

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA PAULA KREIS BARON

FERNANDA GIESE

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

CURITIBA

2013

ANA PAULA KREIS BARON

FERNANDA GIESE

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Trabalho apresentado como requisito parcial
à disciplina de Trabalho de Conclusão de
Curso, do curso de Pedagogia, do Setor de
Educação, da Universidade Federal do
Paraná.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Sonia Fátima
Schwendler

CURITIBA

2013

AGRADECIMENTOS

À nossa orientadora, professora Sonia Fátima Schwendler, pelo acompanhamento, orientação e dedicação.

Aos nossos familiares, pela compreensão e grande ajuda em todo nosso percurso.

RESUMO

O presente trabalho se propõe a investigar o trabalho pedagógico que vem sendo realizado na alfabetização de jovens e adultos na rede municipal de Curitiba. Para tanto, pretende analisar como ocorre o processo de Alfabetização de jovens e adultos, e se o processo pedagógico desenvolvido respeita as características próprias de tal modalidade de ensino, e favorece a formação de cidadãos críticos e emancipados, em acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do município de Curitiba e com Paulo Freire, precursor de um movimento que compreendeu a educação de jovens e adultos como um direito, incentivando uma educação crítica, com adequação de metodologias e conteúdos às características etárias, culturais e de classe dos educandos.

Palavras-Chave: Educação. Educação de jovens e Adultos. Alfabetização. Paulo Freire. Emília Ferreiro.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	06
2 REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL	11
2.1 DO PERÍODO COLONIAL À PRIMEIRA REPÚBLICA: POUCA ATENÇÃO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	11
2.2 DÉCADAS DE 1930 E 1940: INÍCIO DE UMA MAIOR VISIBILIDADE PARA A EJA	12
2.3 DE 1958 A 1964: A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM OS IDEAIS DE PAULO FREIRE.....	14
2.4 1964 A 1985: O GOLPE MILITAR E O RETROCESSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	16
2.5 RETROCESSOS, PROGRESSOS, E MUITOS DESAFIOS.....	18
3 ESPECIFICIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DO SUJEITO DA EJA	24
3.1 CONHECENDO O SUJEITO DA EJA	25
3.2 A IMPORTÂNCIA DA ESPECIFICIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA	31
4 AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E EMÍLIA FERREIRO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	35
4.1 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EJA.....	35
4.1.1 A proposta pedagógica de Freire para a EJA.....	37
4.1.2 O legado de Paulo Freire para a EJA.....	39
4.2 EMÍLIA FERREIRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EJA.....	41
4.2.1 Rompendo a concepção tradicional da alfabetização.....	41
4.2.2 O surgimento de um novo sujeito.....	45
4.2.3 Os alfabetizando adultos	47
5 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA	49
5.1 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EJA EM CURITIBA.....	49
5.2 ORGANIZAÇÃO DA EJA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....	50

5.3	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	51
5.4	CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E DESCRIÇÃO DA AULA OBSERVADA	53
5.5	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	55
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
	REFERÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços teóricos, ainda é comum encontrar práticas pedagógicas no trabalho com a EJA que não consideram a especificidade dos sujeitos. Nesse sentido, este trabalho de pesquisa se propõe a investigar e analisar como é desenvolvido o trabalho pedagógico na alfabetização de jovens e adultos na rede municipal de Curitiba, a fim de verificar se tal trabalho se desenvolve de acordo com os referenciais teóricos destinados à esta modalidade e se permite a formação crítica dos sujeitos.

De acordo com dados do IBGE¹, o Brasil possui um índice de alfabetização de 90% entre as pessoas com idade superior a 15 anos. Entretanto, dados do INEP² mostram que, apesar do alto índice de alfabetização, ainda há, no Brasil, cerca de 16 milhões de analfabetos com 15 anos de idade ou mais.

Buscando reduzir tal estatística, a Educação de jovens e adultos vem sendo cada vez mais discutida, uma vez que é destinada a atender a parcela da população que não teve oportunidade de iniciar ou concluir seus estudos na idade oportuna, como mostra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96 na Seção V, artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Contudo, não basta apenas possibilitar o acesso do aluno jovem ou adulto à escola, é preciso pensar principalmente na qualidade do que está sendo ofertado, ou seja, é necessário, além de investir em políticas públicas e na formação de professores, refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido a fim de realizar um trabalho bem elaborado, organizado e estruturado que atenda as necessidades dos educandos.

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Dados do ano de 2010)

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do município de Curitiba e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida pelo Ministério da Educação, um trabalho pedagógico de qualidade deve oferecer aos estudantes:

(...) a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 2002, p. 11).

Nesse sentido, também na alfabetização de jovens e adultos o trabalho pedagógico deve, além de levar em conta as especificidades dos sujeitos, visar a formação de cidadãos críticos e capazes de compreender a sua própria realidade, bem como o contexto em que estão inseridos. Sendo assim, tal trabalho não deve vislumbrar apenas as práticas de leitura e escrita, tampouco enfatizar no desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação e sim, aliar as práticas de reflexão do mundo ao processo de alfabetização, assim como defende Paulo Freire (1990):

É impossível levar avante meu trabalho de alfabetização ou compreender a alfabetização, separando completamente a leitura da palavra da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever o mundo”, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e estar em contato como mundo.

O trabalho pedagógico que se desenvolve durante o processo de alfabetização de jovens e adultos não pode negar que esses sujeitos adquiriram diversos conhecimentos ao longo de sua vida, que devem ser valorizados e relacionados com novos conhecimentos, pois a valorização desse conhecimento prévio pode proporcionar aprendizagens muito mais significativas para os educandos, assim como ressalta Piconez (2002):

Importa trazer para sala de aula as vivências do aluno, colhidas em seu meio ambiente e que estão relacionadas aos conteúdos escolares. Poder-se-ia, dessa forma, enriquecer os meios didáticos usualmente empregados, além de atingir a tão almejada valorização e priorização do aluno. Isso tem mostrado que a qualidade do ensino pode trazer no seu bojo a melhoria da auto-estima do aluno, que é mais uma condição para sua efetiva autonomia no processo de aprendizagem.

Segundo Emilia Ferreiro, o processo de alfabetização de adultos pouco ou não escolarizados passa por fases muito semelhantes ao processo de alfabetização de crianças, ou seja, ambos passam pelas fases de escrita pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, o que as diferencia é a compreensão da distinção entre letras, números e desenhos. Contudo, o trabalho pedagógico não pode ser o mesmo para os grupos supracitados e cabe ao docente adotar estratégias de ensino diferenciadas que dêem conta de atender as peculiaridades de cada modalidade de ensino.

Assim, é de extrema importância que o educador da EJA supere a lógica da educação de jovens e adultos como assistencialista e compensatória, e que reconheça os alunos como sujeitos históricos, de direitos, produtores e detentores de conhecimento.

Nesse sentido, é preciso compreender como a educação de jovens e adultos está organizada atualmente, e para tanto, faz-se necessário entender os aspectos históricos, sociais e políticos que fazem tal modalidade de ensino ter uma característica própria.

Para atingir tal compreensão, o presente trabalho trará, primeiramente, algumas reflexões sobre o histórico da EJA no Brasil, evidenciando que mesmo em diferentes períodos da sua história, a educação de jovens e adultos é frequentemente vista como uma educação secundária, com objetivo maior de recuperar o tempo perdido. Contudo, em outros momentos, tal modalidade ganha maior atenção e reconhecimento, principalmente com o surgimento dos ideais de Paulo Freire, que mostra a importância de um trabalho específico com os educandos jovens e adultos, e o valor da mesma para o desenvolvimento da sociedade.

Em seguida, no segundo capítulo, será apresentada a questão da especificidade do trabalho pedagógico e do sujeito da EJA, apontando a necessidade de realizar um trabalho adequado às necessidades de tal sujeito, respeitando suas peculiaridades, reconhecendo e valorizando as histórias de vida dos educandos, a fim de desenvolver um trabalho significativo e capaz de modificar a realidade dos mesmos.

Neste mesmo capítulo, serão abordados aspectos como: fatores que levam os sujeitos a serem excluídos da escola; as razões para o retorno aos estudos; as expectativas que os mesmos trazem com relação a tal retorno, ou seja, o que esperam da escola; as dificuldades que educadores e educandos podem encontrar em todo esse processo; o trabalho na EJA na perspectiva de Paulo Freire, além de evidenciar o objetivo principal da educação de jovens e adultos.

No terceiro capítulo, serão trazidas as contribuições de Paulo Freire e Emília Ferreiro para a educação de jovens e adultos, visando apontar qual o verdadeiro sentido da EJA, e as possíveis formas de desenvolver um trabalho pedagógico significativo e capaz de modificar a realidade dos educandos de tal modalidade de ensino.

Paulo Freire trouxe uma mudança de paradigma para a educação de jovens e adultos, que antes era vista como uma forma de recuperar o tempo perdido, e, portanto, não tinha uma adequação metodológica, onde o trabalho pedagógico era o mesmo daquele desenvolvido com crianças, onde muitas vezes, resultava no fracasso dos educandos jovens e adultos. Seu trabalho, nesse contexto, apresentou uma nova forma de trabalhar com tal modalidade, respeitando as especificidades do sujeito, seus conhecimentos prévios, resultando na valorização da EJA.

Já Emília Ferreiro, contribuiu significativamente para a EJA com seus estudos sobre o processo de aquisição da escrita em crianças e adultos trabalhadores não alfabetizados. Seu trabalho representou um grande marco na reestruturação da concepção de alfabetização, onde foi possível entender melhor o processo de alfabetização dos adultos, além de oferecer aos

educadores e alfabetizadores um aporte teórico que possibilita a construção de um planejamento e práticas pedagógicas de maior qualidade.

Por fim, no último capítulo, será abordada especificamente a questão da EJA no município de Curitiba, trazendo um panorama geral da modalidade, com alguns aspectos históricos, e sua atual configuração na rede.

Em seguida, será apresentada a prática de uma aula de EJA observada em uma escola do município, além de uma análise qualitativa de dados obtidos através de entrevistas com educandos e educadores de tal escola, com o objetivo de identificar se o trabalho pedagógico desenvolvido respeita as especificidades dessa modalidade de ensino, bem como dos sujeitos envolvidos nesse processo, e, além disso, se o referido trabalho contribui para a formação de cidadãos críticos e emancipados, como propõem as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, e como defende Paulo Freire.

2 REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

Refletir sobre a história da educação de jovens e adultos no Brasil se faz necessário para compreender a posição ocupada por tal modalidade de ensino nas políticas públicas e na rede escolar. Ou seja, tal conhecimento possibilita entender como a EJA é vista e tratada em diversos períodos da história, assim como as causas e razões de sua atual configuração.

Nesse sentido, tal reflexão revela porque a EJA possui uma singularidade e um formato diferente das demais modalidades da educação básica de ensino, já que o analfabetismo é produzido historicamente por diversos fatores de ordem política, econômica e social, e tratado de formas distintas, nos diferentes momentos de nossa história.

2.1 DO PERÍODO COLONIAL À PRIMEIRA REPÚBLICA: POUCA ATENÇÃO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos no Brasil não é uma prática recente, desde o período colonial³ ações educativas já eram desenvolvidas com esses grupos, pois, com a chegada dos jesuítas, ensinamentos do evangelho, normas de comportamento e técnicas de trabalho próprias da economia da época, eram transmitidos a indígenas e posteriormente aos escravos, assim como aos colonizadores e seus filhos.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, houve uma desorganização do sistema de ensino, e sobre a educação de adultos só se tem informações novamente no período Imperial⁴, em 1824, com a primeira Constituição brasileira. Tal Constituição garantiu uma “instrução primária e

³ O período colonial compreende os anos de 1530 a 1815.

