



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MOISÉS FAUSTINO DA ROCHA FILHO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: reflexões sobre métodos e
aprendizagens**

**JOÃO PESSOA-PB
2014**

MOISÉS FAUSTINO DA ROCHA FILHO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: reflexões sobre métodos e aprendizagens

Monografia submetida ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como um dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado Pleno em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Derivaldo Anselmo

**JOÃO PESSOA-PB
2014**

R672e Rocha filho, Moisés Faustino da.

Educação de jovens e adultos: reflexões sobre métodos e aprendizagem / Moisés Faustino da Rocha Filho. – João Pessoa: UFPB, 2014.
48f.

Orientador: Roberto Derivaldo Anselmo
Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Políticas Públicas. 3. Ensino-aprendizagem. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 374.7(043.2)

MOISÉS FAUSTINO DA ROCHA FILHO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: reflexões sobre métodos e aprendizagens

Monografia apresentada ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em: _____ / _____ / de 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Derivaldo Anselmo
(Orientador)

Prof. Dr. Otávio Machado Lopes de Mendonça
(Examinador)

Prof. Dr. Geovani Soares de Assis
(Examinador)

À professora Margarete Diniz, pelo apoio incondicional, pela amizade, pelo carinho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, e sobre todas as coisas, a Deus, pela luz que guia os meus dias, pela saúde, por estar comigo em todos os momentos;

Aos meus pais, Moisés Faustino da Rocha e Amarízia Cerqueira Oliveira da Rocha (in memoriam), pela vida, pelos primeiros passos, pelo amor e dedicação;

À minha amiga Neide de Jesus Amaral, pelo companheirismo;

Aos professores e funcionários do curso de Pedagogia da UFPB, que me proporcionaram momentos de crescimento acadêmico;

Ao meu orientador, Roberto Anselmo, pelas valiosas contribuições para a realização desta pesquisa;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta etapa da minha vida fosse cumprida.

“Que a aprendizagem seja uma extensão progressiva do corpo, que vai crescendo, inchando, não apenas em seu poder de compreender e de conviver com a natureza, mas em sua capacidade para sentir o prazer, o prazer da contemplação da natureza, o fascínio perante os céus estrelados, a sensibilidade tátil ante as coisas que nos tocam, o prazer da fala, o prazer das estórias e fantasias, o prazer da comida, da música, do fazer nada, do riso, da piada...”

Rubem Alves

RESUMO

A trajetória educacional percorrida pelo Brasil nos revela uma triste realidade, em que se observa uma escola que até meados do século XX se mostrou como um instrumento de exclusão. Como consequência disso ainda são elevadas as taxas de analfabetismo em nosso país, já que as classes menos abastadas tinham pouco acesso à escola. O governo brasileiro vem, há muitas décadas, empenhando-se em diminuir essa triste estatística. Ao longo da história foram criados muitos programas com a finalidade de erradicar esse problema educacional. É assim que chegamos à EJA, que funciona como um meio de levar o educando fora da faixa etária regular a obter sua escolarização. A este respeito nos interessamos em saber como os docentes têm utilizado as metodologia estabelecidas para esta modalidade de ensino. O local escolhido como campo da nossa pesquisa foi a Escola Municipal Hugo Moura, na cidade de João Pessoa. Os sujeitos participantes da pesquisa foram as professoras que lecionam nas turmas da EJA da referida escola. Elas responderam ao questionário de 08 (oito) questões, durante o mês de maio de 2014. Após as leituras e os resultados obtidos na escola, chegamos à conclusão de que as professoras têm procurado fazer uso de métodos condizentes com a realidade dos alunos. Quanto aos resultados da aprendizagem, ainda não podem ser considerados excelentes, em face de algumas barreiras, dentre elas o fato de que muitos educandos trabalham durante o dia, e se sentem cansados ou mesmo desmotivados durante as aulas, que ocorrem no turno da noite.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas. Ensino-aprendizagem

ABSTRACT

The educational trajectory followed by Brazil reveals a sad reality, where there is a school that until the mid-twentieth century proved as an instrument of exclusion. As a result are still high rates of illiteracy in our country, since the less wealthy classes had little access to school. The Brazilian government has, for decades, striving to reduce this sad statistic. Throughout history many programs aimed at eradicating this educational problem was created. That's how we got to adult education, which functions as a means of bringing the student outside of the regular age group get their schooling. In this respect we are interested in knowing how teachers have used the methodology established for this type of education. The site chosen as the field of our research was the Municipal School Hugo Moura, in the city of João Pessoa. The subjects of the research were the teachers who teach in the adult education classes of that school. They responded to eight (08) questions quiz during the month of May 2014. After the readings and results in school, we concluded that the teachers have sought to make use of methods consistent with the reality of students. Regarding learning outcomes, can't be considered great in the face of some barriers, among them the fact that many students work during the day, and feel tired or unmotivated even during classes, which occur on the night shift.

Keywords: Youth and Adults Education. Public Policy. Teaching and learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: história e fundamentos.....	13
2.2 DIRETRIZES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DA EJA.....	22
2.2.1 O educador nas turmas da EJA.....	26
2.2.2 O educando na Educação de Jovens e Adultos.....	28
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	32
3.1 Considerações sobre o método utilizado na pesquisa.....	32
3.2 O campo da pesquisa.....	33
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	34
3.4 Coleta de dados.....	34
4 DISCUSSÃO ACERCA DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	42
APÊNDICE.....	45

INTRODUÇÃO

Uma pergunta nos veio à mente como inspiração à elaboração desta pesquisa: “por quais razões a Educação de Jovens e Adultos foi criada?”. Este questionamento encabeça uma série de outras questões que tencionamos responder aqui à medida que avançarem as discussões.

Antigamente, a Educação de Adultos era compreendida como uma complementação à escola formal, sobretudo no meio rural. A partir dos anos 50, esse tipo de ensino passou a funcionar como uma educação de base, com foco no desenvolvimento das comunidades. A partir da década 60, duas vertentes passaram a encabeçar as verdadeiras intenções da Educação de Adultos: a primeira, servir como instrumento de libertação (função conscientizadora), defendida por Paulo Freire, e a segunda, servir como instrumento de capacitação funcional (função profissionalizante).

Enxergando por esse prisma, já podemos constatar que é preciso um olhar diferenciado para essa modalidade de ensino. É aí que entra o questionamento que motiva esta pesquisa: será que os professores que ministram aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão utilizando métodos que garantam o aprendizado e desenvolvimento das competências do educando, de modo que se cumpram as reais metas propostas pela referida modalidade de ensino?

Neste sentido, espera-se que o docente tenha sensibilidade a ponto de compreender que instrumentalização torna-se mais eficaz ou não para o aprendizado de uma turma. Considerando-se aí que a utilização de determinado método ou recurso pode ser altamente positiva em uma situação e não ser em outra. É aí que entra a importância desse tipo de estudo para a consolidação de uma educação cada vez mais ajustada às necessidades do ensino-aprendizagem.

Quanto ao campo em que dar-se-á a pesquisa, escolhemos a Escola Municipal Hugo Moura, onde aplicamos um questionário com os professores que lecionam nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa escolha se justifica, em parte, devido à nossa experiência junto a esta escola. No período em que se deu o estágio, percebemos que se tratava de um espaço passível de uma pesquisa científica acerca dos métodos ali utilizados e sua relação com a aprendizagem.

A discussão teórica será embasada, do início ao fim da nossa pesquisa, pelos pressupostos de variados autores que se dedicam a esta área. Dentre eles, podemos destacar: Freire (1996), Arroyo (2001), Gadotti (2005) e Haddad (2007).

Dentre muitos aspectos trabalhados em nossa pesquisa, focamos nosso olhar principalmente nas metodologias utilizadas nas turmas da Educação de Jovens e Adultos no campo de estudo. Para tanto, nos esforçamos em fazer um levantamento criterioso a respeito dos métodos utilizados pelos professores em sua prática junto à modalidade de ensino em questão, para posteriormente confrontá-los com as novas demandas do ensino-aprendizagem.

