



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ FERNANDES DE ARAÚJO LEITE

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURSO
TÉCNICO PROEJA DE NÍVEL MÉDIO NO COLÉGIO
AGRÍCOLA VIDAL DE NEGREIROS.**

**JOÃO PESSOA (PB)
2009**

JOSÉ FERNANDES DE ARAÚJO LEITE

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURSO
TÉCNICO PROEJA DE NÍVEL MÉDIO NO COLÉGIO
AGRÍCOLA VIDAL DE NEGREIROS.**

Trabalho de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Doutor Severino Bezerra da Silva

**JOÃO PESSOA (PB)
2009**

Ficha catalográfica elaborada na Seção de Processos Técnicos da Biblioteca Setorial de Bananeiras
UFPB/CCHSA - Bibliotecário: Vicente Paulo Ramalho - CRB 15/341

L533e Leite, José Fernandes de Araújo

A educação de jovens e adultos no curso técnico PROEJA
de nível médio no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros / José
Fernandes de Araújo Leite .- João Pessoa, 2009.

84f.:il.

Orientador: Dr. Severino Bezerra da Silva
Dissertação (Mestrado em Educação) CE/UFPB.

1.Educação de jovens e adultos 2. Ensino - Aprendizagem
3. Professores - Metodologia I.Título

UFPB/CE/BS

C.D.U.:374.7(043.3)

JOSÉ FERNANDES DE ARAÚJO LEITE

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURSO
TÉCNICO PROEJA DE NÍVEL MÉDIO NO COLÉGIO
AGRÍCOLA VIDAL DE NEGREIROS.**

Dissertação defendida em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva
Orientador / PPGE

Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira
Examinador / PPGE

Prof^a. Dr^a. Vilma de Lurdes Barbosa
Examinadora / PPGH

**JOÃO PESSOA (PB)
2009**

Por tudo o que sou, o que tenho e o que sei, dedico não só este trabalho dissertativo, mas toda a minha vida, aos meus familiares e em especial aos meus pais, Alexandre Fernandes de Araújo (in memoriam) Maria Marlene de Araújo Leite e a minha querida e amada esposa Dayane, como também àquele que me deu a vida, a consciência, a razão, a sabedoria e até hoje me ensina a amar às pessoas como amar a mim mesmo. Deus, que é meu companheiro inseparável por toda esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, do qual dependo integralmente, o qual, pelo seu poder, me encorajou, dando-me as forças necessárias para que eu chegasse ao final dessa dificultosa trilha.

Ao professor Dr. Severino Bezerra da Silva, pelas valiosas orientações que me foram concedidas pelo mesmo, para que eu pudesse, com êxito, concretizar este trabalho.

Ao Professor Chateaubriand Pinto Bandeira Júnior, pelo apoio incondicional para que eu pudesse prosseguir adiante e concluir este trabalho.

A todos os que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, pela oportunidade que me concederam, especialmente aos Professores, pela paciência e abnegação com que sempre atenderam as minhas inquietações e questionamentos.

Aos demais colegas deste Mestrado, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba e a todos aqueles companheiros, que mesmo de forma anônima, participaram com suas valiosas contribuições para o sucesso deste trabalho.

“Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Somos todos soldados
Armados ou não
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não...
(Geraldo Vandré – grifos
nossos)

LEITE José Fernandes de Araújo. A Educação de Jovens e Adultos no Curso Técnico PROEJA de Nível Médio no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros. 84 páginas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. Mestrado em Educação. 2009

RESUMO

Para desenvolver o presente estudo intitulado: A Educação de Jovens e Adultos no Curso Técnico PROEJA de Nível Médio no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, inicialmente foi consultada uma bibliografia, extraindo-se ideias de renomados autores, a partir das quais foi construído um marco teórico buscando compreender aspectos variados a respeito do tema da pesquisa, cujo objetivo geral consiste em compreender as especificidades da ação dos professores que ministram aulas a jovens e adultos do PROEJA, e como objetivos específicos descrever como ocorreu a evolução histórica do Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros” e refletir sobre a ação didático-pedagógica dos professores que ensinam no referido curso. No seu aspecto metodológico, buscando captar quais as dificuldades que estes professores entrevistados enfrentam no cotidiano de suas aulas, adotou-se uma pesquisa de cunho qualitativo nas quais buscouse conhecer através de um questionário com perguntas mescladas aplicado aos professores, cuja coleta de dados promoveu ao pesquisador conhecer como ocorrem as práticas dos professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos mesmos junto aos alunos da EJA no ensino médio profissional, e também visando contribuir com uma avaliação e reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos e a profissionalização. Portanto, esta dissertação, busca revelar à identificação da ação dos professores, configurando assim, o critério metodológico utilizado na pesquisa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Professores; Dificuldades.

LEITE José Fernandes de Araújo. A Educação de Jovens e Adultos no Curso Técnico de Nível Médio no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros. 84 páginas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. Mestrado em Educação. 2009

ABSTRACT

To develop this study entitled: Education for Youths and Adults in the Technical PROEJA Middle Level Agricultural College in Vidal de Negreiros, was initially found a bibliography, drawing up ideas of renowned authors, from which we built a theoretical framework trying to understand various aspects on the subject of research, whose general objective is to understand the specific action of the teachers who teach the young people and adults PROEJA, and as specific as it did describe the historical development of the College of Agricultural Vidal de Negreiros and reflect on the didactic and pedagogical action of the teachers who teach in that course. In its methodological aspect, seeking to capture what difficulties these teachers interviewed face in their daily lessons, we adopted a qualitative-quantitative research stamp in which we seek to know through a questionnaire applied to teachers merged, the data collection promoted the researcher to know how they occur practices of teachers in the development of educational work the same with the students of adult education in vocational schools, and also to contribute to an evaluation and reflection on the Education of Young People and Adult and professionalism. Therefore, this dissertation seeks to reveal the identity of the action of teachers, thus setting the methodological criteria used in research.

Keywords: Education of Youths and Adults; Teachers; Difficulties.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do Estado da Paraíba com destaque o Município de Bananeiras - PB	44
Figura 2: Foto apresentando Antigo Convento das Irmãs Dorotéias.(edificação período colonial).....	46
Figura 3: Foto apresentando a Matriz de Bananeiras.....	48
Figura 4: Foto apresentando a vista frontal do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros.....	52
Figura 5: Foto apresentando uma das salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros.....	53
Figura 6: Foto apresentando aulas práticas.....	54
Figura 7: Foto apresentando o Pavilhão de salas de aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros.....	55
Figura 8: Foto apresentando o Restaurante do Campus III da UFPB.....	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Formação acadêmica dos professores	60
Gráfico 2: Tempo de magistério	61
Gráfico 3: Tempo de ensino na EJA	62
Gráfico 4: Por que foi ensinar na EJA	62
Gráfico 5: Como o professor se prepara para trabalhar na EJA	64
Gráfico 6: Forma como a aula é executada na turma de EJA.....	66
Gráfico 7: O que o professor acha dos alunos de EJA	69
Gráfico 8: Forma como o professor avalia a aprendizagem dos seus alunos.....	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Por que foi ensinar na EJA?	63
Tabela 2: Como o professor se prepara para trabalhar na EJA?	65
Tabela 3: Forma como se ministra o ensino da EJA	67
Tabela 4: Outras	70
Tabela 5: Por quê?	72
Tabela 6: Como você avalia seu relacionamento com a turma de EJA?	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
E SUAS DIFICULDADES.....	16
1.1 Relação professor/aluno.....	23
CAPITULO II - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A EJA.....	30
2.1 A realidade da EJA - Educação de jovens e adultos.....	39
2.2 Alguns Comentários Sobre a Cidade de Bananeiras: Sede do Colégio	
Vidal de Negreiros.....	42
2.2.1 Dados históricos-evolutivos da cidade de Bananeiras	42
2.2.2 Dados gerais em torno da cidade de Bananeiras.....	43
2.2.3 Destaque para a economia, ciência e tecnologia da cidade de	
Bananeiras.....	45
2.2.4 Destaque para preservação ambiental e fatos curiosos.....	45
2.2.5 Destaque para o patrimônio arquitetônico.....	46
2.2.6 Artesanato.....	47
2.3 A EJA no Colégio Vidal de Negreiros.....	49
CAPITULO III - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	57
...	58
3.1 Universo e amostra da pesquisa.....	59
3.2 Instrumento de pesquisa.....	59
3.3 Tratamento da coleta de dados.....	60
3.4 Refletindo sobre a realidade.....	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	79
ANEXO.....	83

INTRODUÇÃO

A escolha desse tema, Educação de Jovens e Adultos aplicado no Curso Técnico Agrícola de Nível Médio do Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros”, como objeto de estudo, foi definido a partir do momento em que percebemos, como educador, que a alfabetização brasileira, ainda deixa muito a desejar, mas que, tal situação depende, sobretudo, de uma vontade política dos nossos governantes.

Não obstante as muitas dificuldades, optei por este tema, objetivando conseguir, com este trabalho, acrescentar, não só um novo olhar, como também uma reflexão pertinente da Educação de Jovens e Adultos Aplicada em cursos técnicos. Em sua obra intitulada “Reminiscências de patronato a Colégio Agrícola – 80 anos de História”, Silva (2004) declara que o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, criado por Decreto Federal de nº 13.706, de 25 de julho de 1919, inicialmente funcionou como um Patronato¹. Foi uma idéia bastante relevante e significativa pelo fato de equipar o município de Bananeiras com esta importante unidade de ensino básico, com fundamentos voltados para a agricultura e pecuária, beneficiando assim, toda a região do brejo paraibano e cidades do entorno, bem como proporcionando assistência educacional e resgatando a possibilidade da formação técnica para os filhos de produtores rurais.

Dentre os aspectos que caracterizam a problemática deste trabalho, pode-se citar: 1) Quando um adulto retorna para a sala de aula, naturalmente possui grandes desafios nos seus primeiros contatos, pois é como se a escola além de um mundo novo, representasse para ele um espaço completamente estranho, chegando até a levá-lo a sentir-se impotente diante da construção do saber proporcionado pela escola; 2) Tal fato costuma ocorrer, porque primeiramente, sua auto-estima precisa ser trabalhada, lembrando que este aluno ficou muitos anos fora da escola e que também a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, acompanhou as necessidades da sociedade e na ultima década, a profissionalização e escolarização, que é também uma realidade dentro do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros de Bananeiras.

¹ Patronato: eram chamadas as instituições que abrigavam jovens e cuidavam da sua educação.

No tocante aos seus objetivos, a pesquisa tem como objetivo geral compreender as especificidades da ação dos professores que ministram aulas a jovens e adultos do Curso Técnico PROEJA de Nível Médio Agrícola Integrado, com Habilitação em Agropecuária, Campus III da UFPB na cidade de Bananeiras – PB.

Em relação aos objetivos específicos: descrever como ocorreu a evolução histórica do Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros” e refletir sobre a ação didático-pedagógica dos professores que ensinam no referido curso.

Feitas estas considerações iniciais, esta dissertação, buscará fazer uma contextualização, especialmente a respeito da maneira como o educador vai trabalhar suas atividades em sala de aula, no sentido de reintegrar o educando/adulto com os conteúdos que o mesmo terá que assimilar para conseguir superar os obstáculos, que naturalmente irão surgir neste novo percurso por ele, ora abraçado.

O professor na sala de aula deve ter um olhar de pesquisador, para melhor conhecer as necessidades e heterogeneidades da turma, ou seja, com pessoas mais aptas a aprender, outras apresentando mais retraimentos, outras (devido a problemas externos à escola), pensando em evadir-se da mesma, logo nos primeiros contatos, dentre outros. A necessidade de apresentar aos alunos um tratamento diferenciado, atividades variadas, leituras diversas, dinamismo nas atividades e avaliação constante, sempre priorizando cada educando, individualmente, certamente irá proporcionar maiores condições para que os mesmos se mantenham na escola.

Muitas são as causas que dificultam a aprendizagem de um aluno em fase adulta, as quais podem estar relacionadas a contextos como: emocional vivido pelo aluno em casa, com a família, no trabalho ou até mesmo na escola ou às questões de metodologia de ensino utilizadas pelo professor na sala de aula, entre outras, sobretudo ligadas ao mundo da sobrevivência (trabalho).

Para aprendê-la, não basta somente copiar palavras, mas compreender seus significados culturais, interpretando a realidade vivida por ele na sociedade atual. Pode-se observar que o aluno copista somente reproduz o sistema de representação escrita, e, desse modo, não consegue compreender as funções da mesma, sentindo dificuldades de entender a grafia e, não se expressa através dela com eficácia nem de forma adequada às diferentes situações comunicativas, ou seja, passa a ser apenas um passivo repetidor de conceitos, tornando-se então, um

indivíduo com tendências a certa acomodação para aprendizagem, e na EJA isso se torna um grande obstáculo para professor e aluno.

Por esta razão, tal situação tem sido objeto de preocupação das autoridades educacionais das condições existenciais desses jovens e adultos, que são sujeitos que foram excluídos do acesso à cultura letrada e dos bens culturais, sociais e dos direitos de cidadania. Uma significante parte deles encontra-se carentes dos meios de vida e fontes de bem-estar, pois com suas famílias perfazendo rendimentos extremamente baixos, consequentemente estes jovens e adultos se encontram marginalizados no mercado de trabalho, motivado pela ausência de culturas, fato que é agravado pela falta de informações e precária qualidade do ensino.

Na dura realidade cotidiana que se percebe, para esses jovens e adultos são lugares de baixa qualidade social reservados aos jovens e adultos, marginalizados, oprimidos, excluídos e vivendo em situação de miserabilidade. Nessa perspectiva, quando se pensa nos sujeitos inseridos nessa modalidade educativa, a temática da inclusão social, emerge como fenômeno característico a este tipo de clientela escolar (jovens e adultos). Então, o que lamentavelmente se pode observar, é que os avanços tecnológicos e o crescimento econômico não vieram acompanhados de melhores oportunidades e condições de vida e desenvolvimento social, mas sim de uma concepção de crescimento econômico que acelera cada vez mais o processo de exclusão social de parte significativa da sociedade, e os alunos da EJA representam, exatamente um grande segmento dessa dos excluídos que estão buscando na escola/educação saídas para enfrentarem e se incluírem socialmente.

Essa dissertação está organizada da seguinte forma, no capítulo I abordamos aspectos teóricos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, citando quais as causas de maiores dificuldades na aprendizagem de jovens e adultos; no capítulo II, fazemos algumas reflexões sobre a EJA, e especialmente na forma como a mesma acontece no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros; no capítulo III comentamos os passos metodológicos usados neste estudo, e, apresentamos os resultados obtidos quanto à análise dos dados extraídos do questionário aplicado aos professores que serviram de sujeitos no campo prático deste trabalho, vindo em seguida, as considerações finais, nas quais explicamos os principais aspectos/resultados apresentados nesta dissertação como um todo, acompanhada das referências que mostram quais as obras que foram consultadas para a

elaboração do estudo, encerrando-se com o anexo como modelo de uma cópia do questionário que foi aplicado aos professores entrevistados.

CAPÍTULO I

1. A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS DIFICULDADES

Conforme o contexto educativo, na atualidade a Educação de Jovens e Adultos - EJA se insere numa modalidade de ensino oferecida pelas escolas públicas, que entre outros problemas enfrentados, depara-se com uma evasão escolar bastante elevada. Esse fenômeno é um problema complexo e se relaciona com outros importantes temas da pedagogia, como formas de avaliação, reprovação escolar, currículum e disciplinas escolares. Portanto, para combater a evasão escolar, é preciso atacar em duas frentes: uma de ação imediata que busca resgatar o aluno "evadido", e outra de reestruturação interna que implica na discussão e avaliação das diversas questões enunciadas acima.

Devido a defasagens na aprendizagem como uma das maiores causas que condicionam a evasão escolar, em virtude de fatores de diversa natureza como: sociais, econômicos e culturais, pois nas escolas da Educação de Jovens e Adultos - EJA estudam alunos, cuja maioria é oriunda de classes sociais com baixo poder aquisitivo, que desenvolvem trabalhos em ocupações não-qualificadas e condições salariais precárias, filhos de trabalhadores não-qualificados e com baixo nível de educação escolar, em que o próprio aluno, se apresenta com uma passagem não-sistêmática pela escola. Esses buscam a mesma tardivamente para alfabetizar-se, ou complementar estudos em nível fundamental ou médio, transitando em pelo menos três campos que definem seu lugar social: "a condição de não-crianças"; "a condição de excluídos da escola"; e a "condição de membros de determinados grupos culturais" (tidos como excluídos do meio social) (OLIVEIRA, 2005: p. 16).

