

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS DA EJA: PROBLEMATIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

PEDAGOGICAL PRACTICES AND LEARNING PROCESS OF EJA STUDENTS: CONTEMPORARY PROBLEMATIZATIONS

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y APRENDIZAJE DE LOS EDUCANDOS DE EPJA: PROBLEMATIZACIONES CONTEMPORÂNEAS

Edileusa Miranda Santana¹

Erica Bastos da Silva²

Resumo: Este texto pretende analisar de que maneira as práticas pedagógicas contribuem para a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir das percepções de educadores e educandos. Ressalta-se que o artigo é resultado de um trabalho de conclusão de curso realizado no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa de campo, com o uso da observação participante e de entrevistas semiestruturadas. O trabalho teve como respaldo as ideias de teóricos como Oliveira (2007), Freire (1997) e Carvalho (2005). A partir dos resultados do estudo, foi possível perceber uma ambivalência nas práticas pedagógicas no contexto pesquisado. De um lado, puderam-se observar atividades que contemplassem os saberes dos educandos (debate sobre filme) e, por outro, constatou-se que as práticas tradicionais, como fazer cópias e aprender letras isoladas, são utilizadas e admiradas no atual cenário da EJA. Assim, este trabalho pretende ampliar discussões sobre a importância da formação docente, bem como um constante repensar sobre o fazer pedagógico dessa modalidade de ensino. Desse modo, espera-se que este estudo possa trazer algumas reflexões sobre metodologias e aprendizagens nas classes da EJA, considerando as especificidades que integram o perfil desse público.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Práticas Pedagógicas. Aprendizagem na EJA.

Abstract: This article aims to analyze how pedagogical practices contribute to the learning process at the Youth and Adult Education Program (EJA), based on the perception of teachers and students. It is worth mentioning that the article stems from a graduation final paper at the Pedagogy Program of the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. As a methodology, a field research was conducted, with participant observation and semi-structured interviews. The work was based on the ideas of theorists such as Oliveira (2007), Freire (1997) and Carvalho (2005). The study enabled the perception of some ambivalence in the pedagogical practices in the context analyzed. On the one hand, activities which encompass the knowledge of the learners (discussion about a film) were carried out; on the other hand, we noticed that the traditional practices, such as rewriting and learning individual letters, are used and

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1999-0257>. Email: emirandasantana@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), lotada no Centro de Formação de Professores (CFP). Vice-líder do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA (Leitura, Escrita, Identidade e Artes) da UFRB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5281-284X> E-mail: ebastosp@yahoo.com.br.

appreciated in the current EJA scenario. Thus, this article aims to expand the discussion regarding the teachers' formation, as well as a continuous reassessment of the pedagogical practices in this teaching modality. Therefore, we expect this study to raise reflections about the methodologies and ways of learning in the EJA classes, taking into account the peculiarities of this category of student.

Keywords: Youth and Adult Education Program. Pedagogical Practices. Learning at EJA.

Resumen: Este texto tiene como objetivo analizar de qué forma las prácticas pedagógicas contribuyen al aprendizaje en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), a partir de las percepciones de los educadores y educandos. Cabe señalar que este artículo es el resultado de un trabajo de conclusión de curso realizado en la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Federal del Recóncavo de Bahía. Metodológicamente, se realizó un trabajo de campo utilizando las técnicas de observación participante y entrevistas semiestructuradas. El trabajo se basó en las ideas de teóricos como Oliveira (2007), Freire (1997) y Carvalho (2005). A partir de los resultados del estudio, se percibió una ambivalencia en las prácticas pedagógicas en el contexto investigado. Por un lado, fue posible observar actividades que contemplan los saberes de los educandos (debates sobre películas) y, por otro, se constató que las prácticas tradicionales (como hacer planas y aprender letras aisladas), son utilizadas y admiradas en el actual escenario de la EPJA. Por lo tanto, este trabajo pretende ampliar las discusiones sobre la importancia de la formación docente, así como un replanteamiento constante sobre la práctica pedagógica de este tipo de enseñanza. Así, se espera que este estudio pueda traer algunas reflexiones sobre metodologías y aprendizaje en las clases de la EPJA, teniendo en cuenta las especificidades que integran el perfil de este público.

Palabras clave: Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Prácticas pedagógicas, Aprendizaje en la EPJA.

Introdução

O processo de aprendizagem escolar dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é complexo, uma vez que o grupo de pessoas que recorrem a ele é heterogêneo e carrega consigo diferentes experiências, conhecimentos e histórias de vida. Na EJA, encontramos a senhora que não pôde estudar na infância, o jovem que trabalha durante o dia, o adulto que busca melhorias no seu desempenho profissional ou nas atividades cotidianas, entre outras motivações. Desse modo, se faz necessária a oferta de uma educação escolar que possa promover a aprendizagem, atendendo às especificidades dos subgrupos etários, de gênero, étnico-raciais, socioeconômicos e religiosos que compõem esse público integrante de classes da EJA. Arroyo (2011, p.22) nos diz que os educandos da EJA “são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia.” O autor ressalta ainda a necessidade de, na formação de educadores, se estudar as vivências concretas de jovens e adultos populares trabalhadores, e, a partir daí, planejar uma educação para este público.

Nesse sentido, este artigo pretende compreender de que forma as práticas pedagógicas podem contribuir para a aprendizagem dos educandos da EJA, observando o contexto de uma sala de aula e investigando o posicionamento dos docentes e discentes diante das diversidades do processo de ensino e aprendizagem.