⁴ Período de 1822 a 1889.

gratuita para todos os cidadãos”, incluindo jovens e adultos. Além disso, criou cursos noturnos para adultos analfabetos do sexo masculino, nas escolas públicas de educação elementar, por meio do Decreto nº 7.031 de 6 de setembro de 1878 (PAIVA, 2003, p. 70). Apesar de tal garantia, pouco foi realizado durante todo esse período, tanto que 82% da população com cinco anos ou mais era analfabeta. Embora pouco eficiente, a referida Constituição influenciou todas as outras posteriores.

Em 1891, foi instituída uma nova Constituição, que estabeleceu a exclusão do direito de participação ao voto para os adultos analfabetos, sendo que a maioria da população encontrava-se nessa condição. Nesse mesmo documento a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios, prejudicando o ensino das camadas populares, já que ficavam dependentes das condições de cada Província, enquanto a União dedicava-se apenas a formação das elites, assumindo maior responsabilidade pelo ensino secundário e superior. Ainda que houvesse pouca preocupação por parte da União com o ensino elementar, o período da Primeira República (1889 – 1930) foi marcado pela grande quantidade de reformas educacionais.

2.2 DÉCADAS DE 1930 E 1940: INÍCIO DE UMA MAIOR VISIBILIDADE PARA A EJA

Por volta de 1930, o crescimento econômico do país através da industrialização, fez surgir a necessidade de ampliação da escolarização, pois com a urbanização que se estabelecia, era cada vez mais imprescindível a formação de mão-de-obra minimamente qualificada para atuar nesse novo cenário, fazendo o governo buscar novas diretrizes educacionais para o país, visando diminuir o analfabetismo adulto.

Sendo assim, entra em vigor em 1934, uma nova Constituição e com ela surge a proposta de um Plano Nacional de Educação, determinando as esferas de competência da União, estados e municípios em matéria

educacional, reafirmando o dever do estado para com a educação. No entanto, foi apenas ao final da década de 1940 que a educação de adultos começou a ser tratada como um problema de política educacional, pois o Plano Nacional definiu o ensino primário como gratuito e de frequência obrigatória, e extensivo aos adultos. Além disso, com a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – organizou-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário que, através de seus recursos, deveria realizar um programa de ampliação da educação primária incluindo o Ensino Supletivo. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Foi nesse período, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), que a educação de jovens e adultos começa a ter maior reconhecimento e visibilidade, visto que a criação da UNESCO, que ocorreu num período pós-guerra, mostrou ao mundo as extremas desigualdades sociais e o papel fundamental da educação no desenvolvimento dos países, além de apontar para a necessidade de proporcionar educação básica de qualidade a todos os indivíduos, pressionando o Estado, que em resposta, lança a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que se estende em nível nacional, contribuindo para a criação de uma infraestrutura nos estados e municípios para atender a educação de jovens e adultos.

Tal campanha percebia a alfabetização como uma forma de “salvação” para aqueles que não sabiam ler e escrever, e deu início a uma reflexão sobre o analfabetismo e suas consequências na sociedade. Suas propostas pedagógicas, entretanto, pouco se distinguiram da concepção de educação regular de crianças, evidenciando a concepção da época, que via o adulto não alfabetizado como criança em termos de conhecimento. Na prática, suas ações enfatizavam basicamente na alfabetização, portanto, foi bastante criticada, e acusada de “fabricar eleitores”, pois naquele contexto os analfabetos não podiam exercer o voto. Em contrapartida, a campanha também trouxe aspectos positivos, uma vez que houve a criação dos cursos para adultos em muitas cidades brasileiras, aumentando as chances educacionais. Além disso, trouxe a EJA para o debate pedagógico com uma especificidade educacional para o sujeito adulto.

2.3 DE 1958 A 1964: A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM OS IDEAIS DE PAULO FREIRE

Em 1958, foi realizado no Rio de Janeiro, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, tendo Paulo Freire como um de seus relatores. Nesse encontro discutiu-se a situação sobre a atuação dos educadores, que ainda percebiam os adultos não escolarizados como crianças em termos de conhecimento, trazendo um quadro de renovação pedagógica no que se refere ao trabalho com os adultos.

[...] marcava o congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para participação na vida política da Nação. (PAIVA, 1973, p. 210).

Até então, as ações educativas envolvendo jovens e adultos, mesmo tendo o apoio, incentivo e financiamento do Estado, frequentemente eram realizadas através da atuação da sociedade civil, seja por pessoas, instituições ou associações, sempre em caráter assistencialista, visando apenas a alfabetização dos educandos, sem preocupar-se com a continuidade do processo educativo dos mesmos.

Outro aspecto a ser destacado é a falta de preparo dos educadores que atuavam nessas campanhas, exercendo muitas vezes um trabalho voluntário e sem qualificação, assim como aponta Fávero (2004, p.27) “Um capítulo dramático refere-se ao pessoal docente. Campanha após campanha repõe-se o “voluntarismo”: pessoal mal preparado, mal pago e insuficientemente assessorado.”.

Nesse momento, os ideais de Paulo Freire começaram a ganhar força e visibilidade, impulsionados pela criação do Movimento de Cultura Popular (MCP), onde nasceu O sistema Paulo Freire de Alfabetização de

adultos.(FÁVERO, 2004). Portanto, foi no início da década de 1960 que a reflexão acerca de uma proposta metodológica e pedagógica específica para a educação de adultos começa a ser mais valorizada, mostrando a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica e voltada à transformação social, não apenas à adaptação da população aos processos de modernização. O trabalho pedagógico, então, segundo Moura (1999), deveria ter o diálogo como princípio educativo, sem a imposição do sistema tradicional de educação, que utilizava cartilhas como único método de alfabetização, transformando a aula em um debate, levando o aluno a perceber e refletir sobre sua condição, reconhecendo-se como ser produtor de cultura e de transformação do mundo.

Paulo Freire foi sem dúvida um “divisor de águas” para a educação de jovens e adultos, uma vez que as características específicas dessa modalidade passaram a ser reconhecidas, buscando uma adequação didática e metodológica. Mais do que isso, Freire trouxe uma nova concepção de educação, onde o educando participa do processo de aprendizagem, sem ser um mero receptor, trazendo seus conhecimentos e suas experiências, conhecendo sua condição e realidade perante o mundo, buscando assim, sua emancipação. Neste momento, os jovens e adultos não alfabetizados começaram a ser vistos como seres de conhecimentos, e que tiveram seus direitos negados pela configuração social em suas trajetórias.

Foi neste período, que foi criado o “Método Paulo Freire”, onde os educadores conheciam a cultura e o “universo vocabular” dos educandos, encontrando as “palavras geradoras” escolhidas pela riqueza silábica e possibilidade de diálogo, visando sempre à conscientização dos mesmos. (MOURA, 1999).

2.4 1964 A 1985: O GOLPE MILITAR E O RETROCESSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em 1964, com o Golpe Militar ocorrido no Brasil, praticamente todos os movimentos de educação e cultura popular, juntamente com os ideais de Paulo Freire foram desmobilizados e reprimidos. Contudo, mesmo exilado, Freire continuou desenvolvendo sua proposta de alfabetização de adultos conscientizadora no exterior, utilizando palavras geradoras que serviam para sugerir a reflexão sobre a situação existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e os caminhos para a superação. Tal proposta se aprofunda e socializa durante a experiência de exílio, a exemplo da Pedagogia do Oprimido, seu livro mais conhecido mundialmente.

A repressão e o controle estabelecidos no Brasil, não impediram que ações educativas voltadas à alfabetização e baseadas na perspectiva de Paulo Freire continuassem ocorrendo, mesmo que de forma dispersa e praticamente clandestina, em diversos espaços.

Abrigadas frequentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, essas iniciativas experimentaram propostas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos que se nutriam no paradigma de educação popular, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61).

Mesmo com a repressão, o governo militar não poderia abandonar a educação de jovens e adultos, uma vez que propunha construir um grande país, objetivo que seria inatingível, caso permanecessem os baixos níveis de escolaridade da população. Para tanto, em 1967, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF – visando atender os marginalizados do sistema escolar e, por outro lado, acatar os objetivos políticos dos governos militares. O programa pretendia extinguir o analfabetismo do Brasil, e instalou

comissões municipais por todo o país, controlando a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o analfabetismo era considerado como “vergonha nacional”, sendo assim, o objetivo do Mobral era eliminar esse “mal”. Nesse sentido, o movimento atingiu grandes números, mas pouco preocupou-se com os aspectos pedagógicos, e ao contrário da perspectiva de Freire, não tinha interesse em formar cidadãos críticos e emancipados, e sim, reafirmar o governo militar juntamente com seus ideais. Obviamente, tal movimento fracassou no objetivo de superar o analfabetismo no Brasil.

Segundo Paiva (1981 apud FÁVERO, 2004, p. 26) o Mobral trabalhou com grandes números, mas a avaliação mais séria feita sobre ele, comparando os resultados dos censos de 1970 e 1980, mostrou que em dez anos de atuação maciça conseguiu reduzir não mais de 7% da taxa de analfabetismo. Com diversas críticas e pouca eficiência o Mobral foi extinto em 1985.

O Mobral foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem. Mencionava-se que, para evitar a regressão, seria necessária uma continuidade dos estudos em educação escolar integrada, e não em programas voltados a outros tipos de interesses como, por exemplo, formação rápida de recursos humanos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

Nesse período, a educação em geral, assim como a educação de jovens e adultos, era concebida como elemento essencial para o desenvolvimento do país, sendo assim, um bom investimento para atingir os objetivos dos militares que estavam no poder. Assim, a EJA de certa forma, foi valorizada, e considerada capaz de acelerar o desenvolvimento, o progresso da sociedade e do mercado de trabalho. No entanto, não foi tratada como prioridade, já que o Estado não se responsabilizou por sua gratuidade e expansão da oferta. Com relação aos aspectos pedagógicos, o governo militar conferiu pouca atenção, pensando mais na “quantidade” do que na “qualidade”.

Em 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, que pela primeira vez destinou um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, houve a introdução do Ensino Supletivo no sistema regular de ensino e a criação dos Centros de Estudos Supletivos, que complementavam a ação do Mobral. A LDB 5692/71, estabelece, em seu artigo 24, que o Ensino Supletivo tinha por finalidade, suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria e proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo, ou em parte. Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 62), "o diferencial desse sistema de ensino era a aceleração, pois o tempo necessário para concluir um grau de ensino, era no mínimo a metade do previsto para o sistema regular".

2.5 CENÁRIO ATUAL: RETROCESSOS, PROGRESSOS, E MUITOS DESAFIOS

Com a retomada do governo nacional pelos civis em 1985 e em substituição ao Mobral, foi criada a Fundação Educar, que abriu mão do controle político pedagógico e apoiava técnica e financeiramente as iniciativas de estados, municípios e entidades civis.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu os direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, colocando-a no mesmo patamar da educação infantil, com a responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. Porém tal reconhecimento ficou apenas no plano jurídico, sem uma efetivação pelas políticas públicas concretas.

Em 1989, durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, surgiu o MOVA (movimentos de Alfabetização), que oferecia o acesso à educação de forma flexível, pois funcionava em associações comunitárias, igrejas, creches, entre outros locais de fácil acesso

para a população com maior flexibilidade de carga horária, em diferentes horários pensados na classe trabalhadora, e com conteúdos relacionados ao cotidiano dos alunos, considerando a experiência de vida dos mesmos.

Em 1990, o então presidente Fernando Collor de Mello, extinguiu a Fundação Educar, criando o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que nem chegou a exercer seu papel, já demonstrando a falta de primazia do atual governo em relação à educação de jovens e adultos. Ao final da gestão do presidente Collor, foi implementado o Plano Decenal, que definiu metas de fornecer oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O novo presidente do país, Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994, e reeleito em 1998, segundo Haddad (1997), priorizou a aprovação da proposta de emenda constitucional 233, deixando de lado o Plano Decenal estabelecido pelo governo anterior. Após sua aprovação, como Emenda Constitucional nº14 alterou o inciso I do artigo 208 da Constituição, que manteve, a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas retirou a obrigatoriedade do poder público em ofertá-la (ZANETTI,1996). Eliminou ainda o compromisso de erradicar o analfabetismo no prazo de dez anos e o de vinculação de 50% dos recursos para este fim e para universalizar o ensino fundamental, firmados pela mesma Constituição.