Nossa atenção enquanto pesquisadores está voltada a evitar reducionismo e visões cristalizadas a respeito de como se costuma lidar com o ensino-aprendizagem ou ainda supor que haja uma fórmula mágica para que o êxito da educação seja alcançado em dois tempos. Neste sentido, acreditamos ser imprescindível considerar a Educação de Jovens e Adultos tão passível de estudos quanto qualquer outra modalidade de ensino.

O principal objetivo desta pesquisa consiste em Investigar a utilização dos instrumentos teórico-metodológicos nas turmas da EJA da Escola Municipal Hugo Moura, tendo como foco a promoção da aprendizagem dos educandos.

O texto da pesquisa está em vias de construção. No entanto, já percebemos, a partir das leituras que ora realizamos, bem como dos dados que serão obtidos na Escola Municipal Hugo Moura, que, ao final, teremos aberto os olhos para uma série de questões aqui levantadas.

Desse modo, esta pesquisa ensinará a todos, a nós e aos participantes da mesma; não apenas por constituir-se como um trabalho científico, mas por contribuir para que se amplie nosso olhar enquanto educadores, e para que nos preocupemos cada vez mais em ensinar e aprender criteriosamente, mantendo sempre um elo significativo com as novas demandas do processo educativo.

Esta pesquisa está dividida em 03 (três) partes, ou capítulos, que estão assim distribuídos: no primeiro capítulo, discorreremos acerca da EJA, tendo como foco sua história, sua atuação no processo educativo, bem como averiguar as propostas lançadas pela mesma. No segundo capítulo, discutimos sobre metodologias de ensino, valendo-nos dos pressupostos de variados autores que estudam essa área.

No terceiro capítulo, apresentamos os dados referentes à nossa pesquisa em campo, realizada na Escola Municipal Hugo Moura, onde apresentamos informações

sobre a escola, e discorreremos sobre procedimentos realizados durante o período que estivemos na escola, obtendo os dados. Ainda nesse capítulo, discutimos os resultados obtidos em nossa pesquisa, sob forma de quadros e/ou tabelas, bem como buscando respaldo científico nos pressupostos dos autores.

Por fim, as Considerações Finais, onde nos colocamos criticamente ante o tema aqui abordado, tecendo crítica e/ou elogios para a forma como os educadores utilizam os métodos e os recursos em sua prática docente nas turmas da EJA.

REFERENCIAL TEÓRICO

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: história e fundamentos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu como meio de diminuir as lacunas encontradas no ensino regular, e constitui um vasto e multifacetado conjunto de iniciativas, de natureza formal ou não, associadas à obtenção ou mesmo ao aprimoramento de saberes básicos, de instruções técnicas e profissionais ou, ainda, de habilidades de cunho sociocultural.

Muitos destes processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio socioculturais e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância (HADAD; DI PIERRO, 2000, p. 4).

A intenção de escolarizar pessoas que estão fora da faixa pode ser compreendida, desde o seu surgimento, como política pública associada aos planos governamentais, como forma de tentar solucionar questões pendentes que surgem em decorrência de falhas no ensino regular. Desse modo, como os planos mudam conforme mudam os governos, algumas dúvidas surgem quanto às denominações utilizadas indistintamente pela comunidade científica.

Que não se compreenda que esse modelo de ensino, hoje Educação de Jovens e Adultos, possua variadas definições. As dúvidas existem em face da trajetória evolutiva da EJA, que devido às várias etapas por que passou o nosso ensino-aprendizagem, passou a ser considerado e configurado por muitos como complementação de estudos e suplementação de escolarização.

A história da Educação de Jovens e Adultos em nosso país data de um período anterior à nossa fase imperial; essa modalidade começou a ser desenvolvida ainda no período colonial, época em que a igreja, por intermédio de padres e jesuítas, realizava a escolarização de adultos, brancos ou índios. Essas modalidades tinham como base o estudo clássico.

O processo educativo ficou, por aproximadamente dois séculos, sob o comando dos jesuítas, que expandiram sua atuação ao longo de todo o território brasileiro. Essa atuação incluía a construção de colégios. Quanto à estrutura dessa edu-

cação, pode-se afirmar que foi elaborada sob uma visão humanística. Educar e passar conhecimentos à população era, portanto, tarefa eclesiástica, não estatal.

Com estas palavras, Moura (2003, p.26) reforça o que discutimos nas linhas acima: “A educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa”.

Durante o período colonial, os objetivos educacionais tinham como foco os indivíduos que estavam iniciando a adolescência, ou ainda, que já fossem adultos. Em face da imposição religiosa, os missionários buscavam catequizar e educar segundo as diretrizes da metrópole portuguesa, que precisava de mão de obra para a lavoura e atividades extrativistas.

Sobre o assunto assevera Moura (2003, p. 26) que:

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características das que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demora social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.

Quando esses religiosos foram banidos de Portugal e de suas colônias, em meados do século XVIII, sob as ordens de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, todo o quadro educacional em território brasileiro vivenciou grandes mudanças, dentre elas, a uniformização das práticas pedagógicas; a passagem de uma etapa escolar a outra passou a ocorrer com base em uma variedade de disciplinas isoladas. A partir deste período, o comando do processo educativo passa a ser de responsabilidade estatal.

Dessa forma, podemos inferir que o ensino público em nosso território teve sua gênese no mencionado episódio. Lamentavelmente, esse ensino não era oferecido a toda população indistintamente: as pessoas que pertenciam às camadas menos abastadas não tinham direito a frequentar a escola. A razão para isso está no fato de que poucos usufruíam as regalias de uma educação elementar; por outro lado, a reforma educacional do Marquês de Pombal priorizava o cumprimento do Ensino Superior.

Ao refletir sobre a educação de jovens e adultos no período colonial, Moura (2003, p. 27) assim argumenta:

com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo marquês de pombal toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação foram substituídas pela diversidade das disciplinas isoladas. Assim podemos dizer que a escola pública no Brasil teve início com pombal os adultos das classes menos abastadas que tinha intenção de estudar não encontravam espaço na reforma Pombalina.

Posteriormente, com a chegada da família real em nosso território, houve a necessidade de se criar um quadro funcional que pudesse atender aos interesses dos aristocratas portugueses. Desse modo, foi implantado um sistema educacional voltado para o público adulto, que posteriormente atuaria como serviçal na corte, e estava sujeito às exigências do Estado.

De acordo com as proposições de Piletti (1988, p. 165): “a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa”. No ano de 1854, foi fundada a primeira escola com funcionamento noturno em nosso território; a mesma tinha como meta alfabetizar os trabalhadores iletrados, experiência esta que apresentou Bons resultados em pouco tempo.

Após duas décadas, o Brasil contava com aproximadamente 120 escolas, algumas delas funcionando segundo as necessidades locais. No Estado do Pará, por exemplo, a escola tinha nítido interesse em alfabetizar os índios; no Maranhão, a essas escolas tinham como meta levar ao conhecimento dos habitantes os direitos civis e suas obrigações (PAIVA, 1973).

Observa-se que nesse período o processo educativo no Brasil expandiu-se bastante no que concerne à consolidação do ensino superior, que tinha plena correspondência com as intenções da elite monárquica. Isso expansão educacional foi um fator determinante para a “Independência” política do país.

Sobre o assunto, argumenta Moura (2003, p. 27) que:

A preocupação com a educação volta-se para a criação de cursos superiores a fim de atender aos interesses da monarquia, por outro lado não havia interesse, por parte da elite na expansão da escolarização básica para o conjunto da população tendo em vista que a economia tinha como referencial o modelo de produção agrário.

Por ter em seu solo a família real, o Brasil perde sua condição de colônia e passa a figurar como sede provisória da coroa portuguesa. Por esta razão, a fim de garantir sua autonomia política é que foi promulgada, em 1827, a constituição imperial, que preconizava em sua escritura a liberdade e a segurança de todo habitante brasileiro. Contraditoriamente, isso não era cabível em uma nação de escravos.

Dois artigos dessa constituição, transcritos por Moura (2003, p. 28), ilustram a discussão:

Art.179-A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros que tem por base a liberdade à segurança individual e a propriedade é garantida pela constituição do império entre outras maneiras pela instituição primária e gratuita a todos os cidadãos (...)
Art.250-haverá no império escolas primárias em cada termo, ginásio em cada comarca e universidade nos mais apropriados locais.