Di Pierro, Joia e Ribeiro nos dizem que “a aprendizagem precisa ser assim compreendida em sentido amplo, como parte essencial da vida”. (2001, p. 75). Assim, pudemos perceber que as metodologias utilizadas na EJA podem abarcar a complexidade da vida dos jovens e dos adultos, e contribuir para a aprendizagem e permanência destes nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) já estabelece isso no Art. 4º, inciso VII, ao dizer que

[...] o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996)

Porém, apesar de todo o amparo legal, sabemos que existem muitos desafios na consolidação de uma oferta de educação de jovens e adultos que contemple as demandas e desejos de aprendizado desse público.

Assim, espera-se que este artigo coopere para a educação no sentido de se repensar sobre as práticas pedagógicas da EJA, a fim de favorecer uma educação libertadora e emancipatória, com vista ao atendimento a um direito constitucional, bem como a ampliação da participação cidadã propiciada pela educação sistematizada.

Desse modo, faremos uma breve discussão teórica sobre desafios que perpassam o fazer docente na EJA. Na sequência, apresentaremos os caminhos metodológicos para o desenvolvimento deste estudo. Posteriormente, serão discutidas as percepções de docentes e discentes sobre as práticas que propiciam aprendizados e, por fim, estão as considerações finais do trabalho.

Práticas docentes na EJA: Desafios e Perspectivas

Ao refletir sobre a configuração do processo de aprendizagem, Oliveira (2007) traz a ideia de tessitura do conhecimento. Segundo a autora, as nossas experiências de vida e formas de inserção no mundo tecem redes que compõem os nossos saberes. Nesse sentido, a aprendizagem acontece quando o indivíduo constrói conexões entre o que é ensinado e seus

interesses, crenças, valores e saberes prévios. Essa reflexão nos diz que não há um caminho previsível e obrigatório, controlado pelos processos formais de ensino/aprendizagem, uma vez que cada indivíduo tem a sua forma própria de estabelecer essas conexões. Daí a importância de uma educação contextualizada.

Ainda segundo a autora, a organização curricular baseada numa lógica de separação da “pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares” (OLIVEIRA, 2007, p.88) provoca alguns dos problemas que são enfrentados pelas classes da EJA. Nessa perspectiva, este tópico irá discorrer acerca de dois dos desafios ainda existentes no cotidiano dessa modalidade de ensino: a problemática da formação dos professores que atuam na área e a infantilização das práticas pedagógicas. Esta última se apresenta como um dos principais problemas dessa modalidade de ensino. Ao seguir o mesmo método e linguagem utilizados com crianças, acreditamos que, mesmo de forma inconsciente, os professores podem dificultar o processo de aprendizagem dos educandos da EJA. Situações didáticas que envolvam o excesso de diminutivos na linguagem falada (palavras como letrinha, tarefinha) e o “dever de casa”, por exemplo, podem realimentar a baixa autoestima e desconforto nessas classes.

Na visão de Oliveira (2007), os processos pedagógicos na EJA precisam também estabelecer uma relação entre os conteúdos aparentemente abstratos e a sua utilidade concreta. Nessa lógica, o uso de situações vivenciadas pelos educandos pode favorecer a aprendizagem nessas turmas. No entanto, segundo Arroyo (2011) a identidade da EJA ainda está se construindo dentro do campo educacional.

Desse modo, quando pensamos sobre uma educação ofertada para adultos, há de se considerar que estes já tiveram uma trajetória escolar anterior e algumas práticas mais conservadoras ainda têm um lugar de admiração na concepção de escola conhecida por esses educandos. No entanto, ao pensarmos sobre uma educação libertadora, consideramos importante “adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que o da mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida” (OLIVEIRA, 2007, p.98).

Conforme as contribuições advindas especialmente das experiências de Paulo Freire (2006) no âmbito da EJA, metodologias mais ativas já estão sendo adotadas por alguns professores. Essas estratégias requerem maior participação do discente através do diálogo e de uma aprendizagem mais colaborativa, que se tece a partir das interações. Destarte, Coelho e

Eiterer (2011, p. 171) nos dizem que entre as novas possibilidades “estão as atividades em grupo, discussões, debates, pesquisas, interação, conversas, etc.”

Numa visão freiriana, para que os educandos que chegam à escola alcancem um aprendizado profícuo, “é preciso partir do muito que eles conhecem (...), dialogar, discutir temas de interesse do grupo de alunos, estabelecer uma ponte de contato entre os interesses da escola e os dos alunos” (CARVALHO, 2005, p.79). A autora também ressalta a necessidade de “dar voz aos alunos e ouvi-los sempre” (CARVALHO, 2005, p.79). Com isso, o educando vai compreendendo aos poucos os sentidos da educação para a própria vida. Ainda segundo Carvalho (2005, p.79) deve-se “insistir na importância da compreensão”. Assim, a escola pode se configurar então como um espaço de emancipação desses educandos ao trazer novas percepções sobre os modos de enxergar o mundo. Silva e Conceição (2019, p.187) destacam a importância “da educação integrada à própria vida, em que os aprendizados da leitura sistematizada comecem na escola, mas que se estendam para quaisquer outros espaços em que esses sujeitos transitem”.