A questão da obrigatoriedade da EJA permanece relegada até os dias de hoje, através da emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, que estabelece a gratuidade e obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, assegurando apenas a gratuidade para aqueles que a ela não tiveram oportunidade de acesso na idade própria.

Além disso, o desinteresse por parte do governo na manutenção e qualidade da EJA foi reafirmado com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a exclusão da contagem do número de alunos da EJA no recebimento de seus recursos. Tal exclusão foi justificada sob os argumentos de que a contagem poderia gerar um grande número de novos cursos, sem

observar os aspectos específicos exigidos por esta modalidade, e que o MEC não dispunha de dados estatísticos sólidos para a contagem de tais alunos. Buscando amenizar o impacto de tal medida, o presidente estabeleceu que o veto imposto não impediria que a educação fundamental de jovens e adultos utilizasse os recursos advindos do Fundo, somente não poderia ocorrer a contagem dos alunos para seu recebimento.

No mesmo período o Congresso Nacional aprovou o Projeto de Lei nº 107/94 que criava o Programa Empresarial de alfabetização de Adultos, onde as empresas e órgãos públicos com mais de cem funcionários analfabetos deveriam montar no local de trabalho sala de aula para alfabetização, arcando com todos os gastos relativos ao seu funcionamento. Ao poder público, cabia apenas a responsabilidade quanto ao treinamento e seleção de monitores, e acompanhamento do processo pedagógico. Porém, pouco tempo depois da aprovação da lei, a mesma foi vetada na íntegra pelo presidente da república, afirmando que o ensino fundamental é de responsabilidade do Estado, e que o projeto poderia aumentar o desemprego dos analfabetos.

Em 1996, foi instituído o Programa Alfabetização Solidária (PAS) buscando mobilizar a solidariedade nacional para reduzir as desigualdades regionais e os altos índices de analfabetismo, onde um direito básico da cidadania ficou dependente da filantropia ou da boa vontade da sociedade civil. O PAS chegou a 866 municípios e atendeu 776 mil alunos, dos quais menos de um quinto aprendeu efetivamente a ler e escrever, resultado do curto tempo destinado à alfabetização.

No mesmo ano, com a lei 9394/96, foi promulgada a nova LDB, que segundo Haddad (1997, p. 117) "vem completar este movimento de transformar a educação de pessoas jovens e adultas em uma educação de segunda classe", pois, embora tenha destinado um capítulo para a educação de jovens e adultos não trouxe mudanças significativas, tendo em vista que as únicas novidades foram o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, e a integração da educação de adultos ao ensino básico comum.

Mesmo tratando a temática, a fez de maneira parcial e não mencionou em nenhum momento a questão do analfabetismo, fechando os olhos para um problema social e para o grande número de jovens e adultos que se encaixam nesse contexto e mais uma vez, priorizando o ensino fundamental de crianças, assim como menciona Haddad:

Como em um passe de mágica, o tema passou despercebido, como se a lei tratasse de uma realidade que não é nossa. No capítulo IX das Disposições Transitórias, no artigo 87, onde se institui a Década da Educação, nenhuma palavra foi dita sobre o analfabetismo, nenhuma responsabilidade foi atribuída aos vários níveis de governo, nenhuma meta foi estabelecida, ignorando-se os compromissos firmados no Plano Decenal de Educação de 1993. (HADDAD, 1997, p. 118).

Nesse mesmo período, em 1997/ 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que envolveu, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a parceria entre governo federal, universidades e sindicatos ou movimentos sociais do campo, que ficavam responsáveis, respectivamente, pelo financiamento, formação de educadores e mobilização dos educandos e educadores. O principal objetivo do programa era alfabetização inicial de trabalhadores rurais em situação de analfabetismo absoluto. Contudo, o programa se expandiu para viabilizar a formação superior aos sujeitos do campo, inclusive na formação de educadores, constituindo-se numa política pública a partir de 2010 com o decreto 7.352. (SCHWENDLER, 2013).

Em 2003, governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi desenvolvido o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA), que ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada no mesmo governo. Tal programa consiste no financiamento por parte do governo de cursos de alfabetização de jovens e adultos oferecidos por instituições privadas sem fins lucrativos, instituições de ensino superior além dos estados e municípios.

De acordo com Carvalho (2010) os cursos financiados eram breves, com aproximadamente seis a oito meses de duração, e seguiam as propostas pedagógicas das instituições que os desenvolviam sem uma garantia de

continuidade dos estudos aos educandos. Além disso, os educadores eram mal remunerados e não contavam com programas de formação continuada.

Em 2005, foi fixado o Projovem, ligado à Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), destinado a jovens de 18 a 24 anos que tivessem concluído apenas até a 4ª série, e sem vínculos com o trabalho formal. Os participantes receberiam uma bolsa mensal de cem reais para concluir o ensino fundamental e realizar uma qualificação profissional. Também tinha como propósito a inclusão digital. Em 2008 a faixa etária a ser atendida foi ampliada para 29 anos, e o curso passou a ter duração de 18 meses, sendo renomeado de Projovem Urbano, atendendo também cidades com mais de 200 mil habitantes. Aos adolescentes, com faixa etária de 15 a 17 anos, era destinado o programa Projovem Adolescente Serviço Sócio Educativo, que ficou sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Os jovens do campo eram atendidos pelo Projovem Campo – Saberes da Terra. No entanto, tais programas persistiam numa visão assistencialista, tendo com objetivo maior a certificação, sem possibilitar a permanência e a continuidade nos estudos. (CARVALHO, 2010).

O governo Lula ampliou os investimentos federais na EJA, entretanto não conseguiu obter resultados satisfatórios. Sem dúvida, um fato a favor foi sua inclusão no Fundeb (substituto do Fundef) em 2007, que abrange toda a educação básica (educação infantil ao ensino médio). Porém, a regulamentação estabeleceu que no máximo 15% dos recursos do fundo podem ser destinados a essa modalidade de ensino, e que o fator de ponderação é de 0,7, ou seja, que o valor por aluno/ano dessa modalidade é de 70% em relação ao valor do ensino fundamental, sendo o menor valor atribuído dentre todas as etapas e modalidades. Em 2009, o fator de ponderação passou para 0,8. Tal regulamentação demonstra a menor importância atribuída à educação de jovens e adultos em relação às demais modalidades que possuem fator de ponderação 1,0.

A partir de 2011, com o governo da presidente Dilma Roussef, a maior parte das políticas desenvolvidas no campo da educação de jovens e adultos no governo Lula, foram mantidas.

Apesar dos progressos obtidos no decorrer da história da Educação de jovens e adultos, esta sempre foi marcada por campanhas de alfabetização que contavam com o auxílio de instituições filantrópicas e da participação da sociedade civil, que alfabetizavam em um espaço de tempo muito curto e com profissionais pouco preparados, priorizando a quantidade em detrimento da qualidade, reafirmando a ideia comum de uma educação secundária, que parece ser mantida até os dias atuais, pois, a EJA ainda está frequentemente relacionada a defasagem idade/série e sua respectiva recuperação do tempo perdido.

É preciso superar o caráter de campanha, ainda bastante presente, e avançar na construção de uma política pública que permaneça para além de um único governo. Dessa forma, tornam-se necessárias políticas públicas, a nível nacional, de valorização da EJA e de seus profissionais.

Tais políticas devem considerar a especificidade dos sujeitos ali inseridos, que na maioria das vezes representam trabalhadores que já possuem uma experiência de vida, e jovens excluídos do sistema de educação regular, proporcionando uma adequação do sistema de ensino, visando assim, a permanência e continuidade dos estudos e o desenvolvimento integral do sujeito, propiciando condições de emancipação dos mesmos.

3 A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DO SUJEITO DA EJA

“As discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos têm priorizado as seguintes temáticas: a necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno; a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas; o repensar de currículos, com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades; e, finalmente, a formação de professores condizente com a sua especificidade”. (SOARES; 2005, p. 127)

Como apontado acima, a caracterização do sujeito que frequenta a EJA, e os aspectos relacionados ao trabalho pedagógico desenvolvido nessa modalidade são de suma importância. Ao compreender as particularidades dos sujeitos é possível buscar meios para subsidiar um trabalho pedagógico específico e que considere as necessidades dos educandos.

Entender melhor esses elementos torna possível a percepção de algumas das necessidades básicas presentes no cotidiano da EJA como, por exemplo, uma formação docente que contemple as particularidades da modalidade, conhecimentos e saberes teórico-metodológicos que contribuam para uma prática educativa que observe a diversidade de gênero, geração, etnia e diferentes opções religiosas, ideológicas, políticas, entre outras.

Sendo assim, a necessidade de conhecer os sujeitos e o trabalho pedagógico na EJA, é relevante porque possibilita debater diversas questões que poderão propiciar uma representação mais harmônica da realidade desses educandos, singulares e heterogêneos, o que poderá direcionar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na sala de aula e a formação de um profissional melhor preparado para lidar com a especificidade dos sujeitos e do trabalho pedagógico.

3.1 CONHECENDO O SUJEITO DA EJA

A educação de jovens e adultos é caracterizada, principalmente, pela heterogeneidade e por isso vem sendo tema de diversos estudos, principalmente no que se refere à especificidade do seu trabalho pedagógico. Porém, para compreender quais são essas especificidades, é necessário primeiramente entender quem são os sujeitos que a frequentam.

Os alunos de tal modalidade de ensino são aqueles que, de alguma forma, foram excluídos do sistema de ensino e não tiveram a oportunidade de ingresso ou permanência na escola na idade considerada adequada. São indivíduos com experiências bastante diversificadas e que trazem consigo diferentes idades, origens, valores, histórias de vida, vivências profissionais, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento. Estão inseridos no mundo do trabalho e com responsabilidades sociais e familiares que lhes propiciam o acúmulo de saberes sociais e de formas de atuar no mundo em que vivem.

Os adultos representam, na maioria das vezes, trabalhadores que sobrevivem da força de seu próprio trabalho, em serviços desqualificados, subalternos e quase sempre informal. Já os jovens, geralmente, constituem a parcela excluída do sistema regular de ensino por não obterem sucesso durante o percurso escolar.

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, incorporado ao

território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém, geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. (OLIVEIRA, 1999, p. 59- 60).

O trabalho, sem dúvida, é um fator comum entre os sujeitos da EJA, que muitas vezes chegam à aula depois de um dia cansativo. Além disso, a atividade remunerada pode ser tanto o motivo de evasão, pois, muitos alunos deixam a escola por necessidade de trabalhar e também pelo cansaço proveniente dessas atividades, quanto à razão do retorno aos estudos, uma vez que os indivíduos buscam na mesma, meios para sua ascensão no mercado de trabalho. Por isto, eles não são cíclicos no processo de alfabetização/escolarização da EJA.

Outro fator em comum entre os alunos da EJA é a classe social em que pertencem, pois, geralmente, são pessoas com baixo poder aquisitivo, onde os pais tinham pouca ou nenhuma escolaridade. Além disso, constitui também um fator em comum para os educandos dessa modalidade, a baixa auto-estima, que muitas vezes está relacionada ao fracasso escolar tornando o regresso ao ambiente escolar permeado de insegurança e desvalorização pessoal.