Na década transitória entre o fim da monarquia e instauração da república, a educação, para muitos, detinha o *status* de ser capaz de acabar com os problemas do nosso país. Crentes nessa concepção, investiu-se na construção de escolas em todo o território brasileiro. Aliadas a isso, as “ligas contra o analfabetismo”, que surgiram na primeira década do século XX, tinham como meta acabar com o analfabetismo no Brasil. Igualmente, propunham que analfabeto também pudesse votar nas eleições (PAIVA, 1973).

Nos primeiros anos da República, o panorama da nossa educação não passou por grandes transformações. O processo educativo continuou priorizando o contingente que formava a classe mais abastada. Consequentemente, as classes menos favorecidas permaneciam com um alto índice de analfabetismo.

Sobre essa questão, assevera Moura (2003, p. 31) que “com a proclamação da República, mesmo o país passando por transformações estruturais no poder político, o quadro educacional não sofreu mudanças significativas. O modelo educacional continua privilegiando as classes dominantes”.

No ano de 1915 foi findada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, que tinha como objetivo combater o analfabetismo para que se consolidassem os ideais e as instituições republicanas. Este era foco das reuniões promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Propunha-se veementemente acabar com o problema da ignorância no Brasil. O analfabetismo era compreendido como uma praga, e, como tal, deveria ser combatida a qualquer custo (STEPHANOU; BASTOS, 2005). Era

imprescindível que o analfabeto pudesse atuar como um indivíduo produtivo, capaz de contribuir para o engrandecimento da nação.

As discussões em torno dessa problemática aumentaram significativamente a partir dos anos 20 e 30 do século XX. Impulsionada pelo reboio causado pela Revolução de 30, bem como pelas transformações na economia, sobretudo, no campo da indústria, e na política, e educação de jovens e adultos passou a ter um espaço privilegiado nessas discussões.

Paiva (1973, p. 168) nos deixa a par desses fatos, com estas proposições:

As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30.

Ainda segundo o mencionado autor, a partir da vigência do Plano Nacional de Educação, preconizado pela Constituição de 1934, ficou estabelecido que educação elementar integral (primário) passaria a ser gratuita, devendo funcionar sob a responsabilidade do Estado; direito este que se estendeu aos adultos que necessitassem dessa etapa de escolarização. Segundo o texto da lei, a educação básica, ofertada gratuitamente, incluiu todos os segmentos da sociedade.

Na década seguinte, o tema *educação de jovens e adultos* era discutido em todos encontros na área educacional. No ano de 1946, instaurou-se a Lei Orgânica do Ensino Primeiro, que estabeleceu o *supletivo* como modalidade de ensino (STEPHANOU; BASTOS, 2005). No ano seguinte, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), programa educacional que visava a contemplar, sobremaneira, as pessoas adultas

De acordo com as considerações de Medeiros (1999), o objetivo dessa entidade era, grosso modo, supervisionar as ações dos planejamentos anuais da modalidade *supletivo* direcionada a adolescentes e adultos iletrados. Essas investidas, dada a sua preocupação em lidar com o público adulto, ficaram conhecidas como a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Ainda assim, do ponto de vista didático-pedagógico esse serviço era questionável, já que sua metodologia, homogeneizada, não contemplava as realidades locais em que estavam inseridos os educandos. A este respeito, foram elaborados manuais de leitura, que traziam instruções breves acerca da cidadania, bem como

acerca de noções básicas de higiene e de como ter uma vida saudável (STEPHANOU e BASTOS, 2005).

Um evento, realizado em 1958, merece aqui ser mencionado. Foi o Congresso de Educação de Adultos; evento em que estudiosos de vários estados brasileiros puderam relatar suas experiências junto à educação do público adulto. Teve destaque nesse evento o grupo de Pernambuco, coordenado por Paulo Freire (GADOTTI, 2000). Este grupo enumerou uma série de críticas à forma como a educação de adultos vinha sendo desenvolvida no referido estado, sobretudo no que tangia à má estruturação física das escolas, bem como à ineficiência dos instrumentos didático-pedagógicos, e ao desempenho do docente.

Este grupo se notabilizou por propor transformações no fazer educacional que passassem a oferecer uma educação *com o indivíduo*, e não mais *para o indivíduo*. Buscava, igualmente, uma mudança radical nas metodologias utilizadas, em que deveriam ser evitadas as explanações especificamente auditivas, para que assim o discurso educacional instituído pudesse dar lugar às discussões e interações dos envolvidos no processo educativo (PAIVA, 1973).

É muito significativa a criação, em 1958, da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que tinha como objetivo principal reduzir as elevadas estatísticas de analfabetismo no país. Embora tenha contribuído para que mais discussões fossem travadas em torno do tema, esse programa extinto, por justificativas de ordem financeira, no ano de 1963.

Segundo as proposições de Stephanou e Bastos (2005), após a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, foi instaurado o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), que teve como diretor o pedagogo Paulo Freire, que mais tarde foi desativado pelas ações do governo militar em 1964 (CODATO, 2004). O mesmo ocorreu a todos os programas voltados à educação de adultos, pois acreditava-se que essa modalidade de ensino contribuía para o fortalecimento de ideias opostas ao regime de governo vigente.

De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 60), era justificável que tais programas pusessem em alerta o governo, uma vez que:

O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo.

Um ano após a instauração do militarismo no país, foi instaurada no Recife a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), programa de natureza conservadora e semioficial, que se contrapunha ao pensamento de Paulo Freire (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), dois anos mais tarde, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) juntamente com a Cruzada ABC representavam os programas educacionais voltados ao público adulto, que tinham explícita finalidade de controlar politicamente a população, por meio da uniformidade das práticas docentes, bem como das ações didático-pedagógicas na mencionada modalidade de ensino.

Posteriormente, a Lei de nº. 5.692, que data de 1971, passou a regulamentar o Ensino Supletivo (essa modalidade de ensino tem como público jovens e adultos) enquanto programa destinado ao restabelecimento da escolaridade do indivíduo, bem como regulamentou o suprimto como uma oportunidade de aperfeiçoar-se. Outro item estabelecido por esta lei foi a recomendação do ensino e da capacitação voltados para a esfera profissional.

Após o fim do período militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi desativado, e passou a vigorar a Fundação EDUCAR, que manteve uma estrutura de funcionamento semelhante à do referido programa extinto; todavia, este funcionava sem o suporte financeiro. Posteriormente, com a desativação da Fundação EDUCAR, no início da década de 90, deu-se o desmembramento estrutural da EJA, e com isso a responsabilidade pelo seu funcionamento passou, incluídos aí os programas de alfabetização de adultos e a pós-alfabetização, a ser dos municípios.

Sobre o desmembramento estrutural da EJA, propõem Haddad e Di Pierro (2000, p. 121) que:

Representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...].

Na década de 90, durante o governo Collor, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que possuía uma ousada finalidade: diminuir em 70% a presença do analfabetismo no território brasileiro, tendo para isso um período de 5 (cinco) anos. Para coordenar esse ousado plano governamental foi criada a Comissão do Programa Nacional da Alfabetização e Cidadania, que em face da fragmentação das ações, bem como da falta de liberação de verbas, foi extinto (MACHADO, 1998).

Nesta mesma década, as discussões fomentadas pelo advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), conseguiram reafirmar a importância e a institucionalização do educação de jovens e adultos, momento em que troca-se a denominação *Ensino Supletivo* por *EJA*. A alteração na denominação gerou controvérsias entre alguns estudiosos:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

A Declaração de Hamburgo, documento que resultou da 5ª Conferência Internacional para a Educação de Adultos, realizada no ano de 1997, propõe que se amplie a visão acerca dos propósitos da educação de adultos, bem como associa a existência dessa modalidade à transformação do mundo.

Eis um trecho deste documento:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p.1).

Anos mais tarde, já no início do século XXI, a equipe do então presidente Lula (2003 a 2010), tendo como pano de fundo as transformações sofridas pela educação de jovens e adultos, bem como auxiliada por uma demanda educacional cada vez mais preocupada em tornar ativa a participação do educando no processo educativo,

foi responsável por uma política pública educacional que contemplou significativamente a modalidade de ensino EJA.