Nessa perspectiva, adentramos no segundo ponto de discussão deste tópico, que é a formação docente. Sabemos que é desafiador pensar em atividades diferenciadas (por exemplo, as rodas de conversa e de discussão em pequenos grupos), nessa modalidade. Pesquisando sobre essas questões, a professora Marta Durante (1998, p.48) fez a seguinte observação:

[...] Outro aspecto que interferiu e, na verdade, sempre interfere no trabalho com adultos pouco escolarizados é o modelo de escola. Para eles, frequentar a escola pressupõe fazer cópias e contas, ter cartilhas e aprender as letras. Aprender a expor suas opiniões, ouvir as opiniões dos colegas, ouvir contos, [...] não são características do modelo de escola que conhecem.

Refletindo sobre a afirmação apresentada, destacamos que é de suma importância que, nessa busca por práticas pedagógicas mais contextualizadas, estejamos atentos à formação dos professores. Em geral, os profissionais que atuam com os jovens, adultos e idosos são os mesmos que trabalham com as crianças e, por vezes, não há uma formação específica para o trabalho com a EJA. Sendo assim, “ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes” (DI PIERRO, 2003, p. 17). Ainda sobre essa questão, Soares (2008, p.1) nos diz que

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de

professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes.

De acordo com Soares (2011, p. 287), dentre os desafios colocados para a EJA, “está a configuração do seu campo de estudo e de atuação, e como parte dessa configuração, situa-se a formação do educador de jovens e adultos”. Nesse sentido, reforçamos o debate sobre a relevância de uma formação específica que potencialize um fazer pedagógico atento às subjetividades desses discentes.

A heterogeneidade é uma das características mais marcantes da Educação de Jovens e Adultos e se coloca como um desafio quando pensamos nas práticas pedagógicas elaboradas para este público. A especificidade do perfil dos educandos da EJA é uma realidade nos mais variados contextos e se apresenta em Diretrizes Nacionais (2000), Estaduais (2009) e, no caso deste trabalho, no município de Amargosa (2011), onde a pesquisa de campo foi realizada. Neste local, atualmente, a modalidade se concentra em um único colégio, no período noturno. Encontramos educandos de todas as idades, oriundos da área rural ou urbana, trabalhadores, desempregados, aposentados, sujeitos com diferentes vivências e motivações.

Assim, o diálogo com os autores e autoras estudados e com as práticas vivenciadas possibilitaram algumas reflexões importantes sobre os limites e possibilidades de uma prática pedagógica emancipatória para a EJA na contemporaneidade.

Caminhos metodológicos

Por conta do uso dos métodos qualitativos, o conhecimento em educação avançou e foi possível compreender melhor os processos de aprendizagem existentes nas escolas. O universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais foi ampliado, permitindo um maior engajamento dos pesquisadores com as realidades investigadas e o reconhecimento da relação próxima entre pesquisadores e pesquisados (GATTI; ANDRÉ, 2013).

Assim, em uma pesquisa qualitativa, podemos destacar as seguintes características: uso de metodologias próximas da realidade a ser pesquisada, análise interpretativa com destaque para o processo e não para o resultado, e um olhar atendo para o cotidiano da escola e da sala de aula como uma das principais preocupações do pesquisador (ZANETTE, 2017). Desse modo, este trabalho contempla um nível de realidade que não pode ser quantificada,

demandando análises mais subjetivas das relações intraescolares que só a pesquisa qualitativa pode disponibilizar.

Dessa forma, dentre os instrumentos utilizados por esse tipo de pesquisa para a produção de dados, utilizamos a observação participante e a entrevista semiestruturada. O trabalho de campo foi realizado numa escola localizada no município de Amargosa-Ba. Os colaboradores desta pesquisa são uma professora que atua nessa modalidade de ensino, à qual demos o nome³ de Rosa, e três discentes matriculados em uma classe da alfabetização da EJA: Calebe, Vicente e Elis. A professora Rosa é formada em Pedagogia há dezoito anos, tem experiência como Coordenadora de uma escola em outro município, onde também orientava as atividades referentes à EJA. Em Amargosa, atuou durante quatro anos como coordenadora da EJA e trabalha há quatro anos como professora dessa modalidade.

Calebe é um jovem de 19 anos, que trabalha durante o dia e conta ter desistido dos estudos por algumas vezes durante o seu histórico de vida escolar. A falta de identificação com as professoras anteriores é um dos fatores colocados por ele para justificar tais desistências. Vicente é pedreiro, tem 38 anos e enxerga na leitura e na escrita a oportunidade de crescer e ser bem-sucedido em sua profissão. Dona Elis é uma idosa de 65 anos, moradora da zona rural, que, quando jovem, foi impedida de estudar pelos avós que a criaram. Após se casar cedo e ter quatro filhos, ela conta ter perdido a oportunidade de estudar durante a sua juventude.

A escolha de um sujeito para cada um dos grupos etários atendidos pela EJA foi feita com o intuito de abarcar ao máximo a diversidade de percepções. Do nosso ponto de vista, a professora e os educandos, que lidam cotidianamente com o desafio de conciliar as práticas pedagógicas aos seus contextos de vida, são as pessoas mais indicadas para apresentar suas percepções acerca dessas vivências.

É importante destacar que as entrevistas e observações de aulas ocorreram no ano de 2019, antes da quarentena da pandemia da Covid-19. Nesse processo, construímos uma trajetória como pesquisadoras de gentes e ampliando o olhar sobre a EJA. Nos próximos tópicos apresentaremos os principais resultados decorrentes do trabalho de campo.

