



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**TAÍSE MELLO DA MATA DE SOUZA**

**AULA IGUAL, SALA PLURAL:  
UMA ANÁLISE ACERCA DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS**

**Rio de Janeiro  
2020**

**TAÍSE MELLO DA MATA DE SOUZA**

**AULA IGUAL, SALA PLURAL:  
UMA ANÁLISE ACERCA DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS**

Monografia apresentada à Faculdade de  
Educação da UFRJ como requisito parcial à  
obtenção de título de Licenciatura em  
Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Baroni

**Rio de Janeiro  
2020**

SOUZA, Taíse Mello da Mata. AULA IGUAL, SALA PLURAL: UMA ANÁLISE ACERCA DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Taíse Mello da Mata de Souza; orientadora: Patrícia Baroni. Rio de Janeiro, 2020. pp.50 Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

1. Educação de Jovens e Adultos 2. *Ensinoaprendizagem* 3. Metodologias de ensino 4. Pluralidade

**TAÍSE MELLO DA MATA DE SOUZA**

**AULA IGUAL, SALA PLURAL: UMA ANÁLISE ACERCA DO COTIDIANO NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Monografia apresentada à Faculdade  
de Educação da UFRJ como requisito  
parcial à obtenção de título de  
Licenciatura em Pedagogia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Baroni**

---

**Banca examinadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Deise Guilhermina da Conceição (SME-RJ)**

---

**Banca examinadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marta Lima (UFRJ)**

**RIO DE JANEIRO**

**2020**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos **05 dias do mês de novembro de 2020**, com base na Resolução CEG nº 02, de 15 de abril de 2020, reuniu-se em sessão remota, que foi gravada, a Banca Examinadora da Monografia intitulada: **Aula igual, sala plural: uma análise acerca do cotidiano na educação de jovens e adultos**, de autoria da graduanda **Táise Mello da Mata de Souza**, DRE 11413498, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca, participando por videoconferência, foi constituída pelas professoras: **Profª Drª Marta Lima de Souza**, **Profª Drª Deise Guilhermina da Conceição** e **Profª Drª Patrícia Baroni**, esta na condição de orientadora e presidente da sessão. Às 10 h, a sessão foi aberta, convidando-se à candidata a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra às participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada uma delas dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que a candidata dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia **aprovada** com a nota **10 (dez)**. A presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 11:30h. E, para constar, eu, **Patrícia Baroni**, lavrei a presente ata que foi assinada por mim representando todas as membras da Banca e a candidata.

Profª Drª Patrícia Baroni – orientadora

Profª Drª Marta Lima de Souza – membra da Banca

Profª Drª Deise Guilhermina da Conceição – membra da Banca

Táise Mello da Mata de Souza – candidata

Patrícia Baroni  
Presidente da banca



*Dedico este trabalho a minha filha Alice.  
Que mesmo tão pequena, é a minha injeção de ânimo diária.  
De onde tiro força e motivação para vencer os obstáculos da vida.*

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por todo amor e cuidado comigo durante todo o meu percurso. Sem a sua ajuda eu não conseguiria chegar até aqui.

Aos meus pais, que tanto me ajudaram nessa caminhada, me incentivando e me dando todo o suporte necessário para concluir a minha graduação. Desde ficar com a minha filha para eu poder estudar, até todo o apoio financeiro.

À Patrícia, minha querida professora e orientadora que quando a vi pela primeira vez na turma de Didática da Língua Portuguesa, já imaginei como seria bom tê-la como orientadora para compor a minha monografia. Obrigada por compartilhar a sua sabedoria, seu conhecimento e por toda paciência e dedicação comigo neste trabalho.

A todos os professores da Faculdade de Educação que me afetaram de alguma maneira, me tornando um ser mais crítico, mais sensível e mais participante em relação ao mundo. Em especial, à professora Deise Arenhart, que me proporcionou tantos momentos felizes e ensinamentos inesquecíveis em suas aulas de Linguagem Corporal na Educação. À professora Silvana Fernández por todo comprometimento, dedicação e parceria com os estudantes. À professora Marta Lima, a professora Regina Céli, o professor Armando Rosa, a professora Libânia Xavier e vários outros professores que me ensinaram uma nova forma de enxergar o mundo, trazendo à tona, com toda sabedoria e sensibilidade, problemáticas que eu jamais imaginei e que tanto me afetaram. Agradeço a todos por toda sabedoria transmitida, parceria, compreensão e por me preparar para seguir a carreira docente.

Às minhas amigas de curso Danielle, Carol e Fernanda por toda parceria ao longo desses cinco anos de curso. Sem vocês, as aulas não seriam tão prazerosas, os seminários não seriam tão fáceis de apresentar, e até lanchar no “Sujinho” não teria tanta graça. As três, sem dúvidas, fizeram a minha graduação mais feliz.

À minha irmã Tamires e à minha amiga Karine que sempre me apoiaram e me motivaram durante toda a minha caminhada e me aconselharam quando eu já não aguentava mais e pensava em desistir.

*“A teoria sem a prática vira 'verbalismo',  
assim como a prática sem teoria, vira ativismo.  
No entanto, quando se une a prática com a teoria  
tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”*

*Paulo Freire*



## RESUMO

Esta monografia apresenta uma pesquisa sobre as práticas homogeneizantes de ensino e a pluralidade de perfis presentes nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Partirei da minha trajetória de formação com a EJA para conhecer as narrativas e experiências desses estudantes. O estudo traz como questionamento o porquê dessas práticas de ensino não atenderem às necessidades individuais dos estudantes da EJA. Os objetivos do trabalho foram analisar as políticas públicas para a educação e para a formação de professores e refletir acerca do distanciamento dessas políticas dos cotidianos dos estudantes dessa modalidade de ensino. Parto da hipótese de que os currículos da educação básica regular não atendem às demandas e especificidades do público da EJA. Com o objetivo de investigar tal problemática, analiso de que forma a EJA tem sido abordada nas políticas públicas. Em seguida, parto das histórias de vida de personalidades com o objetivo de mostrar o quão singulares são as trajetórias dessas pessoas, o que contribui para o entendimento de que a EJA não é um espaço para a educação no atacado, para metodologias e didáticas universalizantes. Nessa pesquisa, faço um estudo teórico que tratará do histórico, dos conceitos, abordagens e marcos da legislação que normatiza a EJA no país. No campo metodológico, parto dos movimentos propostos por Alves (2001) para tecer meu modo de pesquisar. Apresento as contribuições de Freire, Paiva e Oliveira, além de situar a EJA historicamente e normativamente no Brasil. Apresento também os registros e apontamentos feitos em meu diário de campo durante a experiência de estágio na EJA. Tratam-se de narrativas de pesquisa, tecendo algumas análises sobre a dificuldade de estudantes da EJA em se adaptar aos modos de ensinar propostos. Como conclusões, destaco que as singularidades dos estudantes não são elencadas como fator de relevância na organização dos modos de ensinar na EJA. Os sentidos da EJA (conceito em disputa), o histórico brasileiro que privilegia práticas educativas dedicadas exclusivamente à transmissão de conteúdos e a burocracia a que são submetidos muitos educadores são algumas das condições que dificultam o atendimento às especificidades dos estudantes da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos - *Ensinoaprendizagem* - Metodologias de ensino - Pluralidade.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - Caminhos que me levaram até a EJA .....	10
1 TRAJETÓRIAS COM A EJA .....	15
1.1 Marina Silva .....	15
1.2 Luís Gama .....	17
1.3 Dona Leonides Victorino .....	19
1.4 Tinga .....	21
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	24
3 CONVERSAS COM AS TEORIAS.....	29
3.1 Estudos com a EJA .....	29
3.2 Aprendizagens com Paulo Freire .....	30
3.3 Apontamentos históricos e normativos .....	32
4 PESQUISA DE CAMPO .....	35
4.1 Apresentando a escola .....	35
4.2 Diálogo sobre as trajetórias .....	37
4.2.1 "Eu sempre fui burro" .....	38
4.2.2 "Eu chorava muito pedindo para não ir à escola" .....	38
4.2.3 "Prefiro estar na sala de aula "aprendendo alguma coisa" do que ficar "à toa brincando" .....	39
4.2.4 "Ainda não aprendemos as coisas" .....	40
4.2.5 "Não posso estudar com os pequenos na outra escola". "Estou muito velha para estudar normal" .....	41
4.3 Organização do trabalho pedagógico .....	42
5 Análise .....	45
5.1 Considerações Finais .....	48
Referências Bibliográficas .....	49

## **INTRODUÇÃO: Caminhos que me levaram até a EJA**

No decorrer do curso de Pedagogia tive muitas vivências e experiências que chamaram muito a minha atenção. Uma dessas foi a experiência que tive no estágio em uma escola municipal que oferecia a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Foi uma experiência muito rica e muito curiosa que me deixou “com a pulga atrás da orelha”. Me fez repensar as metodologias, práticas utilizadas nessa modalidade de ensino e como, por vezes, a prática se apresenta tão distante da literatura.

De início, já levei um choque ao chegar no meu primeiro dia de estágio. Encontrei uma realidade completamente diferente daquela que havia sido construída na minha cabeça. Tive que repensar todos os meus (pré)conceitos relacionados à EJA. O público da EJA não era aquele que eu imaginava: pessoas mais velhas que não tiveram oportunidade de estudar na juventude e que retornaram aos estudos anos depois (pelo menos essa foi a minha percepção sobre as características da turma que eu acompanhei e das demais turmas da escola).

A maioria da turma onde fiz meu estágio era composta por adolescentes reclassificados na mesma série por muitas vezes, os rotulados como “alunos problema” e adolescentes e adultos com deficiência. Nessa turma, havia apenas dois alunos com idade entre 30 e 50 anos que pararam os estudos na juventude e retomaram anos depois.

Ao passo que a turma era composta por pessoas com idades variadas, necessidades, realidades e demandas diversas, ao mesmo tempo percebia que a maneira de ensinar era única, como se todos estivessem no mesmo nível de aprendizagem, o que não era real. Ao longo do estágio, fui percebendo que alguns alunos não eram capazes de acompanhar a proposta de ensino e não dominavam nem a leitura, nem a escrita. Eram alunos que apenas copiavam as atividades do quadro, mas sequer sabiam o que estava escrito, pois eles não sabiam ler. O conteúdo seguia sendo aplicado e as respostas corretas continuavam sendo aguardadas. Mas como esses alunos que não sabiam ler conseguiriam responder a essas perguntas? Observando, descobri que eles não respondiam e aguardavam os seus colegas acabarem para copiar, ou ainda, sequer respondiam e esperavam a professora corrigir a atividade no quadro para copiar. Ou seja, esses alunos não estavam alcançando aos objetivos esperados para as propostas e os conteúdos da aula não atendiam às suas realidades e necessidades.