Uma das medidas eficazes deste governo diz respeito à elaboração e funcionamento do Programa Brasil Alfabetizado, que contemplou simultaneamente iniciativas com base nos 03 (três) pilares de natureza fundamentalmente social para a modalidade de EJA.

Inicialmente, mencionamos o Projeto Escola de Fábrica, o qual oferta cursos profissionalizantes com periodização de, no mínimo, 600h, para indivíduos que possuem de 15 a 21 anos. A segunda iniciativa corresponde ao PROJOVEM, que trabalha com o público inserido na faixa etária entre 18 a 24 anos, e que já cursaram pelo menos até a 4ª série (hoje equivalente ao 5º ano), e que por alguma razão não concluíram o Ensino Fundamental. Os educandos que participam desse programa educacional não podem ter vínculo empregatício.

Por fim, mencionamos aqui a terceira iniciativa: o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), que está direcionado à educação profissional técnica para alunos do Ensino Médio.

Essas iniciativas embora objetivem o desenvolvimento educacional dos adultos (RUMMERT, 2007) e correspondam a ações associadas às políticas da modalidade EJA, com uma atenção especial à profissionalização do educando, mas não está dissociado da meta principal da educação de jovens e adultos que é a erradicação do analfabetismo.

De qualquer modo, espera-se que esses programas possam ajudar a inserir o educando no mercado de trabalho (RUMMERT; VENTURA, 2007).

2 DIRETRIZES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DA EJA

A trajetória percorrida pela educação no Brasil tem demonstrado que a mesma foi influenciada por variadas correntes pedagógicas. Grosso modo, consideramos os estudiosos que tais influências interferiram diretamente na forma como nos comportamos em nossa prática enquanto educadores. É imprescindível, para que possamos prosseguir, conceituarmos brevemente o que vem a ser um método de ensino.

De acordo com as considerações de Araújo (2006, p. 27):

A metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática.

Desse modo, ainda segundo as considerações do referido autor, um método de ensino equivale à somatória de iniciativas desempenhadas pelo docente na intenção de atingir as metas pedagógicas estipuladas por ele ou pela escola. Ressalte-se aqui que esse método de ensino não deve constituir um roteiro pré-determinado, que contribui para que se efetive uma prática docente automatizada, e, portanto, incapaz de considerar o educando e a realidade na qual ele vive.

Neste sentido, é imprescindível que o docente esteja muito convicto acerca dos seus propósitos, bem como saiba as razões que justificam sua prática, e ainda que possa considerar como protagonista aquele com quem ele divide o ensinar/aprender. Somente assim, será possível fazer o uso de métodos que atendam aos anseios dos seus educandos.

Essa ação emancipatória por parte do docente é de suma importância, uma vez que os conteúdos não conseguem dar conta sozinhos do que pretende o ensino-aprendizagem. Conteúdos, isoladamente, não garantem a boa qualidade do ensino, ainda sejam indispensáveis ao processo educativo.

Segundo Araújo (2006), um bom método de ensino deve levar em conta a realidade vivenciada pelo aluno, focando principalmente o modo como ele aprende, o tempo gasto em suas aprendizagens, suas experiências fora da sala de aula, suas

habilidades. O referido autor (2006, p. 27) reforça o argumento com estas palavras: “o como se ensina envolve umbilicalmente o método e a técnica de ensino”.

Aqui cabem ainda outras considerações sobre o assunto: “O método implica um norteamento ao processo educativo no âmbito das instituições escolares, o que requer planejamento prévio e operacionalização em vista mesmo da educação humana” (p. 26). No que concerne aos procedimentos de ensino, estes são compreendidos pelo pesquisador como sendo: “[...] Um conjunto de procedimentos devotados ao ensino e à aprendizagem, [...] um modo de fazer, que contém diretrizes e orientações, e que visa à aprendizagem” (ibidem).

Tomando como base tal concepção, inferimos que os métodos e os procedimentos dos quais se utiliza o docente devem ser condizentes com a realidade em que se encontra o educando, a fim de que não se tornem ineficazes. Sendo assim, ao optar por um determinado método e técnica de ensino, o docente deve ter em mente que tais iniciativas devem favorecer a participação ativa do educando, de modo que este se ‘veja’ como ser atuante no processo educativo.

Segundo as determinações da LDBEN nº 9394/96, especificamente localizadas no Artigo 37, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) está inserida na Educação Básica, e deve ser ofertada aos indivíduos que por alguma razão não conseguiram concluir a educação básica dentro da idade regular. Essa modalidade de ensino não apenas tende a elevar o grau de escolaridade desse contingente, de acordo com o Artigo 22 da referida lei, mas objetiva também desenvolver a sua autonomia, fazendo com que os mesmos possam adequar-se às demandas do mundo moderno, sobretudo no que tange à esfera profissional.

Zeichner (1998) assevera que as turmas da EJA são constituídas de educandos diversos no que tange à idade; igualmente, no que concerne às condições financeiras e culturais dos mesmos. Diferenciam-se também quanto à profissão que exercem e a respeito dos motivos que os levaram a ingressar na EJA. Desse modo, é imprescindível que essa modalidade de ensino procure considerar os aspectos relativos à sua clientela, sobretudo no que tange ao modo como esta aprende. Agindo dessa forma a EJA estará pondo em prática seus reais propósitos: o de reparar, de qualificar e equalizar a realidade educativa do educando.

Com relação à função de reparar, a EJA tem como objetivo restabelecer não apenas o acesso à educação, mas também oferecer ao educando um ensino com qualidade semelhante à do ensino regular. No que concerne à intenção equalizadora

da EJA, está determinado por lei que as oportunidades são oferecidas equitativamente a todos os educandos, assim como a inclusão do mesmo no mercado de trabalho, e, sobretudo, na sociedade (BRASIL, 2000).

Dessa forma, a EJA pode ser compreendida como uma ferramenta de transformação social. "Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilita um nível técnico e profissional mais qualificado" (BRASIL, 2000, p.10).

A EJA deve oferecer à sua clientela um ensino-aprendizagem de qualidade, de modo que este possa conduzi-los a uma experiência multicultural. A metodologia deve ter como foco a integralização dos conhecimentos transmitidos, bem como deve primar pelo respeito às diferenças de natureza étnica, cultural e econômica.

A clientela da EJA anseia por consequências imediatas no que concerne ao aprendizado e ao aprimoramento de suas habilidades, para que possam resgatar sua autoconfiança, uma vez que o estigma do analfabetismo, que os deixa à margem da sociedade, contribui para que se intensifiquem sua ansiedade e descrença em um futuro melhor. É muito recorrente que estes educandos sintam-se inferiores às pessoas que possuem escolaridade.

As propostas instituídas na 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), que ocorreu na cidade de Hamburgo, Alemanha, no ano de 1997, recomendam que as nações lancem um novo olhar para a educação de jovens e adultos. Dentre essas propostas, ficou evidente que essa modalidade de ensino deve:

[...] contribuir para a formação de cidadãos democráticos mediante o ensino dos direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e da discriminação, por meio de uma educação intercultural; Promover a compreensão e a apropriação dos avanços científicos, tecnológicos e técnicos, no contexto de uma formação de qualidade, fundamentada em valores solidários e críticos, em face do consumismo e do individualismo; [...] Incentivar educadores e alunos a desenvolver recursos de aprendizagem diversificados, utilizar os meios de comunicação de massa e promover a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que se desenvolva a autonomia intelectual e moral dos alunos envolvidos na EJA (PROPOSTA CURRICULAR, 2002, p.19-20).

Muitas outras propostas foram elaboradas para a referida modalidade de ensino. Aqui merece destaque a resolução estabelecida pelo CNE/CEB nº 01/2000, que normatizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, destinadas para os ensinos fundamental e médio, tendo como foco uma atenção em tornar correspondente o método didático-pedagógico ao perfil dos educandos.

Sobretudo, ficou estabelecido que era preciso priorizar a:

Equidade: distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação; Diferença – identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores (PROPOSTA CURRICULAR, 2002, p.17-8).