Práticas pedagógicas que estimulam a aprendizagem dos educandos da EJA

³ Os nomes dos colaboradores da pesquisa são fictícios.

Em conformidade com a LDB 9394/96, dentre os princípios que devem reger o ensino na educação básica, destacamos: “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; Valorização da experiência extraescolar; Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (BRASIL, 1996, Art. 3º, incisos II, III, X e XI).

O Parecer CNE/CEB 11/2000 nos faz refletir sobre uma prática que considera o educando na sua diversidade cultural ofertando o ensino em suas modalidades adequadas. Além da especificidade da EJA, o tratamento didático do conteúdo e das práticas também deve estar ancorado na multidisciplinaridade e interdisciplinaridade dos componentes curriculares (BRASIL, 2000).

Estes princípios que constam nas legislações que organizam as práticas pedagógicas direcionadas ao público da EJA estão embasados em concepções humanistas que abarcam o respeito à diversidade e mudanças de vida (social e subjetivamente) pelo viés da educação. Algumas concepções freirianas, como a valorização dos saberes prévios dos educandos, o diálogo, as relações de troca de conhecimento, o respeito e a amorosidade estabelecidas com o professor e o empoderamento dos educandos são norteadores das práticas para este público na contemporaneidade. No entanto, tais princípios encontram cotidianamente desafios metodológicos de implementação uma rotina didática que equilibre os saberes mais técnicos com uma formação mais dialógica.

Em nosso contexto de pesquisa, as práticas pedagógicas se aproximavam de métodos tradicionais⁴. Nos dias de observação, a dinâmica das atividades realizadas em sala de aula basicamente consistia na tarefa de identificar palavras nos textos que eram passados para os educandos. Durante o desenvolvimento das atividades, o silêncio predominava. Poucos discentes “ousavam” questionar ou tirar dúvidas. A maioria esperava pela atitude da docente de passar de mesa em mesa para ajudar a realizar tal atividade. A professora, que se desdobrava para atender individualmente toda a turma, por vezes, acabava apontando a resposta para aqueles que, mesmo depois de muitas explicações, permaneciam sem saber como encontrá-la. É interessante perceber que a escola geralmente se caracteriza como o lugar

⁴ Entendemos por métodos tradicionais a utilização de práticas pedagógicas recorrentes na história da educação que de forma geral se caracterizam pela cópia, memorização e repetição de conceitos explanados pelo professor, bem como pela aplicação, resolução e correção de exercícios e provas baseadas no conteúdo estudado. Neste trabalho, a crítica se configura como a conservação dessas práticas sem uma reflexão crítica sobre os possíveis aprendizados.

(talvez o primeiro) em que o discente se expõe como locutor (GERALDI, 1996). Essa “nova posição” requer domínio de habilidades, que eles podem ainda não ter, e precisam, portanto, ser desenvolvidas e ensinadas. Por sua vez, os educandos da EJA, no geral, já reconhecem as diversas instâncias públicas de uso da linguagem e sabem o lugar ocupado por eles, que é, geralmente, o de interlocutores nas situações cotidianas (SILVA, 2016). Em vários momentos encontramos, em sala de aula, discentes que se sentem envergonhados e não se arriscam a tomar a palavra numa instância pública, interferindo, por algumas vezes, no aprendizado no interior da escola, como o que foi observado neste estudo.

A ausência de críticas em relação às práticas nas entrevistas e a recusa dos educandos em participar de atividades que fugiam do tradicionalismo revela que, aparentemente, na visão deles, a prática vigente era a mais adequada.

Santos (2006) nos diz que os discentes da EJA estão acostumados a colocar-se (e serem socialmente colocados) no lugar do não saber, “possuindo uma trajetória de escolarização marcada por fracassos (em alguns casos sucessivos) e uma trajetória de vida na qual a vivência de constrangimentos pela pouca escolaridade foi constante” (SANTOS, 2006, p.19). Portanto, considerando tais fatores, podemos inferir que, ao serem colocados em um lugar de exposição de seus conhecimentos e de protagonismo do seu aprendizado, comumente eles se sentiam inseguros e temerosos. Assim, em nosso contexto pesquisado, pudemos perceber a presença de metodologias mais tradicionais e certo estranhamento em relação às atividades mais inovadoras.

Nessa perspectiva, trazemos uma reflexão de Carvalho (2005) em que a autora nos diz que não se pode comprovar a superioridade absoluta de um método sobre outro. Segundo ela, “no máximo, chega-se à conclusão de que num determinado contexto, a turma alfabetizada pelo método *x* obteve melhores resultados do que a outra, submetida ao método *y*” (p. 81). A autora diz ainda que essa conclusão depende do que o pesquisador considera “bons resultados”. Ao olharmos para os depoimentos e as observações, é notória a motivação por adquirir novos conhecimentos. Isso nos mostra que, nesse contexto, as práticas tradicionais, de alguma maneira, contribuem para a aprendizagem dos educandos dessa turma. É importante destacar que um aprendizado que, talvez, seja pequeno aos olhos de um pesquisador (por exemplo, a escrita correta de uma palavra), pode ser muito importante para o educando da EJA, pois esses avanços podem ter um valor afetivo para o aprendiz.

