e nas práticas que não trazem resultados a seus educandos. Conforme as palavras de D’Ambrósio (2001), a sociedade e os estudantes estão mudando, juntamente com o conhecimento. Portanto, a educação não pode ser conservadora, ela precisa de uma reestruturação.

Nesse mesmo caminho, Soligo (2010, p. 30) diz que:

A aprendizagem não é resultado apenas de ações pedagógicas especialmente planejadas: a partir do momento em que nasce, o ser humano começa a aprender, tanto o que lhe é ensinado de forma intencional como o que pode aprender pelo simples fato de estar vivo, convivendo com outras pessoas em ambientes sociais diversificados. Muitas coisas que sabemos não nos foram formalmente ensinadas.

O aluno da EJA, diferentemente dos outros alunos, possui vivências diferenciadas, além de sua rotina diária ser mais cansativa. Quando os educandos são motivados a aprenderem por meio de motivadores externos e que tem relação com sua história e experiência de vida, o sucesso na aprendizagem pode vir incluído.

Na educação infantil é possível perceber o interesse dos pequenos educandos em relatar suas experiências e aprendizados fora do ambiente escolar. Imagine o quanto um educando inserido na EJA terá a dizer sobre uma temática, se ela estiver apresentada de forma a inserir suas experiências. O adulto tem ambiente diferenciado do da criança como o ambiente de trabalho e até as relações interpessoais tem um foco diferenciado dos demais grupos de educandos, trazendo consigo:

Uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança)

e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

Essas informações de natureza empírica fazem com que os educandos sejam sujeitos de conhecimento que podem e devem ser compartilhados no enriquecimento de uma aula. Como mais apresentado no documento base de jovens e adultos.

Jovens e adultos trabalhadores possuem identidades e culturas particulares, forjadas por um conjunto de crenças, valores, símbolos, do mesmo modo, trazem uma gama de conhecimentos oriundos de sua formação anterior, da sua prática no trabalho e das suas vivências extra-trabalho. Todos esses saberes devem ser considerados no processo educativo, articulados com os novos conhecimentos que se produzem tanto no âmbito escolar, quanto no meio social, na perspectiva de aplicação prática (BRASIL, 2007, p. 29).

Sabendo que o professor não é o detentor do saber, valorizar as experiências dos educandos deve fazer parte do processo ensino/aprendizagem. O professor precisa estar preparado para lidar com essa diversidade, por isso se faz necessário que ele busque uma formação continuada.

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2005, p. 69).

Nesse contexto, é importante dizer que a educação de jovens e adultos se faz a partir dos valores e do respeito instituídos pelos alunos, que valorizam a diversidade humana, os conteúdos vêm para complementar sua aprendizagem, para que busquem seu lugar na sociedade, conscientes de seus direitos.

A EJA é uma modalidade fundamental no sistema de ensino. Ela é uma forma de garantir cidadania e condições de vida melhores às pessoas que na idade, tida como propícia, não tiveram a oportunidade de estudar.

Uma das maiores referências, quando o assunto é o EJA, é Paulo Freire, que defendia uma educação participativa e colaborativa que evidenciava uma educação voltada para o social. Esse autor e a sua perspectiva sobre a alfabetização de adultos é o

principal arcabouço teórico utilizado neste estudo. Todos os autores já supracitados têm um olhar sobre a alfabetização que converge com o olhar de Freire.

Com a Pedagogia de Paulo Freire, que nasce no clima de mudanças do início dos anos 60, a Educação Popular é articulada à ação política junto aos grupos populares intelectuais, estudantes, pessoas ligadas à Igreja Católica e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (SANTOS *et al.*, 2012). Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes dos textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização com ato de conhecimento, como ato criador e como ato político (FREIRE, 1982, p.30).

Assim, Paulo Freire propõe uma alfabetização de adultos que considera as experiências dos educandos e os respeita como sujeitos de sua própria aprendizagem (SANTOS *et al.*, 2012). O desafio proposto por Freire era conceber a alfabetização de adultos para além da aquisição e produção de conhecimentos cognitivos, mesmo sendo estes sejam necessários e imprescindíveis.

Um adulto traz consigo um acúmulo de experiências de vida, faz escolhas, analisa as informações recebidas, enfrenta a vida de forma autônoma (SANTOS *et al.*, 2012) e em sua bagagem de experiências de vida há expectativas e possibilidades que interferem no processo de aprendizagem. No entanto, na escola teme o fracasso e não se sente pertencente àquela realidade, que parece tão diferente da sua vida cotidiana. É nesse contexto que emerge a necessidade de a escola ter um olhar sensível para esses educandos, tornando as aulas mais acessíveis a esses sujeitos, repletos de experiências acumuladas e de vontade para se inserir ao contexto da cultura letrada.