Analizar o contexto escolar para identificar as causas da evasão, que já é um indicativo de exclusão, trata-se de uma forma de reconhecer que a educação formal tem muitas falhas, seja no processo educativo em suas diversas metodologias, nos conteúdos e na base do currículo. Alguns aspectos da escola interferem no processo de ensino-aprendizagem, positivamente ou negativamente e

podem trazer importantes elucidações de como se processa o cotidiano escolar nas salas de aulas de jovens e adultos.

Atualmente se discute a qualidade da prática docente nos cursos de Educação de Jovens e Adultos - EJA, para atuar com a formação do cidadão que já possui uma significativa formação cultural, já que este tipo de educando representa um diferencial, quanto ao seu conhecimento em relação aos demais alunos do ensino fundamental e médio. Sabemos que os aspectos que envolvem as competências pedagógicas dos professores não se situam apenas no domínio de métodos e técnicas, mas também no domínio de habilidades que implicam posicionamentos e valores pautados em fundamentos filosóficos e políticos da educação que devem direcionar a sua prática educativa.

Desse modo, o grande desafio da atuação do professor de EJA é levar ao educando as várias dimensões: ética, política e filosófica; as questões teórico conceituais articuladoras de práticas e teorias; metodologias específicas na sistematização do saber pedagógico para a construção de uma consciência crítica e tecnicista.

Nesse aspecto, conforme a visão de Cunha (1997), o processo de ensino-aprendizagem baseia-se numa relação estabelecida entre professor e aluno, que pressupõe uma preocupação do primeiro com o efetivo aprendizado por parte do segundo. A prática profissional, segundo Cunha, define a possibilidade de relacionar a matéria de ensino com a vida prática. Ajuda ainda a dar exemplos e favorece a maior instrumentalização do aluno para trabalhar com a realidade.

Os aspectos da formação do docente no curso de jovens e adultos devem abranger uma dimensão maior, na superação da limitação das carências sociais e escolares. Atualmente os cursos oferecidos apresentam ainda professores com certas limitações específicas na formação didático-pedagógica, que por isto necessitam de atualização na modalidade de educação, para que possam atuar com mais eficiência junto aos seus educandos. Silva (2002) salienta que há casos de professores que não terminaram o Curso de Licenciatura em Pedagogia, e que estão atuando no ensino de EJA. Este fato dimensiona as deficiências de professores que nunca passaram por qualquer tipo de formação pedagógica. Conforme Cunha (1997: p.16): “A tarefa do professor é extremamente complexa e exige um conjunto de habilidades e técnicas indispensáveis ao exercício da função”.

Compreende-se que o docente que necessita de subsídios motivacionais e de competências didático-pedagógicas, que pressupõem a construção de relações culturais mais horizontalizadas, ou seja, mais iguais, considerando-se, sobretudo, o potencial de transformação inscrito nas práticas sociais em geral, entre eles a escola, como campo de construção de conhecimento que deve garantir a formação não de um homem e de uma mulher “parcial”, mas de sujeitos críticos capazes de viver plenamente a condição de cidadão e cidadã no presente e não em futuro incerto, em que para isto a Educação de Jovens e Adultos – EJA, repense a nova configuração e construção do currículo escolar multiculturalista, ou como diria Santos (2003: p.17):

[...] o projeto educativo emancipatório [que] é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia [...] uma educação, pois, para o inconformismo.

Trabalhando com adultos com um perfil sócio-cultural conflitante, conforme o que determina a citação acima, o professor se sentirá motivado a estabelecer com o educando, um processo de mediação mais significativo. Desta forma, os docentes dos cursos de EJA poderão ter acesso aos conhecimentos ligados à Filosofia da Educação, de Política Educacional, de Psicologia da Educação e do Cognitivo, bem como do domínio de questões de ensino junto a adultos, relativas a: avaliação e estruturas deste tipo de funcionamento de sistema educacional. Na visão de Giroux (1997: p. 27):

O papel do docente no curso de Educação de Jovens e Adultos é dar condições de afirmação de experiências diversas, além de teorias pedagógicas e conteúdos, noções que possam estar concretamente ligadas à realidade, ou seja, do que é necessário à formação geral e cidadã.

Assim, comprehende-se que é essencial que o docente possa problematizar e criticar a realidade e permitir o direcionamento do educando de forma que ele possa perceber as implicações políticas e morais de sua prática no mundo. Conforme afirma Freire (1996: p.102): “Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”. O aspecto da competência pedagógica envolve muito mais do que o domínio de métodos e técnicas, mas também uma postura fundamentada no ato

pedagógico que demanda segurança, generosidade e ética para com o educando que está aprendendo. Certamente, este ato pedagógico, está diretamente vinculado ao desempenho do docente, em usar seus conhecimentos fundamentados numa concepção holística², bem como numa política de educação humanizadora, pois o professor deve ter a consciência de que está lidando com alunos, que adentraram na escola em idade avançada (acima dos 18 anos), pois caso contrário este professor estará processando uma educação excludente, na sua ação educativa cotidiana.

Pode-se afirmar que a questão educativa junto a adultos, envolve, necessariamente, a análise dos métodos de ensino do professor que podem ser responsáveis pelo fracasso escolar do aluno ou ajudá-lo a superar dificuldades na aprendizagem. Assim, a metodologia é um importante instrumento, através do qual o professor terá a forma certa de aplicar uma técnica específica em sala de aula que venha produzir diferentes situações de aprendizagem. Contudo, a escola também não está inerte a mudanças e às novas situações de aprendizagem que a cada dia se inserem no mundo da educação, sejam aquelas que envolvem a comunicação, como a mídia, a Internet e outros. Portanto, comprehende-se que os métodos devem aprimorar o ensino e permitir ao educando novas experiências educativas.

Segundo Gadotti (2000: p.38): “no processo de aprendizagem de Jovens e Adultos existem também os problemas metodológicos não resolvidos pela maioria dos programas implantados”. Este processo se efetiva na dificuldade de construção de um currículo mais significativo e consistente para permitir ao professor mediar às situações de aprendizagem da escrita e da leitura com o aprendiz. As concepções de aprendizagem fundamentadas na busca contínua do conhecimento centrado na mediação da avaliação como instrumento de autonomia, permitem a construção do saber do educando, a partir de uma avaliação escolar pautada na valorização do aprendizado e do erro do educando como forma de reconstrução e avaliação das falhas de aprendizagem. Para Gadotti (2000: p.39):

A mediação pedagógica deve levar em consideração o educando como sujeito e o objeto da alfabetização. Assim, a situação de aprendizagem exige do professor a estruturação de atividades que permitam ao alfabetizando agir e pensar sobre a escrita e o mundo.

² Teoria segundo a qual o homem é um todo indivisível, e que não pode ser explicado pelos seus distintos componentes (físico, psicológico ou psíquico), considerados separadamente.

Portanto, como o professor poderia utilizá-la para engendrar uma completa intervenção do aprendizado a partir do processo educativo? Na educação, a comunicação é essencial para garantir o nível de interação que condiciona o aprendizado em consonância com o meio, que suscita um mundo novo de experiências e significações. Portanto a linguagem representa uma fonte de incursão no mundo da comunicação como mediação pedagógica para se atingir uma meta educativa.

O adulto não escolarizado possui um saber não formal adquirido na vivência com as experiências no mundo e nesse contexto têm conhecimentos que a escola deve considerar, levando-se em conta que esses saberes permitem ser valorizados na prática pedagógica. Oliveira; Duarte (1995) realizaram uma pesquisa de psicologia intercultural sobre os estudos cognitivos de pessoas escolarizadas e não escolarizadas destacando interessantes conclusões associadas à escolarização. Conforme Oliveira; Duarte (1995: p. 25):

O pensamento descontextualizado, ou seja, a capacidade de operar com categorias ausentes da experiência vivida, mas enquanto componentes de sistemas conceituais hierárquicos e formalmente organizados, contribuem para um perfil cognitivo dos escolarizados mergulhado num processo de metacognição em relação às atividades escritas e disciplinas científicas. Na visão das autoras, é comum, o professor analisar os educandos como carentes nas estruturas cognitivas e lingüísticas.

Portanto, considera-se que é preconceito e erro avaliar que o indivíduo sem escolarização formal não consegue operacionalizar cognitivamente, já que estes podem evoluir conforme a inter-relação com o meio ambiente. O problema da superação da evasão nos cursos de jovens e adultos deve partir dos envolvidos na questão, para que a escola possa organizar estratégias de ação. Na visão de Silva; Nogueira (1987: p.41) “Os professores utilizam os mecanismos de mediação que reforçam ou atenuam a seletividade e o imobilismo, considerado a problemática como um fatalismo”. O resultado imediato é a condição de imobilismo na organização de estratégias que possam minimizar o problema da evasão principalmente nos cursos noturnos. Na visão das autoras, “em vez de motivar o educando a persistir e incentivá-lo a dedicar-se aos estudos, ocorre o inverso, quando a escola manda o educando voltar da porta da escola por atraso na hora da chegada”.

Esta situação desestimula e contribui para afastar drasticamente o educando da condição de aluno que, por conseguinte tem suas raízes na discriminação por sua condição econômica.

Nas escolas públicas que tratam à questão das dificuldades de aprendizagem como um problema sem solução, ou como fora da alçada da responsabilidade dos profissionais que nela atuam Silva; Nogueira (1987), demonstram que são exatamente nestas escolas onde há alunos carentes, que as ações pedagógicas são precárias, há um maior número de turnos, superlotação, e menor estabilidade do corpo docente. Assim, o decorrer do ano letivo, os professores fazem um processo de seleção que define quem são os melhores alunos, os que terão chance de avançar e para esses são dadas as maiores oportunidades. Esse modelo de exclusão se insere principalmente nas Escolas Públicas, como espécie de seletividade natural, que se constitui na raiz da evasão escolar.

Os alunos de EJA vivenciam problemas tais como: preconceitos, discriminações, vergonhas e críticas em virtude dos mesmos terem ingressado na escola em idade avançada e/ou fora do padrão escolar, como se querer aprender em qualquer época da vida fosse um defeito. O difícil e que tais fatos são vivenciados tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade. Necessário se faz evidenciar que a EJA é uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida de pessoas, permitindo-lhes reescrever sua história de vida. Sabe-se que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto. É fundamental o papel do professor, especialmente daquele que atua na EJA, compreender melhor o aluno e sua realidade diária, é acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional.

Discute-se que a qualidade do ensino está diretamente ligada à preparação do professor, que terá de se capacitar para estar atuando junto às turmas de educação de jovens e adultos tal capacitação deve ser reconhecida e valorizada, uma vez que esta modalidade de ensino acolhem jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar no período certo e a busca do reconhecimento da importância da EJA é acima de tudo compreender que o mais importante e erradicar o analfabetismo e não o analfabeto.

O aprendizado significativo é um dos pontos mais complexos, já que o professor precisa conhecer a realidade econômica e cultural dos alunos para compreender suas perspectivas e a representação dos seus interesses a partir dos estudos de seus objetivos. Na compreensão de Gadotti (2000: p.69), “um dos problemas da evasão, da repetência, do desinteresse e da falta do educando nos cursos de Educação de Jovens e Adultos se constitui na ausência de uma correlação entre os conteúdos e a realidade, ou seja, não há funcionalidade no processo de construção do saber escolar”. Gadotti (2000), comprehende que é fundamental que as aulas se constituam em um projeto de vida do aluno, que possa abranger a sua realidade situacional no uso de suas experiências de vida e saberes construídos no decorrer da vida cotidiana. Os conteúdos e habilidades a serem adquiridos não devem servir apenas aos objetivos da escola, mas devem ir ao encontro das perspectivas de vida do educando, a partir de uma leitura crítica do mundo. Assim, comprehende-se que os conteúdos escolares devem levar em consideração os códigos culturais locais e sociais do educando para evitar distorções entre os conteúdos e a realidade.

A grande heterogeneidade que existe nas classes de EJA só deixa de ser um problema quando o professor consegue trabalhar propostas individuais, porque quando há a coletivização das estratégias e conhecimentos para todos, não há como atender os problemas diferenciados de aprendizagem. Segundo Patto (1997: p.23) “o professor deve ter uma concepção do educando como um corpo de conhecimento e como tal, um ser ímpar, com gostos e valores diferentes”. A heterogeneidade sempre tendeu a ser rejeitada no contexto escolar, um aspecto que se apresenta obscurecida no processo educativo.

Conforme salienta Patto, este fato gerou uma exclusão do próprio educando do jogo da construção de saberes, mantendo-se a assimetria da relação como uma situação permanente para usufruto daqueles que se pretendem detentores de saber. Nesse contexto, a autora considera que: A relação professor-aluno depende necessariamente do reconhecimento do outro sujeito, que aceita o outro em suas diferenças na perspectiva de superar a assimetria da relação, permitindo que o saber circule e se construa de forma negociada, compartilhada, participativa.

O professor deve estar preparado para lidar com as diferenças na relação pedagógica, levando em conta a diversidade dos motivos que tem cada aluno ao aprender, sem o uso da repressão. Entre a autoridade e o autoritarismo, o professor

precisa reger-se por princípios éticos, investindo, antes de tudo, numa formação sobre a sua própria pessoa. Assim, Patto (1997: p.28) propõe: O importante mesmo é a construção da individualidade, pois é nela que está presente à dialética universal, do singular, do particular. A individualidade é uma construção interminável, o que significa dizer que o ser singular transcende uma particularidade, chegando à consciência.

A compreensão da necessidade de favorecer a autonomia e a individualidade do educando representa o respeito pelas suas particularidades no que concerne ao desenvolvimento de habilidade e decisões, para que isso ocorra, é fundamental a construção de uma educação democrática e libertadora.

1.1 Relação professor/aluno

Este tópico é importante, considerando que o mesmo aborda a questão que alude à pedagogia do oprimido, pois, a clientela que procura os serviços fornecidos pela modalidade EJA, trata-se de uma demanda formada por indivíduos que sofreram um corte na sequência das séries escolares, ou seja, que por alguma razão tiveram que abandonar os estudos, ou que nunca tiveram a oportunidade de estar na escola, e que, por outro lado, trata-se de pessoas carentes que, em sua maioria, provém das classes menos privilegiadas da sociedade, e isto nem é preciso contestar, desde que se tenha a consciência de que estes jovens e adultos já estão adentrando no processo educativo, em idade, que de certa forma, já os deixa deslocados diante dos conteúdos ministrados pelo professor no cotidiano da sala de aula.

No caso específico da pesquisa, eles estão retornando ou indo pela primeira vez à sala de aula porque as consequências dos alunos evadidos podem trazer sérios danos para os mesmos e consequentemente para a sociedade, pois os alunos se tornam desqualificados para o mercado de trabalho e por falta de esclarecimentos não exercem a cidadania passando a enfrentar problemas sérios como o aumento de violência e da criminalidade. Em virtude dos resultados apresentados identificaram-se sérios problemas que podem trazer transtornos à sociedade, concluindo-se e que a evasão escolar deve ser superada, pois todos os

cidadãos devem obter educação escolar, sendo este um direito social básico para a consolidação dos demais. A EJA para muitos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria é hoje a chance para que possam participar mais ativamente da sociedade por meio da educação visando à qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania.

A relação professor-aluno na qual o autoritarismo e o poder se articulam dialeticamente com o processo de ensino-aprendizagem, não tem sua origem em si mesma. O autoritarismo do professor com os alunos é "produzido" no contexto mais amplo em que se situa. Na verdade, o controle autoritário do programa, das atividades didáticas e as avaliações pedagógicas, não dependem exclusivamente do professor, já vêm preestabelecidas pela estrutura hierárquica da escola, do sistema educacional e da estrutura social a que o professor está submetido.

Sua atuação em sala de aula é extremamente direcionada pelo regimento, pelas leis do ensino, pelas relações de emprego, pela sua própria formação, etc. Nesse sentido, as relações na escola favorecem a reprodução do autoritarismo e do saber alienado.

O mais grave é que não há uma política que favoreça a educação pública através de suas lutas. Pelo contrário, nos próprios governos que tanto enfatizam a política educacional como expressão de seu compromisso, é fácil detectar uma política expressa, nesses mesmos governos, no sentido de esmagar o movimento político educativo que constitui a prática do povo (ARROYO, 1987: p. p. 77-78).

A classe política controla o Estado e, através dele, condiciona a estrutura do sistema escolar de forma hierárquica e autoritária. Sempre alerta para manter todas as práticas sociais, sobre seu controle, sobretudo a escola, que tenta reproduzir o tipo de relação de poder que lhe seja favorável. Porém, será que existe possibilidade de realizar um trabalho educativo contrário àquele que reproduz as relações autoritárias? Poder-se-á favorecer, através da escola, o saber crítico e relações participativas? Como desenvolver no cotidiano da escola, ações coletivas organizadas partindo da base, diante da qual predomina a estrutura autoritária a serviço da burguesia? Como favorecer na escola modificações que fortaleçam a organização de um poder popular oposto ao poder dominante?