Foi esse problema que acompanhei de perto e que me motivou a iniciar essa pesquisa. Acredito ser muito importante problematizar de que modo esses alunos com diferentes características são atendidos pelas metodologias de ensino tão generalizantes utilizadas nas escolas.

Esse problema não é exclusividade da EJA. Nas outras modalidades de ensino podemos notar essa problemática também. O ensino é ofertado de forma mais generalista, porém a aprendizagem é singular. Dessa forma, alguns alunos se adaptam mais facilmente, enquanto muitos outros não acompanham o processo de ensino. Por vezes, isso nem é percebido pelos educadores, que seguem aplicando os conteúdos como se as metodologias de ensino fossem indiscutíveis e não passíveis de problematização.

Talvez esse assunto me chame tanto a atenção por já ter vivido na pele essa situação quando mudei de escola aos sete anos de idade. Na época, saí de uma escola particular onde eu estudava e fui para uma escola pública cursar o que se chamava na época 1ª série do ensino fundamental. Nesse período, tive uma mudança radical no desempenho escolar. Eu já sabia ler e escrever, mas tive muita dificuldade em acompanhar a turma, pois eu não era assistida individualmente.

Eu copiava as atividades do quadro, mas ficava completamente perdida na hora de responder ou acompanhar as leituras no livro. Me sentia muito pressionada pois a professora continuava seguindo a aula como se todos estivessem entendendo tudo. Por vezes, eu acabava chorando de desespero na aula. Foi algo que me marcou bastante. Sei que o peso de uma escola nova e colegas novos podem influenciar no processo de aprendizagem, mas acredito que se a escola tivesse se atentado à singularidade de cada aluno, o meu desempenho (e o de muitos colegas) teria sido bem melhor.

A partir dessa vivência, é possível perceber que a problematização apontada por mim acerca da experiência na EJA também se inscreve na minha história enquanto aluna nos anos iniciais do ensino fundamental. Vimos que, independentemente da época, da série, ou da modalidade de ensino, todos os anos alguns alunos não são respeitados em seus tempos e modos de aprender. No meu caso, implementei muitos esforços e concluí meus estudos de educação básica. Hoje chego à conclusão do curso superior em uma universidade pública, mas infelizmente essa não é a realidade de todos. Nesse sentido, acredito que essa situação que eu

vivi possa se relacionar diretamente com o meu interesse de pesquisar e problematizar os modos de ensinar generalistas utilizados para aprendizagens tão singulares.

Neste trabalho, tenho como base inicial de estudo, uma turma de PEJA (Educação de Jovens e Adultos) bloco I e II, que corresponde aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, em uma instituição municipal de ensino no município do Rio de Janeiro.

A pesquisa se inicia quando em condição de estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro iniciei o estágio obrigatório de Educação de Jovens e adultos e pude conviver alguns dias da semana durante um período de aproximadamente dois meses com alunos da EJA. Nesse tempo, pude perceber algumas complexidades na relação *ensinoaprendizagem* e também perceber, por vezes a distância entre a literatura e as práticas e metodologias de ensino na sala de aula.

Pude observar também o quanto a formação pedagógica especializada é importante no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos da EJA e o quanto as experiências de vida, dificuldades de cada um e as suas singularidades necessitam de um olhar mais sensível frente as técnicas e metodologias de ensino tão generalizantes.

Sendo assim, procuro compreender e discutir como as práticas pedagógicas dialogam com as singularidades e necessidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Reconhecendo que a EJA é uma modalidade de ensino, a qual atende alunos de diferentes idades, necessidades, experiências e trajetórias escolares, procuro por meio desse trabalho, analisar como maneiras de ensinar tão generalizantes conseguem atender a turmas tão heterogêneas de forma que possa contemplar a todos com um ensino de qualidade. Os alunos da EJA aprendem de igual modo?

Sabemos que uma formação pedagógica especializada dos professores pode fazer do processo de ensino e aprendizagem um momento de encontro com as necessidades e as expectativas dos alunos da EJA, se utilizada de forma construtiva e se a mesma estiver voltada para as necessidades e singularidades de cada estudante.

Neste sentido, apresentamos o tema da pesquisa: AULA IGUAL, SALA PLURAL: UMA ANÁLISE ACERCA DO COTIDIANO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O estudo traz o seguinte questionamento: como as práticas de ensino atendem às necessidades individuais dos estudantes de uma turma heterogênea de EJA?

O objetivo geral do trabalho constitui-se em analisar as políticas públicas para a educação e para a formação de professores no que tange aos currículos e às didáticas para EJA e refletir acerca do distanciamento dessas políticas e formação da realidade e cotidianos dos estudantes dessa modalidade de ensino. Parto da hipótese de que os currículos da educação básica regular não atendem às demandas e especificidades do público da EJA. Com o objetivo de investigar tal problemática, os objetivos específicos deste trabalho constituíram-se em:

1. Analisar de que forma a EJA tem sido abordada nas políticas públicas e a *produção de inexistência* (SANTOS, 2002) acerca desta modalidade na garantia direito à educação básica de qualidade.
2. Contribuir para a promoção de práticas democráticas no acesso à educação básica pública de qualidade.
3. Ampliar as reflexões sobre as opções metodológicas voltadas para o público da EJA que considerem a singularidade e cotidiano dos estudantes.
4. Contribuir para o campo de estudos da EJA, do currículo, da didática e da formação docente para este público.

Após apresentar os caminhos que me conduziram ao desenvolvimento de pesquisa nesta temática, bem como meus objetivos nesta proposta, darei encaminhamento ao trabalho apresentando quatro narrativas de personalidades brasileiras que acessaram o ensino formal fora da idade própria. O objetivo da apresentação destas narrativas é desconstruir o imaginário acerca da Educação de Jovens e Adultos enquanto espaço dos desqualificados, aproximando a vivência nesta modalidade de ensino de uma prática emancipatória e de justiça social. Além disso, pretendo mostrar o quão singulares são as trajetórias dessas pessoas, o que contribui para o entendimento de que a EJA não é um espaço para a educação no atacado, para metodologias e didáticas universais.

Por considerar que as narrativas são uma fonte potente capaz de oferecer pistas importantes para o desenvolvimento de minha pesquisa, após a apresentação das histórias das personalidades que escolhi, apresento os caminhos metodológicos da monografia. Considero que as narrativas são fontes científicas fundamentais para o processo educativo e para ampliar a visão, em qualquer processo de pesquisa. As singularidades dessas experiências, nos abrem caminhos para um olhar mais sensível e aproximado do público, que nos permite entender outras maneiras de tecer o processo de *ensinoaprendizagem*.

Em seguida, faço um estudo teórico que trata do histórico, de conceitos, abordagens e marcos da legislação que normatiza a educação de jovens e adultos no país. O estudo pretende apontar o quão recente é a compreensão da educação de jovens e adultos enquanto campo de conhecimento repleto de especificidades e saberes próprios. Neste capítulo, apresento as contribuições de Paulo Freire com proposições que subvertem o cânone da Pedagogia, partindo do universo vocabular dos estudantes e compreendendo que o processo educativo é sobretudo, um processo de libertação das condições de opressão.

No capítulo intitulado Pesquisa de campo, apresento os registros e apontamentos feitos em meu diário durante a experiência de estágio na educação de jovens e adultos. Assim, apresento a escola e um pouco das problematizações que fiz durante esta vivência.

Finalmente, busco o enredamento de todos os capítulos da pesquisa, dos *estudosvivências* e das *vivênciasestudos*. Faço uma análise dos dados à luz dos objetivos iniciais de minha pesquisa.

Início, então, o primeiro capítulo que apresenta narrativas de pessoas que foram impedidas de estudar na idade esperada.

## 1. TRAJETÓRIAS COM A EJA

Neste primeiro capítulo procuramos fazer um estudo teórico sobre a relação *ensinoaprendizagem* dos estudantes da EJA. Começamos trazendo narrativas bem interessantes de pessoas popularmente conhecidas que se alfabetizaram fora da idade “regular”. O objetivo é aproximar o leitor do público da EJA e tornar mais claro o modo como funciona esse universo.

Além disso, considero importante desconstruir um imaginário social que instala a Educação de Jovens e Adultos num lugar de subalternidade na Educação Brasileira. Percebemos isso ao identificarmos no país um quantitativo de cerca de 12 milhões de brasileiros não alfabetizados – segundo dados da Pnad PNAD<sup>1</sup> (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), organizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) com base em dados de 2018 – e um repertório inversamente proporcional de políticas públicas destinadas a estas pessoas assentadas num contexto de assistencialismo ou de *produção de existência* (SANTOS, 2002). Essas questões serão tratadas no capítulo que se dedica a apresentar o histórico e as concepções da educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Buscando aproximar a experiência da EJA dos leitores de minha pesquisa, apresento a seguir quatro narrativas de personalidades que não tiveram a oportunidade de acessar o ensino formal na idade própria. São eles: Marina Silva (professora, historiadora e ambientalista), Luís Gama (escritor), Dona Leonides Victorino (historiadora) e Tinga (ex-jogador de futebol e empresário).

### 1.1 Marina Silva

*Eu tenho que falar tecnicamente sobre Educação  
por ser candidata, mas antes disso,  
a Educação é um propósito que muda vidas.*

---

<sup>1</sup> Matéria de jornal ilustrando a pesquisa: <https://noticias.r7.com/educacao/analfabetismo-recua-mas-113-milhoes-ainda-nao-sabem-ler-19062019>



A primeira é Marina Silva<sup>2</sup>, conhecida por sua atuação nos últimos anos na política brasileira, principalmente defendendo a causa ambientalista no partido Rede Sustentabilidade, apesar de ter conquistado essa posição, diferente da maioria dos políticos de seu status, Marina precisou superar diversos obstáculos por sua trajetória.

Apesar de ser historiadora, professora, psicopedagoga, ambientalista e política Marina Silva só conseguiu se alfabetizar fora da idade esperada, quando sua família saiu do seringal do interior do Acre para a capital do estado, Rio Branco. Lá Marina foi matriculada no Mobral, projeto de alfabetização do regime militar, alfabetizando-se aos dezesseis anos.

Após concluir sua alfabetização, estava apta para seguir com os estudos e já sonhava em uma graduação, optou por fazer vestibular, decidindo cursar História e formando-se em 1984, aos vinte e seis anos, na Universidade Federal do Acre. Com seu histórico marcado pela desigualdade, se aproximou aos movimentos sindicalistas de esquerda durante sua graduação ingressando de vez na política como vereadora de Rio Branco em 1988.



Marina Silva<sup>3</sup>

O engajamento na política não foi motivo para Marina deixar de estudar, assim ela fez especialização em teoria psicanalítica na Universidade de Brasília (UnB), e em psicopedagogia na Universidade Católica de Brasília (UCB). Para uma mulher negra e com uma origem humilde, o estudo era uma das poucas esperanças de ascender socialmente, e proporcionar melhorias para seus semelhantes.