Neste estudo, entendemos o homem como alguém que não nasce feito e que não nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Constrói-se. Não é um dado que, em nós, seja um 'a priori' da nossa história individual e social (FREIRE, 1999).

Conhecendo as histórias de vida dos sujeitos inseridos na EJA

Nesse tópico, trazemos o local em que foi realizado este estudo, os procedimentos necessários para a coleta de dados, a metodologia utilizada para obtenção dos objetivos delineados, o embasamento teórico, algumas impressões sobre a escola e a sala de aula e, por fim, uma parte das histórias de vida dos sujeitos da pesquisa (alunos e professora), com algumas tecituras.

A priori, é importante destacar que utilizamos como base de nossa coleta de dados a fala de Ferrari (2001). Para a autora, o jovem inserido na EJA deve ser reconhecido como um sujeito cuja história não é a mesma de outros jovens de sua faixa etária. Para a autora, é imprescindível que o jovem de EJA seja visto como uma pessoa, “cujas condições de existência remetem à dupla exclusão, de seu grupo de pares da mesma idade e do sistema regular de ensino, por evasão ou retenção” (FERRARI, 2001, p. 2).

A presente pesquisa foi desenvolvida na escola “Construção do Saber⁴”. Essa escola oferta a modalidade EJA e possui oito turmas desse segmento no turno noturno. Uma dessas turmas de 1º segmento da EJA foi escolhida para a realização dessa pesquisa. Nessa, estão matriculados 18 alunos, dentre os quais muitos não frequentam assiduamente a escola. Essa turma possui algumas peculiaridades inerentes às turmas de EJA: a amplitude etária. Nesse sentido, os alunos têm idades que variam de 20 a 72 anos de idade.

Uma característica a ser ressaltada é acerca da realidade sócio-econômica dos alunos dessa instituição. Em resposta as entrevistas semiestruturadas, verificamos que a renda mensal dos alunos dessa instituição varia de 800,00 a 2.000,00 reais. Tal dado nos mostra que os sujeitos-alunos desse estudo pertencem a famílias cuja condição socioeconômica é baixa.

A turma escolhida para o nosso estudo é muito pequena, com alunos que não frequentam assiduamente a escola. 18 alunos estão matriculados, mas somente oito alunos, que participam efetivamente das aulas, puderam contribuir diretamente com essa pesquisa. Resolvemos não inserir no bojo dessa pesquisa os alunos que vão esporadicamente à escola.

⁴ Nome fictício

Procedimentos metodológicos

Para que os objetivos delineados anteriormente fossem atingidos, recorreremos à metodologia história de vida. A partir das histórias de vida, podemos entender melhor a formação subjetiva dos indivíduos, considerando o contexto histórico e cultural no qual o sujeito está inserido.

Utilizamos os fundamentos teórico-filosóficos e as bases teóricas da perspectiva sócio-histórica para análises do estudo. Isso porque essa perspectiva nos dá fundamentação para alcançar nossos objetivos, entendendo que devemos “[...] refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence” (FREITAS, 2002, p. 22).

Nesse contexto, entendemos que compreender as histórias de vida de sujeitos inseridos na EJA, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, pode ser capaz de trazer à tona sentimentos, significações, construções e desconstruções desses sujeitos, que, uma vez internalizados, podem contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, como demonstraram estudos de Araújo (2014) e Drago (2012).

Nesse mesmo caminho, concordamos com Silva *et al.* (2007, p. 34), quando dissertam que

o método de História de Vida é um método científico com toda força, validade e credibilidade de qualquer outro método, sobretudo porque revela que por mais individual que seja uma história, ela é sempre, ainda, coletiva, mostrando também o quão genérica é a trajetória do ser humano.

Recuperamos memórias, para que fosse possível analisar as histórias de vida dos educandos pertencentes à EJA, que ao relatar suas experiências e sentimentos, nos faz entender a importância de se valorizar as suas trajetórias escolares, as suas histórias de fracassos-inúmeros e também de conquistas. Neste sentido, para realizarmos este estudo, tínhamos em mente que “[...] na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (FREITAS, 2002, p. 21).

A utilização da metodologia história de vida é fundamental para entender o

processo de constituição subjetiva e a trajetória escolar dos alunos inseridos na EJA. Isso porque essa metodologia permite que o pesquisador tenha uma vivência intrínseca com o sujeito pesquisado, o que facilita o entendimento dos processos de subjetivação (ARAÚJO, 2014).