Na discussão deste tema, precisamos destacar que as observações feitas em campo funcionam mais como uma fotografia daquele período. Na entrevista, a professora dá ênfase às práticas mais contextualizadas com a realidade do educando. Já as observações das aulas, bem como as entrevistas realizadas com os discentes, apontam para uma admiração das práticas mais tradicionais.

Ainda sobre essa questão, consideramos importante destacar que estamos aprendendo a lidar com a contextualização dos conteúdos. Passamos por um longo processo de escolarização sem propostas de trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares. Temos também uma formação acadêmica que é fragmentada. Sendo assim, os professores e, por consequência, os discentes, apresentam dificuldades ao tentarmos estabelecer relações entre o conteúdo escolar e a realidade social, visto que na escola trabalhamos, prioritariamente, com os conteúdos conceituais. Algumas práticas mais transdisciplinares vêm engatinhando nas pesquisas e no cotidiano de alguns docentes. No entanto, essas questões precisam, cada vez mais, perpassarem os indicadores de qualidade da educação escolar. (SILVA, 2016). A seguir, apresentaremos a segunda categoria de análise deste estudo.

Concepção da professora em relação às práticas utilizadas na EJA

A entrevista realizada com a professora Rosa foi iniciada buscando-se entender, a princípio, qual era o seu ponto de vista a respeito das práticas pedagógicas que contribuem para aprendizagem dos educandos da EJA. De acordo com a docente:

Não existe uma prática específica pra que a gente trabalhe com esse público”. [...] É... também qualquer conteúdo que deve ser trabalhado com esse público não deve ser conteúdo infantilizado, precisa ser um conteúdo que venha agregar conhecimento na vida deles [...]. Alfabetizar adultos é diferente de alfabetizar criança, porque a todo momento a gente tem que tá trabalhando com conteúdo que faça parte do universo adulto, do jovem e do idoso. (Professora Rosa, Entrevista, 2019)

A fala da professora dialoga com as ideias de Oliveira (2007), quando, ao refletir sobre a tendência de infantilização, a autora pontua:

Esse é, possivelmente, um dos principais problemas que se apresentam ao trabalho na EJA. Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a

infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção, são muitos. (OLIVEIRA, 2007, p. 88).

Situações envolvendo questões do cotidiano são citadas pela professora como exemplos de atividades possíveis de serem realizadas em seu contexto de atuação. Segundo ela, todas as práticas que existem são possíveis de serem trabalhadas, desde que estas estejam de acordo com o universo do educando. Em suas palavras:

Como eu falei desde quando a gente respeita e coloque o conteúdo dentro do contexto do aluno, eu posso trabalhar com contas, eu posso trabalhar com a conta de água, a conta de luz, eu posso trabalhar com materiais de medida de litro, de é... com fita métrica. Desde quando a gente resolve, desenvolva é... situações problemas envolvendo todo esse conhecimento. Eu posso trabalhar um texto informativo, uma poesia, uma notícia, desde quando esse texto esteja condizente com o nível de conhecimento e o nível de idade também deles. (Professora Rosa, Entrevista, 2019).

Podemos perceber que a professora busca enfatizar a importância do uso de diversos gêneros textuais e da contextualização de conteúdo. Contudo, foi possível perceber que as práticas tradicionais são admiradas pelos educandos e pouco citadas nos discursos da professora, apesar de muito utilizadas. Isso nos leva a pensar sobre a necessidade da constante realização de pesquisas sobre esse tema, bem como reflexões cotidianas que aproximem os nossos dizeres dos nossos fazeres.

Por fim, no tocante às particularidades de cada educando, a docente afirma que se esforça para respeitar as igualdades e individualidade de todos, como podemos constatar no texto abaixo:

A gente tenta, né?! A gente tem que fazer esse trabalho né... de respeito né, considerando a igualdade, a particularidade das pessoas. Quando eu falo igualdade é trabalhar e respeitar né, de uma forma igual a todos. Então o mesmo tratamento que eu dou a um eu vou dar a todos. E a individualidade é respeitando o espaço de cada um né, o seu modo de vida, o seu modo de ver o mundo. A gente precisa respeitar as individualidades tratando de uma forma igual. (Professora Rosa, Entrevista, 2019)

Percebemos assim uma preocupação da docente em entender as singularidades dos educandos que integram a sua sala de aula, buscando propiciar a aprendizagem para todos os discentes. Desse modo, no próximo tópico, apresentaremos as percepções dos educandos sobre as práticas vivenciadas no contexto escolar.

Percepções dos educandos sobre práticas e aprendizados

Durante o período de observação e entrevista, o modo como os educandos se referiam à professora nos chamou a atenção. Em momentos de conversas informais, era comum escutar expressões como “aquilo não é uma professora, é uma mãezona pra gente”. Era perceptível o respeito e carinho que eles têm pela professora. A partir dessa observação, pode-se inferir que as relações interpessoais parecem ser um fator importante para a permanência desses educandos na EJA. As práticas pedagógicas utilizadas pela professora Rosa durante as nossas observações estavam sempre atreladas a valores como o respeito e a amorosidade, o que, com base nas observações e falas dos entrevistados, nutria um ambiente harmônico em sala de aula. Nesse sentido, conforme aponta Carvalho (2005):

[...] o êxito do método, depende muito do professor. A competência do professor, seu envolvimento com o trabalho, a atitude encorajadora e confiante em relação aos alunos pesa muito mais para o sucesso da alfabetização do que propriamente o método. (p. 82)

Apesar de ter a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, cabe aqui salientar que a amorosidade não deve atropelar o papel político do professor, ao ser confundida com a camaradagem. De acordo com as ideias de Freire (1997), se referir a uma professora com uma “tia” (ou como uma “mãezona”, nesse caso) é inadequado pelo fato de “distorcer o que se compreende por tarefa profissional da professora, e estimular a intimidade da falsa identificação, a qual na realidade não tem interesse em adocicar a vida da professora, mas enfraquecer a sua capacidade de luta, afinal, as boas tias nunca se rebelam” (FREIRE, 1997, p. 9).