---

<sup>2</sup> Informações sobre Marina Silva foram tiradas de seu site pessoal: <https://marinasilva.org.br/biografia/>

<sup>3</sup> Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2019/12/MarinaSilva.jpg>

Nascida numa comunidade seringueira chamada de Breu Velho no interior do Acre, foi uma das onze crias de seus pais. A morte e a dureza da vida é uma realidade para a política desde sempre, três de seus irmãos morreram antes de atingir a idade adulta e sua mãe faleceu quando ela apenas tinha 15 anos. Aos 16 ela contraiu hepatite, a primeira das três de que foi acometida, e para se tratar medicamente foi para Rio Branco. Seu sonho de adolescência era ser freira, mas alertada por sua avó que só podia ser freira quem sabia ler, por tal ambição ela se dedicou a aprender a ler.

Na adolescência, Marina sonhava em ser freira. “Minha avó dizia: ‘Minha filha, freira não pode ser analfabeta’”, lembra. O desejo de aprender a ler passou então a acompanhá-la. Em Rio Branco ela aproveitou para se dedicar à vida religiosa e a estudar, enquanto se sustentava como empregada doméstica. Sobre o processo de alfabetização ela fala:

“Fui uma criança altamente estimulada pela minha avó nos conhecimentos ligados à minha realidade. Entrei na escola pela primeira vez aos 15 anos, eu não sabia ler e escrever, mas por dominar as estruturas narrativas que minha avó me contava histórias em cordel, em 15 dias eu aprendi a interpretar aquele código de escrita para formar as palavras. Eu tenho que falar tecnicamente sobre Educação por ser candidata, mas antes disso, a Educação é um propósito que muda vidas” (PERES, 2018, s/p).

O seu processo de estudo seguiu o ritmo acelerado da alfabetização, fazendo com que a política se graduasse na universidade 10 anos após o início dos estudos no Mobral.

## 1.2 Luís Gama

*Faze-te artista; crê, porém,  
que o estudo é o melhor entretenimento  
o, e o livro o melhor amigo.*

“Nasci na cidade de S. Salvador, capital da província da Bahia, em um sobrado da Rua do Bângala” (GAMA, 1880, s/p), assim começa carta autobiográfica do abolicionista Luís Gama<sup>4</sup> um dos mais populares escritos. Conhecido por sua eficácia por libertar mais de 500 escravizados, usando as próprias leis judiciais, Luís Gama é um dos principais nomes por trás da abolição brasileira. Quem se depara com tal fato presume-se que o abolicionista fosse mais

---

<sup>4</sup> Informações sobre Luís Gama foram tiradas do site: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/655-luiz-gama>

um dos fidalgos progressistas que se aliavam a revolta dos negros, mas Luís Gama tem a mesma origem que a maioria dos seus clientes: a senzala. Luís Gama era um homem negro baiano, que desde lá contrariava as estatísticas ao se tornar um rábula, advogado não licenciado que atuava na defesa de negros e pobres.

“Minha mãe era baixa de estatura, magra, bonita, a cor era de um preto retinto e sem lustro, tinha os dentes alvíssimos como a neve, era muito ativa, geniosa, insofrida e vingativa” (GAMA, 1880, s/p). Foi desta maneira que Luís descreveu sua mãe, Luiza Mahin, uma das revolucionárias da Revolta dos Malês. Pela dificuldade de se obter registros históricos da época, não é possível afirmar a veracidade deste fato, o que era muito normal com as figuras históricas deste período, o que não deslegitima nem um pouco a importância delas. Para a história de Luís Gama este fato é importante para remarcar que desde sua origem sua vida foi marcada pela injustiça e a revolta.

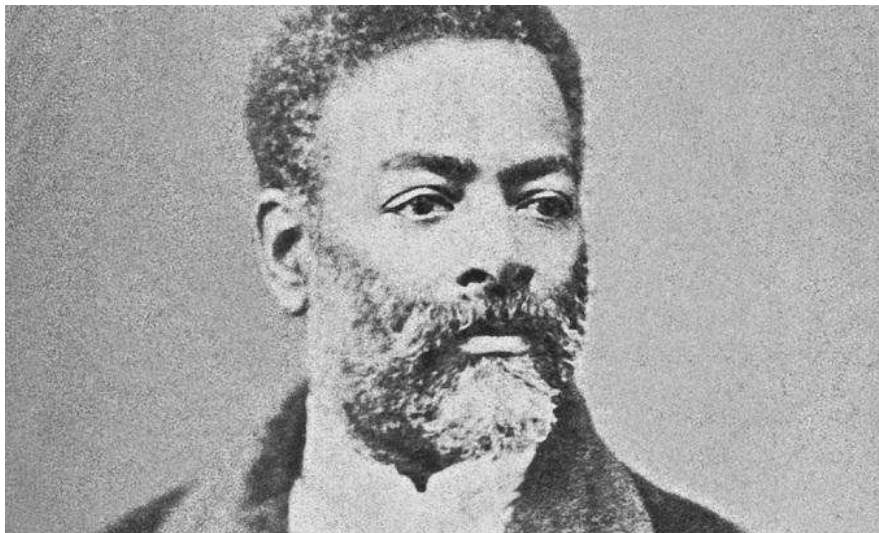


Foto 2 - Luis Gama<sup>5</sup>

“Meu pai, não ousou afirmar que fosse branco, porque tais afirmativas neste país, constituem grave perigo perante a verdade, no que concerne à melindrosa presunção das cores humanas: era fidalgo; e [...] vendeu-me, como seu escravo, a bordo do patacho "Saraiva"”. Por dívidas do vício com o jogo, sem o consentimento de sua mãe, Luís Gama é vendido pelo pai e separado eternamente do seu laço materno. Levado a São Paulo ele vive a adolescência sem liberdade, até que aos 17 anos consegue finalmente sua justa liberdade. Pouco se sabe dos meios

---

<sup>5</sup> Fonte: [https://mst.org.br/wp-content/uploads/2020/06/LuizGama\\_desenho.jpg](https://mst.org.br/wp-content/uploads/2020/06/LuizGama_desenho.jpg)

que usou para conseguir a liberdade, mas acredita-se que tenha sido por depoimento do pai, que por zelo pediu para ser mantido em segredo.

É por essa reviravolta em sua vida que ele é incluído nessa lista, com sua liberdade aos 17 anos ele finalmente consegue se alfabetizar e desde aí intercala seu trabalho como soldado, copista policial e jornalista com o aprendizado, autodidata da profissão de advocacia. Além da conhecida atuação como abolicionista, o advogado também expressou suas opiniões escritas em jornais e com o livro de poesias *Primeiras Trovas Burlescas*, que o colocou no panteão literário apenas doze anos depois de haver aprendido a ler. Mesmo com uma trajetória marcada por dificuldades pelo defeito de cor da sociedade escravocrata brasileira, Luís Gama conseguiu dominar a cultura letrada e fazer o uso deste instrumento, não destinado a pessoas de sua origem, para libertar centenas de pessoas que viviam a injustiça da escravidão.

### 1.3 Dona Leonides Victorino

*Eu era meio triste, as pessoas falavam que era analfabeta,  
parecia que tinha uma faca que cortava o coração.  
Eu sonho grande, não sonho pequeno, não.*

Dona Leonides<sup>6</sup> carrega mais uma das histórias de superação presentes na Educação de Jovens e Adultos ao se alfabetizar aos 67 anos. Porém, a trajetória da senhora não para por aí, anos depois ela consegue se formar em História da Arte na Universidade da Terceira Idade (UNATI) da UERJ aos 79 anos.

---

<sup>6</sup> Informações sobre dona Leonides tiradas do site: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/07/idoso-aprende-ler-e-aos-79-anos-se-forma-em-universidade-do-rio.html>



Dona Leonides<sup>7</sup>

Nascida no interior da cidade de Leopoldina, na Zona da Mata Mineira, desde os 5 anos dona Leonides trabalha como lavadeira, doméstica e tudo mais que precisar para se sustentar. Com 14 anos ela vem para o Rio de Janeiro trabalhar em casas como doméstica, e se estabelece na cidade se casando e formando família. Depois do nascimento dos netos, que ela retorna ao seu sonho de infância que era estudar, dona Leonides dizia que o peso de ser analfabeta era como uma faca que a rasgava por dentro. Superando a vergonha por ter tal idade e não saber ler, se matriculou na EJA de um CIEP e finalmente aprendeu a ler.

Ambiciosa ela descobriu a existência da UNATI e se matriculou para estudar na universidade que ela sempre passou pela frente, sonhando com um dia estudar definitivamente lá. Foi o que aconteceu e aos 79 anos ela conseguiu se formar em História da Arte. A UNATI é um programa de extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro que possibilita que idosos consigam viver o ambiente da universidade, que não se limita só ao aprendizado acadêmico, mas também promove interações sociais e artísticas para pessoas da terceira idade.

---

<sup>7</sup> Fonte: [https://verdicom.weebly.com/uploads/6/0/6/3/6063691/7778379\\_orig.jpg](https://verdicom.weebly.com/uploads/6/0/6/3/6063691/7778379_orig.jpg)

## 1.4 Tinga

*Ao sentar naquela cadeira,  
eu descobri a importância de parar  
e ouvir o que um professor tem a dizer e,  
quem sabe, expandir um pouco o universo possível.  
Furar a bolha.*

O multicampeão do futebol Tinga<sup>8</sup>, é um caso similar aos apresentados aqui, o jogador de 38 anos, após 19 anos fora da escola, retorna à sala de aula para completar seus estudos. Tendo abandonado a escola no segundo segmento do ensino fundamental, por causa do mundo do futebol, ao se aposentar e dar continuidade a sua vida ele decide retomar os estudos.

Como de costume para muitos jogadores de futebol, logo cedo para poder se dedicar a carreira o jogador teve que deixar a escola de lado. As demandas de treinos e as promessas de ascensão fazem muitos jogadores desconsiderarem a importância da escola. Competições, treinos e ausência de oportunidade de ensino a distância em sua época afetam o interesse e o rendimento de atletas que tentam conciliar os dois.

Em um esporte onde alguns poucos conseguem se tornar celebridades milionárias, muitos consideram a escola como desnecessária e abandonam os estudos. O que Tinga enxerga como uma tristeza: “eu senti a falta de estudo em alguns momentos da vida. Ao todo, eu passei por sete clubes e morei em quatro países, e às vezes senti dificuldade em entender as entrelinhas de um contrato ou me expressar em certos ambientes”, o jogador complementa dizendo que todos jogadores acham que são super heróis, “que todos os seus problemas vão se resolver ganhando campeonatos. Sua carreira e seu vocabulário acabam se limitando à bolha do esporte - às táticas, aos treinos, às entrevistas repetitivas à imprensa”.