De acordo com o caderno 1: alunas e alunos da EJA, desenvolvido pelo MEC, a questão da baixa auto-estima e dos sentimentos de insegurança e desvalorização pessoal, por ela gerados, está relacionada a uma visão preconceituosa que atribui à culpa do analfabetismo e da evasão ao próprio indivíduo e onde os jovens e adultos não alfabetizados são entendidos como “preguiçosos”, “incapazes”, “lentos” e frequentemente representados por ditos populares como: “Papagaio velho não aprende a falar”, “Burro velho não ganha andadura” e “Para pé torto, só chinelo velho”.

Contudo, a sociedade, em geral, não compreende que tais sujeitos não são responsáveis pela situação em que se encontram, pelo menos não os

únicos. Estes foram excluídos, muitas vezes desde a infância, do sistema educacional pela própria escola, através da inflexibilidade, da imposição de conteúdos elitistas e das reprovações, e também pela ordem social, por meio de questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito. Há razões, portanto, internas e externas à escola, que explicam a “expulsão” e a reprovação dos meninos populares. (FREIRE, 2001, p. 35).

Segundo Oliveira (1987, p. 19) “o desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento de senso comum”, ou seja, a escola elege e privilegia normas, regras e conteúdos advindos das classes dominantes e as impõem para todos os sujeitos, independentemente de sua condição social, cultural ou de seus conhecimentos, gerando o fracasso escolar e a desmotivação de muitos educandos.

Nesse sentido, aspectos como acesso e permanência na escola, que até hoje não são garantidos a todos os educandos, devem ser considerados, assim como os altos níveis de reprovação, evasão e retorno ao sistema educacional, como fatores de exclusão educacional, pois resultam na defasagem idade/série que fazem com que os educandos se sintam desvalorizados, incapazes e até mesmo humilhados.

De acordo com Paulo Freire (2001), a questão do analfabetismo de jovens e de adultos está ligada aos déficits de nossa educação, pois há escolas em quantidade insuficiente para atender a demanda popular, além da prevalência da educação elitista, longe das expectativas das classes populares.

No entanto, a exclusão dessa parcela da população deve-se não somente a fatores escolares, mas também de ordem social. Na história, as

desigualdades socioeconômicas sempre estiveram relacionadas a esse problema, já que as classes menos favorecidas, as mulheres, os negros e os indígenas tiveram por muito tempo seus direitos negados, principalmente no que se refere à educação, pois esta era inicialmente privilégio apenas de homens oriundos das classes dominantes. Posteriormente, tal direito estendeu-se também às mulheres de famílias mais abastadas. Mais tarde, com a ampliação do direito à educação, outros grupos também puderam ter acesso aos estudos, porém, na prática não houveram condições adequadas para a efetivação de tal direito e a educação continuou sendo privilégio de poucos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Na história mais recente, com as reformas educacionais e novas políticas públicas, houveram mudanças significativas, como o acesso a educação que foi ampliado e a reestruturação do sistema educacional. Porém, a realidade social ainda não permite que muitas pessoas estudem, uma vez que precisam trabalhar para prover ou auxiliar no sustento familiar. Dessa forma a condição financeira continua sendo um fator determinante para a entrada e permanência na escola, como afirma Haddad e Di Pierro:

A renda familiar é a característica social que apresenta relação mais intensa com a discriminação no acesso à alfabetização no Brasil, sobredeterminando as diferenças observadas entre os grupos etários e as populações rurais e urbanas das diferentes regiões do país, enquanto gênero e raça operam como fatores relativamente independentes da condição socioeconômica na determinação das oportunidades educacionais. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.32).

Sendo assim:

[...] é legítimo concluir que as oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira continuam a ser negativamente afetadas por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, que combinam entre si para produzir acentuados desníveis educativos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.33).

Dessa forma, percebe-se que apesar de diversos avanços e melhorias ao acesso e permanência na escola para boa parte da população, muitos fatores próprios da escola e da ordem social ainda prejudicam jovens e adultos

que permanecem fora do sistema de ensino e acabam contribuindo para a grande desigualdade social.

Em estudo realizado em Curitiba envolvendo os coordenadores dos Núcleos Regionais da Educação de Curitiba, professores e vice-diretores das escolas municipais, identificou-se quem são os sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino, como também, os principais fatores externos que levaram o jovem e o adulto a serem excluídos da escola. Os resultados desse estudo foram evidenciados da seguinte forma nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – Fase 1:

- I. Necessidade de ingressar no mercado de trabalho mais cedo, para sua própria sobrevivência e de sua família;
- II. Necessidade de ficar em casa, para que outras pessoas da família possam trabalhar;
- III. Necessidade de exercer atividades esporádicas, sem contrato de trabalho, que demandam o deslocamento para vários lugares, dificultando e prejudicando a frequência regular às aulas;
- IV. Exclusão do ensino regular por meio de sucessivas reprovações e a evasão escolar;
- V. Necessidade de atendimento aos filhos no período noturno, dificultando, assim, o estudante de cursar essa modalidade de ensino;
- VI. Dificuldades acentuadas de aprendizagem apresentadas por estudantes com deficiência intelectual comprovada, por meio de avaliação diagnóstica psico educacional, deficiência intelectual social associada ao cognitivo rebaixado, limítrofe com comprometimento na área cognitiva, deficientes egressos de classes e escolas especiais e os com laudo neurológico;
- VII. Grande parcela de mulheres que não frequentaram a escola em idade própria devido ao histórico da figura feminina;
- VIII. Egressos do sistema sócio educativo prisional;
- IX. Discriminados por raça ou gênero, homofobia ou qualquer outro tipo de preconceito e/ou discriminação. (CURITIBA, 2012, p.20-21).

Portanto, percebe-se que o perfil dos sujeitos inseridos na EJA do município de Curitiba, assim como os motivos e fatores que os levam a evasão e à condição de excluídos, são comuns àqueles supracitados e presentes também na maioria das regiões brasileiras.

Para compreender ainda mais as peculiaridades inerentes à educação de jovens e adultos, outro aspecto que deve ser considerado é a razão pela qual os jovens e adultos retornam à escola e o que esperam dela.

Os jovens e adultos retornam à escola por diversos motivos. Dentre eles estão a pressão de viver em uma sociedade totalmente letrada e o desejo de poder participar dela de forma ativa. Além disso, buscam o crescimento cultural, social e econômico. Contudo, esse retorno, geralmente, é permeado de incertezas e insegurança, pois idealizam a mesma escola que conheceram anos atrás ou através da vivência de seus filhos, ou seja, imaginam que as aulas devem ser tradicionais e expositivas, onde só o professor é detentor do conhecimento e só ele fala. Também imaginam aulas com apenas lousa, giz e incessantes cópias mecânicas. Portanto ao se depararem com práticas pautadas na discussão e no diálogo, que de acordo com Freire e Shor (1986) “deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos e é parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos”, sentem-se decepcionados.

Dessa forma, quando participam de atividades que implicam sua participação ativa, acreditam que estão perdendo tempo, pois estão lá para copiar e resolver tarefas impostas e não para conversar. Tornando assim, o retorno à escola frustrante para muitos educandos, que não reconhecem a importância de práticas escolares inovadoras, que os tratem como sujeitos do processo educativo e de conhecimentos, capazes de aprender através do diálogo e da reflexão. De acordo com Freire:

“... não é transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, marcar as lições de vida para as liberdades, mas mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume”. (FREIRE, 2013, p. 94).

Assim, o papel do educador é aguçar a curiosidade dos educandos e mostrar que educação de jovens e adultos é diferente da regular e que sua

finalidade é formar sujeitos ativos e críticos para atuar no mundo em que vivem.

3.2 A IMPORTÂNCIA DA ESPECIFICIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA

Diante do contexto apresentado, fica clara a necessidade de um trabalho pedagógico específico para essa modalidade, que leve em conta as especificidades dos sujeitos, considerando suas histórias de vida, conhecimentos prévios, sua cultura e sua situação de oprimidos. Assim, torna-se necessário que o educador compreenda que o processo de aprendizagem dos adultos apresenta muitas semelhanças em relação ao processo de aprendizagem da criança. Entretanto, apresenta também diferenças que torna necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas distintas para os diferentes grupos.

Que adultos e crianças apresentem alguns comportamentos cognitivos semelhantes, não pode ser justificativa para que se tomem atitudes pedagógicas que levem à infantilização no tratamento dos adultos e na utilização de técnicas e recursos didáticos transpostos de uma área para outra. (MOURA, 1999, p. 126).

Em seus estudos sobre alfabetização, a pesquisadora argentina Emilia Ferreiro percebeu algumas das principais diferenças e semelhanças que ocorrem no processo de alfabetização de crianças e de adultos. A primeira diferença apontada por ela refere-se à distinção entre escrita e desenho, assim com entre letras e números, onde a maioria dos adultos em fase inicial de alfabetização consegue fazer, ao contrário do que acontece com as crianças nesta mesma fase.

Uma segunda diferença está relacionada ao uso das letras, pois enquanto a criança faz uma separação entre os nomes das letras e as formas de utilizá-las, o adulto relaciona o nome das mesmas ao uso sonoro, buscando

usá-las na interpretação dos textos, onde a leitura silenciosa é possível, ao contrário das crianças.

Outra diferença observada entre os dois grupos diz respeito às tentativas de escrita, pois, muitas vezes, os adultos negam-se a fazê-la, uma vez que tem consciência de que “não sabem” e têm medo do erro, além da dificuldade de expressar por escrito o que sabem dizer oralmente, por saberem que existem diferenças entre a língua falada e a escrita. Já as crianças, por não carregarem nenhum tipo de preconceito ou vergonha quanto ao uso da escrita, são mais espontâneas e não apresentam tanto receio em mostrar ao professor suas hipóteses sobre tal sistema. (MOURA, 1999)

Quanto às semelhanças, Emília Ferreiro acredita que da mesma forma que as crianças, os adultos compreendem que um texto precisa de letras, e não números, em quantidade maior que nas palavras, com variedades de caracteres. Ambos apresentam dificuldade na separação das palavras e utilizam mais as vogais do que as consoantes em suas tentativas de escrita.

Tal como as crianças, os adultos em processo de alfabetização enfrentam os problemas ortográficos da escrita, mas tem consciência dos mesmos, e buscam superá-los. Além disso, no início, produzem escritas diferentes, seguindo a uma lógica própria, que aos poucos vão transformando em escritas convencionais.

Outra questão acerca do trabalho pedagógico na Educação de jovens e adultos que deve ser considerada é que o educador deve, antes de tudo, conhecer seu aluno, ou seja, a realidade, a história de vida e vivências do sujeito, pois para que os conteúdos escolares façam sentido e sejam significativos para o educando, as aulas devem partir de seus interesses e do contexto em que vivem, e diálogos com o saber de “experiência feita” (FREIRE, 2013) que os educandos trazem de sua prática social.

(...) precisamos partir das percepções do aluno, sejam eles camponeses em uma atividade educacional informal, operários, ou sejam estudantes universitários, não importa. Temos que começar a partir da linguagem deles e não da nossa linguagem. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 179).

Nessa perspectiva, criticando o sistema tradicional de ensino, que utilizava as cartilhas – as quais se baseavam na repetição de palavras soltas e de frases sem sentido para os alunos - como principal recurso didático para alfabetizar, Paulo Freire desenvolveu uma proposta de alfabetização onde o educador deve buscar conhecer o universo dos educandos, e as palavras e expressões do seu cotidiano, para assim selecionar as chamadas “palavras geradoras”, que são palavras de uso constante no vocabulário dos alunos. As palavras então são codificadas e decodificadas, onde é possível estudar as famílias fonéticas e as unidades silábicas. Inicialmente, tais palavras são estudadas de forma isolada, até passarem a ser analisadas em conjunto. Recursos visuais, auditivos, dentre outros também devem ser utilizados, além do debate permanente. Para a pós-alfabetização, o educador deve passar das “palavras geradoras” para os “temas geradores” que também devem partir da realidade dos alunos. Tal trabalho possibilita, na perspectiva de Freire, a alfabetização concomitante com a conscientização.