Inspirados em Araújo (2014), nas suas considerações acerca da utilização da metodologia história de vida, assumimos um fazer metodológico que vislumbra os seres humanos para além de meros seres biológicos. Compreendemos os seres humanos em suas esferas social e cultural, como aqueles que aprendem, internalizam e se desenvolvem devido ao contexto em que estão inseridos. Sob esse prisma, necessitamos do olhar de Freire (1999) acerca do processo de mediação do ser humano via ‘mundo’ para entender esse processo de constituição do ser ‘aluno’ a partir de sua trajetória escolar e, em um contexto mais global, vital.

Os dados foram obtidos a campo, em uma sala de aula da escola “Construção do Saber”, a partir de entrevistas semiestruturadas do tipo biográfica, que foram adequadas à realidade de cada sujeito pesquisado.

Cabe salientar que no roteiro da entrevista biográfica estavam presentes apenas algumas perguntas norteadoras e disparadoras, a fim de que o entrevistado não fosse influenciado pela própria pergunta. Por fim, ressalta-se que o procedimento de coleta de dados deu margem à subjetividade do sujeito, a fim de que se conhecessem as ricas e reais histórias de vida de alunos inseridos na EJA que frequentam uma escola no município de Colatina do Estado Espírito Santo. Nesse contexto, é importante dizer que fizemos adaptações das perguntas ao estilo individual dos sujeitos, levando em conta as peculiaridades/subjetividades de cada entrevistado.

As entrevistas foram gravadas e transcritas de forma integral para não ‘cortar’ trechos necessários à obtenção dos dados. A transcrição foi analisada detalhadamente e recortada, com a finalidade de se obter dados relacionados integralmente aos objetivos do trabalho supracitados.

Algumas entrevistas foram realizadas individualmente, para dar maior liberdade ao entrevistado. Outras, no entanto, foram feitas coletivamente.

A coleta de dados se deu em cerca de dois meses e meio. Nesse período, observamos os horários de entrada, de recreio e de saída dos alunos. Verificamos a

quantidade considerável de alunos que não frequentam assiduamente a escola, que ‘matam’ aula e que estão relacionados com o tráfico de drogas. Observamos também a prática desempenhada pela professora, a participação ou a não participação dos alunos à aula e realizamos a coleta de dados, com as entrevistas biográficas.

A escola e a sala de aula: Algumas percepções

Observamos durante duas semanas somente os horários de entrada, de recreio e de saída dos alunos. Nesse período, constatamos que os alunos costumam chegar muito atrasados, tendo em vista o horário de entrada que é 18 horas e vinte minutos. A tolerância de horário máxima para a entrada dos alunos é às 19 horas e vinte minutos.

No recreio, observamos que os alunos mais velhos possuem prioridade para merendar sendo liberados com 10 minutos de antecedência. Além disso, verificamos, por meio de nossas observações e em conversa com a docente, que muitos alunos são agitados, alguns são usuários de drogas e outros, traficantes de drogas. Nesse horário de intervalo, percebemos que a polícia sempre se faz presente para evitar o excesso de tráfico na escola.

De acordo com conversa com a direção e a coordenação escolar, a escola atende no turno noturno 300 alunos, porém muitos alunos faltam à escola e acabam desistindo dos estudos. Os gerentes pedagógicos da escola “Construção do Saber” atribuem o alto índice de desistência à dificuldade de o aluno associar os estudos à atividade profissional que desempenha.

A turma possui 18 alunos e é composta pelos primeiro e segundo segmento da EJA. Os alunos são muito faltosos e apresentam idades muito diversas, que variam de 18 a 72 anos. São alunos muito dependentes da professora regente e reclamam muito quando a professora manda um profissional substituto.

Pelo que observamos, os alunos têm uma relação muito boa com a professora. Conversam com a referida sobre assuntos diversos tais como família, trabalho, religião, alegrias, objetivos e, principalmente, sobre casamento. Percebemos também que a professora é muito tranquila, atenciosa e carinhosa com todos os alunos. Respeita todos os educandos em suas necessidades e individualidades.

Acerca da relação estabelecida com o aluno, a professora nos contou: “Tenho muito cuidado com cada um deles porque são muito dependentes de mim. No dia que coloquei substituto, por exemplo, todo mundo, no outro dia, me contou que ele não explica bem a tarefa e que não deixou beber água. Eles necessitam de mim para conversar sobre os esposos, os maridos, falam sobre as questões sexuais, mortes nas famílias. Sinto-me um pouco psicóloga deles. Eles sabem que podem contar comigo, temos um respeito mútuo”. Nesse contexto, percebemos que há um bom diálogo entre a docente e os discentes e que isso favorece os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa relação de dependência pela docente nos fez lembrar a mesma dependência que os alunos do ensino fundamental I ou até da educação infantil têm pelas suas professoras. Refletimo-nos, nesse contexto, sobre a importância da alfabetização para essas crianças e esses adultos inseridos na escola. Pensamos que essa dependência da professora para a leitura e para a escrita pode estar associada ao processo de alfabetização, ou seja, à necessidade do outro que sabe mais e que poderá ensinar para realizar a mediação. A esse processo, tendo Vigotski, Freire e a perspectiva sócio-histórica como norteadores, damos o nome de mediação por meio do outro. Tendo Freire como norte também há uma intersecção desse ‘pensar’ sócio-histórico. Nas palavras de Freire (2001, p. 79): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