---

<sup>8</sup>Informações sobre o jogador foram tiradas do site: <https://www.uol.com.br/esporte/colunas/tinga/2020/07/09/voltar-a-escola-resgatou-minha-autoestima-apos-19-anos-de-futebol.htm>

Tinga<sup>9</sup>

Diferente de muitos jogadores Tinga decidiu gerir a própria riqueza se tornando empresário e palestrante, por isso a necessidade dos estudos, para expandir sua visão de mundo. Porém, apesar de se sentir grato com a oportunidade de estudo, o jogador se sentiu constrangido com a experiência escolar. Primeiro pela recepção dos seus colegas de supletivo, que ficaram chocados com a presença do jogador em sala de aula, depois com o conteúdo que é ensinado nas salas de aula: “Voltei à escola achando que ia ter aulas com temas mais próximos da realidade de um cidadão comum, como a organização do Estado brasileiro”.

Apesar dessa frustração o jogador ficou fascinado com a emoção e dedicação das professoras e professores do Brasil, que se assemelham ao brilho da conquista de um jogador em final de campeonato. Tinga reconhece que apesar das dificuldades do ensino brasileiro, somente a educação pode proporcionar a mudança da realidade de muitas pessoas, por isso o jogador começou um projeto de distribuição de refeições em um ônibus-restaurante-biblioteca para moradores de rua. “Eu sei a importância que a leitura e o conhecimento podem ter na vida de uma pessoa. Espero que um dia o estudo e o conhecimento abram as janelas da vida de alguém, como abriram as minhas”.

Com estas narrativas percebemos outros modos de ler as vivências cotidianas. As histórias da vida são nos convidam a pensar sobre o funcionamento, as didáticas, os currículos, as metodologias e história da educação brasileira. Segundo FREIRE (1989), a leitura de mundo é um processo que precede a própria alfabetização. Foi a partir desse sentido de mudança que

---

<sup>9</sup> Fonte: [https://conteudo.imguol.com.br/c/esporte/20/2020/07/08/tinga-ex-jogador-e-empresario-e-palestrante-em-porto-alegre-1594245489152\\_v2\\_1280x853.jpg](https://conteudo.imguol.com.br/c/esporte/20/2020/07/08/tinga-ex-jogador-e-empresario-e-palestrante-em-porto-alegre-1594245489152_v2_1280x853.jpg)

essas figuras apresentadas aqui, puderam ser protagonistas de seus próprios processos educativos.



## 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

As narrativas de brasileiras e brasileiros que trouxe demonstram que nem sempre a escola está preparada para acolher todas as subjetividades dentro de seu processo de *ensinoaprendizagem*. Cada uma das narrativas que relatamos aqui encontram trajetórias peculiares e singulares de aprendizagem, dentro das limitações e realidades dos cotidianos dessas pessoas. Cada uma delas enfrentou dificuldades diferentes, mas que representam a realidade de muitos brasileiros historicamente, nem todos têm a oportunidade de estudar no tempo esperado, mas alguns poucos conseguem retornar à escola e se readaptarem aos seus processos educativos.

Decidi começar esse capítulo com as narrativas dessas personalidades para demarcar a importância dos cotidianos em qualquer tipo de pesquisa científica que se destine em produzir conhecimentos. Historicamente, Nilda Alves (2001) aponta que a ciência ocidental desconsidera qualquer tipo de produção de conhecimento que não esteja demarcada pelo seu método científico. Método esse que exclui o cotidiano como espaço e tempo de produção científica e relega às instituições formais, como universidades e laboratórios, o domínio dos conhecimentos.

Aprendemos com todos os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que o modo como se cria conhecimentos no cotidiano não tem importância ou está errado e, por isto mesmo, precisa ser superado. Isto se traduz em uma situação na qual não os notamos, achando que é 'assim mesmo'. Resulta que não os fixamos, não sabemos como são e, menos ainda, sabemos como analisar os processos de sua criação ou como analisá-los para melhor compreendê-los. Além disso, esses conhecimentos são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas o que dificulta uma compreensão de seus processos, pois aprendemos, com a ciência moderna que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto. Esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem que admitamos seja preciso mergulhar inteiramente em outras lógicas para apreendê-los e compreendê-los (ALVES, 2001, p. 1).

Porém, ao considerar os cotidianos como espaços e tempos produtores de conhecimentos, narrativas como as apresentadas aqui se tornam primordiais para compreendermos as relações entre o *ensinoaprendizagem* e a trajetória de estudantes da EJA.

O império da razão no ocidente fez que todas as formas de experiências que não coordenadas pelo domínio da razão fossem consideradas como inferiores. O Boaventura Santos (2002) considera como desperdício, desconsiderar as experiências sociais como ricas e

contributivas para as sociedades ocidentais. Ele atribui a três conclusões sobre as experiências sociais: os cotidianos são mais amplos do que a ciência e a filosofia ocidental reconhecem; por isso elas acabam sendo desperdiçadas; e portanto, precisam ser reconsideradas como forma de análise racional e contributiva. Segundo Santos (2002) existe uma produção de inexistência para certas pessoas relegadas da hegemonia ocidental. A reviravolta para o autor seria a ideia de uma sociologia das ausências.

O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. Fá-lo centrando-se nos fragmentos da experiência social não socializados pela totalidade metonímica. O que é que existe no Sul que escapa à dicotomia Norte/Sul? O que é que existe na medicina tradicional que escapa à dicotomia medicina moderna/medicina tradicional? O que é que existe na mulher que é independente da sua relação com o homem? É possível ver o que é subalterno sem olhar à relação de subalternidade? (2002, p. 246)

As sociologias das ausências promovem tornar presentes em qualquer análise racional aquilo que foi relegado ao campo do inexistente. Ao invés de uma relação dicotomia de dominação do outro, pretende-se nessa categoria de análise, mostrar a presença destes elementos distante das relações de dominação. É como tornar protagonista aqueles que antes não passavam de vilões e vítimas. A sociologia das ausências age em prol de uma ecologia dos saberes, assim como no conceito biológico, da existência simultânea de diferentes formas de vida. Ecologia aqui não afirmando somente que elas precisam uma da outra para coexistir, mas para evidenciar que cada um desses elementos são organismos vivos e autônomos.

Muito se assemelham às ideias de Santos (2002) com as ideias de Alves (2001). Nilda Alves ao defender a produção do conhecimento em redes afirma que apesar da sistematização dicotômica e bancária que a educação costuma agir, nossos conhecimentos são tecidos em redes, diferente da visão hierárquica e ocidental da árvore do conhecimento.

Do ponto de vista teórico, essa trajetória tem a ver, também, com a escolha feita pelas ideias de redes de conhecimentos e de tessitura do conhecimento em redes e com a afirmativa anterior, de que se são enormes as dificuldades para identificar todas as origens de nossos tantos conhecimentos, pois eles só podem começar a ser explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados (ALVES, 2001, p.1).

Um dos principais materiais substantivos dessa retomada dos cotidianos como produtores de conhecimento e de pesquisa são as narrativas. Elas aparecem como as principais criações das pessoas que vivem estes cotidianos. São as formas de produzir materiais com as

habilidades mais básicas do ser humano: a fala, o contar, o dizer e o narrar. A ciência tradicional, pautada na quantificação, na produção de evidências, no princípio de objetividade, por muitas vezes invalida tais produções na medida em que são singulares e subjetivas.

Sobre as narrativas, Alves (2001, p. 10) comenta:

Nesses espaços/tempos cotidianos, a cultura narrativa tem uma grande importância porque garante formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, já que podem ser repetidas. Embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma evolução e uma história, embora diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são sobretudo escritos. Assim, por exemplo, as narrativas podem incluir dados que sem nenhuma precisão são fixados e repetidos, tais como: uma 'pitada' de sal, 'algumas' folhas, 'certos' exercícios, uma história 'engraçada', a 'solução' para um problema, um 'modo de fazer' os alunos escreverem um texto maior, uma 'indicação' de como ler um livro fazendo anotações e garantindo a escrita a seguir.

A múltipla produção de narrativas, que são produzidas por cada um de nós singularmente, produz um material quase infinito para pesquisas de forma geral. Cabe a nós educadores, na relação entre prática docente e pesquisa, compreender e sintetizar as produções narrativas como aliadas de nossos cotidianos.

Compreender os cotidianos como ciência, segundo Alves (2001), depende da compreensão de quatro grandes movimentos: *sentimento do mundo*, *virar de ponta-cabeça*, *beber de todas as fontes e narrar a vida e literaturizar a ciência*. O *sentimento do mundo* parte da noção que a sociedade ocidental é calcada prioritariamente no sentido da visão, do “ver pra crer”. Desde a sistematização categórica na escrita e nos livros – que deixam as narrativas orais de lado –, como no império das imagens da vida contemporânea, a visão é o sentido que mais se prevalece. E mesmo com o privilégio da visão enquanto sentido valorizado nas pesquisas, temos que considerar os muitos *pontos cegos* (VON FOERSTER, 1996) que esta mesma visão proporciona. Muito do que se faz presente no campo de visão, não é de fato, visto. Como exemplo, podemos mencionar o fato das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos serem tão tardiamente constituídas na sociedade e o próprio campo de conhecimento convencionalmente tratado como acessório. Acabamos por se tornar falhos em desenvolver vistas “cansadas” que acabam deixando detalhes importantes para trás. “Tudo isto exige, então, o sentimento do mundo, para ir muito além do olhar que vê, com o qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações” (ALVES, 2001, p. 4).

Nesse sentido, Alves propõe o segundo movimento: *virar de ponta-cabeça*. Trata-se de problematizar a forma como nos posicionamos no mundo constantemente. Pretende-se aqui proporcionar uma “chacoalhada” em nossos sentidos e possibilitar outras formas de compreender e sentir o mundo, através de posições inusitadas que a ciência tradicional não permite a fazer. *Virar de ponta-cabeça* tem a ver também com a forma de inverter hierarquias, sair da lógica da “árvore do conhecimento”<sup>10</sup>, em que o “superior”, “real” e “científico” estão distantes do chão: constituem-se como objetivos a serem alcançados pelo esforço iluminado do pesquisador. *Virar de ponta-cabeça* é compreender que os conhecimentos se dispõem em redes, horizontais e disruptivas de hierarquias, que se tecem cotidianamente, independente da atuação das instituições hegemônicas. “Tecer o pensamento em rede, que exige múltiplos caminhos e inexistência de hierarquia, em um mundo de pensamento linear, compartimentado, disciplinarizado e hierarquizado” (ALVES, 2001, p. 6). Esse movimento privilegia aqueles que vivem marginalizados, distantes dos espaços superiores de abstração, como em nossas narrativas selecionadas, que conseguem ver o mundo de outra maneira e encontrar saberes potentes em suas narrativas, de maneira independente muitas vezes das políticas hegemônicas.