Apesar de muitos referenciais teóricos se referirem à proposta de Freire utilizando o termo “Método Paulo Freire”, o próprio Freire nega que tenha criado um método de alfabetização, pois afirma não ser nenhum especialista em métodos e que seu trabalho faz uma crítica à educação tradicional e burocratizante e não somente as metodologias utilizadas no decorrer do processo de aprendizagem.

A partir de sua proposta pedagógica, Paulo Freire visava não só alfabetizar, mas também conscientizar e formar cidadãos críticos e emancipados, capazes de refletir, pensar e atuar para transformar sua realidade.

[...] a alfabetização vista em profundidade não é apenas, nem pode rigorosamente ser, um momento em que mecanicamente a mente burocrática do educador inicia o “tratamento” burocratizante da mente dos alfabetizandos, recheando-a de frases, de palavras, de sílabas, de letras, de exclamações! A alfabetização enquanto aquisição, produção e reinvenção da linguagem escrita e necessariamente lida deve, por sua seriedade, constituir-se num tempo de introdução ao pensar certo. (FREIRE, 2001, p. 116).

Sendo assim, a prática pedagógica da educação de jovens e adultos deve ser desenvolvida de forma dialógica, onde o educador deve estimular a participação dos alunos na sala de aula, interagindo com os demais alunos e com o professor no processo ensino-aprendizagem. Os conteúdos escolares devem partir da realidade social dos mesmos, e favorecer o aprimoramento, o aprofundamento, a re-significação do corpo de conhecimentos que o jovem e adulto já possui. As atividades devem favorecer o pensamento, a descoberta e a recriação por parte dos alunos, mostrando os problemas e as contradições sociais.

Dessa forma o trabalho pedagógico não pode apenas levar ao aluno os conhecimentos escolares formais, mas também contribuir para ações cotidianas, visando à melhoria da qualidade de vida, maior inserção social, e desenvolvimento da consciência crítica do mesmo.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E EMÍLIA FERREIRO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Historicamente, a educação, principalmente a de jovens e adultos, vem sofrendo avanços e retrocessos. Ao pensarmos nos avanços obtidos no campo educacional, podemos perceber que eles se referem principalmente às mudanças em suas concepções, na reformulação de práticas pedagógicas e no estabelecimento de políticas públicas.

Dessa forma, a introdução dos referenciais de pesquisadores que de alguma forma colaboraram para os avanços alcançados na educação torna-se fundamental, já que indicam caminhos que possam auxiliar na reflexão das práticas atuais, bem como na reformulação de propostas norteadoras para a educação de jovens e adultos.

4.1 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Paulo Freire, sem dúvida, trouxe grande contribuição à educação em geral, e em especial, à educação de jovens e adultos, com sua proposta de educação libertadora e emancipatória, contrapondo-se à educação bancária e alienante que é voltada a afirmação das ideologias dominantes, onde, segundo Freire (1983), os estudantes apenas “recebem” e “arquivam” conhecimentos, com pouca participação dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a

absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual, esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1992, p. 67).

Nesse sentido, o conhecimento de sua teoria é de extrema importância para que se possa compreender qual o verdadeiro sentido da educação de jovens e adultos, assim como as possíveis formas de desenvolver um trabalho pedagógico significativo e capaz de modificar a realidade dos educandos de tal modalidade de ensino.

Antes do surgimento dos ideais de Paulo Freire, que ocorreu no início dos anos de 1960, o educando jovem e adulto era percebido como uma criança em termos de conhecimento, ou até mesmo incapaz, preguiçoso e responsável pela situação em que se encontrava. O professor, por sua vez, era responsável apenas pela transmissão do conhecimento, mais precisamente, de uma forma geral, seu trabalho limitava-se ao ensino do processo de codificação e decodificação da língua escrita.

Nesse sentido, a teoria de Freire, trouxe para os professores uma outra visão sobre a importância de seu trabalho, tanto para o educando, quanto para a sociedade, pois mostra o valor que tem a educação no desenvolvimento e na transformação da mesma. Assim, proporcionou a tais profissionais uma consciência do papel político de seu trabalho, ou seja, reafirmou assim, o compromisso social do educador.

Ao longo de sua trajetória, Freire mostrou que os educadores de alunos jovens e adultos devem, além de seu papel político de ajudar a desvelar o mundo, a fazer uma leitura crítica da realidade e buscar elementos necessários à intervenção na sociedade, proporcionar aos educandos os saberes necessários à leitura e escrita da palavra e a sua conseqüente apropriação como instrumento desencadeador de novos conhecimentos que possibilitem formas competentes de atuação nos contextos em que estão inseridos (MOURA, 1999, p. 76)

A reflexão sobre a prática é outro aspecto trazido por Freire, que mostra a importância de relacioná-la com a teoria, buscando o aperfeiçoamento. Para ele, “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (2013, p. 39). As questões da ética, da humildade e do respeito tornaram-se mais presentes no trabalho do

educador. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 2013, p. 59).

A partir de Freire, de acordo com Soares e Pedroso (2013) pode-se também refletir sobre a formação dos educadores, que precisam ter um perfil diferenciado, devido à especificidade do trabalho com tal modalidade de ensino.

A pedagogia na perspectiva freiriana coloca o aluno no centro do processo educativo, considerando-o como sujeito ativo, detentor de saberes, e não como mero receptor do conhecimento, sem conhecimentos prévios, como ocorre na pedagogia tradicional. Nessa visão tradicional, o professor é quem detém o conhecimento, e o aluno apenas o “recebe”, desta forma há pouca interação entre ambos, e o aprendizado torna-se menos significativo e desvinculado da realidade do educando.

“O método Paulo Freire”, nesse sentido, torna-se uma inovação no campo da EJA, pois coloca o educando como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, onde o diálogo e a reflexão são constantes, e o aprendizado ocorre de forma interessada e com intencionalidade político-pedagógica.

4.1.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE FREIRE PARA A EJA

Paulo Freire propõe que o trabalho pedagógico deve permitir uma reflexão por parte do educando sobre sua condição de oprimido, pensando em alternativas para a transformação de sua realidade. Assim, tal trabalho deve ter por finalidade a conscientização e a emancipação do mesmo. Para tanto, Freire propõe um trabalho de alfabetização que considere o conhecimento dos educandos.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE 1992, p. 77).

A proposta de Freire é voltada à alfabetização de jovens e adultos, e foi criada, de acordo com Moura (1999), em 1962, onde Freire alfabetizou um grupo de trabalhadores, cortadores de cana, jovens e adultos em 45 dias, sem o uso de cartilha, pois era contra o uso de tal material como ferramenta central de alfabetização.

Tal proposta consiste em um trabalho dos educadores em conhecer o “universo vocabular” dos educandos, ou seja, as palavras que fazem parte do cotidiano dos mesmos, a fim de encontrar as “palavras geradoras” que são escolhidas pela riqueza silábica e principalmente, pela possibilidade de diálogo, que é fundamental na perspectiva de Freire para que o educando tome consciência de sua realidade, pois “a problematização da realidade dos educandos, a análise crítica de sua prática permite-lhes emergir e se inserir mais criticamente no seu contexto social, como sujeitos históricos”. (SCHWENDLER, 2001, p. 109).

As palavras geradoras então devem ser codificadas e decodificadas, possibilitando o estudo das famílias fonéticas e das unidades silábicas, e a formação de novas palavras. No entanto, tal estudo deve sempre estar acompanhado de um debate, com os significados das palavras, análise crítica de questões sociais, e a possibilidade de novas descobertas. Nesse sentido, o diferencial da proposta de Freire é a possibilidade da leitura de mundo, em consonância com a leitura da palavra. Assim, tal proposta visa não só alfabetizar, mas também conscientizar e formar cidadãos críticos e emancipados, que possam refletir e atuar na transformação da realidade em que se encontram.

O processo de alfabetização, numa concepção libertadora de educação, é tomado por Freire como um ato de conhecimento, como um ato criador, onde educador e educandos, se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. O ato educativo demanda uma relação dialógica onde ambos ensinam e aprendem. (SCHWENDLER, 2001, p. 110).

O diálogo na perspectiva freiriana, tem um papel central no processo de ensino-aprendizagem, pois é através dele que os indivíduos poderão problematizar, refletir sobre diversas questões, trocar experiências, e ampliar seus conhecimentos, pois, para ele, saber ler e escrever não é suficiente para o desenvolvimento pleno da cidadania. É preciso, primeiramente, uma leitura consciente e emancipada de mundo.

O que se pretende com o diálogo é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.”(FREIRE, 2001, p. 52).

Nesse contexto, nos dias de hoje, diversos aspectos da proposta de Paulo Freire são bastante pertinentes, já que na educação de jovens e adultos, é essencial que a experiência e a realidade dos educandos sejam consideradas, pois assim, a aprendizagem torna-se mais rica e significativa para os mesmos. Além disso, a utilização da participação e do diálogo como recursos pedagógicos é bastante importante, pois favorece o pensamento, a reflexão e o desenvolvimento da consciência crítica, possibilitando uma leitura de mundo consciente.

4.1.2 O LEGADO DE PAULO FREIRE PARA A EJA

Na educação de jovens e adultos, o trabalho de Freire trouxe uma mudança de paradigma, pois, não só a especificidade de tal modalidade de ensino foi reconhecida, mas também a necessidade de uma educação de

adultos crítica, visando a transformação social. Antes da influência de sua teoria, como afirma Haddad (2000), não havia uma adequação metodológica, e o trabalho pedagógico era o mesmo daquele desenvolvido com as crianças também em fase de alfabetização. As experiências e os saberes dos indivíduos não eram reconhecidos, e, além disso, não havia uma discussão mais aprofundada sobre questões sociais, como propõe Freire.

Seu trabalho evidencia que os educandos jovens e adultos são indivíduos portadores de conhecimentos, culturas e valores diversos, e que, portanto, diferenciam-se das crianças. Nesse sentido, demonstra que é necessário um trabalho próprio para a EJA, que considere e valorize as experiências dos educandos, assim como os conhecimentos que possuem.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 85-86)

Além disso, tal trabalho trouxe uma maior consciência de que o analfabetismo é uma questão de ordem econômica e social, e não mera responsabilidade do indivíduo que não frequentou ou não permaneceu na escola. Ao contrário, aponta que esse indivíduo teve seus direitos negados pela configuração histórica da sociedade.

A teoria freiriana incentivou uma transformação da realidade dos indivíduos oprimidos, que podem perceber sua situação e pensar em alternativas para tentar modificá-la.

(...) Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” dessa situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (...) desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é

destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado. (FREIRE, 1992, p. 35, 80).

Os ideais de Paulo Freire trouxeram uma nova identidade à educação de jovens e adultos, reconhecendo seus educandos como seres produtores de cultura e sujeitos da própria história, contrariando uma visão preconceituosa que permaneceu durante muito tempo, que entendia jovens e adultos não alfabetizados como incapazes de aprender e inferiores aos indivíduos escolarizados.

Sua teoria apresentou uma nova forma de trabalhar com tal modalidade de ensino, que tem como princípio a ética, o respeito e o desejo de uma educação libertadora.

4.2 EMILIA FERREIRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Emilia Ferreiro é uma psicolinguista argentina que se propôs a estudar como ocorre o processo de aquisição da escrita em crianças e adultos trabalhadores não alfabetizados.

Sua importância para esse trabalho se justifica através de sua pesquisa, que representou um grande marco na reestruturação da concepção de alfabetização e através dela foi possível entender melhor o processo de alfabetização dos adultos, além de oferecer aos educadores e alfabetizadores um aporte teórico que possibilita a construção de um planejamento e práticas pedagógicas de maior qualidade.