Neste sentido, ainda segundo a referida proposta curricular, ficou igualmente estabelecido que era imprescindível buscar a qualidade do ensino, de modo que as necessidades dos educandos fossem atendidas de forma pretensamente igualitária, ainda que sob condições específicas. Seguindo esse viés, a EJA constitui-se como um modalidade educativa com ampla capacidade de permitir uma trajetória de aperfeiçoamento a todas sua clientela, independentemente da faixa etária, ou de sua condição socioeconômica (p.18).

Ressalte-se que não é intenção dessa proposta curricular que a EJA tenha de reproduzir os métodos utilizados no ensino regular. Como já foi mencionado anteriormente, é necessário que o perfil do alunado seja levado em consideração a fim de que haja uma sintonia entre o método de ensino e aquele que vai receber a carga de conhecimentos. Em geral, esse educando cumpre uma jornada de trabalho durante o dia, e não adquiriu o hábito de sistematizar o aprendizado, como ocorre à clientela do ensino regular.

A clientela que frequenta as turmas da EJA tem como ponto em comum um sentimento de insatisfação, muitas vezes associado às suas ações passadas e noutras, ao próprio sistema educacional, que muitas vezes é excludente e elitista (GADOTTI; ROMÃO, 2001). De acordo com os referidos autores, em geral, eles se sentem marginalizados, por não terem galgado o crescimento no período do ensino regular. Lamentavelmente, é recorrente o discurso dentro do ambiente escolar de que a culpa é exclusivamente do educando.

2.1 O educador nas turmas da EJA

Segundo o pensamento de Snyders (1990, p. 56) "O professor não deve abster de estudar, o prazer pelo estudo e a leitura deve ser evidente, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos, em suma, o professor não aprende com prazer, não ensinará com prazer".

Dessa forma, espera-se que os indivíduos, uma vez tendo escolhido o ofício de professores, estejam bastante convictos de sua importância para o ensino-aprendizagem. Afinal, a sua prática contribui para a formação acadêmica e pessoal de cada um daqueles que assistem às suas aulas. Essas marcas, positivas ou negativas, podem influenciar significativamente a vida de uma pessoa.

É de suma importância que a prática docente tenha como prioridade a valorização do crescimento do aluno em várias instâncias. Para tanto o professor deve dialogar com os mesmos, utilizando uma forma de comunicação viável, de modo que haja uma interação adequada. Outrossim, espera-se que o docente demonstre entusiasmo e bom humor em realizar a sua prática. Isso facilita a aproximação com o educando.

Sobre o entusiasmo necessário à prática docente, defende Freire (1996, p.80) que:

Ensinar exige alegria e esperança [...]. A esperança de que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos, igualmente, resistir aos obstáculos à nossa alegria. [...] a esperança faz parte da natureza humana.

Espera-se que o docente possa buscar e respeitar a opinião dos seus alunos no que tange aos assuntos discutidos durante as aulas, bem como deve possibilitar que alguns saberes possam ser construídos em conjunto, deixando claro que o conhecimento deve circular livremente na sala de aula, e nunca partir somente do professor, como ocorre geralmente (GADOTTI; ROMÃO, 2001).

Ainda segundo os referidos autores, espera-se, sobretudo, que o docente compreenda o seu trabalho junto a esses educandos é acima de tudo um ato político, por estas razão, ele deve priorizar em suas aulas discussões que fomentem a construção da cidadania e da conscientização de todos eles quanto ao lugar que ocupam dentro da sociedade.

A respeito do assunto discutido, são valiosas as considerações de Ferreira e Oliveira (2003, p. 56):

Os adultos já possuem uma bagagem de conhecimentos, tem experiências, o que não lhes permitem ser tratados como crianças. E é a partir delas, que se formam o seu ensino aprendizagem, levando o professor a dar maior ênfase ao aluno do que a aula propriamente dita o que na maioria das vezes está completamente fora da realidade.

Uma vez reconhecidos pela sociedade como aqueles que podem contribuir significativamente para as mudanças, os docentes devem habilitar-se e qualificar-se de maneira que tenham condições de desempenhar, no seu dia a dia, ações que atendam aos anseios ensino-aprendizagem, em consonância com que está previsto no Artigo 22 da LDBEN nº 9394/96.

Sobre essa questão, a lei estabelece que:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

Em épocas passadas, o docente era mantenedor de um discurso institucional que o diferenciava do educando. Essa ideologia defendia que o aluno, destituído de qualquer protagonismo no processo educativo, deveria estar submetido aos educadores ou mesmo a qualquer outro indivíduo dentro da esfera social que detivesse alguma autoridade, e, por isso, teria controlá-lo.

Segundo as considerações de Tardif (2002, p. 10) sobre o assunto em discussão “a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão [...]”.

A capacitação dos professores especificamente direcionada para o trabalho nas turmas da EJA em nosso país ainda precisa amadurecer. Certamente, isso ocorrerá à medida que as experiências acumuladas pela prática cotidiana fomentarem novas pesquisas na área, bem como fomentem novas posturas dos educadores.

A este respeito, segundo defende Zeichner (1998), há uma diferenciação enorme entre o universo da academia e o universo escolar. Isso é facilmente comprovado porque, em geral, as teorias estabelecidas e defendidas nas pesquisas científicas não são levadas à escola, muito menos, praticadas.

É imprescindível estudar o educador associando-o aos aspectos constituintes de sua prática docente. Desse modo, tomando como base o argumento de Tardif (2002), é interessante trazer à discussão os pressupostos que têm relação direta com a modalidade EJA, ou ainda aqueles que contribuem com sua ótica de pesquisador sem nunca terem atuado nela. Neste sentido, é muito importante às pesquisas a inclusão de declarações e pareceres de profissionais que atuam na EJA. Esses educadores revelam, a partir dos seus depoimentos, a necessidade de que haja consonância entre o exercício pedagógico, o currículo utilizado e a realidade dos alunos.

Sobre o assunto, assevera Freire (1996, p. 96):

[...] o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento

Segundo as concepções de Zeichner (1998), há iniciativas e posturas tomadas pelos educadores no dia a dia da escola que interferem diretamente no comportamento dos alunos; outrossim, podem contribuir para que aumentem suas chances e oportunidades ante as ofertas sociais. Sobretudo, o trabalho do docente deve priorizar a formação cidadã do educando.

2.2 O educando na Educação de Jovens e Adultos

Ainda que a sociedade e as amarras do sistema imponham determinados comportamentos ao ser humano, sabe-se que este tem a capacidade de exercer sua autonomia em várias instâncias de sua vida. Uma delas diz respeito à educação. Assim deve ser a relação do educando da EJA com o ensino ao qual está vinculado. Espera-se que ele tenha a capacidade de desenvolver suas habilidades e competências, à medida que interage com os seus semelhantes.

Essa postura, que pode transformar a realidade, requer do indivíduo, participe dessa modalidade educacional, que seja capaz de mudar no que concerne à compreensão de si mesmo, dos conhecimentos que vai adquirir, do que poderá ser realizado a partir do contato com o universo escolar (FERRAZ, 2004).

Segundo a concepção de Pinto (1994), o ser humano experimenta a etapa mais significativa de sua existência quando se torna adulto. A este respeito, defende o autor que isso se justifica porque “o trabalho o define, o dignifica em todas as fases da sua vida, desde a infância até a velhice. Porém, é no período adulto, que se caracteriza a compreensão do seu mundo, como fator que constitui a natureza humana” (p. 79).

O professor da EJA deve compreender que os educandos com os quais lida diariamente são indivíduos normais, e, por isso, atuantes na sociedade. Sendo assim, devem ser compreendidos como um produto do meio no qual estão inseridos, e, nunca, como pessoas que estão à margem (de outra realidade). Para Delval (2001), o homem, por possuir racionalidade, é detentor de marcas essenciais, e não avança estando distante de um meio social.

Neste sentido, não ter acesso ou mesmo não dominar determinadas informações constitui um fenômeno social, que revela a interferência dos fatores externos na vida humana. Não se trata, portanto, de pessoas desprovidas de intelecto ou de força de vontade, mas de indivíduos que, por alguma razão, não puderam consolidar sua escolarização na idade prevista.