A educação, repetimos nascida de um contexto histórico, provisório e contraditório, pode perfeitamente ser utilizada como um dos canais instrumentalizadores da classe dominante no sentido de lhe possibilitar a

consciência das contradições sociais e, consequentemente, contribui para a elaboração de uma contracultura de uma contra-hegemonia? (Vale 1992: p.24).

Se existir um desejo de promover mudanças estruturais na escola, deve-se, primeiramente, mudar o tipo de relação de poder, os políticos assumirem a responsabilidade de fazer cumprir o que escrito na nossa Constituição Federal, educação para todos e promover com dignidade os professores desta Nação. No que diz respeito à função social específica do professor na instituição escolar, sua atuação assume aspectos complexos que precisam ser esclarecidos. De nada adianta lutar extremamente contra os opressores, se o próprio professor identificar-se como opressor em seu relacionamento com os alunos. Essa postura do profissional e da educação deve partir das bases, procurando não reproduzir em sala de aula as mesmas arbitrariedades encontradas nos diversos segmentos sociais. Assumindo uma nova posição perante a vida, o mundo, à natureza, e, sobretudo, o ser humano, que envolve a dialética, o respeito à liberdade e ao amor.

É evidente que o trabalho do professor está condicionado pela estrutura social autoritária mais ampla. Mas, mesmo nessa estrutura, há possibilidades diversas, dependendo das circunstâncias, de realizar um trabalho que propicie, através do diálogo, a participação e a articulação das pessoas em grupos, conforme salienta Freire (1997: p. 82):

Se a fé nos homens é um dado a priori do dialogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições que a propiciaram. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções.

Antes mesmo de refletir sobre as mudanças de postura dos alunos, o professor precisa rever as suas próprias posturas, conhecer melhor a si mesmo, recuperar a sua imaginação criadora, redefinir a sua função social. É fundamental o refletir e o fazer críticos; de forma que o conhecimento construído, os horizontes desvelados na sua formação não sejam apenas reproduzidos em sala de aula, mas sirvam para uma revisão dos valores do processo educativo eliminado especialmente a alienação e a improvisação, com novas propostas didático-pedagógicas, como bem frisa Vale, (2002: p.27), quando afirma que a proposta do

professor deve: "ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição."

Dessa maneira, o professor pode contribuir para o surgimento de um poder participativo na escola, eliminando a legitimação do autoritarismo que normalmente permeia as relações pedagógicas, provocando um rompimento do estereótipo "professor que ensina x aluno que aprende", característico da educação bancária, que conforme Freire (1974: p.58):

É uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Mas para que haja uma real transformação, é necessário articular o trabalho pedagógico em sala de aula com formas de mobilização e organização mais amplas, no interior da escola, da comunidade e da sociedade. Assim, o professor que pretende transformar sua prática cotidiana, precisa articular-se com outros grupos e movimentos que buscam os mesmos objetivos. No interior da sala de aula, um grupo de alunos que possivelmente se organize a partir do trabalho escolar, pode ligar-se a outros grupos de alunos, funcionários, professores que sintam as mesmas necessidades, envolvendo, assim, a escola, como um todo, pois é na teia de relações sociais, onde culmina a experiência do aluno com o objeto da aprendizagem, uma vez que: Esses contatos diretos podem ser interessantes, porquanto possibilitam o desenvolvimento teórico a partir e em função de práticas sociais e segundo a perspectiva crítica que se gesta nas lutas populares (FLEURI, 1994: p. 97).

A relação dialética entre teoria e prática, pode ser favorecida através de atividades didáticas direcionadas de maneira articulada com práticas do movimento popular, além de representar um salto de qualidade em termos de aprendizagem e de elaboração científica. Um trabalho de Ciências que tome como tema de pesquisa os "vermes", por exemplo, pode ser direcionado de forma a colocar grupos de alunos em contato com situações desfavoráveis. Não como "telespectadores" frente a indivíduos das comunidades populares, mas, como grupo de alunos discutindo in loco com eles, problemas de saúde. De acordo com Vygotsky (1994), é nas

atividades interpessoais que o aluno interage com as matérias de aprendizagem, ou seja, nas atividades participativas e cooperativas. Ao professor, cabe sistematizar tal interação, relacionando os conteúdos de sua disciplina com a prática social dialógica.

No que se refere ao aspecto pedagógico, este tipo de trabalho estimula a aprendizagem crítica e não a memorização de conceitos abstratos. O professor também, estará constantemente sendo desafiado a modificar sua maneira de pensar, de pesquisar e de ensinar.

Será preciso, enfim, desenvolver um novo tipo de competência científica e pedagógica adequado para promover a conscientização, ou seja, o processo educativo que reforça as lutas de libertação promovidas pelas classes populares (FREIRE, 1997: p. 40).

Nessa perspectiva, o trabalho do professor a ser desenvolvido na escola, possui um valor significativo para a formação da consciência crítica, do novo saber, da nova cultura. É preciso que o professor não só reconheça as condições desumanas das classes populares, como também sinta-as na própria "pele", visando desenvolver em seu nome, a prática revolucionária em busca da libertação, pois conforme Freire, o papel do trabalhador social que optou pela mudança, deve ser o de tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza. Trata-se de um compromisso humano com sentido moral, determinado em um mundo histórico, e não fora dele, no qual o ser produza sua história e o seu próprio mundo.

Freire (op. cit.), também enfatiza, que para o ser humano fazer história sem deixar-se subugar, é preciso pensar numa educação que liberte e não domestique. Para isso, deve haver uma revisão total e profunda nos sistemas educacionais e na prática pedagógica. Mas, pode-se mudar o sistema, mesmo estando dentro dele, uma vez que a mudança supõe aproximação ao objeto que se quer transformar.

Há professor que, ao deduzir a impossibilidade de transformação da escola, devido ao controle interno e externo, procura atuar apenas fora dela, em associações, partidos políticos, etc., esquecendo que a própria escola é parte do contexto social e que a sala de aula é o espaço no qual a sua contribuição para a transformação das condições do povo poderá ser melhor evidenciada. O processo

de mudança ocorrerá a partir da "Reflexão/Ação" crítica sobre a sociedade e sobre a atuação de cada profissional no interior das escolas.

Se a luta fora da escola é importante e necessária para o processo de libertação, o interior da sala de aula não pode ser esquecido. Ele contribui para conscientização das contradições sociais e induz ao engajamento na luta pela transformação das estruturas que inibem a construção de uma sociedade justa para o povo. Nesse sentido, o professor pode e deve trazer para a sala de aula, os questionamentos do cotidiano da classe trabalhadora.

A decisão de trabalhar atendendo os interesses das camadas populares é um compromisso arriscado, ainda que fundamental. O professor que se identifica com o povo e com ele trabalha, não pode ter a ilusão de transformar o mundo apenas com sua prática, porém precisa ocupar o espaço educacional, pois, querendo-se ou não, a escola é um dos locais mais significativos da educação do povo, e o maior compromisso do professor deveria ser com o aluno e não com o sistema opressor e explorador. Porque a escola em que os jovens e adultos têm sua experiência pedagógica real, é a que os professores constroem com seus alunos no cotidiano e, não apenas descrita nos palanques dos políticos ou nas leis da educação.

Portanto, é na prática com os alunos da EJA que se torna possível encontrar o verdadeiro espaço de sua luta, que também deve ser a luta do professor, na medida em que ele trabalha lado a lado com os dilemas sociais e econômicos desse público. Não esquecendo que essa luta inclui sobretudo o cotidiano escolar, com número considerável de horas diárias em salas de aula com os alunos. Assim, não se pode ser um cidadão crítico lá fora, e, um professor repressor dos alunos na escola.

A relação professor-aluno deve envolver uma crescente capacidade de conhecimento crítico da realidade, consciência dos direitos inalienáveis dos seres humanos, bem como a articulação das forças populares para a ação na luta de seus direitos, procurando torná-la cada vez mais ampla, porque não pode haver maior compromisso do que o compromisso homem com o homem e dele com toda a natureza.

Alguns professores ainda acreditam que as dificuldades de aprendizagem em jovens e adultos, são causadas por problemas orgânicos, as dificuldades poderiam ser motivadas pela ausência de estimulação adequada, por processos de

aprendizagem incorretos, por falta de adaptação social ou por falta de um atendimento personalizado. No entanto, na verdade, dificuldades de aprendizagem encontradas por essa demanda estão mais relacionada com um complexo conjunto de fatores, tais como o tipo de resposta educacional que se pretende dos alunos; fatores afetivos e ambientais. A freqüência de dificuldades identificadas pelos professores são confundidas com as mesmas enfrentadas na educação escolar de crianças, enfoque prioritário nos cursos de formação de professores.

A noção de “fracasso escolar” fica na dependência, portanto, do conceito que os professores têm de dificuldades de aprendizagem. Diante desta ótica, podemos até afirmar que a maioria das causas identificadas como dificuldades de aprendizagem estão situadas na própria escola. Mais uma vez a escola apresenta expectativas de aprendizagem firmadas na habilidade do processo mnemônico, ou seja, decoreba; no potencial de escrita com amplo repertório vocabular e no entendimento imediato de toda e qualquer informação lida.

Sem dúvida, preparo e competência profissional dos professores; capacidade de preparar e buscar recursos que favoreçam a construção de conhecimentos; repensar sistematicamente as adaptações curriculares e de avaliação representam o conjunto de fatores que permitem que as necessidades educacionais dos alunos sejam abordadas de maneira mais eficaz. Em coerência com a complexidade das distintas e múltiplas variáveis que intervém nos processos de ensino para esta demanda específica de adultos, não se trata de descobrir algumas formas determinadas de ensino, mas destacar para análise e reflexão sobre a prática, elementos que possam facilitar maior entendimento das dificuldades de aprendizagem, no processo de ensino e avaliação de sua pertinência educativa.

CAPITULO II

2. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A EJA

A Educação de Jovens a Adultos (EJA) na primeira década do século XXI, esteve vivenciando uma série de episódios nacionais e estaduais que trazem a consolidação da modalidade de ensino na educação formal e desencadeiam inúmeras reflexões pedagógicas. Toda a história das idéias em torno da Educação de Adultos no Brasil acompanha a história da educação como um todo, que por sua vez acompanha a história dos modelos econômicos e políticos e consequentemente a história das relações de poder, dos grupos que estão no exercício do poder. A mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo de nossa história parece realmente ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas.

Pensar a educação a partir do marco da história da educação no Brasil nos remete ao sistema educacional fundado pelos jesuítas. Tratava-se da aculturação sistemática dos nativos, educação que perdurou por volta de duzentos e dez anos, e que não relegou suas funções como dominadores espirituais, ancorou a sua linha curricular de forma muito competente, fazendo maciço investimento na erudição de seus alunos com o apoio da realeza. Piletti (1988: p.165) ressalta:

[...] a realeza e a igreja aliavam-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta, procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminhos à penetração dos colonizadores.

A idéia de adotar uma política colonizadora através da conversão dos indígenas no Brasil colonial, permitiu aos jesuítas desempenhar o papel de principais promotores e organizadores do sistema de educação, mas sua autonomia na colônia, fez com que a coroa combatesse a ampliação desses papéis provocando a regressão do sistema educativo implantado, onde quem mais sofrera com sua expulsão fora a elite, pois a educação popular era quase inexistente. Paiva (1973:

p.165), salienta que: a educação dos adultos indígenas tornou-se irrelevante, o domínio das técnicas, da leitura e escrita não se fizeram necessárias para os membros da sociedade colonial, já que esta se baseava principalmente na exportação da matéria prima, assim não havia preocupação em expandir a educação a todos os setores sociais.

Com a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, em 1808, modificou-se o panorama educacional brasileiro. Tornou-se necessário a organização de um sistema de ensino para atender a demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas. No desenvolvimento da sociedade, que começou a ser industrial e urbana, surgiu a necessidade de se ter certo domínio de conhecimento e que se apresentasse algumas habilidades de trabalho, de modo que a escola passou a assumir a função de educar para a vida e para a aprendizagem do trabalho. No ano de 1854 surgiu a primeira escola noturna e em 1876 já existiam 117 escolas espalhadas por todo o país, como nas províncias do Pará e do Maranhão, que já estabeleciam fins específicos para sua educação. Segundo Paiva (1973: p.167), “no Pará visava-se dar instrução aos escravos como forma de contribuir para a sua educação e no Maranhão, que os homens do povo pudessem ter compreensão dos seus direitos e deveres”.

Até a Primeira Guerra Mundial, mais particularmente na década de 1910, a maior parte das discussões sobre o problema da educação pública trava-se no Parlamento Europeu (através do debate dos projetos de reforma do Município Neutro) e seus debatedores eram políticos interessados no problema.

A mobilização iniciada com a Primeira Guerra, entretanto, ao trazer à tona a necessidade de expandir a rede de ensino elementar, levantou também o problema da educação dos adultos. A abordagem do problema, contudo, se faz em conjunto: o tema é a educação popular, ou seja, a difusão de ensino elementar. 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 (PAIVA:1973 p. 168).

Após a Primeira Guerra Mundial, com o processo de industrialização e urbanização, forma-se a nova burguesia urbana e estratos emergentes de uma pequena burguesia exigem o acesso à educação, esses segmentos aspiram por

uma educação acadêmica e elitista, enquanto que o restante da população continua analfabeta e inferiorizada.

Nos anos 20 aparecem os primeiros profissionais da educação que tentaram sustentar a crença em seu descompromisso com idéias políticas defendendo o tecnicismo em educação e trazendo implícita a aceitação das idéias políticas dos que governam, a educação popular vinculada pelo entusiasmo na educação nada mais foi do que uma expansão das bases eleitorais, pois a preocupação maior estava vinculada ao aumento do poder da classe burguesa (PAIVA,1973: p.28).

Diferentes discussões e definições em torno da alfabetização e/ou escolarização de adultos acompanham lutas ideológicas e políticas de cada período, trazendo consequências pedagógicas sérias ao processo educativo de sujeitos que buscam tardivamente sua escolarização.

A partir da Revolução de 30, as mudanças políticas e econômicas permitiram finalmente o início da consolidação de um sistema político de educação elementar no país, ocorrendo conseqüentemente, experiências significativas na área. A demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização exigia a ampliação da escolarização para adolescentes e adultos. No entender de Helácio Antunha (in Piletti, 1997: p.29):

foi durante o período republicano, principalmente de 1930 em diante, que se construiu o sistema educativo brasileiro, elaborado a partir de alguns princípios básicos, discutidos no decorrer da Primeira República e inscritos nas constituições, de modo especial a partir da constituição de 1934.

A gratuidade já figurou na Constituição de 1824, no entanto, a Constituição de 1891 nada disse a respeito, deixando ao Estado a responsabilidade, do ensino primário. Gratuidade e obrigatoriedade aparecem juntas pela primeira vez na Constituição de 1934, que em seu artigo 150 institui o “ensino primário integral gratuito e a freqüência obrigatória, extensiva aos adultos”. A partir daí “o princípio da gratuidade e da obrigatoriedade jamais deixou de estar presente em nossa Constituição” (PILETTI,1997: p.29).

Já a década de 1940 pode ser considerada como um período áureo para a educação de adultos, conforme salienta Paiva (1973), foi nela que aconteceram inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas de peso, tais como: a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), incentivando e realizando estudos na área; o surgimento das primeiras obras, especificamente dedicadas ao ensino supletivo; lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), através da qual houve uma preocupação com a elaboração de material de didático para adultos e a realização de dois eventos fundamentais para a área: 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1947 e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos de 1949.

No final da década de 1940 e início dos anos 1950, tornava-se uma necessidade promover a educação do povo para acompanhar a fase de desenvolvimento que se instalava nos países europeus e americanos, era preciso formar um contingente de mão-de-obra necessários para atender ao crescimento das indústrias. Essa necessidade de promover a educação e qualificação foi justificada por várias teorias ligadas à política e a ampliação das bases eleitorais do país, e com incentivo externo.

Desde o final da década de 1950 até meados de 60 viveu-se no país uma verdadeira efervescência no campo da educação de adultos e da alfabetização. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958 constitui-se um marco histórico para a área. Paulo Freire, apresenta e defende, liderando um grupo de educadores pernambucanos, o relatório intitulado: A Educação de Adultos e as populações Marginais: o problema dos mocambos. Defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse à colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política (PAIVA, 1973).

Segundo Paiva (1973) o pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou as principais propostas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início de 1960. Essas propostas foram empreendidas por intelectuais e estudantes católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares.

Paiva (1973: p. p. 251-304),

ao fazer uma caracterização do método Paulo Freire, que segundo ele, passa a ser sistematizado, realmente a partir de 1962, diz que ele não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a técnica pedagógica e seus meios. Derivava diretamente de idéias pedagógicas e filosóficas mais amplas e representava tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação da didática contemporânea, e da moderna. Enfatiza-se que

Freire, ao partir de uma visão crítica do mundo, nos oferece em termos teórico-metodológicos uma formulação original.