É importante dizer que o processo de ser alfabetizado pode romper com uma série de preconceitos e complexos de inferioridade. Nesse caminho, o professor torna-se uma figura central nesse processo. De acordo com Oliveira (1996), o retorno à escola “significa um marco decisivo no restabelecimento dos seus vínculos com o conhecimento escolar, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade” (OLIVEIRA, 1996, p. 25).

No geral, os alunos se dão muito bem e se respeitam mutuamente, mesmo com a grande divergência de idade. Ajudam-se demasiadamente, sobretudo nas atividades mais difíceis. Os alunos que terminam primeiro sempre fazem questão de ajudar aqueles que têm mais dificuldade.

Conhecendo os sujeitos do estudo

Por meio dessa pesquisa, buscamos sensibilizar os professores acerca da importância de se valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes no processo ensino/aprendizagem. Enfatizamos, assim, a necessidade de explorar o conhecimento que os alunos da EJA trazem como bagagem devido à sua vivência de mundo, afinal deve-se considerar que o conhecimento que aluno já possui influi no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, é importante destacar que alunos inseridos na Educação de Jovens e Adultos⁵, alijados à sua realidade social e cultural, possuem histórias de vida muito peculiares e bem distintas. Esse fato pode ser explicado pela grande amplitude etária observada nas turmas de diferentes etapas dessa modalidade. Ainda que tenham histórias de vida bem peculiares, essas apresentam ‘zonas’ de intersecção: trazem sujeitos que, em âmbito geral, têm uma renda mensal baixa, necessitam trabalhar durante o dia e estudar no período noturno e passaram por situações que levaram ao abandono dos estudos no tempo dito normal.

O aluno da EJA é caracterizado como oriundo das classes menos favorecidas da sociedade e que por motivos diversos, não concluiu seus estudos na escola comum. Não podemos deixar de ressaltar, no âmbito desta caracterização, que na grande maioria dos casos, a passagem do jovem e/ou adulto pela escola regular constituiu-se um processo sem êxito e que culminou na exclusão do mesmo do sistema regular de ensino. Pela vontade pessoal ou pela necessidade de se adequar às exigências do mercado de trabalho, o aluno acaba retornando à escola com o objetivo de obter qualificação ou aprender o que antes não lhe foi possível pela escola regular.

Diante desse prisma, o olhar sobre os alunos da EJA deve ser diferenciado, tendo em vista a riqueza de subjetividades que suas histórias de vida trazem em seu bojo.

Nesse contexto, a presente pesquisa objetiva compreender as histórias de vida de sujeitos inseridos na EJA porque acreditamos que no processo de contar a sua própria história, o sujeito pode recordar memórias e até valorizar mais os pequenos avanços que

obteve com a sua (re)inserção no ambiente escolar. Para além disso, pensamos que o processo de compreensão e de valorização das subjetividades dos nossos sujeitos-educandos deve ser uma prática recorrente de todos os profissionais que lidam com a modalidade EJA.

São sujeitos desse estudo oito alunos da EJA- 1º segmento e a professora regente de sala. Nesse tópico, trazemos uma parte das histórias de vida desses sujeitos que são riquíssimas de detalhes e nos esclarecem dúvidas sobre o cenário educacional da época a qual estavam inseridos. É importante destacar *a priori* que, para a escrita deste artigo, fizemos um recorte nas histórias de vida desses sujeitos, ressaltando as falas que atendem aos objetivos desse estudo.

Neste estudo, trazemos à tona as histórias de vida de mulheres e homens, os únicos seres que, social e historicamente, são capazes de aprender. Por isso, são os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição de dada. “Aprender para nós, seres humanos, é construir, reconstruir, constatar para mudar o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 2003, p. 69).

A professora regente da turma

Perguntamos à professora há quanto tempo ela trabalhava na EJA. Ela nos disse que há dez anos alfabetiza alunos, sejam eles adultos ou crianças, com ou sem deficiência. Disse que para se formar no magistério, teve que alfabetizar um aluno e, a partir daí, apaixonou-se por essa arte, a alfabetização.

Irene⁶, a professora regente, ressaltou que trabalha de forma diversificada e procura entender a realidade de cada aluno. Valoriza os conhecimentos e os interesses individuais de cada educando para que atinjam o principal objetivo: a aprendizagem. Nesse sentido, entende que o aprendizado deve contribuir para o cotidiano de cada aluno, em sua individualidade.