4.2.1 ROMPENDO A CONCEPÇÃO TRADICIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

Assim como a educação de jovens e adultos, a alfabetização vem acompanhando e atendendo, desde meados dos anos 50, aos diferentes modelos políticos e econômicos dos diversos grupos que atuaram como

dirigentes do país. Sendo que na maior parte da história a alfabetização foi tratada sob a ótica de uma concepção tradicional e baseada em métodos de ensino, que por muito tempo foram o único referencial teórico que se tinha e também a principal característica atribuída à alfabetização. (BRANCO, 2007, p. 160)

Dessa forma, a alfabetização, principalmente de adultos, era concebida simplesmente como um processo de aquisição de uma competência técnica que previa apenas a codificação e decodificação do sistema alfabético, tornando a leitura e a escrita processos técnicos e desconexos, cujo principal objetivo era produzir mão de obra minimamente qualificada para atuar no mercado de trabalho e onde o aluno é visto como um ouvinte que deve prontificar-se a receber as informações que são passadas pelo professor, que se caracteriza nessa relação como o único detentor de conhecimento.

“[...] tomam a alfabetização de adultos como aquisição de um sistema de código alfabético, tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos da leitura e da escrita. [...] Ou seja, a concepção de alfabetização como processo de aquisição de uma técnica de decodificação oral (para escrever) e decodificação escrita (para ler)”. (MOURA, 1999, p. 24, 33).

Nesse sentido, Soares (2005) alerta para o fato de que pensarmos a educação de jovens e adultos, tomando como referência e objetivo apenas a dimensão relativa à inserção destes educandos ao mercado de trabalho é ter uma visão muito reducionista e mesmo pragmática da educação. Essa visão simplista de educação e de alfabetização como instrumentalização para a colocação de mão de obra no sistema capitalista trouxe ao longo dos anos algumas consequências significativas para o âmbito educacional. Como exemplo disso, podemos mencionar a intensa “produção” de analfabetos funcionais.

Motivada por esse grande fracasso na alfabetização e preocupada com os fatores e formas de exclusão social que assolavam a realidade educacional dos países da América Latina, Emilia Ferreiro inicia uma pesquisa acerca de

como se dá o processo de aquisição da leitura em crianças. Posteriormente, procurou averiguar como ocorria esse mesmo processo em adultos trabalhadores não alfabetizados, sendo assim, a primeira pesquisadora a investigar as concepções dos adultos sobre a conquista dos processos de leitura e escrita.

[...] no que se refere à alfabetização de adultos, todos os educadores e pesquisadores compartilham da afirmação da própria Ferreiro de que seu trabalho de investigação com os trabalhadores em processo de alfabetização, constitui-se num primeiro conjunto sistematizado sobre as concepções dos adultos não alfabetizados acerca do sistema de escrita. (MOURA, 1999, p. 94).

A partir desses estudos, Ferreiro e seus colaboradores⁵ organizam a obra intitulada *A Psicogênese da Língua Escrita*, traduzida e divulgada no Brasil em 1985, onde apresentavam as conclusões das pesquisas realizadas sobre a alfabetização. Essa obra representou uma grande revolução conceitual nas referências teóricas sobre alfabetização.

Com o desenvolvimento desse trabalho foi possível levantar algumas questões que acabaram colocando em dúvida os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita existentes até aquele momento. Ferreiro também foi uma grande crítica dos métodos utilizados na alfabetização, pois, para ela não há um único método que alfabetize. Dessa forma a aquisição do código alfabético deve acontecer através da utilização de um conjunto de procedimentos: métodos, técnicas e recursos que viabilizem aos sujeitos adquirirem as habilidades em relação ao uso desse código. (MOURA, 1999).

Inicia-se a partir daí, a formação de uma visão construtivista da educação, onde o aluno é o principal produtor do seu próprio conhecimento, e a nova interpretação da forma pela qual crianças e adultos aprendem a escrever, reafirmando uma teoria construtivista proposta por Piaget e recapitulada por Ferreiro.

⁵ Em uma nota de seu livro *A Psicogênese da língua escrita*, escrito juntamente com Ana Teberosky, elas destacam também a colaboração das pesquisadoras: Susana Fernández; Ana Maria Kaufman; Alicia Lenzi e Liliana Tolchinsky.

É então, somente a partir da década de 80 e através dos estudos de Ferreiro, que começa a surgir um rompimento dos processos tradicionais de alfabetização, que:

“deixam de focar o ensino – que é o contexto dos métodos – para voltar-se para a aprendizagem. A partir dessa época, as habilidades de leitura e escrita passam a ser vistas como habilidades cognitivas complexas e específicas. (BRANCO, 2007, p.162)”.

Com os referenciais teóricos produzidos por Emilia Ferreiro, torna-se possível rebater a concepção tradicional da alfabetização e também identificar qual é o verdadeiro objeto de conhecimento da alfabetização, ou seja, a linguagem escrita e o sujeito cognoscitivo e reflexivo que participa da construção do seu conhecimento tornam-se os objetos de conhecimento do processo de alfabetização.

“As formulações de Ferreiro mudam radicalmente a visão sobre o processo de aquisição do sistema de escrita. A partir dos seus estudos é possível considerar-se a língua escrita como objeto específico da atividade de alfabetização”. (MOURA, 1999, p. 109)

Nesse sentido, a alfabetização para Ferreiro, se opõe ao tradicional e consiste num processo pedagógico que possibilita a aquisição do sistema de representação da linguagem escrita e a sua reconstrução e utilização dessa reconstrução como desenvolvedora de novos conhecimentos.

[...] Ferreiro se opõe ao conceito de alfabetização entendido como a aprendizagem de duas técnicas diferentes (codificar e decodificar a língua escrita), em que o professor é o único informante autorizado. Ferreiro defende, então, o conceito de alfabetização que vai em sentido contrário, já que a considera como o processo de aprendizagem da língua escrita. Essa aprendizagem, considerada, também, aprendizagem conceitual, dá-se por meio da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente (que quer conhecer). (MELLO, 2007, p. 88).

Portanto pode-se afirmar que através de seu trabalho, Emilia Ferreiro, foi capaz de causar uma mudança de foco nas discussões sobre alfabetização. Das discussões sobre métodos e testes para a alfabetização, passou-se para a ideia de que não esses elementos que alfabetizam, mas sim os sujeitos que são capazes de construir e reconstruir seus conhecimentos sobre a leitura e escrita.

4.2.2 O SURGIMENTO DE UM NOVO SUJEITO

Contemplado sob o ponto de vista tradicional, o sujeito é considerado um ser inato, passivo, uma “tábula rasa” que não possui nenhum conhecimento importante e de quem exige-se um estado de prontidão e maturidade para absorver as informações dadas pelo professor, que sob essa perspectiva é visto como um mestre, o detentor de todos os conhecimentos e a única ligação entre o saber e o educando.

Seguindo essa perspectiva, as práticas educativas que se desenvolviam na alfabetização de adultos, tinham uma visão muito empobrecida do indivíduo, principalmente, sobre sua cognição e sua capacidade intelectual, reduzindo-o a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. (FERREIRO, 2010; p. 41).

Havia nesse momento, uma grande dificuldade em entender e aceitar o sujeito da aprendizagem como um ser ativo, preenchido com conhecimentos próprios sobre a língua, e que atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 2010; p. 41).

Através da concepção tradicional da educação não se admitia que o sujeito da aprendizagem atuasse na produção de seu próprio conhecimento, pelo simples fato de que sob o ponto de vista dessa abordagem teórico-

metodológica o educando não trazia com ele nenhum tipo de conhecimento sobre o código alfabético, podendo até ter algum conhecimento sobre o mundo, mas que não era relevante para a aquisição das técnicas da leitura e da escrita.

“É fácil admitir que adultos não-alfabetizados possam ter certo conhecimento do mundo, manejar técnicas artesanais complicadas, conhecer técnicas de cultura etc. É difícil, em troca, supor que eles tenham algum conhecimento da língua escrita, já que, por tê-lo, não seriam mais analfabetos”. (FERREIRO, 2012; p. 1).

A partir do trabalho desenvolvido por Ferreiro, percebeu-se que mesmo os adultos não alfabetizados traziam sim saberes úteis, não só sobre o mundo que os cerca como também do código alfabético. Desde que nascem esses sujeitos são construtores de conhecimento. No esforço de compreender o mundo o mundo que os rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprios, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento, e o sistema de escrita é um deles. (MOURA, 1999; p. 11).

Essa hipótese é afirmada ao pensarmos que muitos jovens e adultos, apesar de nunca terem passado pela escola, sabem distinguir letras de números, sabem escrever o nome e algumas palavras simples, reconhecem algumas letras, e sabem a função da escrita e que esses conhecimentos se dão a partir de suas vivências e de certas práticas sócias que permitem que esses sujeitos elaborem hipóteses acerca da utilização da linguagem escrita.

Com isso nota-se que é importante conhecer esse sujeito, saber como eles lidam com o código alfabético, como se deu sua caminhada em busca de apropriar-se de tal conhecimento, pois segundo Moura (1999), é a partir desse conhecimento que se tornará possível a construção de todos os outros.

Ferreiro contribuiu para uma nova visão de sujeito e de suas formas de aquisição da escrita, mostrando que é a partir da interação com o meio e com situações concretas que se aprende a ler e escrever e que os conhecimentos que estes trazem, em relação à escrita, se desenvolvem nesse mesmo contexto.

“A grande contribuição dessas pesquisas, ao lado dos estudos sobre o letramento, reside na reiteração de que, em sociedades modernas, mesmo pessoas que não sabem ler e escrever mantêm contato intenso com a escrita. Esse contato, associado à convivência com outros que sabem ler e escrever faz com que essas pessoas tenham ideias sobre como a escrita funciona e para quê ela serve. De modo geral, ninguém está indiferente à escrita. Muito antes de frequentar a escola, seus padrões são observados, alguns de seus princípios organizadores são reconhecidos, bem como seus usos mais comuns são identificados, na convivência com outros mais experientes na cultura escrita”. (MARQUES; RUBIO, 2012, p. 14).

Dessa forma, o sujeito passa de uma imagem de inativo e de “tábula rasa” para um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente alguém disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

4.2.3 OS ALFABETIZANDOS ADULTOS

Em um estudo realizado pelo CINVESTAV⁶, sob a coordenação de Emilia Ferreiro, desenvolveu-se o primeiro trabalho de pesquisa acerca do processo de aquisição da leitura em adultos não alfabetizados. Nessa pesquisa foram levantadas algumas semelhanças e diferenças nos níveis de conceptualização entre as crianças e os adultos não alfabetizados.

As principais semelhanças encontradas tanto em crianças quanto nos adultos não alfabetizados foram: a quantidade mínima de grafias (duas letras) e variedade interna de letras; distinção entre “o que está escrito e o que se pode ler”; igual dificuldade para trabalhar com as relações entre o todo e as partes ao nível da palavra escrita. (SAUNER, 2002).

⁶ Centro de Investigación y Estudios Avanzados .

Em relação às diferenças encontradas na conceptualização entre crianças e adultos não alfabetizados, as que mais se destacam são: distinção entre grafias (letras e números), a possibilidade de cálculo mental, a compreensão da importância das segmentações do texto, a compreensão das funções sociais da língua escrita e a habilidade da leitura silenciosa, que está presente apenas nos adultos. (SAUNER, 2002).

Esse estudo revelou ainda que as fases pelas quais passam adultos e crianças em busca da alfabetização são muito parecidas, distinguindo-se apenas nos níveis primitivos da escrita – escritas onde não há distinção entre uma grafia e outra e os traços são semelhantes entre si – que estão presente principalmente nas crianças.

[...] as escritas produzidas pelos adultos correspondem exatamente à forma de escrita identificada em crianças pré alfabetizados, evoluindo em quatro níveis: escritas pré-silábicas (todas com mínimo de quantidade variedade interna de caracteres, escritas silábicas, escritas silábico-alfabéticas e alfabéticas. (MOURA, 1999, p. 122).