Segundo Ferraz (2004), geralmente, diante do professor, o indivíduo não alfabetizado tende a sentir-se inferiorizado, e suas atitudes costumam revelar uma postura de constrangimento. Todavia, se o docente tiver total consciência do seu papel de facilitador do ensino-aprendizagem, jamais se sobreporá ao educando. Pelo contrário, espera-se que o educador possa identificar-se com o mesmo, recorrendo a metodologias adequadas. Desse modo, tratado com respeito, o aluno revelar-se-á como um habilidoso aprendiz.

Segundo as considerações de Demo (2002, p. 13-14)

Não se pode dinamizar uma “didática marcada pelo mero ensino e pela mera aprendizagem. De um lado, aparece um pretense sujeito, chamado professor, que apenas ensina, no sentido surrado de copador de cópias, já que definido como ministrador de aulas, sem qualquer compromisso construtivo”.

No ambiente escolar da EJA, recomenda-se exatamente o oposto, uma vez que ensinar e aprender ocorre dentro de um processo que “se constrói e se expande, quando partilhado e, a aprendizagem, em colaboração e por descoberta, decorrem da premissa de que o conhecimento é construído socialmente” (MIZUKAMI, 1996, p. 67).

Dessa forma, o docente deve priorizar a busca por novas formas de se chegar adequadamente ao universo do aluno. E essa busca requer uma constante avaliação acerca de sua prática docente. Sobretudo, recomenda-se que o educador não perca o ânimo profissional.

As transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 261).

O aluno que frequenta a EJA deseja algo além de um certificado de conclusão de uma etapa educacional. Mais que isso, eles anseiam pela expansão do seu universo cultural. Não apenas almejam ter domínio acerca das ferramentas educacionais, mas ter a capacidade de elaborar propostas de transformação social, a partir de uma visão crítica da realidade.

Sobre o assunto defende Freire (1997, p. 64) que “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”.

Ainda segundo a concepção do referido autor (1996, p. 153), nos leva a considerar que a experiência com o ensino-aprendizagem nos permite:

[...] testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa [...] a razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo [...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.

A participação nessa modalidade possibilita que os educandos vislumbrem novas oportunidades no que tange à sua vida profissional e pessoal, incluindo aí novas formas de enxergar a sociedade no qual está inserido. Transforma-se o homem, transforma-se o meio (VALIM, 2007).

Espera-se que esse educando atinja mudanças no plano individual e coletivo, tendo para isso, como ponto de partida, suas próprias atitudes; em outras palavras, espera-se que ele se (trans)forme na medida em que constrói sua rede de conhecimentos.

Somente ele pode saber o que busca na EJA, bem como o que fará com o que for obtido nela. Esse educando precisa (trans)formar-se para, segundo a concepção de Delors (1999), cada vez mais aprimorar seu aprendizado em aprender, em conhecer, em ter a compreensão do que é realizar algo que já fora um sonho.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Considerações sobre o método utilizado

Os pressupostos técnicos acerca das pesquisas científicas têm como objetivo o enquadramento estrutural das mesmas com os seus objetivos e com a natureza do *corpus* a ser estudado. A pesquisa científica pode ser compreendida como uma conversa crítica e com um determinado fenômeno, o que pode culminar com uma posterior intervenção no mesmo. Na concepção de Demo (2000, p. 128), trata-se de uma iniciativa que busca “aprender a aprender” e, por esta razão, é inerente ao exercício de educar/aprender.

Primeiramente, como era nossa intenção realizar uma pesquisa sobre as metodologias utilizadas em uma determinada modalidade de ensino, e especificamente em uma instituição de ensino, não nos restou outra alternativa senão ir a campo, e colher junto aos docentes os dados que pudessem nos revelar como estes estavam realizando sua prática docente.

Outrossim, optamos por obter os referidos dados a partir de entrevistas com estes docentes, por meio de um questionário com 08 questões subjetivas, de modo que pudéssemos captar, a partir da comparação entre as suas respostas, a relação entre metodologia utilizada e o êxito do aprendizado.

Nossa pesquisa foi realizada na Escola Municipal Hugo Moura, tendo como participantes 04 (quatro) professores que atuam junto às turmas da EJA (modalidade escolhida para a nossa pesquisa. Sendo assim, nosso estudo se classifica como uma pesquisa qualitativa que, segundo as considerações de Denzin e Lincoln, 2006, p. 16:

[...] é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Existem literaturas independentes e detalhadas sobre o grande número de métodos e de abordagens classificados como pesquisa qualitativa, tais como o estudo de caso, política e ética, a investigação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.16).

Uma pesquisa científica realizada sob o método qualitativo, busca, segundo Minayo (2004) a obtenção de dados que respondem a indagações particulares, as

quais não devem passar por quantizações devido à particularidade do *corpus* a ser estudado.

Sobre o assunto, assevera Martinelli (2005, p.115) que:

A pesquisa qualitativa se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar.

De acordo com Richardson (2007) assevera que os métodos quantitativo e qualitativo, divergem um do outro segundo a sistematização da pesquisa, bem como é segundo a como o tema da pesquisa foi abordado. Segundo as proposições de Godoy (1995, p. 58) a pesquisa qualitativa, diferentemente da quantitativa, desconsidera os aspectos estatísticos e quantizados:

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir eventos estudados. Parte de questões ou focos de interesse amplo, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares, processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação de estudo.

Definido o método utilizado em nossa pesquisa, apresentamos a partir deste ponto o campo em que foi realizada a pesquisa, os sujeitos envolvidos na mesma e os resultados obtidos nas entrevistas com os professores.

3.2 O campo da pesquisa

A Escola Municipal Hugo Moura está localizada na Rua Fagundes Varella, no Bairro Padre Zé, no município de João Pessoa-PB. A escola que funciona nos três períodos, possui 12 salas de aula, e um laboratório de informática. A escola conta com uma equipe pedagógica completa, com todos os conselhos escolares, e está integrada a todos os programas de educação em nível municipal.

Nos turnos da manhã e da tarde a escola atende ao público do ensino regular, especificamente, da alfabetização ao nono ano. No turno da noite a escola abre suas portas para receber os alunos da EJA, modalidade de ensino destinada ao público adulto.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da nossa pesquisa são as 4 (quatro) professoras que lecionam nas turmas da EJA, na Escola Municipal Hugo Moura. Duas delas atuam no ciclo 2, que compreende as turmas que vão desde a pré-escola à 3ª série do Fundamental I. As outras duas professoras atuam no ciclo 3, que equivale às turmas que vão da 3ª a 5ª série do Fundamental I.

As referidas professoras mostraram-se solícitas a participar da pesquisa, e se puseram à inteira disposição no que tange à realização das entrevistas. Ressalte-se aqui que as mesmas responderam às perguntas individualmente, em local e hora diferenciados. Outrossim, nenhuma delas teve acesso às respostas das outras.

As respostas foram transcritas na íntegra para que pudessem servir aqui como um meio de constataremos a forma como elas têm atuado em sua prática docente. Ressaltamos que os resultados obtidos na nossa pesquisa equivalem à opinião das respondentes quanto ao tema estudado. Sendo assim, procuramos manter o máximo de imparcialidade quanto às discussões aqui levantadas a partir da obtenção dos dados.

Para manter a privacidade das professoras que participaram das entrevistas, aqui elas foram mencionadas como Professora A, Professora B, Professora C e Professora D.

3.4 Coleta de dados

Os dados obtidos nas entrevistas realizadas com as professoras foram aqui apresentados obedecendo a ordem das perguntas que compõem o questionário aos quais elas responderam.

Questão 1: O que você entende por Educação de Jovens e Adultos?

Professora A: É uma modalidade de ensino composta por duas etapas, dois ciclos
Professora B: Entendo que seja a oportunidade para o educando conquistar sua autonomia, diminuindo assim as desigualdades sociais e aumentando as chances de participação política, social, através de uma consciência crítica.
Professora C: É uma modalidade de ensino classificado por ciclos, dividido em duas etapas: Fundamental e Médio.
Professora D: É a educação voltada para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na idade adequada

Constatamos, a partir das respostas das professoras, que apenas a Professora B se aproximou dos reais propósitos da EJA. Embora a Professora D tenha definido sinteticamente uma das razões de ser dessa modalidade de ensino, espera-se que aqueles que trabalham com essa clientela ampliem suas considerações a respeito da mesma.