⁶ Todos os nomes dos sujeitos utilizados nessa pesquisa são fictícios, com o objetivo de se preservar a imagem dos entrevistados.

Sobre o seu trabalho realizado desde o início do ano de 2014, Irene destacou que, no início do ano, os alunos da 1ª etapa não reconheciam as letras do alfabeto. Hoje, estão lendo e escrevendo, resolvendo operações de adição e subtração e alguns já estão até resolvendo contas de multiplicação e divisão. A professora destacou que todos os alunos da 4ª etapa já sabem produzir textos e já sabem resolver as quatro operações.

Ainda sobre o trabalho realizado em sala de aula, a professora relatou que se sente honrada em fazer parte dessa etapa de formação de seus alunos. Contou-nos que para além do conhecimento científico de sala de aula, valoriza a formação do indivíduo enquanto cidadão, pertencente a uma realidade social e cultural.

Ao ouvir as falas da professora Irene, nos remetemos à fala de Freire. Quando a professora fala da importância da vivência social e cultural dos seus alunos, lembramo-nos da seguinte frase: “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1991, p.22). Assim, entendemos que o professor inserido na EJA deve levar em conta os processos que são pertinentes à realidade dos sujeitos, à sua vivência social e cultural. Nesse contexto, entendemos que a prática da professora está de acordo com a teoria observada em Paulo Freire.

Nelson, aluno de 20 anos

Trabalha como Office boy. Não conseguiu terminar os estudos porque reprovou em várias séries. Isso porque começou a trabalhar muito cedo. Entrou na EJA para concluir rapidamente os estudos, uma vez que pretende fazer faculdade de administração de empresas e, no futuro próximo, ser bancário. O aluno destacou que a experiência de assistir aula com pessoas de diferentes idades está sendo muito proveitosa, haja vista que aprende muito com as pessoas de maior idade.

Lisandra, aluna de 38 anos

Doméstica. A aluna nos contou que parou de estudar na idade correta porque perdeu o pai e a mãe com 10 anos. Nesse contexto, foi morar com a irmã mais velha, era maltratada pelo cunhado, começou a trabalhar como doméstica e logo engravidou.

Lisandra nos contou que continua trabalhando como doméstica até hoje e que o sonho dela era continuar estudando, para saber escrever, pelo menos, o próprio nome. Disse que o sonho 'alto' dela de se tornar advogada se reduziu muito ao de apenas saber escrever o próprio nome, mas relatou que está muito feliz por já saber escrevê-lo.

Maria Auxiliadora, aluna de 65 anos

Não exerce atividade remunerada. Dora nos disse que estudou durante três anos na escola onde morava, porém a escola fechou. Nesse cenário, passou a ajudar aos pais na lavoura, na roça, e quando a escola voltou a funcionar ela ficou com vergonha, devido à sua idade avançada. Hoje, após tantos anos, ela voltou a estudar na EJA. Disse que o maior incentivo foi dado por sua filha, que é professora dessa modalidade.

Nilsete, aluna de 55 anos

Do lar, oriunda de família muito pobre e nunca estudou quando criança. Na infância, morava na roça e possuía um pai muito autoritário que obrigava os seus 10 filhos a trabalhar na lavoura. Casou-se muito nova, teve 4 filhos e veio morar na cidade. Diferentemente de seu pai, incentivou os 4 filhos a estudar. Adentrou na EJA com o objetivo de aprender a ler para fazer a leitura de uma mensagem para sua filha, no dia de sua formatura na faculdade.

Sávio, aluno de 42 anos

Trabalha como lavador. Possui dois filhos e frequenta a EJA porque não teve oportunidade para estudar no tempo normal. Ele nos contou que buscou a EJA para concluir rapidamente os estudos e tentar melhorar sua profissão, uma vez que recebe um salário baixo para manter sua família.

Bartolo, aluno de 25 anos

É ajudante de pedreiro e informou que possui renda mensal de, aproximadamente, um salário mínimo e meio. Buscou a EJA para melhorar de vida e continuar os seus estudos. É oriundo de uma família bem humilde e sonha ter uma profissão melhor. Bartolo ressaltou que a EJA está fazendo uma diferença enorme em sua vida porque troca muitas experiências com as pessoas de mais idade e recebe grande incentivo dos professores.

Naiara, aluna de 27 anos

Trabalha como babá em casa de família e possui renda mensal de, aproximadamente R\$ 800,00. Não concluiu os seus estudos no tempo “normal” porque a sua casa era muito afastada da escola. Ingressou na EJA para acelerar a sua formação, uma vez que almeja ser policial e fazer a faculdade de educação física.