A Educação Popular segundo a proposta de Paulo Freire é uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Não é apenas uma educação fria e imposta, pois ela se baseia no saber da comunidade e incentiva o diálogo. Não é simplesmente “Educação Informal” porque ela visa à formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para afirmação do sujeito. É uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento da vida social (PAIVA, 1973).

Na Educação Popular a principal característica é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele. A Educação é vista como ato de conhecimento e transformação social, tendo um certo cunho político. O resultado desse tipo de educação é observado quando o sujeito pode situar-se bem no contexto de interesse e pode ser aplicada em qualquer contexto, mas as aplicações mais comuns ocorrem em assentamentos rurais, em instituições sócio-educativas, em aldeias indígenas e na EJA.

Ressalta-se que os trabalhos que utilizavam uma técnica pedagógica adaptada aos meios populares, em particular da alfabetização, foram na sua grande maioria baseados nas idéias de Paulo Freire, na chamada Pedagogia da Libertação ou Pedagogia dos Oprimidos. Segundo Paiva (1973: p. 252):

esse educador constituiu uma proposta de mudança radical na educação e objetivos de ensino, partido da compreensão de que o aluno não apenas sabe da realidade em que vive, mas também participa de sua transformação.

Os movimentos de educação e cultura popular nas décadas de 50 e 60, em sua grande maioria tiveram base em Paulo Freire, utilizando seu método, que propunha uma educação dialógica que valorizasse a cultura popular e a utilização de temas geradores. Esses movimentos procuravam a conscientização, participação e transformação social, por entenderem que o analfabetismo é gerado por uma sociedade injusta e não igualitária (PAIVA, 1973).

E 1963, Paulo Freire integrou o grupo para a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação, processo interrompido pelo Golpe

Militar, que reduziu a alfabetização ao processo de aprender a desenhar o nome. O Governo importou um modelo de alfabetização de adultos dos Estados Unidos, de caráter evangélico: a Cruzada ABC (PAIVA, 1973).

Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiassem e estabelecessem uma coordenação nacional de iniciativas. Em janeiro de 1964, aprovou-se o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil da proposta orientada por Paulo Freire. A preparação do plano contou com forte engajamento de estudantes, sindicatos, e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época (PAIVA, 1973).

O pensamento de Paulo Freire se construiu numa prática baseada num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e social; se antes este era visto como uma causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passava a ser interpretado agora como um efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Fez-se necessário, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo, por isso, a alfabetização e a educação de base de adultos deveria partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação de origens dos seus problemas e das possibilidades de superá-los (PAIVA, 1973).

Para Paulo Freire: a sociedade tradicional brasileira fechada se havia rachado e entrado em trânsito, ou seja, chegar o momento de sua passagem para uma sociedade aberta e democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se criticamente, querendo participar e decidir, abandonando sua condição de objeto de história (PAIVA, 1973: p. 251).

Na revolução de 1964, mudanças políticas e econômicas interferem nesse processo educacional e com o adentrar do período em que o país foi governado por uma ditadura militar, a Educação de Adultos é concebida através de outras iniciativas governamentais. Pouco se alfabetizou após a implantação do referido regime.

Com um conteúdo acrítico e material padronizado, além de não garantir a continuidade dos estudos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) - criado em 1967, que embora tenha fracassado, mas foi uma vantagem para o governo, uma vez que não era de seu interesse que no Brasil houvesse de fato uma escolarização feita com criticidade.

O ensino supletivo, implantado em 1971, foi um marco importante na história da Educação de Jovens e Adultos do Brasil. Foram criados os Centros de Estudos Supletivos em todo o País, com a proposta de ser um modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. O objetivo era escolarizar um grande número de pessoas adultas, mediante um baixo custo operacional, satisfazendo às necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigência de escolarização cada vez maior.

A educação de adultos foi levada a uma estagnação política e pedagógica vazia e superficial. Entretanto com o instalar da Democracia na década de 80, definiu-se uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos a partir da Constituição Federal de 1988, experimentando diversas fases conforme é possível observar a seguir.

No início da década de 1980 a sociedade brasileira viveu importantes transformações sócio-políticas com o fim dos governos militares e a retomada do processo de democratização, basta lembrar da campanha nacional a favor das eleições diretas. Neste contexto de redemocratização culminou com a elaboração da Constituição de 1988 que trouxe importantes avanços para a EJA: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para os indivíduos que não tiveram acesso a este tipo de ensino, na idade apropriada. No artigo 208, da mesma, percebe-se que a Educação passa a ser direito de todos, independentemente de idade, e nas disposições transitórias, são definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo, aspectos que são claramente evidenciados no seu artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Em 1985, em substituição ao MOBRAL, se estabelece a Fundação Educar, com o objetivo de acompanhar e supervisionar as instituições e secretarias que recebiam recursos para executar seus programas. Foi extinta em 1990, quando ocorreu um período de omissão do governo federal em relação às políticas de alfabetização de jovens e adultos, contrariando isto, a Constituição de 1988, mais uma vez estende o direito à educação para jovens e adultos.

'a educação é direito de todos e dever do Estado e da família...' (Artigo 205) e ainda, ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Artigo 208) (BRASIL, 1988).

Em consonância com a Constituição, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de ensino, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988).

No seu artigo 37, refere-se à Educação de Jovens e Adultos determinando que "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". No inciso 1º, deixa clara a intenção de assegurar educação gratuita e de qualidade a esse segmento da população, respeitando a diversidade que nele se apresenta.

Contudo, a partir dos anos 90, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais. Em março de 1990, com o início do governo Collor, a Fundação EDUCAR foi extinta e todos os seus funcionários colocados em disponibilidade. Em nome do enxugamento da máquina administrativa, a União foi se afastando das atividades da EJA e transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios.

Em 1996 foi lançado o PAS - Programa de Alfabetização Solidária - polêmico por utilizar práticas superadas, como o assistencialismo. Em 1998, com o objetivo de atender às populações nas áreas de assentamento, foi fundado o Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Observa-se claramente que as políticas governamentais para o combate ao analfabetismo e a educação de jovens e adultos, em plenos anos 90, ainda se valem de ações que nos passado levaram ao fracasso os programas implantados.

O desafio imposto para a EJA na atualidade se constitui em reconhecer o direito do jovem/adulto de ser sujeito; mudar radicalmente a maneira como a EJA é concebida e praticada; buscar novas metodologias, considerando os interesses dos jovens e adultos; pensar novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho; investir seriamente na formação de educadores; e renovar o currículo, interdisciplinar e transversal, entre outras ações, de forma que esta passe a

constituir um direito, e não um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou dos empresários.

Em 2003, o governo Lula lançou o programa Brasil Alfabetizado, que dá ênfase ao voluntariado, apostando na mobilização da sociedade para resolver o problema do analfabetismo. O MEC anunciou que a Alfabetização de Jovens e Adultos seria uma prioridade do novo governo federal. Para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta é a de erradicar o analfabetismo durante o primeiro mandato do governo Lula (FÁVERO, 2004).

Para cumprir essa meta o MEC contribui com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvam ações de alfabetização. No Programa Brasil Alfabetizado, ainda no segundo mandato, em andamento, a assistência é direcionada ao desenvolvimento de projetos com as seguintes ações: Alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores.

É necessário que o professor, antes de iniciar as atividades de ensino, conheça o grupo com o qual irá trabalhar. Esse conhecimento prévio pode ser pelo cadastro dos alunos e pelo diagnóstico inicial que deve servir de base para o planejamento das atividades. A intenção é tornar o processo de alfabetização participativo e democrático. A formação de alfabetizadores compreende o nível de ensino inicial e a continuada.

Nesse nível de ensino, correspondente às quatro primeiras séries do ensino fundamental, as aprendizagens essenciais referem-se principalmente aos procedimentos, ao saber fazer. Dentre eles, destacam-se os que são instrumentos para a realização de novas aprendizagens, aqueles que promovem a autonomia dos jovens e adultos na busca do conhecimento: as habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, as operações numéricas básicas, a interpretação de sistemas de referência espaço-temporal usuais. Poderia então se afirmar que o principal objetivo desse nível de ensino é que o educando aprenda a aprender, que o ensino fundamental de jovens e adultos considere a importância de que os educandos continuem aprendendo.

Embalado pelo discurso de desqualificação da Educação de Jovens e Adultos contido nas propostas de educadores brasileiros e da assessoria do Banco Mundial, a proposta de emenda constitucional introduziu uma novidade por meio de

uma sutil alteração no inciso I do artigo 208. O governo manteve a gratuidade da educação pública a todos que não tiveram acesso à escolaridade básica, independente da idade, colocando a educação de jovens e adultos no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada.

Apesar do artigo que definiu na Constituição a educação como “direito de todos”, as políticas públicas educacionais pouco favoráveis a este setor, porque os programas que foram ofertados após 1988 estiveram longe de atender a demanda populacional. Somente alguns estados que sempre tiveram grupos com história política voltada para a organização popular se preocupavam em firmar convênios que possibilitassem melhores perspectivas de educação e participação popular. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, promulgou-se a primeira referência sobre a EJA, no Título III, artigos 4º e 5º, trazendo um significativo ganho à educação de adultos, institucionalizando esta modalidade de ensino.

Enfim, uma luz reacendeu no fim do túnel e o Conselho Nacional de Educação emitiu Parecer reconhecendo a dívida social e a necessidade de investimento pedagógico nesta modalidade de educação. A reorganização curricular e a ressignificação de experiências e etapas anteriores desafiaram também os estados, e Diretrizes Curriculares são construídas visando à implementação da Política Educacional para adultos e jovens trabalhadores, um marco da EJA na atualidade.

2.1 A realidade da EJA - Educação de Jovens e Adultos

O assunto sobre o analfabetismo e a Educação de Jovens e Adultos voltou com muita força nos principais jornais impressos e televisíveis, quando da divulgação pelo IBGE do documento Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2007. Sendo primeiro estudo desta natureza, o documento traz informações relevantes e complementares para se compreender a realidade de milhões de brasileiros que não conseguiram realizar os seus estudos de acordo com a sua idade escolar.

O nosso país tem como macro problema e grande desafio a ser enfrentado o baixo nível de escolaridade média da sua população, além de ser desigual e com qualidade ruim. Segundo IBGE, em 2007, a escolaridade média era de 7,3 anos, abaixo dos oito anos de escolaridade obrigatória estabelecida como lei desde 1971 (lei nº. 5.692, de 1971) e da meta de implantação gradativa dos nove anos até 2010 (lei nº 11.274, de 2006). Esta média cai para 6,3 anos se a população é preta e parda, 6,0 anos para os que moram no nordeste, 5,0 anos para os 20% mais pobres e 4,5 anos para a população que vive na zona rural. A desigualdade na escolaridade acompanha as conhecidas desigualdades da sociedade brasileira, ajudando e reproduzi-las (BRASIL, 2007)

Os motivos que levam a esta situação são, todos bastantes conhecidos: além dos fatores sociais que condicionam a aquisição da escolaridade, o acesso é restrito na educação infantil e há níveis insuficientes de permanência e desempenho no ensino fundamental, fazendo uma ponte das desigualdades e da baixa qualidade do ensino ofertado. Com isto, produzimos uma escolaridade insuficiente para quem permanece no sistema, e excluímos da escola um grande contingente de pessoas que não conseguiram completar sua escolaridade (BRASIL, 2007).

O Brasil tem uma população de 141,5 milhões de pessoas com 15 anos ou mais. Destas, 14,1 milhões não sabem ler nem escrever, 10% da população. Em 2007 apenas 2,9% dos jovens analfabetos entre 15 e 24 anos frequentavam algum curso de alfabetização. Entre os adultos, acima de 24 anos, apenas 1,8%. De cada 100 pessoas que saem dos programas de alfabetização apenas seis ingressam nos programas de Educação de Jovens e Adultos. Isto torna grave porque os cursos que correspondem à primeira metade do Ensino Fundamental são aqueles responsáveis por sedimentar o aprendizado em programas de alfabetização (BRASIL, 2007).

Assim vamos produzindo os “analfabetos funcionais”, aqueles que apenas passaram pela escola e não têm o domínio suficiente da leitura e da escrita para utilizar no seu cotidiano, no seu trabalho, na sua vida em geral. Podemos medir este indicador, por exemplo, com aqueles, com quinze anos ou mais, que só estudaram até 3 anos de estudos. E são muitos, 15,5 milhões de pessoas. Se somarmos aos 14 milhões que não sabem ler nem escrever, chegamos a cerca de 30 milhões da população brasileira, quase 22% dos jovens e adultos que são incapazes de utilizar a leitura e a escrita. (BRASIL, 2007)

Uma informação importante é que os alunos estão frequentando ou frequentaram principalmente o segundo segmento do ensino fundamental ou do ensino médio, e uma minoria, a primeira metade do ensino fundamental, demonstrando que têm mais facilidade de acessar à EJA as pessoas que querem complementar seus estudos, do que aqueles que buscam consolidar sua capacidade de ler, escrever e contar.

Em relação às informações sobre a inexistência, insuficiência ou inadequação na oferta de cursos, unida ao fato de que apenas uma parcela mínima dos que frequentam cursos de alfabetização tem continuidade nos programas de EJA, e ainda o fato de apenas 24% das escolas públicas oferecerem EJA, são questões que apontam para os principais problemas no atendimento desta parcela da população.

Portanto, a grande realidade é que o governo federal ainda não encontrou seu papel neste tema, apenas para falar da história recente, a omissão do governo Fernando Henrique Cardoso, que transferiu recursos públicos destinado à alfabetização para a ONG Alfabetização Solidária, criada e dirigida pela primeira-dama Ruth Cardoso, para o programa Brasil Alfabetizado, preservada ainda pelo governo Lula, que apesar de trazer a responsabilidade desta oferta para o poder público, ainda não conseguiu chegar, com qualidade, aos que demandam estes serviços, nem conseguiu garantir a continuidade dos alfabetizados em programas de EJA.

Percebeu-se então, que a grande maioria dos governos estaduais e municipais têm mostrado pouco empenho no atendimento de jovens e adultos, não identificando, como exige a legislação, aqueles que necessitam de se escolarizar, e muito menos oferecendo vagas de forma adequada, porque com isto, poderia facilitar a participação dos alunos.

Encerrando e apenas para recordar, o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2000, estabeleceu erradicar o analfabetismo até 2010, além de assegurar para 2005 a oferta de Educação de Jovens e Adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos ou mais, e até 2010 a oferta de cursos equivalentes as quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as quatro séries iniciais.

2.3 Alguns comentários sobre a cidade de Bananeiras: sede do Colégio Vidal de Negreiros.

2.2.1 Dados históricos-evolutivos da cidade de Bananeiras

Conforme dados históricos a origem da cidade de Bananeiras se deu aproximadamente no ano de 1716, quando dentre os primitivos povoadores do lugar destacam-se os nomes dos senhores Domingos Vieira e Zacarias de Melo, que, oriundos de Mamanguape, obtiveram na região onde hoje se localiza a cidade de Bananeiras, sesmarias nas adjacências de uma lagoa situada no fundo de um vale. Ali crescia um bananal de espécie diferente que produzia frutos minúsculos e imprestáveis para a alimentação. Foi deste topônimo³ que veio o nome do povoado e da vila Bananeiras pela resolução do Conselho do Governo e sede municipal de 09-05-1833, finalmente instalado em 10-10-1833, e, em virtude do seu desenvolvimento, foi criada a freguesia, em 26 de maio de 1835, sob a invocação de Nossa Senhora do Livramento e nesse mesmo ano o distrito foi criado pela Lei provincial n.º 5, de 26 de maio de 1835. Desse modo, durante o período da colonização das terras do atual município de Bananeiras, a cidade pertenceu à jurisdição da vila de São Miguel da Baía da Traição, passando em seguida ao termo de Areia. A criação da Comarca data de 16 de outubro de 1857, por força de Lei Provincial nº. 19, atingindo sua Emancipação Política que se deu em 13 de dezembro de 1879, quando então, neste mesmo ano, a Lei provincial nº 690, de 16 de outubro, concedeu foros de cidade à sede municipal. Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o município é constituído do distrito sede.