*Beber em todas as fontes*, o terceiro movimento, é considerar a pluralidade existente nos cotidianos como contributivas. É reconhecer que existem diversas maneiras de se compreender o mundo presentes em diferentes sociedades. Não é somente a visão ocidental que irá produzir significados sobre o mundo, muito menos a ciência institucionalizada, como vemos ao considerar as vivências cotidianas como categorias de análise. Existem diferentes artefatos cotidianos que podem ser vistos como importantes para um processo educativo, rompendo com o império dos livros, mas encontrando em músicas, filmes, danças, brincadeiras e narrativas fontes importantes para refrescar os cotidianos escolares.

Por último, *narrar a vida e literaturizar a ciência* é compreender que as narrativas, em suas diversas maneiras são importantes para todo esse movimento científico. As experiências biográficas, exatamente por serem únicas e singulares, são fontes riquíssimas para os processos educativos. Elas nos permitem reconhecer as experiências de vida de cada um, e entender assim

---

<sup>10</sup> A árvore do conhecimento é uma forma de separar o que são conhecimentos científicos e o que são conhecimentos cotidianos. O primeiro é ligado aos espaços formais de produção e visto como “superior”, “real” e “científico” estando estes distantes do chão. O segundo, é considerado como irrelevante e ligado às práticas cotidianas. Não é visto como ciência.

as melhores táticas a serem usadas nos processos de aprendizagem. Essas experiências também nos fazem pensar em alternativas para os espaços onde atuamos, com todas as suas singularidades. Quando pesquisamos desta forma, também nos pesquisamos e buscamos relações neste universo de pesquisa. Como nos ensina SANTOS (2008), “todo conhecimento é autoconhecimento”. Literaturizar a ciência é uma forma de criar uma outra maneira de se escrever, de narrar esse processo científico. Com essa perspectiva, não nos reduzimos às teorias e à sua escrita objetiva como referência de legitimidade, pois, mesmo as evidências podem deslegitimar processos. Pretendemos apenas tornar a ciência mais próxima de nossas demandas, criando uma linguagem interessante e sensível às diferentes realidades que estão presentes nela.

Pessoas como Marina Silva, Luís Gama, Dona Leonides e Tinga caso não tivessem conseguido se tornar notáveis devido ao estudo e suas conquistas seguintes seriam mais pessoas dentro das estatísticas dos inexistentes. Elas criaram em seus cotidianos outras formas de produzir conhecimentos, em redes, que possibilitaram viverem suas vidas e retornarem ao estudo no momento que puderam. Quantas outras pessoas foram produzidas como inexistentes por causa dos processos estruturais que as inscreveram como pontos cegos da visão preponderante? Será que essas pessoas não teceram conhecimentos em redes também? Para responder, iremos pensar como o campo de conhecimento referente à Educação de Jovens e Adultos se constituiu no país.

### 3. CONVERSAS COM AS TEORIAS

Aqui faço algumas considerações sobre algumas questões principais da Educação de Jovens e Adultos, fazendo algumas análises críticas sobre as influências de Paulo Freire e reflexões de professoras como Jane Paiva (2017) e Inês Barbosa de Oliveira (2007). Apontamos também alguns fragmentos históricos e normativos que regulam a EJA baseados em Xavier (2019).

#### 3.1 Estudos com a EJA

Para falarmos sobre a questão das políticas de ensino universalistas e das políticas da diversidade utilizamos como referência a professora da UERJ Jane Paiva, que trata o campo de conhecimento da Educação de Jovens e Adultos de forma muito esclarecedora em uma entrevista concedida à Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) em setembro de 2017.

A professora Jane Paiva fala sobre como é possível fazer justiça social na oferta do direito à educação, respondendo às especificidades de cada um dos públicos da educação de jovens e adultos, segundo as suas necessidades e suas possibilidades de vida, problematizando as políticas de ensino universalistas, em detrimento das políticas da diversidade.

A problemática nos traz a necessidade de entender que sujeitos jovens, adultos e idosos não são crianças cujo o tempo da infância é bastante apropriado pela escola, mas sim que eles têm uma missão muito mais prioritária na vida que é produzir a existência, e essa produção da existência se faz pelo trabalho, qualquer que seja, de intervenção no mundo.

Paiva afirma que a tradição dos nossos sistemas de ensino é homogeneizante. Desta forma, são ofertadas aos estudantes práticas únicas, independentes de suas especificidades. Essas práticas constituem-se como um mecanismo de controle governamental sobre as escolas. Em lugar de pluralizar as práticas, busca-se regular a ação docente, reduzindo a autonomia dos professores. Contudo, é válido destacar que, mesmo com todos os mecanismos regulatórios, a ação docente não é passível de controle total, afinal, o que se produz nos cotidianos das escolas jamais poderá ser controlado.

Sobre as questões curriculares no universo da Educação de Jovens e Adultos utilizamos como referência a professora Inês Barbosa de Oliveira que aborda o assunto em seu texto: “Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA” (2007).

Para Oliveira (2007), a Educação de Jovens e Adultos vai muito além da ideia de escola. A autora propõe que somos sujeitos que aprendemos durante toda a vida, e necessariamente nós não aprendemos só nos espaços escolares. Nós aprendemos em muitos espaços da vida, em todos os espaços de luta política, em todos espaços sociais que educam.

### **3.2 Aprendizagens com Paulo Freire**

Uma questão que sempre foi fundamental na EJA foi a questão da alfabetização. O Brasil, por ser um país marcado por fortes desigualdades, é historicamente um país que precisa lutar para combater o analfabetismo. Temos como um dos marcos da Educação de Adultos no Brasil a atuação do renomado professor Paulo Freire e sua metodologia popular na alfabetização de operários no Nordeste. O método Paulo Freire partiu do próprio contexto de trabalho desses operários para criar um corpo letrado de palavras que fariam sentido para os estudantes. A eficácia do método foi tão contagiante que logo o método Paulo Freire iria se tornar política pública no Brasil, o que depositava grandes esperanças em avanços na alfabetização. Porém, devido a instabilidades políticas, culminando no golpe militar de 1964, a educação popular de Freire, incomodou os militares da época, por isso, o método Freire foi fortemente atacado pelo governo militar em vigor, levando Paulo Freire a se exilar no Chile porque ousou propor uma educação libertadora, fundamentada no fim da contradição opressor/oprimido, na construção utópica de uma sociedade sem relações de poder, sem desumanização de seus sujeitos. Sendo assim, acaba com o compromisso governamental com uma educação popular crítica e emancipatória.

O caso do método Paulo Freire é um exemplo do que viriam a ser as políticas públicas para EJA no Brasil, pouco comprometidas com uma educação de qualidade e emancipatória. A qualquer mudança no âmbito executivo do governo, os projetos antigos seriam deixados de lado, sem dar qualquer chance de durabilidade e continuidade. Analisamos assim, segundo Oliveira (2007), que a EJA viveu altos e baixos no decorrer de sua história, dependendo do comprometimento do governo com esse segmento da educação básica.

Se atendo na metodologia de Paulo Freire, podemos pensar em currículos e metodologias para a EJA desenvolvidas com o propósito de emancipação de seus estudantes.

Se o problema clássico da EJA era ter um currículo que fizesse sentido para jovens e adultos que não estavam na idade escolar “esperada”, implementar uma política curricular única para todos poderia gerar diversas frustrações. Em primeiro lugar, porque as concepções de currículo que permeavam (e ainda circulam com frequência) a educação básica não abarcavam a diversidade dos estudantes. Partia-se de uma visão verticalizada de conhecimento, “da árvore”, em que o professor era o detentor do saber e os estudantes estavam ali para assimilá-los.

Conceber a tessitura de conhecimentos em rede nos mostra que qualquer aprendizagem é feita de forma horizontal em nossos cotidianos. Ou seja, apesar da ciência hegemônica afirmar que só os conhecimentos acadêmicos são tidos como legítimos, na verdade, qualquer acontecimento de nossos cotidianos já é aprendizagem, faz parte do processo educativo. O que Paulo Freire fez em sua metodologia foi criar uma didática de ensino baseada em um currículo tecido nos cotidianos dos seus estudantes. O que antes era um conhecimento distante da realidade e homogêneo para os estudantes da EJA, uma costumeira adaptação das práticas educativas infantis para adultos não alfabetizados, torna-se um conhecimento diverso e sensível para eles, exatamente porque foi tecido a partir de suas próprias significações cotidianas.

Um princípio que se inscreve da EJA enquanto campo de conhecimento é o de que aprender é plural. Ainda experimentamos as chagas históricas do não reconhecido deste campo enquanto dotado de saberes próprios. Assim, a EJA tem uma legislação recente e uma história acessória à educação básica. Vemos no seu contexto histórico que a EJA outrora foi vista de forma limitada, como se fosse a educação dedicada aos analfabetos e atrasados. Esse modo de conceber a EJA criou uma noção muito precarizada para ela, reflexo de uma falta de política pública capaz de criar identidade para o campo, que significasse uma emancipação de fato através dos conhecimentos escolares. Visto que essa precarização se deve à ausência de um Estado que garanta a efetivação de direitos para todos por meio de políticas públicas.

A história da EJA no Brasil é uma história de descasos. Apesar de vivermos avanços na produção de políticas para EJA, ainda não temos um repertório suficiente de ações para solucionar os problemas da educação brasileira porque não há intenção política para isso. Como referência na produção de práticas que oportunizaram progressos na didática e no currículo da EJA, temos o método Paulo Freire na alfabetização de trabalhadores no Nordeste brasileiro.

O método Paulo Freire se torna revolucionário pela sua proximidade com a realidade dos estudantes. Pela primeira vez, a EJA não se limitava a ser uma mera reprodução da educação



para crianças e adolescentes. Ela partiu da realidade de trabalho desses operários e camponeses, de seu universo vocabular, para proporcionar um letramento que criasse uma visão de mundo crítica e emancipadora. O método Paulo Freire reconhecia as diversidades específicas de cada lugar e as usava ao seu favor.

Encarar a diversidade é um dos fundamentos constitucionais na presente e em quase total maioria dos documentos que oficializam a educação brasileira. Pensar a diversidade brasileira não é segregar, nem criar ainda mais exclusões nesses cotidianos escolares. A diversidade pensa o contrário: ela parte da proposta de reconhecer as diferenças, marcas da diversidade cultural brasileira, como propulsoras de uma sociedade de fato democrática e sem desigualdades.

### **3.3 Apontamentos históricos e normativos**

De acordo com Xavier (2019), apesar de ter passado por diversos momentos desafiadores em sua história, podemos afirmar que a EJA já existia no Brasil desde 1550. Surge a primeira escola noturna, com a intenção de alfabetizar trabalhadores. Desde essa época, já se tinha noção que o Brasil só avançaria caso investisse na educação, então diversas medidas foram feitas para tentar solucionar essas questões expandindo o alcance da educação básica brasileira, como as Ligas Contra o Analfabetismo<sup>11</sup> de 1915.