Sendo assim, entender que há semelhanças entre os processos de aprendizagem da leitura em crianças e adultos não alfabetizados, não autoriza em hipótese alguma utilizar os mesmos meios para alfabetizar ambos os grupos, pelo contrário, ao entender essas semelhanças podem surgir uma grande chance de renovação pedagógica, uma vez que o melhor entendimento do adulto pode subsidiar a ação do educador e possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas condescendentes às especificidades dos educandos.

5 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Como exposto nos capítulos anteriores a Educação de Jovens e Adultos possui particularidades como organização, objetivos e sujeitos próprios que devem ser considerados no trabalho pedagógico. Portanto, tal trabalho deve diferenciar-se do desenvolvido no Ensino Regular.

Nesse sentido esse capítulo é essencial para elucidar a prática do trabalho pedagógico realizado atualmente na Educação de Jovens e adultos da rede municipal de Curitiba, possibilitando analisar se o processo pedagógico que vem acontecendo na EJA realmente atende as propostas educativas de tal modalidade. Além de permitir que se avalie se as práticas docentes caminham na mesma direção dos referenciais teóricos abordados até aqui, e se colaboram para a formação de indivíduos críticos e emancipados, capazes de compreender e modificar sua realidade.

5.1 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EJA EM CURITIBA

Embora, em âmbito nacional, a educação de jovens e adultos venha sendo reconhecida desde a década de 30, e tendo maior ênfase nas décadas de 40 até meados de 60, no município de Curitiba, ganhou destaque somente a partir do ano de 1990, quando foi percebida a falta de um programa que atendesse às condições adequadas aos alunos dessa modalidade de ensino, que em sua maioria, eram moradores das periferias da cidade. Assim, foi criado em 1991 o Programa de Educação de Jovens e Adultos, que visava atender a classe trabalhadora, que não pôde frequentar a escola anteriormente, além de jovens excluídos do ensino fundamental.

No mesmo ano foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação/PR o Programa Preliminar de Educação Básica de Jovens e Adultos, que seria testado por dois anos. No ano seguinte, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) analisou o projeto, e o considerou de alta qualidade e importante para o progresso na área da EJA. Então, em 1993, o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos é integrado ao Sistema Estadual de Ensino, através do Parecer 162/93.

Em 1994, o programa é expandido em toda a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com o objetivo de atender jovens acima de 14 anos e adultos, garantindo acesso ao 1º segmento do ensino fundamental para quem não teve oportunidade na idade própria. Pretendia também garantir a atuação dos professores integrantes do Quadro Próprio do Magistério na Educação de Jovens e Adultos, a fim de proporcionar um ensino de qualidade.

A Secretaria Estadual da Educação, por sua vez, ofertou as Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs), buscando atender as regiões com baixa demanda educacional. Desde 2009 as Secretarias Municipal e Estadual de Educação trabalham em conjunto na oferta da educação de jovens e adultos no primeiro segmento do ensino fundamental. No caso das APEDs a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza espaços físicos, enquanto que a financiadora Secretaria Estadual de Educação dispõe a equipe docente, os materiais pedagógicos, a avaliação e a certificação àqueles que concluírem o processo educacional. (CURITIBA, 2012).

Em 2012 a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos no Município de Curitiba enfatizando a importância da valorização da EJA e o comprometimento de todos os envolvidos no processo formativo de jovens e adultos.

5.2 ORGANIZAÇÃO DA EJA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

A carga horária total do curso de Educação de Jovens e Adultos no município de Curitiba é de 1200 horas, na qual é dividida em dois períodos, correspondentes ao 1º e 2º ciclo do ensino fundamental. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do município de Curitiba, essa modalidade é denominada EJA fase I, na qual está organizada em 1º período e 2º período, que são equivalentes aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Ainda de acordo com as diretrizes, tal modalidade está pautada nos princípios da flexibilidade e da versatilidade, nesse sentido, na modalidade EJA fase I, a matrícula pode ser realizada em qualquer época do ano, e é possível o aproveitamento de estudos, onde o educando pode realizar uma avaliação específica, para abreviar a duração de seus cursos, de acordo com os conhecimentos que possui.

O horário de funcionamento, na fase I, nas escolas municipais de Curitiba, é das 18h às 22h, durante quatro dias da semana. O quinto dia é destinado à organização do trabalho pedagógico de tal modalidade, através da hora-permanência cumprida pelo professor da EJA. O objetivo, de acordo com as diretrizes, é garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos no processo educacional.

Para tanto, a flexibilidade é um aspecto importante, onde deve romper com a simetria do ensino regular, permitindo percursos individualizados, com conteúdos significativos para os educandos, atividades diversificadas, maior participação em sala de aula, e desenvolvimento de competências para o trabalho.

Nessa perspectiva, a modalidade de educação de jovens e adultos - Fase I traz em sua proposta metodológica quatro eixos articuladores – Ciência, Cultura, Trabalho e Tempo – que orientarão a ação pedagógica, na qual deve ser voltada para as questões sociais, ligadas à vida cotidiana das pessoas.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A observação necessária à nossa pesquisa se deu em uma escola de médio porte localizada no bairro Cidade Industrial, mantida pela Rede Municipal de Curitiba, e inaugurada no ano de 2002.

A instituição oferta educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no período matutino e vespertino e Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

A instituição atende aproximadamente 1.000 alunos, sendo 6 alunos de inclusão, divididos em turmas com uma média de 33 alunos por sala e conta com o trabalho de aproximadamente 25 professoras, pedagoga, diretora, vice-diretora, entre outros funcionários.

A instituição possui uma estrutura física relativamente nova que está distribuída da seguinte forma:

- 15 salas de aula,
- 1 sala de Direção;
- 1 sala para Equipe Pedagógica;
- 1 Secretaria;
- 1 sala para Professores;
- 1 Biblioteca;
- 1 sala de Almoxarifado;
- 1 sala de Educação Física e Jogos;
- 1 sala para Contra-turno;
- 1 Cozinha;
- 1 laboratório de informática;
- 2 banheiros para Professores e Funcionários;
- 2 banheiros para alunos (masculino e feminino)
- 1 banheiro para Portador de Deficiência Física.
- 1 pátio coberto;
- 1 cancha coberta;
- 1 parquinho;
- 1 área de estacionamento.

No período noturno a escola funciona das 19 às 22 horas especialmente para o atendimento de jovens maiores de 14 anos e adultos que não cursaram ou não concluíram os estudos regulares em idade apropriada, oferecendo uma turma multisseriada que corresponde à fase I, equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), sendo a única turma de

EJA na escola. A instituição também empresta sua estrutura para a Rede Estadual do Paraná que utiliza o espaço para ofertar CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos), tendo profissionais e estrutura pedagógica próprias.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola tem como objetivos para a Educação de jovens e adultos os seguintes elementos:

- Oportunizar aos jovens e adultos que não tiveram escolarização na idade apropriada acesso ao conhecimento para melhor atuação no mundo em que vivem;
- Garantir ensino fundamental que possibilite ao aluno trabalhador ampliar suas condições de empregabilidade;
- Dar condições para que os participantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos deem continuidade à escolarização, desenvolvendo-se social e culturalmente;
- Melhorar a auto-estima do aluno, fortalecendo a confiança na sua capacidade de aprendizagem.

5.4 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA E DESCRIÇÃO DA AULA OBSERVADA

A observação se deu em uma turma multisseriada que corresponde à fase I da EJA (1º ao 5º ano), onde a professora regente possui formação inicial em pedagogia e alguns cursos de formação continuada, todos na área de educação de jovens e adultos, oferecidos pela rede municipal de ensino.

A professora trabalha há apenas dois anos com alunos de EJA, entretanto possui experiência no trabalho com educação infantil e ensino fundamental regular. Atualmente além da turma de EJA no período noturno, atende também uma turma de 5º ano do ensino fundamental regular no período da tarde.

A turma observada é composta por 13 alunos (7 mulheres e 6 homens), entre 21 e 65 anos de idade, sendo a maioria, moradores da região, advindos de outros estados e regiões do interior do Paraná.

Os sujeitos que a constituem representam, quase em sua totalidade, trabalhadores com rendas médias de 2 a 3 salários mínimos, desempenhando funções como: motoristas, motoboys, diaristas, domésticas, auxiliares de serviços gerais, entre outros.

Grande parte dos educandos, afirmou já ter passado por experiências escolares anteriores à EJA e que retornaram aos estudos porque a falta de escolarização interferia em sua vida. Nesse sentido buscam na escola uma oportunidade para conseguir um emprego ou mesmo para conseguir um cargo melhor do que aquele que ocupam atualmente, como podemos perceber nas falas abaixo:

“O maior problema de não ter estudo, é que por várias vezes não consegui subir de cargo na empresa em que trabalho... Eu voltei a estudar porque quero um cargo melhor ou até um emprego melhor”.

“Eu perdi muito emprego bom porque não estudei, por isso resolvi voltar e aprender o que eu não pude aprender por falta de tempo”.

“... mandei currículos para várias empresas, mas nunca me chamaram porque só estudei até a 4ª série... voltei para a escola para aprender a mexer com documentos, resolver problemas, tratar assuntos pessoais e saber dos meus direitos...”

Pelo fato de ser uma turma multisseriada, os educandos encontram-se, segundo a professora, em diferentes fases de alfabetização, contudo todos conseguem ler e escrever pequenos textos, apesar de apresentarem algumas dificuldades em relação à ortografia e interpretação de texto.

Na aula observada, a disciplina trabalhada pela professora foi geografia e o tema abordado foi: relevos. A professora organizou esse trabalho em duas partes: a primeira, antes do intervalo, foi destinada às atividades de “escrita” e leitura. Já a segunda parte da aula, depois do intervalo, foi destinada a momentos dinâmicos e de diálogo.

Num primeiro momento, a educadora realizou a escrita de um texto relacionado ao conteúdo trabalhado no quadro-negro, solicitando aos educandos que o copiassem em seus cadernos, sempre os apressando, com o

argumento de que ainda tinham muitas atividades a serem realizadas nessa aula.

Após a cópia e leitura coletiva do texto, a educadora escreveu, também no quadro-negro, quatro questões para serem copiadas e respondidas pelos educandos, pedindo que retirassem as informações do texto copiado anteriormente, justificando que a turma precisava trabalhar mais a interpretação de textos.

Após o intervalo, a aula permitiu maior participação e integração dos alunos, pois a professora partiu de uma dinâmica, onde organizou o grupo numa fila em frente ao quadro-negro e traçou, com o giz, a altura dos mesmos, convidando-os a observarem como ficou o desenho formado no quadro. Posteriormente, propôs uma discussão sobre o tema através de indagações acerca dos diferentes tipos de relevo e das ações humanas sobre o mesmo, além de utilizar um vídeo com explicações sobre o tema e que também colaborou com a discussão.

A aula foi finalizada com um diálogo que buscava relacionar o cotidiano dos estudantes com o tema trabalhado, através de questões como as condições do relevo no local onde vivem.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Como visto nos capítulos anteriores, o trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos deve atender não somente uma especificidade etária, como também uma especificidade cultural, valorizando as diferentes histórias, conhecimentos e experiências dos sujeitos. Assim, a incorporação da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa é bastante reconhecida atualmente. (BRASIL, 2001, p. 29).

Ao refletir sobre a aula observada, e com base nas falas da educadora, percebe-se que a mesma reconhece a necessidade de se trabalhar nessa perspectiva:

“Para trabalhar com a EJA precisa ter uma sensibilidade e observar as particularidades de cada aluno, conhecer um pouco de suas vidas, de suas histórias... sempre que temos conteúdos de geografia, história e ciências os alunos da turma vindos de outra região do Brasil contribuem com as aulas, contando suas histórias de vida, as lembranças políticas, assuntos relacionados à saúde e à família...sempre tem a colaboração deles para enriquecer as aulas.”