Administrativamente Bananeiras, passou por várias divisões territoriais datadas de 31-12-1936 e 31-12-1937, época em que o município aparece constituído de 4 distritos: Bananeiras, Borborema, Moreno e Pilões do Maia. Pelo decreto-lei estadual nº 1164, de 15-11-1938, o distrito de Pilões do Maia passou a denominar-se simplesmente Maia, No quadro fixado para vigorar no período de 1939 a 1943, o município é constituído de 4 distritos: Bananeiras, Borborema, Moreno e Maia ex-Pilões de Maia, e pelo decreto-lei estadual nº 520, de 31-12-1943, é criado o distrito de Dona Inês, com áreas desmembrada do distrito sede de Bananeiras. Sob a mesma lei o distrito de Borborema passou a denominar-se Camuçá e o distrito

³ Topônomo: Do latim, *topos* (lugar) + *nomo* (nome)

de Moreno a denominar-se Solânea. Nessa etapa que compreende o período para vigorar entre os anos de 1944 a 1948, o município é constituído de 5 distritos: Bananeiras, Camuçá ex-Borborema, Dona Inês, Maia e Solânea ex-Moreno. Pela lei estadual nº 120, de 17-09-1948, o distrito de Camuçá voltou a denominar-se Borborema. Em divisão territorial datada de 1-07-1950, o município é constituído de 5 distritos: Bananeiras, Borborema ex-Camuçá, Dona Inês, Maia e Solânea. Pela lei estadual nº 967, de 26-11-1953, o município de Bananeiras se desmembra do distrito de Solânea, que é elevado à categoria de município, e neste mesmo ano Bananeiras sofreu sucessivas desanexações territoriais para formar novos municípios.

Em divisão territorial datada de 1-07-1955, o município é constituído de 4 distritos: Bananeiras, Borborema, Dona Inês e Maia. Pela lei estadual nº 2133, de 18-05-1959, se desmembra do município de Bananeiras o distrito de Borborema, que é Elevado à categoria de município.

Pela lei estadual nº 241, de 19-06-1959, desmembra-se do município de Bananeiras o distrito de Dona Inês, que também se eleva à categoria de município, e em divisão territorial datada de 1-07-1960, o município é constituído de 2 distritos: Bananeiras e Maia. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 1-07-1983.

Pela lei estadual nº 4520, de 10-11-1983, é criado o distrito de Taboleiro e anexado ao município de Bananeiras.

Em divisão territorial datada de 18-08-1988, o município é constituído de 3 distritos: Bananeiras, Maia e Tabuleiro. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007 (BRASIL, 2007).

2.2.2 Dados gerais em torno da cidade de Bananeiras

A cidade de Bananeiras está localizada na Longitude: -35.633º, Latitude: -6.750º, na Mesorregião: Agreste Paraibano, Microrregião: Brejo Paraibano e dista da capital da Paraíba, João Pessoa a 141,40 km, ocupando uma área equivalente a 257.98 km². Limita-se com os municípios paraibanos de Solânea (3 km), Dona Inês (15 km), Campo de Santana (31 km), Belém (15 km), Pirpirituba (25 km) e

Borborema (5,5 km). A vegetação existente é a mata úmida de altitude e a mata subcaducifólia⁴.

Figura 1: Mapa do Estado da Paraíba com destaque o Município de Bananeiras - PB



Fonte: RODRIGUES (2002, p. 13).

Localizada ao Norte do Estado da Paraíba, Bananeiras integra a micro-região do Brejo, com superfície de 284 Km². Acha-se a 552m acima do nível do mar. Cortada por estratégicas rodovias estaduais, que se interligam a rodovias federais, que interliga a cidade a João Pessoa, Natal, Recife e Campina Grande, em poucas horas de viagem. A temperatura média anual desse município oscila em torno de 12 a 31°, sendo que a cidade possui clima temperado, e, em geral, em qualquer época do ano, predomina um indicativo de 24°C. Córregos perenes integram a rede hidrográfica do município, tributária dos rios Mamanguape e Curimataú. Atualmente o município é constituído de 2 distritos: Bananeiras e Maia⁵.

⁴ Prefeitura Municipal de Bananeiras in: <http://www.bananeiras.pb.gov.br/bananeiras/turismo.asp>

⁵ idem.

2.2.3 Destaque para a economia, ciência e tecnologia da cidade de Bananeiras

A economia do município de Bananeiras é firmada na agricultura e na pequena pecuária. Nos dias atuais, Bananeiras vem revelando sua vocação para o turismo. Nos limites da área urbana situa-se o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, órgão da Universidade Federal da Paraíba, onde está inserido Colégio Agrícola Vidal de Negreiros. Neste complexo universitário se destacam os cursos de Administração, Agroindústria e Licenciatura em Ciências Agrárias. Pesquisadores do CCHSA extraem o óleo da citronela e da erva-doce, utilizado por empresas do Sudeste do País na fabricação de cosméticos e repelentes. Um pesquisador do CCHSA destacou-se ao ganhar prêmio internacional, nos EUA, por estudar o comportamento das abelhas. Outro técnico do órgão universitário acaba de criar um método de cultivo em mandalas, adequado para as agriculturas familiares, que está sendo implantado em assentamentos do município.

2.2.4 Destaque para preservação ambiental e fatos curiosos

Na zona rural, a apenas dez minutos de carro da cidade, existem três florestas que formam a Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE) de Goiamunduba. São os 100 hectares de matas nativas do Cumbre, da Bica e Boqueirão, onde existem árvores que já foram extintas em outros redutos da Mata Atlântica. Aqui, também é comum ver-se os “olhos d’água” perenes, de boa potabilidade e até mineral⁶.

No centro da Mata da Bica localiza-se a “Lagoa do Encanto”. Conta-se que no início do Século XIX, a lagoa teria engolido um carreiro, os bois e o carro. Moradores antigos falam das ruínas de um cemitério de escravos, nas proximidades. Uma lenda conta a história de um pássaro noturno, chamado de “Sou eu”, além da crença da existência de figuras da mitologia brasileira, a exemplo de “Cumadre Fulôzinha”. É muito interessante ouvir as estórias narradas pelos moradores locais, depois de uma bela trilha na mata⁷.

⁶ Prefeitura Municipal de Bananeiras in: <http://www.bananeiras.pb.gov.br/bananeiras/turismo.asp>.

⁷ Idem.

2.2.5 Destaque para o patrimônio arquitetônico

O patrimônio arquitetônico (casario) do Município é muito rico, existindo no mesmo mais de 80 casas catalogadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP), sendo que a grande maioria desse patrimônio encontra-se em bom estado de conservação e em 2005 foi assinada uma carta de intenções entre a Prefeitura Municipal e o IPHAEP, no intuito de desenvolver a recuperação, preservação e tombamento da cidade como Patrimônio Histórico Estadual⁸.

Figura 2: Foto apresentando Antigo Convento das Irmãs Dorotéias (edificação período colonial).



Fonte: Acervo pessoal - 2009.

As edificações do Período Colonial (séc.XVIII), neoclássico, ecléticos, art déco e protomodernistas, que ainda existem na cidade, são o resultado da opulência vivida pela aristocracia rural. O dinheiro do café permitia a construção de palacetes, com ladrilhos importados. O fausto do café entrou em declínio no ano de 1923, com a praga *Cerococcus paraibensis* que contaminou as plantações. A cana-de-açúcar, o

⁸ Prefeitura Municipal de Bananeiras in: <http://www.bananeiras.pb.gov.br/bananeiras/turismo.asp>.

fumo, o arroz e, posteriormente, o sisal, passaram a figurar como produtos estratégicos da economia regional⁹.

Bananeiras foi o maior produtor de café da Paraíba e o segundo do Nordeste. Em 1852, o café de Bananeiras rivalizava em qualidade e aceitação com o de São Paulo. Aqui, produzia-se um milhão de sacas ao ano. O transporte era precário, para fazer o produto chegar aos principais centros consumidores. O trem só chegaria 72 anos depois (SILVA, 2004).

2.2.6 Artesanato

O município de Bananeiras é rico nesta área. Artesãos locais são peritos na manipulação da madeira e bambu, a exemplo de Pedro e Santo Herculano. Antonio Fernandes é o mágico construtor de rabecas, guitarras e violões. Professoras de artesanato do CCHSA, Diva e Rejane, trabalham magistralmente com a palha da bananeira, na produção de bolsas, escarcelas, pastas, caixas, cadernetas para anotações e bandejas, que já são vendidas no Sudeste do Brasil e no exterior. Os doces caseiros (de frutas variadas) são famosos na região, assim como o crochê, fuxico e bordados (SILVA, 2004).

Conhecer Bananeiras, no Brejo Paraibano é misturar lendas, fatos e tradições. Novais Junior acrescenta um lance romântico à fundação de Bananeiras. Segundo ele, o caçador Gregório da Costa Soares saiu com alguns amigos de um acampamento em Sucurú da Serra do Cuité e conseguiu chegar a Bananeiras, na região do Brejo, a mais de 100 Km de distância. Corria o ano de 1762. Gregório perdeu-se dos companheiros, nos contrafortes da Serra da Cupaóba. Acabou aprisionado por índios da região¹⁰.

Os índios daquela região eram antropófagos, nos rituais de guerra ou religiosos, costumavam devorar os inimigos aprisionados, e este seria o fim de Gregório, se mãos hábeis não desatassem os cipós que o amarravam a uma estaca. Ele ia ser sacrificado na manhã seguinte. O misterioso salvador correu madrugada adentro, com Gregório às costas. Ao amanhecer, o caçador notou que seu anjo

⁹ Prefeitura Municipal de Bananeiras in: <http://www.bananeiras.pb.gov.br/bananeiras/turismo.asp>.

¹⁰ Idem.

benfeitor era uma formosa índia, que o levara a salvo até a aldeia de Santo Antônio da Boa Vista (seria o território que hoje forma Borborema ou Pirpirituba)¹¹.

Satisfeita por haver salvo o homem que seria seu marido, a índia beijou-lhe as mãos e chorou de alegria. Gregório, que prometera a Nossa Senhora do Livramento erguer uma capela em sua homenagem, casou com a bela índia, que recebeu o nome de Maria do Livramento. Em 7 de abril de 1763, o tabelião Vicente Ferreira Serrano lavrou escritura de uma parte de terras doadas por Gregório, para a construção da Capela de Nossa Senhora do Livramento. Depois de seguidas reformas, a capelinha de taipa transformou-se na atual Matriz de Bananeiras, um templo de formas arquitetônicas interessantes, que desperta a curiosidade dos turistas¹².

Figura 3: Foto apresentando a Matriz de Bananeiras.



Fonte: Acervo pessoal - 2009.

Bananeiras cidade das ladeiras, dos sobrados, dos Chalés, das Trilhas ecológicas que cruzam a Cachoeira do Roncador, a reserva Florestal de Goiamunduba e as inscrições rupestres de Umarí. Caminhos do Padre Ibiapina. Parada obrigatória no Cruzeiro de Roma, passagem pelo Túnel Ferroviário que em

¹¹ Prefeitura Municipal de Bananeiras in: <http://www.bananeiras.pb.gov.br/bananeiras/turismo.asp>.

¹² Idem.

seu percurso vai até a Pousada da Estação, e ainda um clima frio que só esquenta com uma visita aos caminhos dos Engenhos ou com sua presença no Maior São João Pé de Serra do Mundo. Esta é Bananeiras, cidade centenária, que encanta e deixa saudades em quem a visita¹³.

2.3 A EJA no Colégio Vidal de Negreiros

Para que se fale sobre a questão da EJA no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, convém que antecipadamente sejam tecidos alguns comentários a respeito da Universidade Federal da Paraíba, a qual foi criada através da Lei nº 3.835 de 13 de dezembro de 1960. A mesma, trata-se de uma Instituição Autárquica de Regime Especial de Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo vinculada ao Ministério da Educação, e tem em sua abrangência, quatro campi, distribuídos nos seguintes municípios: Campus I, na cidade de João Pessoa; Campus II em Brejo de Areia, Campus III, em Bananeiras e o recente criado Campus IV em Mamanguape e Rio Tinto (SILVA, 1994).

O Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, ao completar 75 anos, pode ser considerado um dos mais tradicionais estabelecimentos do ensino técnico agrícola no Nordeste e o pioneiro do ensino técnico em agroindústria no Brasil. Ocupando uma área de 360 hectares no município de Bananeiras, acerca de 145 km de João Pessoa, o CAVN destaca-se como unidade de ensino profissionalizante, devido à sua vinculação à Universidade Federal da Paraíba, fator responsável pela alta qualificação de seu Corpo Docente, onde cerca de 85% dos profissionais possuem pós-graduação, seja a nível de especialização, mestrado ou doutorado (SILVA, 1994).

Entre os objetivos principais do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros estão a promoção da Educação Profissional nos níveis básico e técnico, voltados para as áreas de Agropecuária e Agroindústria, assim como garantir que a formação de seus alunos se desenvolva dentro da necessária e salutar interdisciplinaridade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, seja através dos cursos formais ou mesmo de

¹³ Prefeitura Municipal de Bananeiras in: <http://www.bananeiras.pb.gov.br/bananeiras/turismo.asp>.

seminários, assistência a pequenos e médios empresários, na forma de estágios (SILVA, 1994).

Subordina-se a esse ideal o compromisso de sempre fomentar e contribuir efetivamente para o desenvolvimento da região do município de Bananeiras e cidades vizinhas, como Belém, Solânea, Borborema, Pirpirituba, Remígio e Guarabira (SILVA, 1994).

Em sua estrutura de apoio ao alunado o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros - CAVN conta com biblioteca, lavanderia, residências estudantis masculina e feminina, setor de assistência social, consultório odontológico, sala de jogos, sala de televisão, quadra de futebol de salão, campo de futebol, piscina semi-olímpica, ginásio poli-esportivo, quadras de volêi de areia, 14 salas de aula e 17 laboratórios, incluindo-se aí um moderno Laboratório de Informática, o LABINF, conectado à internet 24 horas por dia e onde o corpo discente do CAVN tem um espaço garantido para ampliar seus conhecimentos na área de operação de softwares, através de cursos específicos e também das próprias disciplinas da grade curricular básica (SILVA, 1994).

O acesso e uso desses equipamentos pelos alunos é totalmente gratuito, obedecendo, no entanto, às normas específicas do funcionamento de cada setor e ao Regimento Interno do CAVN. (SILVA, 1994)

A partir do ano de 1998, o Centro de Formação de Tecnólogos (Campus III da UFPB), iniciou, por meio do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, uma parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), para a formação de jovens e adultos advindos das áreas de assentamentos dos estados das regiões Norte e Nordeste do Brasil, intitulado Curso de Formação para Professores do Campo (SILVA, 2004).

Sendo um dos grandes méritos deste 1º Curso de Magistério, o resgate e a valorização da cultura camponesa, já que, normalmente, os cursos de magistério de nível médio da rede oficial de ensino, preparam seus alunos para ministrarem aulas na Educação Infantil e na 1ª fase do Ensino Fundamental, discutindo a realidade apenas das escolas das cidades, sem buscar conhecer a realidade das escolas do campo (SILVA, 2004.).

No ano de 2001, dando sequência a esta parceria entre a UFPB, INCRA/PRONERA , MST e CPT, foi realizada a etapa preparatória do Primeiro Curso Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária em nível nacional, oferecido para 60 jovens e adultos, assentados em áreas de reforma agrária, dos estados da Região Nordeste e mais o estado do Pará. Esta turma concluiu o curso em setembro de 2003. Em 2004, tendo em vista os resultados positivos desta parceria, foi firmado um novo convênio entre os parceiros acima mencionados, para a realização de uma segunda turma do Curso Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária para 80 jovens e adultos, em concomitância com a suplência do ensino médio, e 30 educandos que já concluíram o Ensino Médio na área de Agropecuária (SILVA, 2004).

O Colégio agrícola optou por esta modalidade de ensino, porque viu nela a ampliação democrática do acesso à Educação e à Universidade. A direção do colégio é cônscia das dificuldades dos profissionais do Ensino Fundamental e Médio, quando é exigido para que eles busquem a qualificação profissional, ao mesmo tempo em que poucas condições lhes são dadas para que isto ocorra. E uma das maiores dificuldades enfrentadas por eles, reside em conciliar o tempo para freqüentarem um Curso com as suas atividades (paralelas) desenvolvidas na escola, seja ensinando, ou seja como Técnicos da Educação (SILVA, 2004).

Figura 4: Foto apresentando a vista frontal do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros.



Fonte: Acervo pessoal - 2009.

A escola de Bananeiras passou por diversas fases de adaptação e sempre foi uma referência nacional no ensino agropecuário, pois os educandos que a adotaram, aprimoraram-se recebendo conhecimentos técnicos através de uma equipe docente capacitada e dedicada. Mesmo em face de inúmeras dificuldades que surgem no dia-a-dia, a escola desenvolve relevantes projetos como o Mandala (em fase de desenvolvimento); o projeto Ranicultura, devidamente estruturado, com ótimas matrizes oriundas da América do Norte; o projeto Avicultura, contando com um plantel de 900 aves, fornecendo carnes e ovos para o restaurante interno; o projeto Caprinocultura da raça espanhola Saanen e mestiça Anglo Parda, alem de ovinos, num total de 170 unidades, bem como outros importantes projetos agropecuários, possibilitando oferecer aos alunos meios de estudar de uma forma mais eficaz, e qualificando-os para exercerem sua aprendizagem profissional no mercado, e assim terem uma vida mais digna (SILVA, 2004).