O postergamento das políticas públicas para a educação levou a sociedade brasileira a estatísticas exorbitantes de analfabetismo. Quando veio a era industrial, por ter sido colônia de Portugal e por ter explorado o escravismo, o Brasil necessitava de escolarizar a população para se manter no cenário produção capitalista. Por esse motivo, no Brasil se tornou cada vez mais necessário o trato da formação dos trabalhadores, que precisavam estar aptos ao exercício de seus ofícios. Com isso, a EJA acaba indo de mãos dadas com essa demanda profissional, como vemos na Constituição Federal de 1934, que institui o ensino primário integral.

Políticas públicas para acabar com o analfabetismo no Brasil também se disseminam, consolidando com a proposta do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)<sup>12</sup>. Em

---

<sup>11</sup> Ligas Contra o Analfabetismo foi uma instituição fundada no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, em 7 de setembro de 1915, visando ao combate ao analfabetismo em todo o Brasil. Encerrou suas atividades em 1940, após realizações empreendidas pelo presidente Getúlio Vargas no campo da educação.

<sup>12</sup> O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi um projeto do governo militar brasileiro criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 a 1985, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, que abandonaram a escola, visando conduzir a pessoa a adquirir a leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade.

Agosto de 1971 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 5.692, que regulamenta a EJA, mas ainda com o caráter de supletivo e profissionalizante, conforme menciona o artigo 24:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.

Os anos 1990 foram momentos de “conquista” para a EJA, do ponto de vista da legislação, mas das políticas públicas não, pois com as políticas neoliberais, a diminuição do Estado, a EJA tem uma redução drástica de matrículas. Porém com o avanço da retomada democrática brasileira, o caráter social, cultural e político passou a ser visto como muito importante para a fundamentação de uma educação de qualidade, universal e gratuita. A Educação de Jovens e Adultos finalmente começa a ser tratada com essa nomenclatura, afastando-se um pouco da ideia de supletivo e constituindo-se enquanto uma modalidade de ensino regular. Em 1996, é aprovada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394. Nela, há uma seção dedicada especificamente à EJA, bem como há menções à modalidade em todo o corpo do texto.

Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Recentemente, o parecer CNE/CEB Nº 6/2010 e a RESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010 (BRASIL, 2010) estabeleceram diretrizes curriculares para a EJA, tanto questões mais pragmáticas da resolução, como duração, idade mínima como também questões mais pedagógicas no parecer, pensando na carga crítica da educação e na diversidade social dos estudantes da EJA.

Este caráter político da EJA é imprescindível ao seu acontecimento, como vimos com a professora Jane Paiva, pois cada estudante busca na EJA sentido para as suas realidades. Os estudantes na EJA não buscam só um diploma para os habilitarem ao trabalho, eles querem ser reconhecidos pela sociedade como seres aptos, pensantes e atuantes sobre a realidade que vivem.

Jane Paiva em sua entrevista analisa os progressos da EJA nas últimas décadas, principalmente no período do governo federal do Partido dos Trabalhadores. Reconhecendo que uma das formas de o Brasil crescer seria investir em políticas de diminuição das desigualdades sociais, culturais e econômicas, a EJA foi um setor da educação básica respeitado e valorizado pelas políticas do Ministério da Educação. Neste período a EJA, apesar dos tradicionais problemas, alcançou períodos longos de progresso e estabilidade, um dos maiores da história da educação brasileira.

Para situar a Educação de Jovens e Adultos no contexto do direito à educação básica de qualidade baseado na lei, utilizamos como referência o parecer CNE/ CEB N° 6/2010 e a RESOLUÇÃO N° 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010 (BRASIL, 2010).

Porém, desde a crise econômica e política que assola o Brasil na segunda metade da década de 2010, a EJA tem sido o setor que mais tem recebido cortes e vem alcançando altos níveis de retrocessos nas conquistas vencidas desde as resoluções do parecer CNE/CEB N° 6/2010. Neste documento, encontramos no 2º artigo da Resolução N°3 que a diversidade, a nível nacional e local, seria um ponto a ser detalhado e observado como importante. Porque do mesmo jeito que existe uma diversidade de realidades dentro de uma sala de aula de EJA, quando analisamos nacionalmente, essas diferenças sociais e culturais são ainda maiores. Então é preciso pensar em políticas e currículos que atendam essa diversidade nacional, respeitando todas as especificidades necessárias.

Reconhecemos que a ideia de tecitura dos conhecimentos em redes é uma das formas de compreender a importância de se considerar a criação de conhecimentos nos cotidianos, como forma de se criar currículos e didáticas que estejam de fato fundamentadas na diversidade dos seus estudantes. Já no seu nome conseguimos perceber essa diversidade, Educação de Jovens e Adultos, entre essa diferença geracional já existem diferenças de percepções de mundo que devem ser consideradas. Precisamos fugir da infantilização da EJA, que cria currículos sucateados e a falta de investimento nela, já que nessa concepção o currículo da educação básica

regular já daria conta das especificidades da EJA, o que é um grande erro. Precisamos de uma EJA de qualidade que proporcione a satisfação dos objetivos de nossos estudantes e que proporcione a sua emancipação social, através das habilidades, conhecimentos e sentidos de mundo que eles adquiriram no seu novo processo educativo escolar.

#### **4 PESQUISA DE CAMPO**

Neste capítulo apresentarei as minhas observações em campo, me baseando na ideia de narrativas de pesquisa, como em Alves (2001). A proposta é apresentar as narrativas que produzi com essa experiência na escola e apontar algumas análises tecidas com os alunos que tive contato. Farei uma caracterização da escola onde realizei o estágio obrigatório da disciplina Prática de Ensino na Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, compartilharei os diálogos que registrei em caderno de campo durante esse período. Finalmente, apresentarei algumas das observações feitas acerca do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

##### **3.1 Apresentando a escola**

Os perfis citados nesta pesquisa são de estudantes de uma escola municipal localizada no Rio de Janeiro. A escola trabalha com a modalidade PEJA e atende a estudantes que não conseguiram terminar seus estudos na idade “regular”. Normalmente, o seu maior público é composto por adolescentes e adultos com idade entre 16 e 50 anos. A escola oferece: PEJA I: Bloco 1 e Bloco 2 e PEJA II: Bloco 1 e Bloco 2

Consegui entrada na escola citada através do estágio obrigatório da disciplina Prática de Ensino na Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia da UFRJ, onde tomei gosto pelo assunto e acabei me aprofundando um pouco mais com um trabalho etnográfico realizado durante a disciplina de Antropologia da Educação.

Durante o estágio, acompanhei uma turma do PEJA I, bloco 2 (equivalente ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental) durante um período de aproximadamente 2 meses. A turma era composta por 14 estudantes, sendo 7 mulheres e 7 homens. A faixa etária desses estudantes variava pouco: a maioria tinha entre 16 e 18 anos. Além desses, havia uma estudante com 31 anos e a estudante mais velha da turma, com 48 anos.

Durante o estágio pude desempenhar algumas atividades em sala de aula e no pátio da escola juntamente com os estudantes. A sala de aula foi onde passei mais tempo observando e fazendo as minhas anotações, mas também pude estar com os alunos no pátio, durante as aulas de Educação Física. Esse era o momento de descontração em que os alunos se sentiam mais à vontade para conversar. Se tornou o nosso momento de trocar experiências e informações.

Nessa turma que acompanhei, os estudantes estavam em um processo de aprendizagem um pouco mais avançado, se comparados aos estudantes do Bloco 1. Contudo, eu esperava encontrar uma diferença mais significativa entre as turmas. A maioria dos estudantes sabiam ler e escrever, porém percebi nos dias em que estive presente que alguns alunos ainda possuíam dificuldades na leitura e na escrita autônoma. Em geral, copiavam os conteúdos do quadro, mas ainda não tinham autonomia para realizar interpretações das atividades propostas, nem para produzir seus textos.

A turma era pequena e os estudantes não eram assíduos. Faltavam diversas vezes por mês. Tinha dias que só havia dois alunos presentes em sala. Havia também alguns alunos que pararam de frequentar as aulas por diversos motivos, como é o caso de uma adolescente que engravidou no meio do ano.

Enquanto estive presente, pude observar que o conteúdo desenvolvido em sala se dedicava a promover a interpretação de textos, separação sílabas, resolução de problemas matemáticos e identificação das regiões do Brasil e suas características. Porém, alguns estudantes apresentavam muita dificuldade em realizar as questões propostas pela professora. Eles não conseguiam acompanhar os demais e acabavam ficando “para trás” em quase todas as atividades.

Os estudantes da turma não apresentaram uma variedade significativa em relação às origens regionais. A maioria era do Rio de Janeiro. Apenas uma estudante relatou ter vindo de Brasília. A maior parte deles eram das comunidades no entorno da escola, como o morro do São Carlos, Mineira, Coroa e os arredores da região do Estácio.

Porém, apesar da turma ser pequena, apresentava uma variedade muito grande de perfis. A diversidade de realidades e de necessidades em uma mesma turma era muito evidente. Havia adolescentes, adultos, alunos com deficiências, pessoas com diferentes marcadores culturais, todos no mesmo espaço, participando de um processo de ensino-aprendizagem que partia dos mesmos referenciais para todos. Essa era a prática recorrente, apesar de cada um deles

necessitar de um olhar sensível e atento, que pudesse compreender de que forma aqueles estudantes poderiam obter êxito no processo de aprendizagem.

Em uma conversa, a professora me informou que nenhum estudante da turma trabalhava. Isso devido ao fato tanto de estudarem no horário da tarde, o que os impossibilitava de trabalhar nesse turno, quanto pelo fato de a maioria dos estudantes dessa turma possuírem algum tipo de deficiência. Segundo ela, esse fator (a deficiência) aumentava a dificuldade de conseguirem um emprego. Na turma, havia dois estudantes com deficiência intelectual, um estudante com dislexia e baixa visão, dois estudantes com Síndrome de Down e dois com deficiência intelectual não identificada (alguns não possuíam laudo médico).

A professora informou que a maioria dos estudantes moravam com os pais e que dependiam economicamente deles. Uma outra parte da turma recebia benefício social do governo. A turma era composta em sua maioria por alunos negros, pobres e moradores de comunidades com condições financeiras bem escassas.

A maioria dos estudantes da turma vinham transferidos de outras escolas. A professora, para explicar o motivo dessas transferências, usou o termo “faxina de outras escolas”. Segundo ela, outras escolas da região selecionam estudantes repetentes, com mau comportamento, com defasagem idade/série, com deficiência e solicitam a transferência para a unidade onde eu fiz o estágio. Os alunos dessa turma já passaram por muitas escolas, foram expulsos, evadiram ou passaram por muitas reprovações.