No entanto, em concordância com as ideias do princípio de amorosidade de Paulo Freire, os autores Santos e Corrêa (2017) o compreendem como categoria indispensável à formação docente, sendo tão relevante quanto o conhecimento técnico, e considerada uma qualidade ou virtude do professor na EJA. Ao ensinar na EJA, é importante que o(a) professor(a) esteja comprometido(a) com o crescimento e a luta desses cidadãos. Lutar por alguém, antes de tudo, requer o pressuposto da afetividade e o respeito pelos sujeitos e por suas causas.

Em um segundo momento de entrevistas realizadas com os educandos, a fim de investigar as percepções destes com relação às práticas utilizadas pelos professores, Calebe

demonstra interesse em aprender, principalmente a leitura. De acordo com ele, as atividades de corte de papéis com palavras e a leitura constante de textos contribuem para o seu aprendizado na sala de aula. “Eu não sabia ler. Ela trazendo os papéis, aí eu já comecei a ler as histórias tudo, os textos...” (Entrevista, 2019). Ao ser indagado sobre o seu momento de aprendizado, Calebe diz que isso acontece quando é chamado ao quadro pela professora para identificar e ler palavras. Nesse momento tem a sensação de que aprendeu. “Quando a professora leva a gente pra o quadro, manda procurar um nome lá no quadro, aí a gente lê o nome que aprendeu” (Entrevista, 2019). No seu ponto de vista, nada mais precisa ser feito para aprimorar esse processo. “As coisas estão boas! A professora sempre ensina bem, as tarefas que ela traz sempre ajuda” (Entrevista, 2019).

Vicente também revela já ter pensado em desistir da EJA, chegando a não comparecer por um mês na escola. Com o seu retorno, ele afirma que deseja aprimorar suas habilidades de leitura e escrita, para aumentar seus conhecimentos e facilitar o exercício de sua profissão como pedreiro. Podemos observar isso na fala abaixo:

Aprender mais coisa né?! A ler, escrever mais ainda, ficar sempre mais sábio pra poder ficar tudo mais fácil, porque eu peguei uma profissão de pedreiro e tem que saber fazer muitas coisas né... ler, escrever, fazer orçamento direito. (Vicente, Entrevista, 2019)

404

Aos ser questionado sobre as atividades utilizadas que contribuem para o alcance desse fim, ele diz que o reforço – ofertado àqueles educandos que, do ponto de vista da Coordenação e do(a) professor(a), possuem uma dificuldade maior de aprendizagem – tem ajudado bastante no seu desempenho. Destaca o jeito bondoso e o empenho com os quais a professora desenvolve a sua metodologia em sala de aula, aparentando estar bastante satisfeito com a sua atuação. “A professora é uma pessoa boa e está dando o melhor pra gente. As atividades ajudam bastante. É um reforço bom. As atividades, na verdade, as atividades me ajudam na leitura, nas provas... tá bom demais!” (Entrevista, 2019).

Por outro lado, também mostra interesse por atividades novas. Segundo ele, “quanto mais coisas novas melhor também, né, que a gente quer aprender mais ainda né... aí a gente acha que possa ter novidades, coisas boas, a gente aprende mais” (Entrevista, 2019). Nas leituras dos textos e nos momentos em que ele escreve e lê o que a professora coloca no quadro, Vicente diz ter a sensação de que aprendeu. “Quando ela escreve e manda a gente copiar, ler, escrever... o momento é esse. Nos textos, nas leituras... porque pra minha profissão tem que saber ler e escrever, isso é importante” (Vicente, Entrevista, 2019).

De modo geral, os educandos dessa turma não manifestaram muito interesse pela inovação das práticas vigentes. Os dias de observação permitiram constatar o incômodo diante das atividades extraclasse propostas pela professora Rosa. A maioria deles preferia permanecer na aula e fazer as atividades em sala, demonstrando desinteresse por aquilo que lhes tirava da dinâmica que eles costumavam ter. Essa situação foi presenciada em dois momentos. O primeiro foi quando a professora levou a turma para assistir a um filme na sala de vídeos e outro quando ela convidou a turma para uma feira de ciências organizada por estudantes de outra escola. Nas duas ocasiões, através dos semblantes da maioria dos educandos e de expressões como: “Pra que a gente vai pra lá? E as tarefas? Vamos ficar na sala mesmo!”, foi possível perceber, assim, certo desconforto diante das novas atividades propostas. Arroyo (2011) afirma que o campo da EJA ainda não está consolidado nas áreas de formação de professores e intervenções pedagógicas, sendo um campo aberto a todo cultivo. No entanto, podemos notar que ainda se faz necessário percorrer um longo caminho para consolidar novas sementeiras, uma vez que temos enraizadas práticas mais tradicionais.