Figura 5: Foto apresentando uma das salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros.



Fonte: Acervo pessoal - 2009

Por outro lado, o curso Técnico em Agroindústria, criado em 1990, procura ministrar disciplinas sobre beneficiamentos, armazenamentos, processamentos e controle de qualidade de produtos agroindustriais, onde seus técnicos se tornam aptos a desempenhar atividades nos setores de produção de alimentos, controle de qualidade e desenvolvimento de novos produtos, inclusive realizando atividades públicas ligadas aos setores de alimentos, podendo montar seu próprio negócio – indústria de processamentos de produtos agropecuários (SILVA, 2004).

Por fim, a escola atualmente vem desenvolvendo um trabalho de ensino agrícola (Curso técnico alternado) aos líderes dos assentamentos rurais da Reforma Agrária da região Nordeste, indo até o estado do Pará, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), onde esses líderes recebem instruções sobre agricultura, pecuária, associativismo, entre outras disciplinas e passam a aplicá-las na prática, nas áreas de assentamentos de suas origens .

Figura 6: Foto apresentando aulas práticas



Fonte: Acervo pessoal - 2009

Desse modo, com base na LDB, e conforme o Decreto 5.840, referente ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros pretende acompanhar as inovações tecnológicas e científicas, fortalecendo sua presença na região e no estado como uma instituição referencial na oferta da Educação Profissional, oferecendo educação de qualidade aos jovens e adultos do campo. Por estes motivos, fica clara a demanda pela formação urgente de técnicos jovens e adultos, habilitados, sobretudo, na área da agropecuária (SILVA, 2004).

Figura 7: Foto apresentando o Pavilhão de salas de aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros.



Fonte: Acervo pessoal - 2009

Os alunos que estudam no curso técnico de nível médio no Colégio Vidal de Negreiros vivem no mesmo em regime de internamento, e, de um modo geral, são pessoas carentes oriundas de famílias de pequenos agricultores de baixa posição sócio-econômica, que vivem em localidades circunvizinhas¹⁴ e até em outros estados. Estes educandos são recebidos pela escola de Bananeiras, sobre a autorização de seus pais que nutrem a esperança de um dia verem os mesmos cidadãos brasileiros.

¹⁴ Cidades paraibanas: Arara, Belém, Bom Sucesso, Campina Grande, Campo de Santana, Caporã, Guarabira, Itabaiana, Mari, Pedra Branca, Pilar, Pirpirituba, Pitimbu, Solânea. Cidades de outros estados: General do Pociano – AL, Propriá – SE, Itambé – PE, Pacatuba – SE, Passa e Fica – RN, Senador Pompeu – CE, Tamboril – CE.

Figura 8: Foto apresentando o Restaurante do Campus III da UFPB.



Fonte: Acervo pessoal - 2009

Estes jovens, no momento em que são internos no Patronato, passam a receber a devida atenção dos responsáveis pelos mesmos em sua nova morada; daí então, passam a fazer parte da vida funcional do estabelecimento, que envolve um conjunto de forças (professores e funcionários), para apoiá-los e cuidar dos mesmos.

CAPITULO III

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa realizada no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros - CAVN, sobre a metodologia utilizada pelos professores que ensinam no curso técnico PROEJA em agropecuária, no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros - CAVN procura direcionar os termos de acordo com a pesquisa científica, que, na visão de Vergara (2005), possui duas fases, uma é a fase antecedente e outra é a consolidadora. A primeira revela-se no projeto de pesquisa e a segunda na dissertação. De acordo com Lakatos; Marconi (1996: p. 15), “Pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos”. Nesse sentido, a pesquisa científica é regida por uma formalidade orientada pelos preceitos científicos estabelecidos com o intuito de criar referenciais que possam guiar quaisquer trabalhos de cunho científico.

Para o desenvolvimento da presente dissertação, inicialmente foi feita uma consulta bibliográfica¹⁵ da literatura disponível, que abordasse ideias em torno da Educação de Jovens e Adultos.

O presente estudo empregou a pesquisa do tipo qualitativa, que conforme assevera Neves (1996: p. 1), trata-se de “[...] um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social”.

Flick (2004: p. 20) defende a utilização da pesquisa qualitativa, dando enfoque a seus aspectos:

¹⁵ Segundo Vergara (2005: p. 48), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se como sendo um “(...) estudo sistematizado desenvolvido com base em material acessível ao público em geral”. No caso deste estudo, a pesquisa busca em artigos, livros, pesquisa eletrônica, etc., a fundamentação necessária para o enquadramento teórico na discussão referente ao tema em questão.

As idéias que conduzem à pesquisa qualitativa diferem daquelas empregadas na pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

Também foi utilizada na metodologia desta dissertação a pesquisa do tipo quantitativa, segundo a qual tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.) (MINAYO, 2007; LAKATOS et al, 1985).

3.1 Universo e amostra da pesquisa

A delimitação do universo da pesquisa torna-se imprescindível, pois, em muitos casos as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão amplo que se torna impossível considerá-los, em sua totalidade. Por isso, é muito frequente trabalhar com uma pequena amostragem, porém, representativa. Para tanto, o universo ou população da pesquisa faz referência à totalidade de elementos possuidores de características semelhantes, e, em razão disso, escolhido como objeto de um determinado estudo (RUDIO, 1998). Portanto, a constituição do universo¹⁶ são os vinte e cinco professores que ensinam no Curso Técnico PROEJA de Nível Médio Agrícola Integrado com a Habilitação em Agropecuária, do Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros”, Campus III, da cidade de Bananeiras – PB, dos quais dezessete deles foram selecionados para compor a amostra da pesquisa.

Amostra, de acordo com o Winter; Salles (2008, p. 33): “É uma parte da população, selecionada de acordo com uma regra ou plano. Deve ser representativa e proporcional, para que se possa ter confiança em generalizar para o universo, o que nela foi observado”.

¹⁶ Universo da pesquisa é a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo (LAKATOS, 1991).

3.2 Instrumento de pesquisa

Entende-se por instrumento de pesquisa aquilo que é utilizado para coletar os dados de forma confiável, atendendo a dois propósitos: validade e fidedignidade. Um instrumento é válido quando ele mede o que pretende medir e fidedigno quando, uma vez aplicado à amostra, conduz aos mesmos resultados (RUDIO, 1998).

Portanto, a coleta de dados foi realizada através da aplicação de um questionário aos professores que ensinam no Curso Técnico PROEJA em Agropecuária do CAVN, durante a pesquisa de campo, contendo nove perguntas mesclando os tipos fechadas e abertas (ver anexo), visando, através do mesmo, captar quais as dificuldades que eles enfrentam no cotidiano de suas aulas, pois a observação por si só não possui um grau de importância considerável, necessita sempre de informações mais precisas, que são obtidas através do questionário e/ou entrevista, como sugere Mayring (2002: p. 66), “[...] é difícil inferir significâncias subjetivas a partir de observações. É necessário deixar o próprio sujeito falar, eles mesmos são, inicialmente, os experts de seus próprios conteúdos de significâncias”.

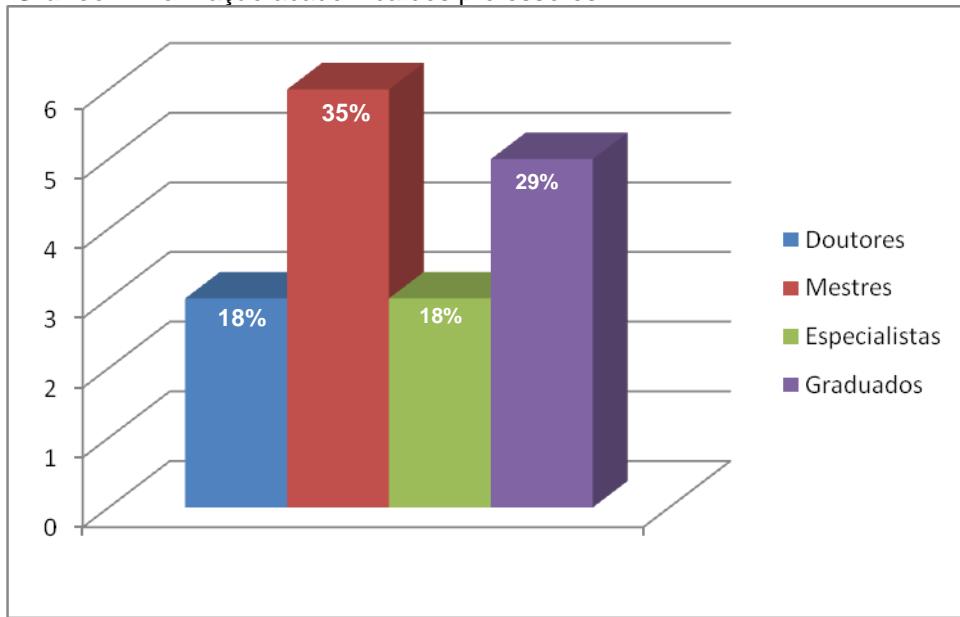
3.3 Tratamento da coleta de dados

Quanto ao tratamento dos dados dessa pesquisa, Mayring (2002), afirma que, através dos mesmos se busca simplesmente aproximar-se do homem por meio de testes e medições e vivenciando uma experimentação, que procura verificar de forma fidedigna a sua representatividade e o entendimento do contexto em que o homem está inserido. Portanto, cabe ao pesquisador ter o bom senso e a percepção para conseguir entender, compreender e interpretar corretamente os dados coletados, que no caso desta dissertação, foram obtidos através de dados bibliográficos e da aplicação de um questionário, cujos resultados alcançados pudessem ficar o mais próximo possível da verdade pesquisada, bem como dos objetivos que se pretendia alcançar.

3.4 Refletindo sobre a realidade

O presente capítulo trata da análise das respostas dos questionários que foram aplicados a um universo de dezessete no contexto de vinte e cinco professores que ensinam no Curso Técnico PROEJA em Agropecuária do CAVN, Campus III, da UFPB na cidade de Bananeiras – PB. Convém ressaltar que não foi possível entrevistar o total dos 25 professores, até porque pelo critério de inclusão e exclusão, só fariam parte do questionário aplicado aos professores que se propusessem em contribuir voluntariamente para a presente pesquisa. Portanto, através da coleta dos dados extraídos do mesmo, busca-se, através dos professores, compreender o entendimento sobre a Educação de Jovens e Adultos no referido curso, em que estes professores estão inseridos.

Gráfico 1: Formação acadêmica dos professores

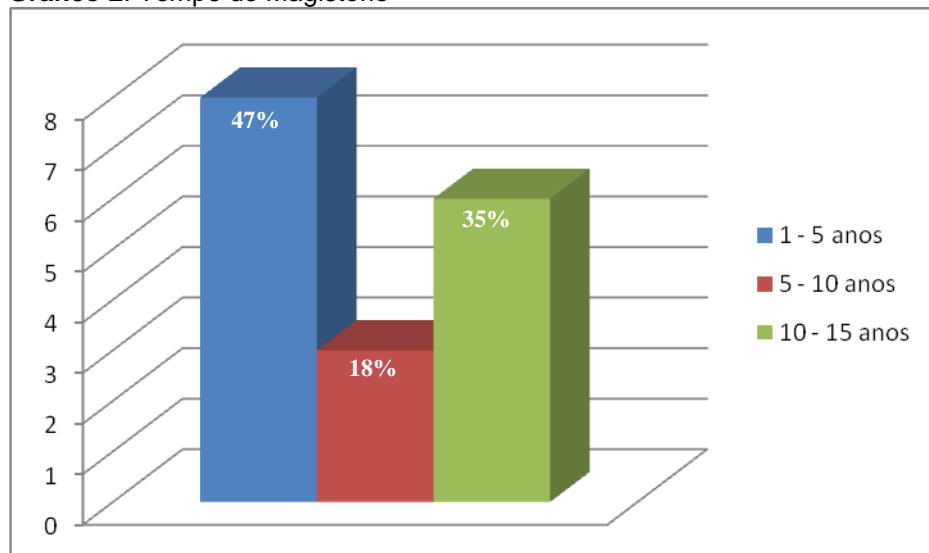


Fonte: Pesquisa direta/2008

Quanto à formação acadêmica dos dezessete professores entrevistados, a análise do gráfico 1, revela que os mesmos apresentam um perfil positivo, considerando-se que uma maioria correspondente ao percentual de 35%, são

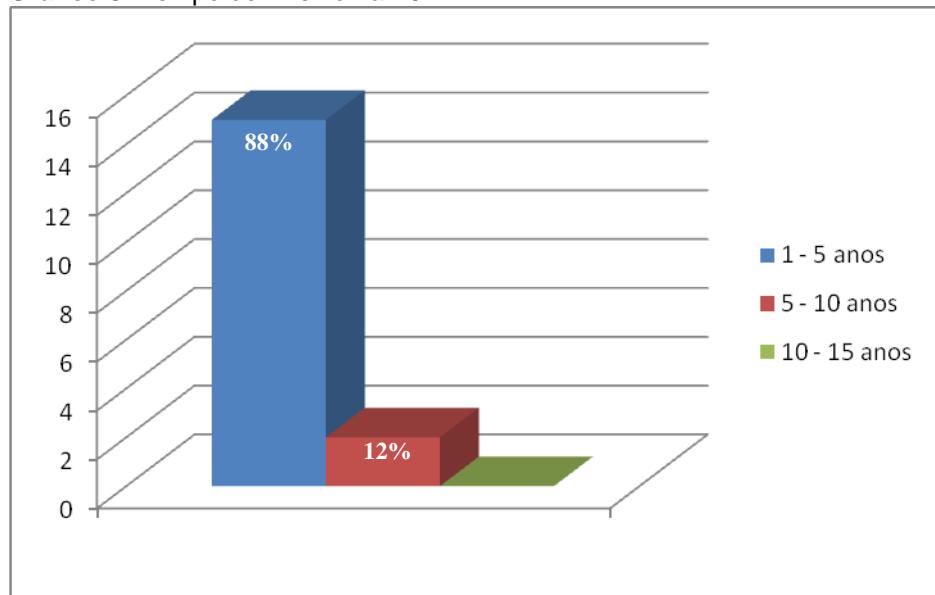
mestres; 18% se acham enquadrados nas categorias doutores e especialistas e 29% já concluiram cursos de graduação.

Gráfico 2: Tempo de Magistério



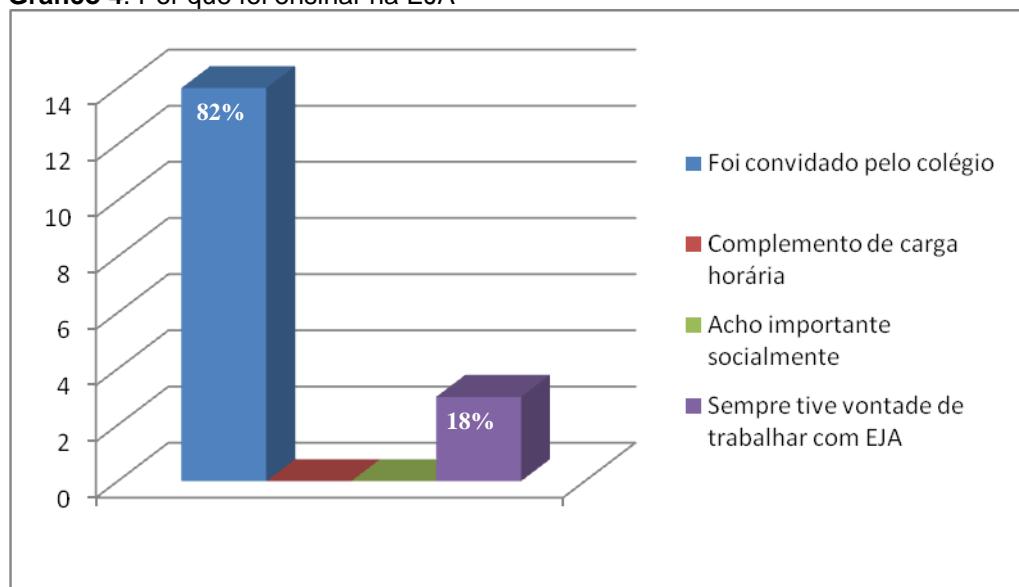
Fonte: Pesquisa direta/2008

Conforme o gráfico 2 que se refere ao tempo de serviço dos entrevistados no magistério, a análise do mesmo também apresenta-se merecendo uma reflexão a este respeito, porque mesmo sabendo-se que 35% dos professores já trabalham na área da educação num período equivalente entre 10 a 15 anos, mesmo que tal dado demonstre que essa categoria já tenha experiência no trabalho escolar, o interessante seria que os mesmos estivessem se renovando com cursos de capacitação dentre outros, porque quando se trata de magistério o importante não é exatamente tempo de serviço, mas, qualificação. Mesmo assim, foi percebido na análise do referido gráfico que 18% assinalou a categoria correspondente ao período de 5 a 10 anos; e 47%, de 1 a 5 anos.