A professora da turma me informou que a escola recebe entre 15 e 20 matrículas, no máximo, por turma no ano. Porém, há um alto índice de evasão, pois a maioria não frequenta a escola até o final do ano.

### **3.2 Diálogos sobre as trajetórias**

Feita a caracterização da escola e da turma, passo então ao momento de apresentação das narrativas tecidas durante a pesquisa de campo. Trata-se de fragmentos, registros feitos em meu caderno de campo durante o estágio obrigatório. Como foram muitas as observações registradas, me dediquei a trazer apenas os fragmentos dos diálogos mais significativos com

sete desses estudantes. Os nomes apresentados são fictícios e se dedicam apenas a aproximar os interlocutores da situação narrada.

#### **4.2.1 "Eu sempre fui burro"**

Durante a realização de uma atividade de Matemática, em que a professora passou um problema relacionado a gasto de dinheiro, Breno, um adolescente que tem dislexia e baixa visão, sentiu dificuldades em resolver e me pediu auxílio. Tentei ajudá-lo, aproximando a atividade da realidade dele. Dei o exemplo da compra de um tênis, perguntando se, com o valor X, ele conseguiria comprar um tênis de valor Y e quanto sobraria. Foi assim que ele começou a falar sobre a sua vida e o instiguei a falar de sua trajetória. Ele me disse que morava com seus pais e com sua irmã e que só a sua mãe trabalhava em sua casa. Disse que o pai não trabalhava e nem queria trabalhar. Disse também que o pai só gostava de ficar na rua, sem fazer nada, e não sabia de onde o pai tirava dinheiro para beber. Ao questioná-lo sobre como eles conseguiam se manter somente com o salário da mãe, ele disse que também não sabia, mas que eles só viviam com o básico. Me contou que desde cedo já trabalhava como ambulante na rua vendendo água e doces com sua mãe. Disse que nunca gostou de estudar, pois sempre foi muito "burro". Foi esse o termo que utilizou para se descrever. Por esse motivo, saiu da escola pra ajudar a mãe, mas agora que a mãe estava trabalhando Breno tinha 17 anos e durante o tempo em que estudou na escola convencional, foi reprovado por quatro vezes, até abandonar a escola.

#### **4.2.2 "Eu chorava muito pedindo para não ir à escola"**

Em um outro momento, em uma aula de Matemática, como de costume, os alunos ficaram com muitas dúvidas para resolverem um problema de multiplicação. Teci essa reflexão após ter ido de mesa em mesa ajudar os estudantes a esclarecerem suas dúvidas. Nadja estava com dificuldades em resolver uma operação de multiplicação. Fui até sua mesa para lhe auxiliar com a atividade. Ela tinha 31 anos e possuía uma deficiência intelectual. Contudo, era muito inteligente e procurava ser sempre participativa nas aulas. Enquanto eu ia lembrando como se realizava a operação de multiplicar, começamos a conversar sobre a sua trajetória escolar. Nadja

me disse que gostava muito de estudar, mas não se sentia muito motivada. Disse que ainda faltava muito tempo para concluir os estudos. Me contou que parou de estudar quando criança, porque nunca conseguia acompanhar as turmas das escolas que frequentou. Segundo ela, sempre ficava atrasada e nervosa pois não entendia o conteúdo e seus colegas riam dela. Disse que chorava muito pedindo para não ir à escola. Seus pais acabaram tirando-a da escola e ela não voltou mais. Depois de adulta, teve um namorado que a incentivou a estudar. Por isso, ela pediu a seus pais para novamente a matricularem em uma escola. Por conta da sua idade seus pais procuraram a EJA. Apesar de ter 31 anos, Nadja depende de seus pais para tudo, sobretudo por conta da deficiência intelectual. Apresenta pouca maturidade para a idade cronológica que possui. Ao longo da conversa, percebi muita ingenuidade em suas atitudes e suas falas. Ela contou que mesmo não estando mais junto com esse namorado, ela continuou estudando, mas me disse que pretende sair da escola novamente.

#### **4.2.3 “Prefiro estar na sala de aula “aprendendo alguma coisa” do que ficar “à toa brincando”**

Nos dias da aula de Educação Física, a professora sempre juntava as duas turmas do Bloco 1. Nesse dia, eu tive contato também com alunos de outra turma e pude enriquecer mais a minha pesquisa. As turmas tiveram um tempo de aula com a professora regente e depois desceram com a professora de Educação Física, em que tive a oportunidade de acompanhar e participar. Jogamos peteca e depois nos sentamos para jogar jogo da memória. Foi nesse momento que vi uma brecha para tecer diálogos. Nos sentamos na mesa em quatro pessoas e, enquanto jogávamos, perguntei a Maria se ela gostava de fazer a aula de Educação Física. Ela me respondeu que não gostava muito porque não gostava de fazer exercícios. Só gostava das atividades em que pudesse ficar sentada jogando alguma coisa, tal como estávamos fazendo. Maria era a aluna mais velha da turma e penso que, talvez por isso, não estivesse tão disposta quanto os estudantes mais novos. Maria disse preferir estar na sala de aula “aprendendo alguma coisa” do que ficar “à toa brincando”. Nesse momento, perguntei como ela estava indo com as matérias e se estava conseguindo aprender. Ela me disse que estava aprendendo mais ou menos, mas que pelo menos já sabia escrever. Perguntei quando foi que ela parou de estudar. Maria me disse que começou a trabalhar muito nova, vendendo coisas na rua para ajudar os pais. Por isso, não podia estudar. Se casou aos 16 anos. Ela disse que quando casou ia voltar a estudar, porque



o marido dela pagava as contas da casa. Porém, no segundo mês de casamento, engravidou. Depois disso, não conseguiu mais voltar à escola. Disse também que teve três filhos. Que agora está viúva e com os filhos criados. Daí, tomou coragem de voltar pra escola.

#### **4.2.4 "Ainda não aprendemos as coisas"**

Em dias de aula de Português, normalmente a professora passava um texto no quadro e solicitava interpretação e outras atividades relacionadas às palavras do texto. Ela costumava escrever o texto no quadro e a sair da sala enquanto os estudantes copiam a atividade. Normalmente, eles demoravam bastante tempo para copiar. Nesse dia, somente dois estudantes compareceram à aula, em especial por ser véspera de feriado. Como já mencionei, os estudantes faltavam muito. Enquanto a professora estava fora da sala, apesar de ser considerado errado, fiquei sozinha com Felipe e com Jéssica. Enquanto eles copiavam as atividades, começaram a falar de algum colega deles que já teria passado para o 6º ano. Foi aí que eu entrei na conversa e perguntei se eles estavam confiantes, se iriam passar de ano também. Eles me responderam meio amuados que não sabiam se iriam passar. Perguntei o porquê da dúvida e ambos responderam que “ainda não tinham aprendido as coisas”. Felipe tinha dezoito anos e se mostrava muito desinteressado em relação à escola. Perguntei o motivo dele estar estudando na EJA tão novo e ele me disse que já repetiu por três vezes na escola convencional, que por isso estava muito atrasado. Disse que procurou vaga em outras escolas no turno da noite, mas pelo fato de ainda ser menor de idade na época, não encontrou vaga. Me disse que já estuda na EJA há 3 anos e desde que entrou já repetiu uma vez. Apesar de não esboçar nenhum tipo de interesse nos estudos, Felipe disse que gostava de estudar nessa escola, e que não pretendia fazer faculdade nem qualquer outro tipo de estudo quando concluísse a EJA na instituição. Jéssica, que também participava da conversa, tinha 17 anos e apresentava uma dificuldade de aprendizagem não-diagnosticada. Ela contou que foi estudar na EJA porque já repetiu por três vezes na escola convencional. Contou também que não conseguia acompanhar a turma e nem aprender nada. Jéssica disse que pelo fato de ter ficado muito atrasada nos seus estudos, sua mãe a matriculou na EJA e a obrigou a estudar. Ela contou que estudava na EJA há dois anos e ainda não havia repetido nessa escola. Ela demonstrava muita dificuldade com os conteúdos e habilidades escolares, inclusive com os mais básicos, tais como ler e escrever. Mas, apesar de

toda dificuldade, ela disse gostar de estudar nessa escola. Disse também que pretendia parar de estudar quando fizesse 18 anos. Segundo ela, sendo maior de idade, só estudaria se quisesse. Ela disse também que não tem pretensão nenhuma de fazer faculdade.

#### **4.2.5 "Não posso estudar com os pequenos na outra escola". "Estou muito velha para estudar normal"**

Durante as aulas de Educação Física, os homens sempre jogavam futebol e a maioria das mulheres ficavam sentadas ouvindo músicas e conversando. Alguns estudantes se juntavam para jogar algum jogo, tais como peteca, vôlei ou jogos de mesa, mas logo se dispersavam e o jogo quase nunca era finalizado. A professora sempre solicitava à turma que quem não quisesse realizar as atividades físicas, fizesse uma caminhada pelo pátio da escola. Quando eu não estava jogando com algum grupo, a professora pedia que eu fizesse essa caminhada junto com aqueles que não queriam jogar. Nesse momento de caminhar, sempre íamos conversando sobre assuntos diversos. Comecei a conversar com a Marina e com a Paula, que eram ambas da outra turma. Perguntei se elas gostavam da escola e as duas me responderam que não gostavam. Então, perguntei o motivo delas estarem lá. Marina disse que só ia pra escola porque a mãe dela a obrigava a ir. Paula falou que precisava estudar pra arrumar um emprego e poder comprar as coisas de que ela gosta. Perguntei porque escolheram a EJA para estudar. Marina respondeu que não podia ficar estudando com os "pequenos" na outra escola, pois ela já havia repetido a mesma série por duas vezes e, com isso, ficou por dois anos sem frequentar a escola. Já Paula respondeu que já estava muito velha pra "estudar normal" o ano todo. Segundo Paula, "estudar normal" correspondia ao ano letivo regular ofertado para as crianças nas escolas. Disse que queria acabar logo, e que na EJA é mais rápido pra acabar.

Durante esses dias observando, pude ver que os motivos que levam os estudantes a procurarem a EJA são diversos, e cada aluno tem uma trajetória escolar diferente. Em todos os casos podemos ver que tanto os jovens quanto os adultos que frequentam as salas de aula da EJA apresentam um aspecto comum: quase todos são marcados por uma história de fracasso e de exclusão vivenciada em uma escola convencional, durante a infância ou adolescência.

A partir desses dados foi possível tirar algumas conclusões relacionadas à trajetória escolar desses estudantes, marcadas em sua maioria pelo fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem, dificuldades financeiras, baixa autoestima e pouca motivação para seguir estudando.

A seguir, descrevo algumas de minhas observações acerca do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

### **4.3 Organização do trabalho pedagógico**

Durante o período de dois meses, realizei meu estágio sob a orientação de uma professora regente de turma do Bloco 1.