No entanto, ao analisar sua prática, nota-se que, pelo menos nesta aula, apesar de haver abertura para a participação dos estudantes e a tentativa de relacionar o conteúdo trabalhado com o cotidiano dos mesmos, não aconteceu de fato uma discussão crítica, pois os educandos somente relataram como eram os locais onde viviam, e a educadora apenas ouviu.

Sendo assim, não houve uma mediação que propiciasse uma reflexão sobre a realidade, uma vez que não se discutiu os fatores que levaram à modificação do ambiente, e nem a integração entre os sujeitos, pois apenas ouviram uns aos outros e não estabeleceram nenhuma relação entre sua própria fala e a dos demais.

Além disso, o diálogo, que constitui um elemento fundamental no trabalho educativo, teve papel secundário no planejamento dessa professora, que priorizou o trabalho mecânico prejudicando o desenvolvimento de um trabalho crítico e emancipatório, pois expressou através de sua fala com os educandos, que a primeira parte da aula seria a mais importante, e que se concluíssem todas as atividades e restasse algum tempo, haveria uma discussão sobre o assunto.

O diálogo não é apenas uma técnica para conseguir melhores resultados, não é uma tática para fazer amigos ou conquistar os alunos. Para Paulo Freire, o diálogo faz parte da própria natureza humana. Os seres humanos se constroem em diálogo, pois são essencialmente comunicativos. Não há progresso humano sem diálogo. Para ele o momento do diálogo é o momento em que os homens se encontram para formar a realidade e progredir (GADOTTI, 1987, p. 16).

Na perspectiva de Paulo Freire, a construção do conhecimento deve partir do diálogo, pois é através dele que se descobre as dificuldades, os questionamentos, os saberes e as pretensões dos educandos. “Somente o

diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. (FREIRE, 1992, p. 98). Nesse sentido, a prática da educadora contrariou, mesmo que ingenuamente, a proposta de Freire, e não propiciou o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos.

Segundo Freire (2013), partir do saber de “experiência feita” não é ficar somente nele. No entanto, frequentemente, e como presenciado na aula observada, muitos educadores tendem a interpretar de forma equivocada sua teoria, reduzindo-a a apenas uma conversa sem uma verdadeira intenção político-pedagógica.

Outro aspecto a ser destacado é a inadequação do trabalho pedagógico em relação à especificidade etária dos educandos, uma vez que o planejamento utilizado havia sido pensado inicialmente para uma turma de 5º ano, como nos relatou a professora, justificando que tal planejamento traria uma aula dinâmica, e que, portanto poderia ser utilizado também com jovens e adultos. Além disso, o mesmo planejamento foi utilizado para todos os educandos da turma, sem diferenciação de idade e série, contrariando a fala da educadora, que afirma existir diferenças no aprendizado de jovens e adultos e de crianças, e que há necessidade de um trabalho diferenciado em uma turma multisseriada.

“Depende de cada aluno, mas os compromissos da vida adulta fazem com que a frequência deles seja diferente. E também a rotina de trabalho os deixa cansados, fazendo com que fiquem mais lentos... os adultos da EJA aprendem de forma mais individualizada, e as crianças aprendem com explicações e atividades para a turma... os adultos trazem para a sala de aula uma bagagem de vida que contribui para as aulas e para o entendimento de alguns conteúdos.”

“Por ser uma turma multisseriada é necessário trabalhar os conteúdos planejados de diferentes maneiras, diferenciando as atividades propostas de acordo com o período ou série que o aluno está cursando... é legal realizar momentos de trocas de experiências.”

Ao questionar aos alunos se suas experiências e conhecimentos são considerados pela educadora em seu trabalho em sala de aula, e se o mesmo está de acordo com sua realidade e sua faixa etária, os educandos afirmaram que sim, como expressado abaixo:

“Acho que sim, a professora sempre escuta as coisas que eu tenho pra falar... ela ensina o que eu quero aprender, e coisas que eu preciso saber e que ajudam no meu trabalho, como fazer contas, ler melhor...”

“Ela ensina usando o quadro e livros, igual nas outras escolas, então acho que está certo.”

“Ela sempre pergunta sobre nossas vidas, e também passa vídeos e filmes para deixar a aula melhor, assim dá mais vontade de vir pra escola.”

Ainda na questão da inadequação etária, pode-se notar que a metodologia e os recursos utilizados pela educadora coincidem, em grande parte, com aqueles utilizados na educação de crianças.

“Pra alfabetização uso o alfabeto móvel, o alfabeto silábico, jogos de palavras e figuras, atividades xerocadas, materiais para contagem, como material dourado e palitos... para todos os alunos uso livro didático, palavras cruzadas, laboratório de informática para aprender a ligar o computador, fazer pesquisas, acessar páginas, jogar joguinhos, digitar no word... data show para assistir vídeos relacionados ao conteúdos, palavras cruzadas e caça-palavras para trabalhar a atenção e a concentração.”

Apesar de alguns dos materiais e recursos citados pela educadora também configurarem elementos importantes na alfabetização de jovens e adultos, como por exemplo, o alfabeto móvel, jogos, entre outros, a forma como ela os utiliza e até como se refere a eles, como o termo “joguinhos”, é que acaba tornando o trabalho pedagógico infantilizado.

Segundo estudos realizados pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro, no processo de alfabetização, adultos e crianças passam por fases muito semelhantes. Contudo, este fato não significa que o trabalho com esses diferentes grupos possa ser realizado da mesma forma, pois, há diferenças culturais, etárias e de rotina que exigem um trabalho específico para cada um deles. (MOURA, 1999).

Embora a professora reconheça que a educação de jovens e adultos tenha peculiaridades, ainda parece haver um vínculo muito forte com a

educação regular. Pelo menos na aula observada, não ocorreu um trabalho muito diferenciado daquele realizado com crianças, já que a dinâmica e a metodologia da mesma foram bastante infantilizadas, sem propiciar momentos de efetiva discussão e reflexão, que têm por objetivo a conscientização e emancipação dos educandos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No histórico da educação de jovens e adultos, tal modalidade de ensino foi frequentemente tratada pelas políticas públicas como uma educação “secundária” e de menor valor, em relação à educação de crianças. Tal modalidade de ensino por vezes era compreendida como uma oportunidade de recuperação do tempo perdido, já que os adultos analfabetos eram vistos como crianças em termos de conhecimento, onde suas experiências não eram consideradas.

O analfabetismo, por sua vez, era percebido como um mal na sociedade, e responsabilidade apenas do próprio indivíduo analfabeto, sendo que as pessoas que se encontravam nessa situação sofriam, de alguma forma, preconceito e segregação social. Tal situação começa a modificar-se com os ideais de Paulo freire, que mostrou a importância de respeitar as singularidades do sujeito, seus conhecimentos prévios, e a necessidade de uma metodologia adequada, diferente da utilizada com crianças, pois a EJA deve ter sentido no presente de seu educando, permitindo mudanças em sua realidade.

As peculiaridades da EJA devem-se ao fato de que esta não pode apenas levar ao aluno os conhecimentos escolares formais, mas também contribuir para ações cotidianas, visando à melhoria da qualidade de vida, maior inserção social, e desenvolvimento da consciência crítica do mesmo. Por isso, é importante que a realidade do educando seja conhecida pelo educador, pois diferentemente das crianças, os jovens e adultos trazem consigo uma bagagem histórica e cultural muito grande, e que fazem toda a diferença no trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, a questão da especificidade dos sujeitos e do trabalho pedagógico da educação de jovens e adultos é bastante importante, e o seu conhecimento é essencial para o desenvolvimento de um processo educativo significativo e de qualidade.

Dessa forma, no decorrer de nossa pesquisa, percebemos que atualmente existe, de fato, uma maior preocupação com o analfabetismo, e com a educação de jovens e adultos, no entanto, as práticas provenientes da educação tradicional ainda são bastante utilizadas na rotina escolar da EJA, e na atitude de muitos educadores que acreditam que deixar o quadro cheio de conteúdos pode ser mais útil e fácil para o aprendizado dos alunos, do que uma aula dinâmica e significativa, com metodologias que considerem as necessidades dos educandos.

Portanto, notamos que há uma grande dificuldade em romper com as práticas tradicionais, com a simetria do ensino regular, especialmente na alfabetização de adultos, e em considerar as especificidades e necessidades dos educandos, visando relacionar-se à vida cotidiana dos mesmos, como propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do Município de Curitiba.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Verônica. A sala de aula na educação de jovens e adultos. Educ. rev. n.29, p. 157-170, 2007.

CARVALHO, M. P. As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003–2010). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf>. Acesso em 12 ago. 2013.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. 2012.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V.M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Caderno Cedes, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 59-77, nov. 2001.

EJA CADERNO 1: alunas e alunos da EJA . Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf>. Acesso em: 20/08/2013.

FÁVERO, Osmar. Lições da História: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: Oliveira, I. B.; Paiva, J. (orgs.) Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERREIRO, E. Os Adultos Não Alfabetizados e Sua Conceptualizações do Sistema de Escrita. São Paulo: HUCITEC, 2012.

_____;TEBEROSKY,A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. Reflexões sobre alfabetização. 25ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. A educação na cidade. 5ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

_____. Pedagogia do Oprimido. 13 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____; SHÖR, I. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 44ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. Convite a Leitura de Paulo Freire. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1987.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997, p. 111-127.

_____.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p.109-130, Mai/jun/jul/Ago. 2000.

_____.; DI PIERRO, M. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. Revista São Paulo em Perspectiva. vol.14, n.1, pp. 29-40, 2000.

IBGE. Índice de alfabetização no Brasil. Disponível em: <<http://ibge.gov.br/home/censodemografico2010>>. Acesso em 02/06/2013.

INEP. Taxa de analfabetismo no Brasil. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em 02/06/2013

MARQUES, B.; RUBIO, J. O processo de alfabetização de jovens e adultos. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 3, n. 1, p. 1-18, 2012.

MELLO, M. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. Rev. Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambros.org>>. Acesso em 20/10/2013

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5.^a a 8.^a série: introdução/Secretaria de Educação Fundamental. Brasil, 2002.

MOURA, T.M. A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: Edufal, 1999.

OLIVEIRA, E. A escrita de adolescentes e adultos: processo de aquisição e leitura do mundo. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1988.

OLIVEIRA, M.K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In Revista Brasileira de Educação. Nº 12. Set., 1999.

PAIVA, V. História da Educação Popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 1972.

PICONEZ, S.C.B. A pedagogia de projetos como alternativa para o ensino aprendizagem na educação de jovens e adultos. In: Cadernos pedagógicos-Série reflexões. USP/FE – NEA, 1999,Nº 16.

SAMPAIO, M.N. Educação de jovens e adultos: Uma história de complexidade e tensões. Práxis Educacional: Dossiê Temático: educação de pessoas jovens adultas e idosas, Vitória da Conquista, v.5, n.7, p.13-27, jul/dez. 2009.

SAUNER, N. F. M. Alfabetização de adultos: a interpretação de textos acompanhados de imagem. Curitiba: Juruá, 2002.

SCHWENDLER, Sonia. F. **Women's emancipation through participation in Land struggle: Brazil and Chile.** (Tese de doutorado). Universidade de Londres, 2013.

SCHWENDLER, S. F. Ação cultural para a liberdade: um encontro com a pedagogia da indignação. In SOUZA, A. I. et. al. (orgs). **Paulo Freire vida e obra.** São Paulo: Expressão Popular, 2001. p. 101-132.

SOARES, L. J. G. As Políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In. Educação de Jovens e Adultos – novos leitores, novas leituras. RIBEIRO, M. V. Campinas, 2005.

_____. Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZANETTI, M. A.: **Educação de Jovens e Adultos na Empresa: "Novos" e "Velhos" Olhares se Entrecruzam: um estudo de caso de uma empresa metal mecânica que oferece escolarização básica para os seus trabalhadores.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, 1999.