Gráfico 3: Tempo de Ensino na EJA

Fonte: Pesquisa direta/2008

Quando interrogados sobre o tempo que ensinam na EJA, conforme a análise do gráfico 3, a coleta dos dados obtidos revelou que a experiência dos dezessete professores entrevistados, ainda é algo novo, pois a maioria 88%, conforme demonstra o referido gráfico, trabalha com este tipo de educação, há pouco menos de 5 anos, o que representa uma carência de formação/atuação no ensino de EJA.

Gráfico 4: Por que foi ensinar na EJA

Fonte: Pesquisa direta/2008

Segundo os aspectos estatísticos contidos na análise dos dados apresentados no gráfico 4, detecta-se que tais dados indicam quais os principais motivos que levaram os entrevistados a ensinarem na EJA, pois, veja-se que, 82%, constituindo-se na maioria deles assinalaram a categoria *foi convidado pelo colégio* e apenas 18% responderam que *sempre tiveram vontade de trabalhar com EJA*. Então, como se vê, a maioria dos entrevistados foram ensinar na EJA atendendo à formulação de convite feito pelo Colégio.

Buscando complementar ao que foi indagado no gráfico 4, fez-se a pergunta aberta: *Por que foi ensinar na EJA?*, obtendo-se como resposta o posicionamento de um dos entrevistados, enfatizado na tabela 1, a seguir:

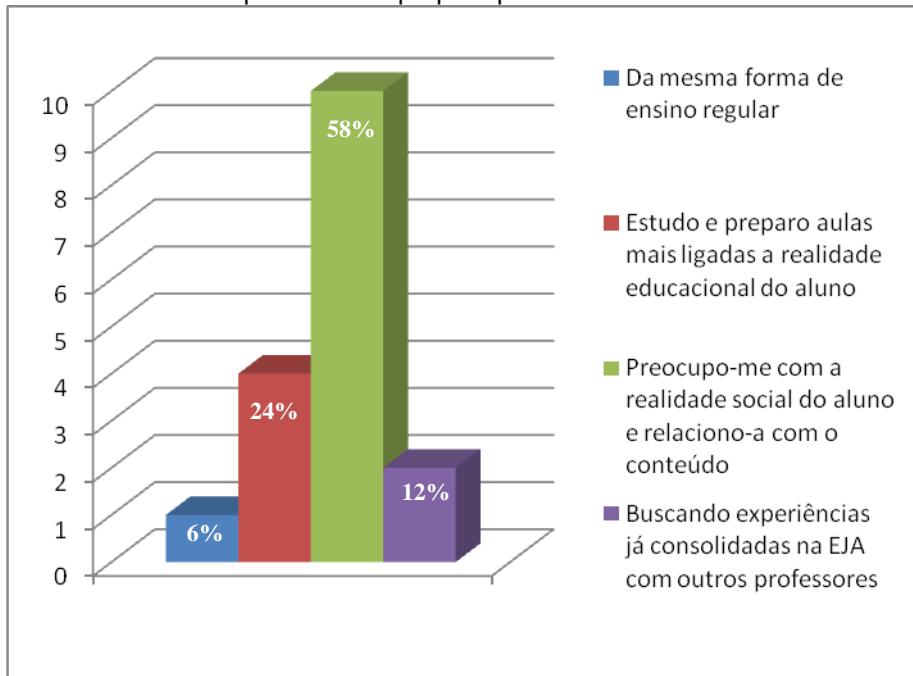
Tabela 1: Por que foi ensinar na EJA?

Respostas	Nº. de Professores	Percentagem (%)
Vivenciar uma nova experiência, pois nesses anos todos de sala de aula, nunca tinha tido uma experiência na EJA.	1	6%
Não responderam.	16	94%
Total	17	100%

Fonte: Pesquisa direta/2008

Esta fala permite traçar um perfil do motivo que levou o entrevistado a optar por trabalhar com esta modalidade de ensino, uma vez que, poderia possibilitar ao mesmo uma nova experiência, que de certa forma é diferenciada, por se tratar de uma demanda de EJA.

Gráfico 5: Como o professor se prepara para trabalhar na EJA



Fonte: Pesquisa direta/2008

Todas as questões colocadas no gráfico 5, são bastante pertinentes em relação à educação de estudantes que já passaram do período normal de freqüência à escola e/ou aprendizagem. No entanto, parecendo preocupar-se com o perfil socioeconômico dos seus educandos, a maioria deles, equivalente a 58%, optaram pela categoria *preocupo-me com a realidade social do aluno e a relaciono com o conteúdo*, demonstrando com isto a preocupação que os mesmos têm no desejo de promover o crescimento educacional dessa demanda da EJA, em seguida, teve-se o percentual de 24% revelando que *estudam e preparam aulas mais ligadas à realidade educacional do aluno*. Tal posicionamento também é louvável, principalmente pelo fato do professor preparar suas aulas pensando na realidade educacional em que o aluno se acha inserido. Também obteve-se o percentual de 12%, assinalando a questão *buscando experiências já consolidadas na EJA com outros professores*, resposta esta que já deixa bastante evidente a intenção do professor em trocar ideias com outros professores para melhorar a sua experiência nesta modalidade de ensino; e por fim, teve-se o percentual de 6% assinalando a variável *da mesma forma de ensino regular*, o que não é um bom indicativo, porque quando se trabalha com estudantes de EJA, tem-se que buscar formas

diferenciadas de ensino, para atender a esta demanda que se acha do ensino regular.

Quanto às respostas dadas à questão aberta *como você se prepara para trabalhar na EJA*, apenas 2 dos professores entrevistados se pronunciaram, conforme as suas falas que se acham na tabela 2 a seguir:

Tabela 2: Como o professor se prepara para trabalhar na EJA?

Respostas	Nº. de Professores	Porcentagem (%)
Fiz uma sondagem nas primeiras aulas. É um público muito variado, difícil de união em prol de um desafio, porque muitos já terminaram o ensino médio.	1	6%
Na perspectiva de reativar os estudos dos alunos que pararam por algum tempo, busco a princípio fazer com que eles voltem a gostar dos estudos fazendo-os ver que nunca é tarde para ser obter uma formação educacional que conduza o homem a uma vida mais digna face à sociedade onde a escola se acha inserida e o mercado de trabalho, onde, futuramente o aluno irá trabalhar.	1	6%
Não responderam	15	88%
Total	17	100%

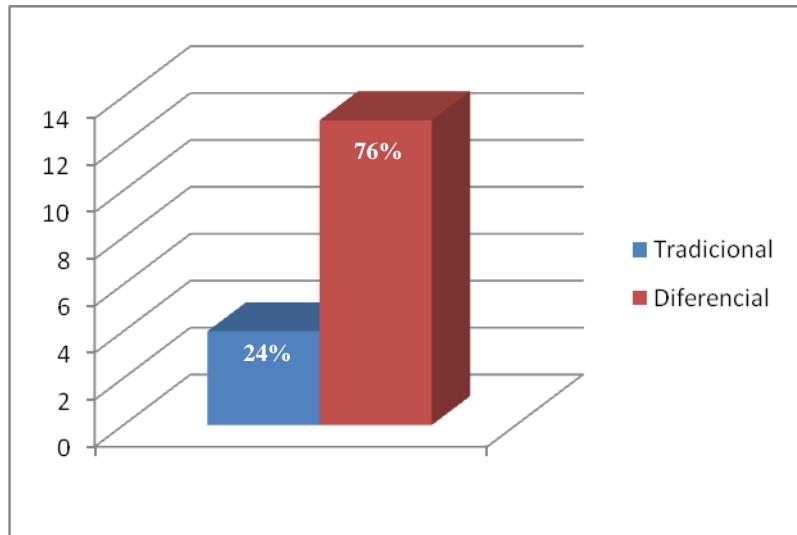
Fonte: Pesquisa direta/2008

Analizando-se a resposta do primeiro professor entrevistado, contida na tabela 2, detecta-se que através da mesma, dá para se obter um perfil do alunado, que, conforme a fala do referido professor, trata-se de uma demanda que além de apresentar dificuldade quanto a trabalharem unidos, para trocarem idéias e se enriquecerem mutuamente, também apresentam um certo receio diante dos desafios apresentados pela modalidade de ensino EJA. Certamente, isto ocorre, especialmente entre alunos que estudam nesta modalidade de ensino, em virtude da timidez existente entre os mesmos, uma vez que, se tratam de jovens que já passaram da adolescência, sendo que a maioria deles é oriunda de famílias de produtores rurais, e quando não, são carentes.

Já a fala do segundo professor entrevistado, também colocada em evidencia na tabela 2, revela o desejo implícito que o mesmo tem de motivar seus educandos no resgate do tempo perdido,

Como se viu, as respostas dadas pelos dois professores supracitados evidenciam que há nos mesmos o desejo de superar os desafios junto a estes alunos da EJA, principalmente quando o segundo professor entrevistado expressa: “[...] fazendo-os ver que nunca é tarde para ser obter uma formação educacional que conduza o homem a uma vida mais digna face à sociedade onde a escola se acha inserida e o mercado de trabalho, onde, futuramente o aluno irá trabalhar”.

Gráfico 6: Forma como a aula é executada na turma de EJA



Fonte: Pesquisa direta/2008

Indagados sobre a forma como executam suas aulas na EJA, conforme análise do gráfico 6, ficou claramente demonstrado que a maioria dos entrevistados equivalente a 76% dos mesmos, optaram pela categoria: Uso uma metodologia diferente, revelando com isto que desejam trabalhar com uma metodologia diferenciada, que possa ir ao encontro dos anseios destes alunos que adentraram na escola já fora do período considerado normal.

Em relação à pergunta aberta relacionada com a forma como os professores trabalhavam na EJA, obteve-se cinco situações, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 3: Forma como se ministra o ensino da EJA

Respostas	Nº. de Professores	Porcentagem (%)
Atentos para explicar e apresentar as aulas com a realidade dos educandos.	04	23%
Metodologia específica para os alunos do EJA.	07	41%
Alunos que necessitam de uma atenção direcionada.	01	6%
São alunos que necessitam de uma atenção direcionada a educação do campo estimulando a sua permanência no campo.	03	18%
Aliar a teoria à prática.	02	12%
Total	17	100

Fonte: Pesquisa direta/2008

No universo de professores, ficou claro em suas respostas, que os mesmos demonstram preocupação em desenvolver um ensino que esteja de acordo com as especificidades do aluno de EJA, considerando-se ainda que as respostas dos mesmos apresentadas na tabela 3 apontam para determinadas situações, que vão desde a relação entre “preparar aula de acordo com a capacidade do aluno”, até outras que revelam que nas suas aulas os eles precisam usar uma metodologia mais sintonizada com a realidade.

Na análise da tabela 3, houve um posicionamento de 4 professores que mereceu destaque, uma vez que os mesmos apresentaram um aspecto bastante positivo, quando declararam que costumavam contextualizar o assunto da aula com a realidade dos educandos, utilizando, inclusive, as próprias experiências individuais e/ou pessoais vividas no dia-a-dia pelos seus alunos que, como se sabe, todo indivíduo ao adentrar na sala de aula, já traz consigo uma gama de experiências adquiridas junto aos seus familiares, até porque, de um modo geral, os mesmos vivem em áreas rurais.

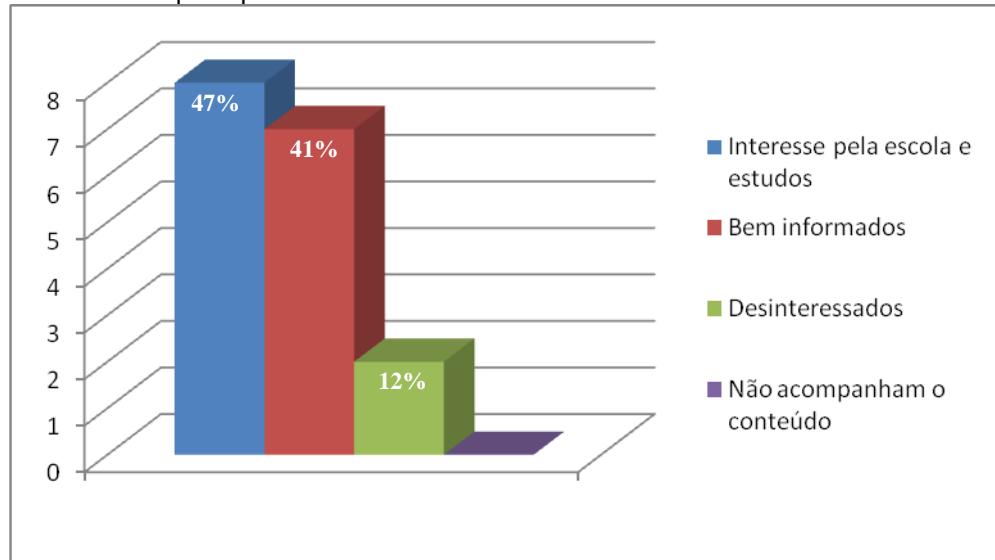
Na tabela 3 foi detectado que 7 professores optaram corretamente pelo uso de uma metodologia mais voltada para a realidade do aluno no ambiente de sala de aula, o que denota que não vai haver choque entre o conteúdo ministrado pelos

mesmos, uma vez que o referido conteúdo estará voltado para a realidade de seus alunos, que já estão acima da idade de adentrar no ensino regular, e que por isto devem ser olhados com uma atenção especial por parte do professor, conforme foi destacado por 1 dos entrevistados.

Apenas 3 professores fazem referências que essa realidade deveria priorizar uma concepção de educação do campo, haja vista que os alunos são oriundos ou ainda residem em áreas rurais, conforme é possível perceber na fala dos mesmos: “São alunos que necessitam de uma atenção direcionada à educação do campo estimulando a sua permanência no campo.”

Estes 3 professores explicitaram em suas respostas que os alunos de EJA necessitam de uma atenção direcionada à educação do campo, a qual estimule a permanência do mesmo na área rural, o que é muito importante, pois o aluno sai do espaço da sala de aula e vivencia junto ao seu professor experiências agrícolas em contato com a terra, e que ficando preso a ela, estará preparado, principalmente no sentido de evitar o fenômeno do êxodo rural. É importante ainda que se destaque neste comentário que falar de realidade genericamente fica um tanto descontextualizada, sobretudo quando se trata de metodologia de ensino, sendo assim, estes professores fizeram muito bem em apontar aspectos da realidade como: a permanência no campo; experiências agrícolas; evitar o êxodo rural, entre outras.

Outro aspecto curioso que foi apontado na tabela 3 pelos professores entrevistados, foi a respeito da forma como os mesmos ministram as aulas na turma de EJA, quando então foi detectado que 2 deles destacaram que se preocupam com a relação entre teoria e prática, mas não detalharam como ocorre tal relação, pois pela natureza do curso na área de agricultura, é natural que ocorram aulas teóricas e aulas práticas (experimentos), o que não seria, neste caso, uma especialidade dos alunos da EJA. Pensando dessa forma a relação teoria e prática passa a ser uma situação formal-curricular dos cursos do colégio.

Gráfico 7: O que o professor acha dos alunos de EJA

Fonte: Pesquisa direta/2008

A análise do gráfico 7 evidencia um outro aspecto bastante positivo, pelo fato de revelar que na relação professor aluno, mesmo sabendo-se que a turma é constituída por discentes em idade bastante adulta, mesmo assim foi encontrado um percentual equivalente a 47% indicando que os alunos demonstram *interesse pela escola e estudos*, evidenciando ainda que não obstante as dificuldades que estes alunos enfrentam no seu dia-a-dia na sala de aula, eles demonstram interesse não apenas pela escola, como também pelo ensino ministrado pelos seus professores.

Outra revelação contida no gráfico 7, foi o fato de 41% dos professores entrevistados afirmarem que seus alunos são *bem informados*. Isso vem confirmar que a história de vida desses alunos que retornam aos estudos, fazendo deles um componente fundamental para ser utilizado no próprio processo de auto-crescimento através do ensino-aprendizagem, pois foi visto também que apenas um percentual de 12% dos professores assinalaram que a variável *desinteressados*, sem que nenhum deles tenha assinalado a variável *não acompanham o conteúdo*. Neste sentido estes professores percebem que as vivências desses alunos (sobretudo no mundo do trabalho) se constituem elementos práticos diferentes daqueles adolescentes e jovens que estão no curso na fase regular.