Desse modo, tendo um conhecimento mais aprofundado dos fundamentos da EJA, bem como a respeito do que ela pode proporcionar ao educando, é provável que este educador reflita sobre as metodologias mais adequadas para que os reais propósitos dessa modalidade sejam contemplados.

Questão 2: Que método de ensino você utiliza para alfabetizar Jovens e Adultos?

Professora A: O construtivismo, de Paulo Freire.
Professora B: Primeiro conhecer as dificuldades do seu aluno; depois procurar um meio, não tão cansativo, prático para eles
Professora C: Uso como base das minhas aulas o educador Paulo Freire, pois ele faz uma forte relação com esta área, com o movimento da educação popular.
Professora D: Método alfabético

A Professora D provavelmente não compreendeu o sentido da segunda pergunta do questionário. As demais professoras utilizam métodos que certamente atendem às necessidades da modalidade em questão. Ressalte-se aqui que as ideias de Paulo Freire em muito serviram de base para que a elaboração da ideologia que norteia o funcionamento da EJA.

Questão 3: Com que teórico(s) da Educação você mais se identifica?

Professora A: Paulo Freire e Vygotsky
Professora B: Adaptando as ideias de Paulo Freire, porque é o que mais se aproxima da realidade da EJA.
Professora C: Na minha visão, Paulo Freire
Professora D: Lev Vygotsky

Neste ponto, as professoras parecem entrar em um senso comum. De fato, os teóricos mencionados por elas estão na base ideológica da EJA. Paulo Freire, não apenas por defender uma educação que prioriza a construção da autonomia do sujeito aprendente, mas por acreditar no aprimoramento do ensino-aprendizagem por meio de um diálogo entre educador e educando. Vygotsky, por sua vez, defende que o sujeito se desenvolve na medida em que interage com o outro e com o meio.

São, sem sombra de dúvidas, duas referências importantíssimas aos que desejam trabalhar com as turmas da EJA. A consciência de que estes autores devem figurar em suas metodologias demonstra que as professoras reconhecem a importância de considerar o educando como peça fundamental no processo educativo.

Questão 4: Você utiliza tecnologia para ajudá-lo em sua prática docente? Em caso afirmativo, que equipamento tecnológico você usa?

Professora A: Sim; a sala de informática da escola e seus computadores
Professora B: Sim; computador e data show
Professora C: Sim; utilizamos data show, sala de recurso, como a de informática e a sala de vídeo
Professora D: Sim; computadores

Constata-se a partir das respostas que as professoras participantes têm se preocupado em apresentar novos recursos para seus educandos. Em especial, observa-se que as mesmas estão levando o mundo digital ao conhecimento dessas pessoas. A inclusão digital é uma das recomendações do ensino-aprendizagem em todo o planeta.

Questão 5: A equipe técnica da escola auxilia no desenvolvimento das atividades pedagógicas, de acordo com a teoria que você aplica em sala de aula?

Professora A: Sim
Professora B: Às vezes
Professora C: Sim; agimos em parceria com os professores das outras salas de recursos. A psicóloga também sempre nos auxilia.
Professora D: Sim

Quanto ao apoio da equipe técnica à prática das professoras, podemos observar que as mesmas têm formado parcerias dentro do ambiente escolar. Isso é imprescindível para o êxito da aprendizagem. Um ambiente em que as partes constituintes não funcionam harmoniosamente não costumam gerar bons frutos.

A parceria da Professora C com alguém de uma outra área da escola é bastante salutar. Os educandos sentem-se mais à vontade quando percebem um clima de cooperação dentro da escola. Isso, sem contar que o professor serve de exemplo para o aluno, sobretudo o aluno da EJA, que muitas vezes o enxerga como ser superior.

Questão 6: Quais os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos com relação à utilização da prática e da teoria utilizadas por você em sala de aula?

Professora A: Satisfatórios
Professora B: Preocupo-me antes de desenvolver o conhecimento cognitivo, conhecendo o aluno como indivíduo inserido num contexto social, de onde deverá sair o conteúdo a ser trabalhado
Professora C: Bastante satisfatórios
Professora D: Resultados satisfatórios

Apesar de ter revelado um procedimento bastante interessante no que tange à sua prática docente, a Professora B não nos respondeu acerca dos resultados obtidos a partir de sua prática em sala de aula. Observa-se, no entanto, por meio da resposta das demais professoras que os resultados têm sido satisfatórios.

Embora não tenhamos criado um referencial para o que venha a ser considerado como 'satisfatório', percebe-se aí uma estatística comum a três das quatro professoras, o que nos leva a crer que elas estejam, sim, diante de resultados que certamente estão em consonância com o que elas esperam dos seus educandos.

Questão 7: Em sua opinião, qual sua maior dificuldade para aplicar em sala de aula uma Teoria Educacional?

Professora A: A falta de interesse dos alunos, devido ao cansaço do dia de trabalho
Professora B: Falta de material; idade avançada; dificuldade em reter conteúdos etc.
Professora C: Na grande maioria, a evasão dos educandos atrapalha bastante, pois muitos trabalham, o cansaço e o desânimo de alguns também atrapalham
Professora D: A falta de interesse dos alunos ou até mesmo o cansaço de muitos que passa o dia trabalhando

As respostas dadas a essa pergunta poderiam pôr em questão os resultados apresentados na questão anterior. Como os resultados podem ser satisfatórios em meio a tanta reclamação sobre o comportamento dos alunos? Há, no entanto, uma explicação para isso. Quando as professoras responderam que os resultados são satisfatórios, certamente, já embutem em suas respostas todas essas questões já inerentes à clientela da EJA.

Em outras palavras, embora o cansaço seja inevitável, bem como a evasão e a falta de interesse, esses alunos ainda conseguem atender satisfatoriamente àquilo

que intentam os seus educadores, revelando que as adversidades são muitas, mas a vontade de serem alfabetizados se sobrepõe a todas elas.

Questão 8: Você busca fora do ambiente escolar recurso e apoios para aplicar no desenvolvimento de suas aulas?

Professora A: Sim; trabalho com textos de jornais, vídeos, e realizo passeios fora do ambiente escolar
Professora B: Sim; procuramos juntamente aos outros professores criar mecanismo de aulas práticas como passeios à Estação Ciência, a teatros entre outros.
Professora C: É uma modalidade de ensino classificado por ciclos, dividido em duas etapas: Fundamental e Médio.
Professora D: Sim; utilizo textos, fotografias, vídeos

As professoras demonstraram, a partir de suas respostas, que não se contentam apenas com o material que lhes é fornecido na referida escola. Elas compreendem que é preciso apresentar um universo maior de recursos didáticos aos seus educandos, bem como é imprescindível que eles enxerguem uma relação direta entre os conteúdos explanados em sala de aula e o mundo em que vivem.

Dessa forma, é louvável a iniciativa da professora B, de conduzir os educandos a uma aula-campo, em que os alunos podem constatar o elo entre o saber gerado dentro da escola e aquele gerado fora dela.

4 DISCUSSÃO ACERCA DOS RESULTADOS OBTIDOS

Constatamos, a partir das respostas das participantes da pesquisa, que elas têm procurado desempenhar de forma positiva sua prática docente junto às turmas da EJA da Escola Municipal Hugo Moura.

Segundo as considerações de Ribeiro (2002, p. 15),

quando se fala em Educação de Adultos, é importante levar em consideração alguns princípios norteadores: O desejo de aprender; a prontidão para a aprendizagem; a aprendizagem relacionada com situações reais; a experiência versus a aprendizagem e o feedback.

Embora algumas respostas estejam aquém do podemos esperar do grau de compreensão de um docente que trabalha com essa modalidade de ensino, constata-se que sua percepção acerca dos resultados obtidos a partir de sua prática são muito claros.