Depois de “casar todos os filhos”, D. Elis retorna para escola com o desejo de estudar. Ao falar sobre as práticas, D. Elis também se concentra mais em elogiar a forma com que a professora Rosa desenvolve o seu trabalho. “Entre na EJA estudei dois anos e estou aqui novamente, e estou estudando e estou gostando e amo minha professora” (Entrevista, 2019). Ela afirma que a metodologia utilizada pela professora está lhe possibilitando adquirir mais conhecimento. “Ela me dá uma força grande, me ajuda muito!” (Entrevista, 2019). No entanto, em sua fala D. Elis também aponta para alguns desafios. Dentre eles, o fato de não ter facilidade para juntar as letras, formando o som das palavras em uma leitura fluida, mesmo sabendo o alfabeto. “Agora, todas as letras eu conheço, a doença minha é juntar! É o que tá me pegando é o juntar, porque eu conheço tudo as letras e pra mim eu não tenho o que dizer”. (Entrevista, 2019) Para esta senhora, a descoberta de uma nova palavra através da leitura é o que produz nela a sensação de aprendizagem, pois “[...] tem muitos nomes que passava assim eu não sabia dizer e hoje eu já digo” (Entrevista, 2019).

No tocante ao que poderia ser feito para aprimorar o seu aprendizado, D. Elis revela que, de acordo com a sua concepção, a presença de jovens na sala de aula atrapalha os outros educandos idosos.

Eu desejo pegar um pedaço de papel e ler. É isso. E isso eu acho que pra gente que tá na idade, deveria ter mais uma atenção, assim, pra gente na idade né, mas acontece que ainda elas querendo ter, os jovens atrapalham, porque quando a gente chega pra perguntar ‘Oh professora, é passado por

isso e isso... eles gritam: Oh professora é isso e isso...’ E isso já tira elas do sentido né?! Tira elas do sentido, mas pra mim tá tudo bem, graças a Deus. (D. Elis, Entrevista, 2019)

A presença de jovens e idosos em uma mesma sala é uma característica típica e ao mesmo tempo complexa de um grupo de educandos da EJA. Carvalho (2005, p.79) afirma que “é difícil lidar com um alunato tão heterogêneo”, pois as divergências acabam desencadeando um choque de interesses dos adultos e dos adolescentes que “estão em plena fase de contestação”.

Como reflexo dessa heterogeneidade notamos certo distanciamento entre esses dois grupos etários. Na sala de aula em análise, por exemplo, os jovens se sentavam nas cadeiras do fundo da sala com outros jovens, longe dos idosos, que se queixavam das conversas paralelas entre os jovens, o que, segundo eles, tirava sua concentração, atrapalhando o seu aprendizado. Em uma conversa informal, uma das alunas idosas chegou a revelar que muitos colegas já tinham desistido ou pensavam em desistir de estudar por não terem conseguido se adaptar à convivência com os educandos mais jovens – inclusive ela, que, ao chegar cansada na escola, se sentia incomodada com o barulho das conversas e não conseguia aprender por conta disso.

Em um contexto tão heterogêneo, a diversidade geracional dos sujeitos e os diferentes propósitos de vida predominantes em cada faixa etária, as professoras possuem a difícil missão de acolher as individualidades e executar propostas educativas que potencializem os saberes de jovens, adultos e idosos. A Prof.^a Rosa diz que busca desenvolver a sua prática atentando para a igualdade – “o mesmo tratamento que eu dou a um eu vou dar a todos” -, mas também considerando as particularidades de cada sujeito, “o seu modo de vida, o seu modo de ver o mundo” (Entrevista, 2019). Assim, tratar dessas questões nessas classes é primordial para efetivarmos uma educação que seja mais humanizadora e que avance nas relações de conhecimento e respeito à alteridade.

Outro ponto que chama a atenção são as respostas dadas ao seguinte questionamento: “Em que momento você sente que aprendeu?” Os educandos relacionam o aprendizado a momentos aparentemente “simples”, como quando D. Elis descobre uma nova palavra, ou quando Calebe vai até o quadro escrever algo solicitado pela Prof.^a Rosa. Apesar da existência das queixas em relação à dificuldade que muitos sentem na hora de “juntar as letras”, quando questionados sobre a aprendizagem, as respostas são sempre motivadoras. Esse fato reafirma a ideia discutida anteriormente de que o conceito de bons resultados do processo de

aprendizado é amplo e na EJA, especialmente, precisa ser cuidadosamente ressignificado. Essas questões nos revelam a complexidade e pertinência da investigação e discussão das práticas pedagógicas que atravessam o cotidiano da EJA.

Considerações Finais

A Educação de Jovens e Adultos trilhou um longo percurso até se estabelecer e obter a garantia legal da oferta de um ensino que busca se adequar às necessidades e disponibilidades do grupo ao qual ela se destina. A importância dessa adequação está na heterogeneidade que caracteriza e destaca o grupo de educandos da EJA dos demais. Numa mesma turma existem pessoas que se encontram em diferentes momentos de suas vidas, exercendo variadas funções no mundo do trabalho e no eixo familiar, que nunca tiveram a oportunidade de estudar, ou que já possuem um histórico de abandono e retorno à escola, com diferentes experiências de vida, visões de mundo e motivações de aprendizado. Diante disso, a oferta de uma educação de qualidade que atenda às especificidades dessa modalidade se torna desafiadora para os professores que trabalham com esse público, uma vez que a metodologia utilizada pode estimular ou dificultar a aprendizagem.