As aulas dessa turma eram organizadas em módulos temáticos que duravam 3 horas e 15min. A professora ficava na mesma turma durante todo esse tempo. Ela organizava o seu trabalho baseado em livros didáticos e apostilas para turmas de 4º e 5º ano da EJA

Durante o estágio, percebi que a professora priorizava as atividades de Língua Portuguesa e de Matemática. As atividades eram planejadas de acordo com os conteúdos já mostrados por ela. A rotina de aula consistia em apresentar o conteúdo, passar atividades no quadro relacionadas a ele para os estudantes copiarem e responderem as perguntas. Finalmente, realizava a correção junto com os estudantes.

Por conta da dificuldade que os estudantes apresentavam para entender e resolver as questões, a professora utilizava todos os tempos de aula, em um só conteúdo, pois só era possível trabalhar uma matéria ou tema por dia com a turma. Observei que a professora procurava sempre articular a matéria com alguma outra disciplina Língua Portuguesa, tais como, separar as sílabas das palavras utilizadas.

Em geral, percebi que a dinâmica das aulas sempre funcionava da mesma maneira: a professora falava aos alunos sobre o assunto da atividade, sem explicitar os seus objetivos; escrevia a atividade no quadro, normalmente um pequeno texto e, logo após, as perguntas relacionadas a ele.

Quando a atividade era de Matemática, a professora passava problemas matemáticos e algumas contas que envolviam adição, subtração, multiplicação e divisão.

Normalmente, a professora escrevia o exercício no quadro e sentava em sua mesa sem interferir no desenvolvimento da atividade pelos estudantes. Ela não costumava ir à mesa deles para acompanhar o andamento. Ela oferecia acompanhamento apenas àqueles que o demandassem na sua mesa. Em alguns casos, eu e a outra estagiária nos oferecíamos para ajudar os estudantes, mas sentíamos que a professora não gostava muito dessa atitude, pois a compreendia como um dificultador para o desenvolvimento da autonomia. Segundo a professora, “os alunos não se esforçavam e só viviam em busca das respostas”. A docente disse que os estudantes “só querem mole” e que eles precisavam se esforçar para conseguir realizar as propostas sozinhos.

Alguns estudantes ficavam perdidos, sem saber como começar a resolver as atividades. Alguns sabiam ler e escrever com muita dificuldade. Havia também, estudantes copistas. Contudo, a aula seguia e os conteúdos continuavam sendo dados da mesma forma.

Um ponto positivo que me surpreendeu foi em relação aos assuntos abordados com os estudantes pela professora. Ela utilizava assuntos que faziam parte da realidade e do cotidiano dos estudantes para explicar os conteúdos. Enquanto estive presente, percebi que ela não infantilizava a turma com conteúdos já prontos para serem utilizados com as crianças. Como exemplo de temas abordados: mercado de trabalho, futebol e gravidez na adolescência.

A professora parecia sempre respeitar o seu planejamento e não costumava fazer mudanças. Ela passava a atividade que realmente planejou, independente do grau de dificuldade ou do número de estudantes presentes na turma.

Um fato que chamou muito a minha atenção foi não ter presenciado nenhum momento de atenção individualizada para nenhum estudante específico. A professora destinava sua atenção igualmente para todos os alunos. Contudo, diversos estudantes precisavam de atenção individual, devido estarem em níveis de aprendizagem diferentes. O que se tinha a oferecer era um modo de ensinar generalizante como se a turma fosse homogênea.

Feitas essas observações, encaminho agora as análises que teci abarcando tanto a experiência narrativa, quanto os estudos teóricos e as minhas aprendizagens enquanto professora em formação.

## 5 ANÁLISE

Início aqui a reflexão produzida a partir do enredamento feito nesta pesquisa. Nesta reflexão há espaço para as vivências, para os pensamentos, para os estudos, para os diálogos com os pesquisadores do campo da EJA. Para escrever essa análise, resolvi destacar os pontos que ressaltam as singularidades de cada estudante apresentado no subtítulo 4.2. Com cada um deles, apresento uma via possível para refletir. Não se trata de uma solução ou de uma receita para resolver as demandas do campo, mas de uma análise produzida por uma professora em formação. Sobretudo, me sinto uma professora que compreende o ato educativo como um ato de amor, tal como nos propõe Maturana (1999, p.67), ao afirmar que “o amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência”. E é pautada nesse amor que aceita o outro em suas especificidades, que pretendo tecer meu ofício promovendo todos os dias um “diálogo amoroso” (Freire, 1987).

Na primeira narrativa trazida (Subtítulo 4.2.1), Breno compartilhou comigo suas vivências de exclusão. Se disse incapaz, “burro”. O estudante tem baixa visão e dislexia e sua condição o torna apto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demanda um Plano de Ensino Individualizado (PEI). Entretanto, suas dificuldades de aprendizagens são rotuladas como algo sobre o qual ele seja culpado. Daí, sente-se incapaz de acompanhar os conteúdos escolares.

Da mesma forma, Nadja (Subtítulo 4.2.2), estudante com deficiência intelectual, sofre a culpabilização de seu fracasso na escola. Contudo, assume a culpa e a justifica afirmando não gostar de estudar. O direito ao Atendimento Educacional Especializado também lhe foi negado e suas dificuldades em acompanhar as atividades da escola nomeadas como “desinteresse”.

Maria (Subtítulo 4.2.3) lida com os conteúdos escolares, tecendo uma hierarquia entre eles. Sua narrativa trata os saberes ministrados na sala de aula como os legítimos, enquanto a aula de Educação Física é vista por ela, como um momento de brincadeira e lazer. Mãe de três filhos, o primeiro deles nascido de um casamento que começou quando ela tinha apenas dezesseis anos de idades, Maria certamente naturalizou que não tinha direito ao lazer, à diversão. Sair de sala e fazer as atividades de Educação Física, são vistos por ela como algo inútil. Penso que explicar o objetivo da aula de Educação Física, ou mesmo, consultar os estudantes acerca de seus interesses nesse campo de conhecimento, poderia ser uma alternativa

viável que permitiria à Maria saber que nas aulas de Educação Física ela não estava apenas “brincando”.

Na conversa com Felipe e Jéssica (subtítulo 4.2.4), a frase “ainda não aprendemos as coisas” combinada com as muitas experiências de fracasso na escola da idade própria, deixam uma certa ideia de que a escola é uma punição da qual eles só poderão se livrar quando não dependerem de suas famílias. Ambos se afirmam incapazes e deixam claro que não acreditam que esta situação mudará. Experimentam a escola como um fardo, como uma obrigação imposta pelas famílias.

Já Marina e Paula (Subtítulo 4.2.5) destacam que estão na EJA por conta das características da modalidade: não atender às crianças e poder ser concluída em tempo menor que a escola regular na idade própria. Entretanto, isso não as faz apreciadoras da prática educativa. Não gostam de estudar e desejam concluir os estudos para ingressarem no mercado de trabalho.

Enquanto tudo isso acontece, a escola cumpre tecnicamente o seu papel: define os conteúdos, organiza seu planejamento, oferece as atividades.

Essa constelação de narrativas se apresenta para mim legitimando toda a pluralidade das turmas da Educação de Jovens e Adultos. As demandas dos estudantes são diversas, as características e necessidades são múltiplas. Ainda assim, há um conceito de prática educativa que atravessa não só essa escola, mas o imaginário de muitas pessoas.

Penso que em muitas salas da EJA, perpassa a concepção de educação tradicional que marcou fortemente a história da educação brasileira no passado, mas que ainda hoje se mostra presente nas práticas, nos discursos e na própria formação docente.

Me pergunto qual teria sido a concepção de educação que predominou na formação desta professora regente. Me pergunto também quais as marcas da educação tradicional que ainda estão atravessadas na legislação brasileira. Uma outra questão que tenho é porque a própria universidade hoje só oferece as disciplinas que tratam da Educação de Jovens e Adultos no fim do curso de Pedagogia, como se fosse um anexo da nossa formação.

Desta forma, a professora regente faz o seu melhor a partir da concepção que tem de educação. Seleciona os conteúdos, planeja, sistematiza, apresenta as atividades e as corrige. Esse modo de ensinar parte de uma perspectiva verticalizada em que os professores dominam

os saberes e os oferecem aos estudantes, seres passivos que precisam se adaptar ao planejamento feito.

Nessa perspectiva, o ensino se dá por transmissão e é apresentado da mesma forma para todos. Não há preocupação com as singularidades. No caso da EJA, em que as idades, características, demandas e histórias de vida são tão diversas, essa concepção extermina a capacidade de aprender dos estudantes. Abarrotados por uma trajetória de fracassos, exclusões e culpabilização por tudo isso, a escola se torna uma penitência, um preço que eles precisam pagar pela sua incapacidade de aprender.



## 5.1 Considerações finais

Vimos que os motivos que levam os alunos a procurarem a EJA para estudar são diversos, mas em todos os casos podemos ver que tanto os jovens quanto os adultos que frequentam as salas de aula da EJA apresentam um aspecto comum: quase todos são marcados por uma história de fracasso e de exclusão vivenciada em uma escola convencional, durante a infância ou adolescência. São trajetórias algumas vezes diferentes, porém sempre marcada pelo insucesso desde cedo.

Apesar de tudo, concluo este trabalho com o desejo de “esperançar”. Com FREIRE (1992), sigo acreditando que

é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (p. 13).

Ainda que o senso comum esteja atravessado por uma concepção tradicional e verticalizada de educação, abraço a opção política de Paulo Freire, as problematizações tecidas por Paiva e as contribuições de Oliveira para me tornar uma professora formada cotidianamente no diálogo amoroso com os discentes. Consciente de que assim como a turma de EJA que acompanhei no estágio é povoada pela pluralidade, também são plurais as práticas nesse campo. Abraçando a luta por uma educação mais respeitosa, especialmente, daqueles que carregam as chagas de uma trajetória escolar distante das suas vidas de todo dia, dos estudantes da EJA, finalizo esta produção com a certeza de me formei uma professora muito melhor a partir de todas as reflexões oportunizadas por essa monografia.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N°6**, de 7 de abril de 2010. Reexame do Parecer CNE/CEB n° 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB N° 3**, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192)

\_\_\_\_\_. **Lei 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)

\_\_\_\_\_. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortês, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMA, Luís. **A carta autobiográfica**. Trópis Afro. São Paulo. 1880.

MATURANA, Humberto. **Emoção e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educ. rev., Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Entrevista. ANPED. 2017.

PERES, Paula. Marina Silva: “Nenhum brasileiro acha que se deve ficar 20 anos sem investir em Educação”. **Nova Escola**. 18 ago, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma sociologia das ausências e das emergências*. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, N.63, 237-280. 2002.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortês, 2008.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 19, e068, 2019.

VON FORSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.