Poderíamos estar diante, por exemplo, de uma realidade totalmente adversa, em que os educandos, por se verem muito cansados, ou ainda por enxergarem uma distância intelectual muito grande entre ele e o educador, não respondessem positivamente ao que se espera dele em sala de aula.

Como bem foi mencionado em nosso referencial teórico, o sujeito que frequenta a EJA tem os seus limites, não só em relação à sua autoestima que, em geral, costuma estar abaixo do que deveria ser, também cumpre uma jornada de trabalho que investe contra a sua resistência física.

Somados a isso, podemos elencar a pouca sistematização que muitos possuem em aprender conteúdos de natureza pedagógica. A realidade que enfrentaram desde sempre os expôs a conhecimentos adquiridos por meio de exemplos e práticas repetitivas, com pouco grau de subjetividade. Tudo isso deve ser levado em conta quando nos propomos a avaliar o desempenho desses educandos em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou refletir sobre as metodologias utilizadas por professores que trabalham com a clientela da EJA, em especial, professores que lecionam na Escola Municipal Hugo Moura. Por meio de um questionário respondido por quatro professoras chegamos constatamos alguns pontos que merecem aqui ser comentados.

As professoras têm procurado estabelecer uma conexão adequada com aquilo que está previsto para o ensino-aprendizagem nas turmas da EJA. O comprometimento das mesmas foi demonstrado por meio dos teóricos utilizados pelas mesmas para embasarem suas ações. Paulo Freire e Vygotsky são autores que compreendem a importância do diálogo para a construção do conhecimento e para a formação cidadã do educando.

Neste sentido, percebemos que elas têm buscado desenvolver metodologias que se adequam às particularidades da clientela que constitui as turmas da EJA. As professoras têm procurado apresentar aos alunos alguns recursos tecnológicos que auxiliam no repasse dos conhecimentos.

Ao longo do referencial teórico, pudemos nos aprofundar acerca da história da educação de jovens e adultos em nosso país que percorreu um extenso caminho até chegarmos à realidade que temos hoje, denominada de EJA. Chamou-nos atenção a imprescindibilidade da relação professor/aluno para o êxito da educação de jovens e adultos.

Segundo as respostas das participantes da pesquisa em campo ficou muito claro o cansaço enfrentado pelos alunos da EJA. Neste sentido, é preciso que os professores estejam muito atentos para que possam compreender as limitações dessa clientela. É preciso, sobretudo, que eles consigam estabelecer elos entre a realidade da escola (bem como dos conteúdos transmitidos) e a realidade socioeconômica dos alunos; de modo que o ensino-aprendizagem lhes pareça algo palpável, compreensível.

Desse modo, nossas considerações finais acerca da nossa pesquisa junto aos professores da Escola Municipal Hugo Moura apontam para que outras práticas sejam utilizadas pelos professores, que as aulas-campo possam tornar-se uma metodologia recorrente, que novos recursos sejam utilizados em sala de aula, como a música, a dança, a teatralização.

De qualquer modo, os resultados obtidos em campo nos deixaram satisfeitos enquanto educadores que torcem pelo êxito do nosso ensino-aprendizagem, porque ficou evidente a boa vontade das professoras participantes, bem como o seu comprometimento com a aprendizagem dos educando, quando, mesmo em face do cansaço e do desinteresse dos mesmos, elas ainda obterem resultados satisfatórios no que tange à sua prática em sala de aula.

Concluimos nossas palavras com as proposições valiosas de Teixeira (2006, p. 192) sobre o assunto:

Educar jovens e adultos para a vida é um desafio. Repensar quais são os objetivos, as metas, os enfoques, as epistemologias, as teorias que fundamentam a docência não é uma tarefa fácil, mas necessária. Precisa-se transformar a educação para transformar a realidade recursivamente, tornando a recíproca verdadeira.

À medida que aprende, o ser humano não apenas é transformado, mas torna-se capaz de transformar a realidade que está ao seu redor.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Jose Carlos Souza. Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006. (p. 13-48)

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**. V.1. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11, de 09 de junho de 2000. Brasília: MEC, 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: < http://www.forumeja.org.br/files/legislação%202_0.pdf >. Acesso em: 14 jun de 2014.

CODATO, A. N. O golpe de 1964: luta de classes no Brasil: a propósito de "Jango, por Silvio Tendle. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, n. 36, maio 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 13 jun de 2014.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1999

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, Bookman e Artmed: Porto Alegre, 2006

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O. ; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001.

FERREIRA, M. E. C. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2000, Évora. **Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados...** Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

_____; ROMÃO, José E. (org). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

LIBÂNEO, J. C. PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro/99, p. 239-277.

MACHADO, M. M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. **Trabalhos apresentados**. São Paulo: ANPED, 1998.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Os métodos na pesquisa. A pesquisa qualitativa. In: **Revista Temporalis**, ano V, nº 9 – janeiro a junho de 2005 (p. 117-129).

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história à ação**. Palma de Maiorca: Tese de Doutorado pela Universitat de les Illes Balears, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004

MIZUKAMI, M. G. N. Docência trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: UFScar, 1996.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**/ Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba: Educarte, 2003.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola 1973. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).

PILLETI, C. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1994.

RIBEIRO, Rosane Santos. **Desenvolvimento de recursos humanos**. Canoas: ed. ULBRA, 2002. – (Caderno universitário; 34)

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 334 p.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, SP, n. 2, p. 35-50, 2007.

_____; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações sobre os

Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SNYDERS. **Entrevista dada à Lourdes Stamato de Camilles**, PUC/SP, 1990.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, 2005, p. 259.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Augusto Niche. **Educação frente à complexidade educando jovens e adultos para a vida**. In: SHEIBEL, Maria Fani e LEHENBAUER, Silvana (orgs.). **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: PALLOTI, 2006.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, Hamburgo. **Anais...** Hamburgo, Alemanha, 1997.

VALIM, Rosangela Alves. **Construção do perfil do Supervisor Escolar na Educação de Jovens e Adultos – Um novo olhar**. Rio de Janeiro, 2007. Monografia de curso de especialização. Universidade Cândido Mendes.

ZEICHNER, K. M. **Entrevista concedida ao GEPEC – Grupo de Pesquisas sobre Educação Continuada**, no Hotel da Glória, Caxambu-MG, 23 set.1998. Intérpretes e mediadoras: Tomaz Tadeu da Silva, Lucíola L. C. P. Santos e Corinta Geraldi, respectivamente.

APÉNDICE

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

Esta pesquisa é sobre REFLEXÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS UTILIZADOS NAS TURMAS DA EJA, e está sendo desenvolvida por MOISÉS FAUSTINO DA ROCHA FILHO, aluno do Curso de PEDAGOGIA da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof.: ROBERTO DE-RIVALDO ANSELMO.

Os objetivos do estudo são: INVESTIGAR A UTILIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NAS TURMAS DA EJA DA ESCOLA MUNICIPAL HUGO MOURA, TENDO COMO FOCO A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS.

A finalidade deste trabalho é contribuir para: O APRIMORAMENTO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS TURMAS DA EJA.

Solicitamos a sua colaboração para (colocar o tipo de procedimento, como por exemplo: entrevista), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica (se for o caso). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde (se for o caso).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato com o pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o(a) pesquisador(a).

Endereço (Setor de Trabalho): _____

Telefone: _____

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B

Entrevista com professores(as) da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Hugo Moura (localizada no bairro Padre Zé no Município de João Pessoa, Estado da Paraíba)

Questionário

1. O que você entende por Educação de Jovens e Adultos?
2. Que método de ensino você utiliza para alfabetizar jovens e adultos?
3. Com que teóricos da Educação você mais se identifica?
4. Você utiliza alguma tecnologia para ajudá-lo(a) em sua prática docente? Em caso afirmativo, que equipamento tecnológico você utiliza?
5. A equipe técnica da escola ajuda você a desenvolver atividades pedagógicas de acordo com teoria que você aplica em sala de aula?
6. Quais os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos, com relação à metodologia utilizada por você em sala de aula?
7. Em sua opinião qual sua maior dificuldade para aplicar em sala de aula uma Teoria Educacional?
8. Você busca fora do ambiente escolar recursos e apoios para aplicar no desenvolvimento de suas aulas?