Mauro, aluno de 39 anos

Trabalha como balconista de supermercado. Não concluiu os estudos no tempo normal porque repetiu três vezes a mesma série. Objetiva um trabalho melhor a partir da sua entrada na EJA. É um aluno muito esforçado, mas alega ter muita dificuldade nas disciplinas matemática e inglês. Ingressou na EJA para concluir o ensino fundamental e saber ler e escrever.

Algumas impressões acerca dos dados apresentados

A partir das entrevistas realizadas com os alunos da EJA e com a professora Irene, cabe destacar algumas análises.

Verificamos que os alunos pesquisados, em sua maioria, ingressaram na EJA devido à velocidade para concluir os estudos. Na fala dos alunos podemos perceber o exposto quando perguntamos sobre a importância da EJA para a vida deles. Um deles assim respondeu: “Porque além de os professores ajudarem, a gente termina os estudos mais rápido”.

É importante refletir também sobre a questão das disciplinas que os alunos têm mais dificuldade. A maioria dos alunos elencou Matemática como aquela em que possuem maior dificuldade. A partir dessa situação, pensamos que a facilidade ou a dificuldade em uma disciplina pode estar relacionada com aquilo que é acessível ao aluno na sua vivência diária. A matemática, apesar de estar presente no dia-a-dia de nossos alunos, é tratada, cultural e socialmente, como aquela matéria muito difícil e, portanto, inacessível. Em contrapartida, os alunos classificam Ciências e português como matérias mais acessíveis, o que pode ser explicado pela zona de desenvolvimento proximal⁷. A disciplina Ciências, por exemplo, trabalha com questões pertinentes ao dia-a-dia dos educandos, o que os torna mais pertencentes àquele lugar comum que é a escola. Essa inferência é feita a partir da fala de um aluno: “Adoro ciências porque estudamos os animais, as plantas e outros seres vivos que já conhecemos”.

Outra reflexão que podemos fazer a partir da nossa pesquisa é acerca da importância dos professores para os alunos da EJA. Em conversa com os alunos, percebemos que maioria deles enxerga os professores como aqueles que transmitem o conhecimento. Na fala deles, “São importantes porque ensinam as coisas para gente” (Aluna Naiara). Nesse sentido, verificamos que o pensamento de um aluno converge com o pensamento da professora Irene e o olhar de Freire (1982) sobre a função do professor na EJA. Para Sávio, “o professor é importante para a gente porque dá motivação para continuarmos os nossos estudos. A nossa professora é muito importante porque sabe do nosso dia-a-dia e conversa muito sobre o nosso trabalho e nossas dificuldades”.

Essa fala de Sávio tem um fundamento que converge com o olhar de Freire acerca do ato de alfabetizar e de tornar o conhecimento, verdadeiramente, acessível a todos os alunos. Para o autor:

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende. (...) Implica uma auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para

⁷ A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 2010, p. 98).

dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar (FREIRE, 1982, p.72).

É importante destacar, a partir dos depoimentos dos alunos, a diversidade de anseios que perpassam as suas vidas. Nesse sentido, não podemos restringir as nossas aulas ao tecnicismo alienante e nem torná-la simples sobremaneira. Isso porque os alunos que frequentam a EJA têm objetivos distintos ao frequentarem essa modalidade de ensino. Alguns buscam apenas uma inserção social e cultural, que pode ser adquirida por meio da leitura e da escrita. Outros, porém, pensam em estudar muito mais, em ter uma profissão melhor e até ingressar em uma faculdade. Sob esse prisma, devemos vislumbrar a educação como:

Prática de liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1999, p.40).

Entendemos esse dialogismo de anseios citado anteriormente quando confrontamos as falas dos sujeitos de nossa pesquisa. A aluna Maria Auxiliadora, de 65 anos, nos contou que objetiva, a partir da EJA, “entender melhor para viver em sociedade”. Em contrapartida, o aluno Nelson, de 20 anos, pretende fazer uma faculdade de administração de empresas e quer trabalhar como bancário.

Sob esse prisma, é importante refletir sobre o trabalho pedagógico realizado pelos professores da EJA e a formação desses docentes. Entendemos que os professores da EJA, devem valorizar as subjetividades dos seus educandos, tendo em vista a heterogeneidade de objetivos, de fazeres e de pensares que permeiam o cotidiano desses indivíduos. Para além disso, questionamo-nos sobre a formação desses sujeitos professores. Será que é cobrado um grau de especialização maior para os profissionais que lidarão com a vasta heterogeneidade presente na EJA?