A compreensão da necessidade de contextualização das práticas pedagógicas da EJA e das implicações geradas pelo desempenho delas sobre os processos de aprendizagem de jovens, adultos e idosos provoca a investigação do problema movedor dessa pesquisa. Os objetivos propostos foram contemplados, uma vez que a investigação do contexto estudado permitiu analisar de que forma o fazer docente pode contribuir para a aprendizagem dos educandos da EJA, observando os métodos utilizados e as percepções dos colaboradores sobre as metodologias utilizadas em sala de aula.

Pudemos perceber também que, numa sala de aula da EJA, outros problemas, como a diferença geracional, acabam atravessando o cotidiano do(a) professor(a), tornando ainda mais difícil a sua busca por uma prática que propicie múltiplos aprendizados. Assim, lançamos a provocação de expandirmos as pesquisas sobre currículos, tempos e práticas na EJA, para que as diversidades sejam vistas, conforme apontado por Arroyo (2011), como riquezas. A educação para adultos precisa aprender a trabalhar com os tempos, demandas, especificidades, subjetividades, imersão nos contextos da EJA, com vistas a seus entendimentos.

Por outro lado, as análises feitas a partir das observações e das entrevistas realizadas nesse estudo, nos leva à constatação de que, aparentemente, as práticas tradicionais são predominantes no contexto estudado, apesar de pouco citadas no discurso da professora. Percebeu-se certo “apego” dos educandos ao tradicionalismo das práticas, visto que foram poucos aqueles que demonstraram interesse por atividades que fogem da metodologia com a qual estão acostumados. Fazer atividades com textos em sala de aula e copiar no caderno as informações que a professora colocava no quadro pareceu ser mais interessante para aqueles educandos do que assistir um filme na sala de vídeos, ou participar de algum evento externo. Com base nisso, podemos inferir que as discussões sobre práticas mais dialógicas precisam ser constantemente ressignificadas.

Outro ponto a ser levado em consideração no processo de ensino e aprendizagem da EJA é a relação estabelecida entre o docente e os discentes. Para além da metodologia utilizada, a postura assumida pelo(a) professor(a) também gera implicações sobre a aprendizagem. Quando há respeito e amorosidade, o vínculo estabelecido se apresenta como um grande aliado desse processo.

A complexidade da atuação dos professores na Educação de Jovens e Adultos, produzida pelas peculiaridades das práticas destinadas ao público atendido por essa modalidade, torna válida a preocupação com a formação desses professores. É necessário que ela seja distinta da formação dos profissionais que atuam na educação das crianças, visto que os profissionais da EJA lidam demandas específicas desse público.

Há de se mencionar que estamos em um período histórico em que os debates sobre as diversidades (de gênero, de etnia, etc.) eclodiram no âmbito acadêmico e estes precisam adentrar as práticas pedagógicas da EJA. Salientamos, no entanto, que vivemos um momento de retrocesso político e a EJA permanece como um lugar de resistência e de amplo debate sobre direitos à educação.

Referências

AMARGOSA. **Proposta Pedagógica**. Educação de Jovens e Adultos EJA. Secretaria Municipal de Educação. Amargosa, 2011.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de

Castro; GOMES, Nilma Lino (org.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.19-50.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Política de EJA da Rede Estadual**. Aprendizagem ao Longo da Vida. Salvador. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria da Educação, 2009. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Politica-da-EJA-2009.pdf>. Acesso em 30/01/2021.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em <
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf, acesso em 22/01/2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em,
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em 01/03/2021.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

COELHO, Ana Maria. Simões; EITERER, Carmem Lúcia. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.169-184.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**. Ano XXI, n. 55. Campinas. 2001. p.58-77. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>, acesso em 31/01/2021.

DI PIERRO, Maria Clara (coord.). **Seis anos de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em:
<http://www2.fsa.br/santoandre/upload/arquivo/Seis%20anos%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em 22/01/2021.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997, Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em 30/01/2021.

FREIRE. Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed, São Paulo: Centauro, 2006.

GATTI, Bernadete. ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GERALDI. João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educação em Revista**, Curitiba, n.º. 29, 2007. p. 83-100. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20/02/2021.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In. SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.11-38.

SANTOS, Juliana Silva dos; CORRÊA, Ivan Livindo de Sena. A formação docente na EJA: amorosidade, experiência e valorização do professor. **Cadernos de aplicação**: Porto Alegre, v. 30, 2017. p.11-21. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/68229/49903>. Acesso em 30/01/2021.

SILVA. Erica Bastos da. **Aprendizagem da leitura, escrita e oralidade na EJA: Um olhar sobre percepções e práticas na EJA**. 201f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19879/1/Tese%20vers%c3%a3o%20impress%c3%a3o%202.pdf>. Acesso em 30/12/2020.

SILVA. Erica Bastos da; CONCEIÇÃO. Andreia Vieira da. Concepções de leitura de estudantes da EJA: entre a decifração e a formação do leitor pleno. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. vol. 7, 2019. p.175- 191. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9841>. Acesso em 30/02/2021.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 273-288.

SOARES. Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista** (on line) n.º.47. Belo Horizonte Junho 2008. p.83-100. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005. Acesso em 08/10/2020.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educação em Revista**, Curitiba, n.º. 65, 2017, pp. 149-166, Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>. Acesso em 20/01/2021.

Recebido em: 02 de fevereiro de 2021.
Aprovado em: 20 de março de 2021.