Nesse contexto, refletimos sobre o real papel do professor inserido na EJA. Seria ele apenas um agente transmissor do conhecimento? Certamente não. Muitas vezes o nosso olhar sobre nossos alunos não coincide com o olhar que eles mesmos têm sobre si. Inúmeras vezes almejamos uma carreira de sucesso e um curso superior para os nossos

alunos, enquanto eles almejam apenas saber escrever o próprio nome ou ler a Bíblia Sagrada para se sentirem pertencentes a um grupo cultural e social específico.

A partir desse prisma, podemos refletir sobre a ação que deve ser desenvolvida na EJA. Nesse contexto, nos provoca, de forma muito peculiar os escritos de Ferrari (2001), quando disserta que a modalidade de Educação destinada a jovens e adultos apresenta uma identidade que a diferencia da escolarização regular. Assim, pode-se considerar que essa diferenciação não é apenas quanto à especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade sócio-histórico-cultural. Nesse sentido, a EJA deve atender aos alunos tendo em vista a grande demanda social e cultural e não apenas etária.

Por fim, é importante trazer ao debate a fala de Barcelos (2010, p. 56), citado por Fortunato (2010, p. 282):

Escutar as histórias dos educandos é uma possibilidade muito rica na perspectiva de ampliar nosso repertório de informações sobre a forma como as pessoas buscam entender o mundo em que vivem, bem como para nos aproximar do sentido que essas pessoas atribuem ao que lhes acontece.

Tecituras finais

Antes de escrever sobre as nossas percepções acerca da pesquisa realizada, ou seja, a partir das impressões obtidas da observação do trabalho pedagógico desenvolvido, gostaríamos de dizer que esse estudo caracteriza-se como um anúncio e não uma denúncia. Isso porque durante os dois meses que estávamos inseridos na escola, notamos que as práticas pedagógicas e todas as falas da professora convergiram para o pensamento de Freire acerca da EJA e a perspectiva sócio-histórica da educação.

Cabe destacar que o presente estudo permitiu que as vozes dos sujeitos inseridos no contexto educacional fossem ouvidas e, principalmente, entendidas. Sob esse prisma, é importante destacar o exposto, haja vista que esses alunos têm um histórico marcado pela falta de 'escuta' e, inúmeras vezes, são marcados social e culturalmente com aqueles que não sabem a matéria... Aqueles que não contribuem para a aula. Assim, visibilizá-los no cenário da escola comum pode ser uma prática pedagógica eficaz para a valorização da presença desses indivíduos na escola. Poderão, portanto, ganhar destaque no cenário educacional e sentirem-se pertencentes àquele local.

É importante ressaltar também a importância de se ter um professor bem preparado para lidar com a grande diversidade encontrada na EJA. Nesse contexto,

destaca-se o papel da professora regente Irene que sempre valorizava a participação dos alunos nas atividades e as potencialidades de cada um, em detrimento das suas dificuldades.

O que foi supracitado converge com a fala da professora Irene:

Estou apta a trabalhar na EJA... Aprofundei-me muito nessa prática. Fiz uma pós-graduação e alguns cursos nessa área. Só fico um pouco chateada ao pensar que nessa área tão complexa existem profissionais que não estão habilitados para lidar com a imensa gama de diversidade encontrada nesse contexto... Trabalham apenas para ganhar dinheiro e não têm o dom de ensinar.

E também com a fala do aluno Mauro sobre a fala da professora:

A professora Irene tem muita paciência com a gente. Ela explica e depois volta novamente. Conversa as coisas do nosso trabalho e fala na aula dela. A professora sempre quer saber do nosso dia-a-dia e entende as nossas dificuldades.

Sobre o que foi exposto anteriormente, é importante fazer uma tecitura. Os profissionais que estão inseridos na EJA não podem, ou pelo menos não poderiam, apenas se inscrever nos processos seletivos do magistério para EJA e apenas “caírem de paraquedas” na sala de aula, tendo em vista a vasta diversidade encontrada nos alunos que frequentam essa modalidade de ensino. Compreendemos, juntamente com a professora Irene, que deveria haver um processo seletivo correto que valorizasse a habilidade do profissional para trabalhar nessa modalidade. Desse modo, a práxis pedagógica seria conduzida de forma a valorizar a pluralidade social e cultural.

É importante destacar também que, quando falamos em jovens e adultos em processo de alfabetização no contexto social brasileiro, nos referimos a homens e mulheres marcados por experiências de infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar (MOOL, 2004). O exposto pode ser reflexo de concepções que as afastavam da escola como de que “mulher não precisa aprender” ou “saber rudimentos da escrita já é suficiente”, ou ainda pela seletividade construída intimamente na rede escolar que produz ainda hoje itinerários descontínuos de aprendizagens formais. Referimo-nos a homens e mulheres que viveram e vivem situações limite nas quais os tempos de infância, foi via de regra de trabalho e de sustento da família (MOOL, 2004, p.11).

Nesse sentido, a escola como um todo deve estar preparada para atender esses homens e essas mulheres tendo em vista essas ‘marcas’ sociais e culturais deixadas na sua constituição subjetiva. Desse modo, deve-se garantir o acesso e, principalmente, a permanência desses sujeitos na EJA valorizando, principalmente aquilo que eles trazem de experiência por meio da sua vivência em vários espaços educativos não formais.

Em suma, tendo em vista tudo o que foi aqui exposto, destacamos que o presente trabalho contribui de forma significativa para a Educação de Jovens e Adultos porque traz à tona a necessidade de se ouvir não só os alunos da EJA, mas os profissionais que lidam diretamente com esse público. Dar voz e principalmente entender a voz de professores e de alunos inseridos na EJA é fundamental para se refletir sobre a práxis pedagógica. Nesse caminho, é importante dizer que o presente trabalho contribui para novos estudos da área, uma vez que não fornece ‘fórmulas prontas’ para se trabalhar com o aluno da EJA, mas fornece pistas e indícios que dão subsídios para novas reflexões e ações destinadas a essa modalidade de ensino, a EJA.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2 Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, M. P. M. **Para além do biológico, o sujeito com a Síndrome de Klinefelter**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRAGA, E, S. A constituição social do desenvolvimento. **In: Revista Educação**. História da Pedagogia 2. São Paulo: Editora Segmento, 2010.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO 1988**. CONSTITUIÇÃO [DA] REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. BRASÍLIA: SENADO FEDERAL, 1988.

BRASIL. **Documento Base Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: [S.n.], 2007.

CUNHA, Maria da Conceição. Introdução: discutindo conceitos básicos. **In: Salto para o futuro** - Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Brasília, SEED, 1999. p. 9-18.

D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática - Elo entre as tradições e a Modernidade**. São Paulo: Ática, 2001.

- DRAGO, R. **Síndromes: conhecer, planejar e incluir**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- FERRARI, S. C. **O aluno de EJA: jovem ou adolescente?** 2011. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf. Acesso em 11/11/2001.
- FONSECA, Maria da Conceição. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**. In: SOARES, Leôncio (Org). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.
- FORTUNATO I. **Educação de jovens e adultos**. REU. Sorocaba: São Paulo, v. 36, n. 3. P. 281-283, dez 2010.
- FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. 23ª Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**, 42ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Ação cultural para a liberdade**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz Terra. 1982.
- _____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n. 116, jul. 2002.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: **ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T.F. A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- IMBERNÒN, Francisco. **Formação docente e profissional formar-se para a mudança e a incerteza/** Francisco Imbernón. -5. Ed.-São Paulo, Cortez, 2005. -(Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Proposta curricular - 2º seguimento da Educação para jovens e adultos**. Ensino fundamental. Brasília, 2002.
- MOLL, J. Educação de Jovens e Adultos. In: **Jaqueline Moll, (org.)**. **Projetos e Práticas Pedagógicas**. Sita Maria Lopes Sant'Anna... [et. al.]- Porto Alegre: mediação, 2004. 144 p.
- OLIVEIRA, M. C. **Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 1996.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **RIBEIRO, Vera Masagão (Org.)**. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SANTOS, C. R. dos; PINHEIRO, T. H. S. **Currículo integrado e interdisciplinaridade no Projovem Urbano: Contribuições à luz de Deleuze, Guattari e Gallo.** Conhec. Dest., Serra, ES, v. 01, n. 02, jul./dez. 2012.

SILVA, A. P.; BARROS, C. R.; NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. **Revista do Centro Acadêmico de Psicologia da FAFICH/UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007.

SOLIGO, R. **Dez questões a considerar.** Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/lee/leetxt1.htm>>. Acesso em 15 mai. 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WANDERER, Fernanda. **Educação de Jovens e Adultos Produtos da Mídia: possibilidades de um processo pedagógico etnomatemático.** São Leopoldo: Unisinos, 2001 (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2001.

Recebido em: 05 de outubro de 2018
Aprovado em: 24 de dezembro de 2018

SOBRE OS AUTORES

Michell Pedruzzi Mendes Araújo é um pesquisador e professor brasileiro. Ele possui experiência em educação, com ênfase em educação inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências e de biologia, práticas pedagógicas, educação inclusiva, educação especial, histórias de vida, ações inclusivas, síndromes e inclusão.

Anna Paula Becigo é uma professora brasileira. Ela possui experiência na área de educação, com ênfase em ensino-aprendizagem.

Sabrina da Silva Machado Trento é uma professora brasileira. Ela possui experiência na área de educação, com ênfase em gestão da educação e educação especial.