Quanto à pergunta aberta dos professores entrevistados apenas 2 assim se posicionaram, conforme demonstrado na tabela 4, abaixo:

Tabela 4: Outras

Respostas	Nº. de Professores	Percentagem (%)
Muitos têm interesses próprios e poucos de grupos.	1	6%
Acho que falta alguém para controlar e fiscalizar a turma. Principalmente quanto à freqüência dos alunos.	1	6%
Não responderam.	15	88%
Total	17	100%

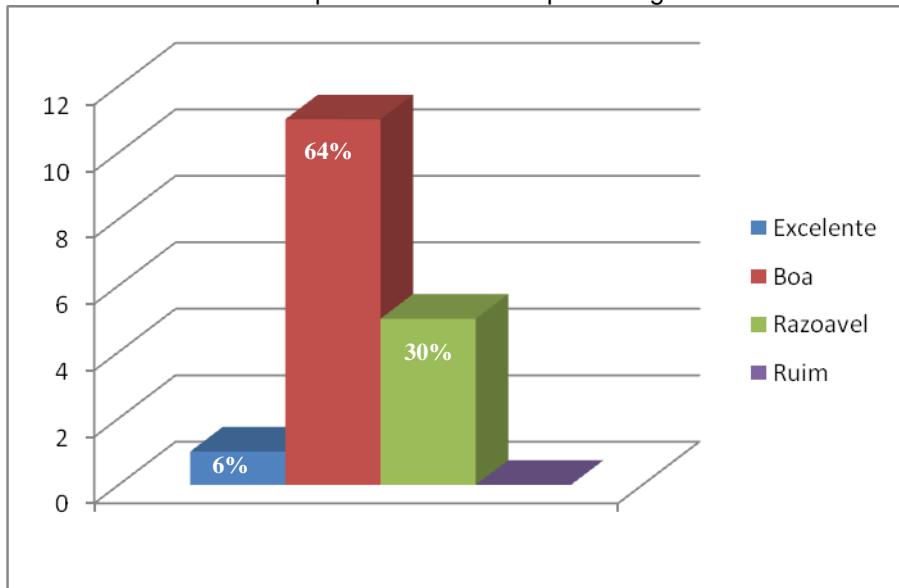
Fonte: Pesquisa direta/2008

Analizando as opiniões dos 2 professores cujas respostas da pergunta aberta se acham explícitas na tabela 4 acima, percebe-se em ambas dois aspectos bastante pertinentes. São eles:

De acordo com o primeiro entrevistado, falta entre os alunos o interesse em desenvolver um trabalho adjutório ou em grupo, pois seria bom que isso acontecesse porque é muito importante a troca de experiências simultâneas entre pessoas.

E quanto a resposta do segundo entrevistado, também se detecta uma outra pertinência que consiste na denúncia do fato de faltar alguém para inspecionar à falta dos alunos matriculados no Curso Técnico PROEJA de Nível Médio Agropecuária Integrado, no Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros”, do campus III, da UFPB, da cidade de Bananeiras – PB.

Gráfico 8: Forma como o professor avalia a aprendizagem dos seus alunos



Fonte: Pesquisa direta/2008

Na análise dos dados contidos no *gráfico 8*, mais uma vez detecta-se um aspecto positivo quanto a aprendizagem dos alunos, pois observa-se nos percentuais do mesmo, que 64% dos entrevistados, optaram pela variável *boa*, o que também significa dizer que se a aprendizagem dos alunos do referido curso, se não chega ao nível *Excelente*, é considerada por estes entrevistados como sendo de boa qualidade. Em seguida, teve-se 30%, assinalando a variável *razoável*; 6% considerando a aprendizagem *excelente* e nenhum dos entrevistados, assinalando a variável *ruim*.

Quanto à pergunta aberta explicando os *porquês*, dos professores entrevistados em relação à *forma como os mesmos avaliam a aprendizagem de seus alunos*, obteve-se, dos entrevistados, as seguintes respostas:

Tabela 5: Por quê?

Respostas	Nº. de Professores	Porcentagem (%)
<i>Boa:</i> Existe sempre aqueles que têm demonstrado maior interesse e outros que estão apenas querendo aprender um pouco.	1	6%
<i>Boa:</i> Como qualquer outra turma (aluno), na EJA encontramos alunos interessados ou não.	1	6%
<i>Boa:</i> Pelo desempenho no decorrer das aulas.	1	6%
<i>Boa:</i> De um modo geral, boa! Como estão retornando à sala de aula, o interesse é maior em relação aos alunos do ensino regular.	1	6%
<i>Boa:</i> Nas cadeiras técnicas, no meu caso, avicultura, noto um maior interesse.	1	6%
<i>Boa:</i> A aprendizagem se manifesta a partir do envolvimento do professor com o educando	1	6%
<i>Boa:</i> Vejo por parte do alunado um grande interesse em adquirir uma formação técnica.	1	6%
<i>Razoável:</i> Pouco interesse e falta de base sobre conhecimentos anteriores.	1	6%
<i>Razoável:</i> Devido à longa distância em anos o que faz com que o mesmo deixe de estudar.	1	6%
<i>Razoável:</i> Pouco tempo de freqüência na escola.	1	6%
Não responderam	7	40%
Total	17	100%

Fonte: Pesquisa direta/2008

A análise das respostas correspondentes aos *porquês* dos professores entrevistados, em relação à pergunta aberta sobre a forma como os mesmos avaliam a aprendizagem de seus alunos, foi bastante valiosa, pois detectou-se que a maioria deles, em um total de 7, declararam ser *boa*, explicando que, de certa forma, trabalhar com turmas da EJA não chega a ser completamente diferente de trabalhar com turmas que não sejam da EJA, porque segundo os entrevistados em qualquer tipo de sala de aula (de EJA ou não), existem aqueles alunos que demonstram grande interesse, como também aqueles que apresentam pouco interesse pelas aulas. Um outro professor, que avaliou a turma como *boa*, chegou até a citar o bom

desempenho dos alunos em sala de aula e um outro professor que também referiu-se a turma como sendo boa, explicou que pelo fato dos alunos mesmo em idade avançada, estarem retornando à sala de aula e demonstrarem mais interesse do que os alunos matriculados em cursos regulares, e outros professores que consideraram a turma boa, destacam o interesse da mesma pelas técnicas que o curso do CAVN proporciona, seguindo-se de mais 3 entrevistados que responderam: *razoável*, por se tratar de um curso que predomina um período mínimo de aprendizagem e por ter um conteúdo bastante resumido como também o tempo que esses alunos estão fora de uma sala de aula e não terem uma base preestabelecida referente ao ensino técnico agrícola, prevalecendo, na maioria das respostas, o interesse da maioria dos alunos, pela aprendizagem dos conteúdos ministrados pelos professores.

Concluindo esta análise, foi colocada ao final do questionário a questão aberta (isolada) de nº 9 intitulada: *Como você avalia seu relacionamento com a turma de EJA?*, a qual contém as respostas de alguns entrevistados conforme se acham demonstradas na tabela 6, a seguir:

Tabela 6: Como você avalia seu relacionamento com a turma de EJA?

Respostas	Nº. de Professores	Porcentagem (%)
O mecanismo é bom mas sente-se a falta de alguém que esteja sempre no comando da turma, acompanhando-a quanto ao seu comportamento de um modo geral.	1	6%
Bem, faz apenas 1 mês que estou ensinando a estes alunos, mas até agora tenho tido um ótimo relacionamento com todos. Tenho procurado assisti-los da melhor forma para que em minha disciplina eles aprendam e se encontrem aptos para saberem como criar o animal a que se refere à disciplina, bem como trabalhar como técnico em outros locais.	1	6%
Boa. Procuro entender a realidade da turma e extrair dos meus educandos as suas experiências, as quais tornam um motivo para contextualizar os assuntos da aula.	1	6%
Considero meu relacionamento muito bom. Procuro escutar os alunos fazendo uma aula dinâmica, com debates, utilizando vários recursos didáticos, para que a mesma não se torne chata e enfadonha. Isso faz com que os alunos sejam bastante receptivos a minha presença e a minha aula.	1	6%
Boa. Tenho em vista que os alunos são muito receptivos nas aulas. Querem recuperar o tempo perdido	1	6%
Excelente, sem comentários!	1	6%
Olha, são dois anos de convívio! Tem sido, para as duas turmas nas quais ministro Geografia, um relacionamento produtivo do ponto de vista tanto técnico como afetivo.	1	6%
Bom. Embora só tenha lecionado por 30 dias.	1	6%
Reconheço que os educandos de EJA são de várias cidades do Nordeste, e essa diversificação de culturas enriquece os diálogos com os demais alunos na sala de aula.	1	6%
Há uma relação muito prazerosa entre nós o que torna o Ensino-aprendizagem algo lúdico e significativo.	1	6%
Não responderam	7	40%
Total	17	100%

Fonte: Pesquisa direta/2008

Analizando-se estas respostas quanto à pergunta aberta: *Como os mesmos avaliam seu relacionamento com suas turmas*, detectou-se, que de um modo geral, os professores entrevistados assumem o papel de mediador de sua própria postura frente à diversidade de saberes representados por grupos de alunos oriundos de diferentes lugares sociais.

Pelas respostas dadas, percebe-se nas mesmas a especificidade dos próprios conhecimentos a serem aplicados a estes alunos de EJA, que por sua vez, passam por um processo de reconstrução.

Desse modo, o professor frente ao aluno e vice-versa, através da livre conversação e da fala argumentativa, busca conhecer a realidade deste tipo de educando, desse modo, o professor se configurando como um ser que não apenas ensina, mas que também aprende. Isto significa dizer que esta relação resulta numa aprendizagem que enquanto novo saber é também reconstrução quando partimos dos conhecimentos preliminares dos interlocutores, isto é, saberes constituídos em anterioridade – prévios às relações com que se vão reconstruir enquanto são instruídos em uma nova aprendizagem – não mera repetição ou cópia, mas, efetiva reconstrução enquanto desmontagem e recuperação de modo novo, na perspectiva do diálogo de interlocutores constituídos, como se a sala de aula de EJA fosse uma comunidade de livre-conversação e de argumentação, demonstrando com isto um perfil docente bastante satisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo a presente dissertação, e considerando alguns aspectos gerais voltados para a EJA no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, apontamos questões que ajudarão nas reflexões sobre esta modalidade de ensino em nossa região, em relação ao processo de aprendizagem, revelando também que a construção da identidade de professor está além das paredes da escola, das abordagens técnicas e metodológicas das práticas educativas.

Foi percebido pelo posicionamento dos professores frente às respostas dadas ao questionário que não são todos que estão buscando conviver e aprender com essa nova modalidade de ensino (EJA), mas tem um número representativo entre os entrevistados que estão avançando como educadores e atuando junto ao aluno que está na mesma instituição, matriculado em um dos cursos técnicos – de onde espera se profissionalizar – tal curso assim como o aluno apresentam especificidades diversificadas e isto, no mínimo, representa um novo desafio pedagógico e profissional para estes professores.

A pesquisa também revelou que o ensino de EJA no CAVN consta de uma equipe de professores que conforme demonstrou a análise dos dados coletados, apesar de possuírem uma formação acadêmica que necessita de ser atualizada, principalmente pela escola que serviu de campo de pesquisa para essa modalidade de ensino, mesmo assim, buscam, dentro de suas limitações, conhecerem de perto as principais dificuldades dos seus educandos, procurando ensiná-los, através de uma construção educativa que se completa por meio dos conhecimentos que o aluno traz previamente consigo, claro, de acordo com o que revelaram os dados.

Também foi observado que o professor que atua junto a alunos de EJA, trata-se de um profissional mais preocupado com a pessoa humana, e que por isto busca no seu dia-a-dia desenvolver uma ação didático-pedagógica que exige saberes muito mais amplos que estão além do saber ensinar, pois ensinar é algo relevante na profissão do professor, principalmente quando se considera que as novas tecnologias também demonstram que a maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais.

A evolução histórico-social-cultural que se vive atualmente, traz para as práticas educativas uma nova realidade, e neste ponto pode-se destacar o

conceito social contemporâneo, que exige do professor saberes específicos, e no caso da modalidade ensino EJA, exige-se do professor uma abordagem também específica desta realidade educativa, pois ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.

Desta forma, percebeu-se que a análise dos dados coletados evidenciou ainda que ensinar adultos exige dos professores o domínio de novos saberes docentes ou saberes profissionais, apoiados por saberes práticos adquiridos pela experiência acumulada através da prática pessoal e coletiva, tratando-se de simples aprendizagens cotidianas, que não são de uso exclusivo de professores, e sim, um conjunto de saberes práticos acompanhados de um esquema estratégico que pode ajudar o professor na capacidade da organização pedagógica. Tais conhecimentos são em grande parte adquiridos no período de formação inicial dos docentes.

Por outro lado, a análise dos dados coletados revelou também que os processos de aprendizagem são tão importantes como os produtos do conhecimento embora estes também sejam importantes. Isto ocorre, porque o conhecimento nesta modalidade de educação, cresce e alarga-se quando partilhado de tal modo que a aprendizagem em colaboração e por descoberta, decorre da premissa de que o conhecimento é construído socialmente e o essencial a reter da ação é que as pessoas aprendam fazendo.

Quanto ao CAVN, é louvável a atitude do mesmo, ter adotado em seu currículo esta modalidade de educação, cuja análise dos dados evidenciou ao pesquisador que este processo educacional feito através de professores capacitados permite, através da formação continuada e através da construção/reconstrução de um projeto pedagógico, a constituição e formação do professor da Educação de Jovens e Adultos com saberes e competências específicas para que esta modalidade de ensino também tenha sua relevância na constituição da educação formal, como possibilidade de acesso a vários conhecimentos que serão importantes para que os seus educandos interajam no mundo, de forma consciente.

Depreende-se do que até então foi dito que os cursos promovidos pelo CAVN, serão realmente de grande contribuição para nossa sociedade,

principalmente se o trabalho docente também estiver qualificado e sensível para essa modalidade de ensino, oferecendo uma educação de qualidade com ideais tanto reflexivos como transformadores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola e o movimento social: Reletivizando e escola. In: **Rev Ande/ n° 12/** São Paulo: Cortez, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Imprensa Oficial, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).** 2007

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Desafios dos movimentos sociais populares e sindical frente à atual conjuntura. In: **Universidade e sociedade.** Ano VII. n° 12. fev/1997.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 6 ed. Campinas São Paulo, Papirus, 1997.

DANKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação:** As idéias de Freire, Friorii e Dussel. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

FÁVERO, Osmar (org.) Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In:OLIVEIRA, Inês B.; PAIVA, Jane (orgs). **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê?** Contra o Autoritarismo da relação pedagógica na escola. São Paulo, Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

_____, **Pedagogia da autonomia**. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, **Pedagogia do oprimido**. 24 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GADOTTI, Moacyr. **Educação de jovens e adultos**: Teoria, prática e proposta. 2 ed. São Paulo: Cortez: Inst. Paulo Freire, 2000.

_____, Moacyr. **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, prática e proposta. 3 ed. São Paulo: Cortez: Inst. Paulo Freire, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo. Atlas, 1985.

_____, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1991

_____, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MAYRING, Phillip. **Introdução à pesquisa social qualitativa**: uma introdução para pensar qualitativamente. 5 ed. Weinheim: Beltz. 2002.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**. FEA-USP. São Paulo, v.1, n.3, 1996.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. 32 ed. Brasileira: 1991.

OLIVEIRA & DUARTE. **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

OLIVEIRA, Marta K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimentos e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**: Contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: 3 ed., Editora Casa do Psicólogo, 1997.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 1997

PREFEITURA MUNICIPAL DE BANANEIRAS in:
<<http://www.bananeiras.pb.gov.br/bananeiras/turismo.asp>> Acesso em 20-10-2009.

RASIA, Miguel José. Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio. In: **Cadernos CEDES**. nº 2, 1980.

REZENDE, D.A.; FREY, K.; BETINI, R.C. Governança e democracia eletrônica na gestão urbana. In: **I Seminário Internacional em Gestão Urbana**, 1, 2003, Curitiba. Anais (site)... Curitiba: PUCPR, UTC – França, agosto de 2003.

RODRIGUES, Janete Lins. **Atlas Escolar da Paraíba**. João Pessoa: Grafset, 2002.

ROSENBERG, Lia. **Rendimento escolar de alunos de diferentes origens sociais**. São Paulo: Pontifica Universidade Católica, 1981.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica.** 23 ed. Petrópolis: Vozes 1998.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade.** Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SILVA, Manoel Luiz da. **Reminiscências: Capítulos da história do Patronato Agrícola.** Bananeiras: Ed. do Autor, 1994.

_____, **Reminiscências de patronato a Colégio Agrícola – 80 anos de historia.** João Pessoa, Gráfica Universitária/UFPB, 2004.

SILVA, Rose Neubauer da; NOGUEIRA, Madza Julita. **A Educação de jovens e adultos e o desafio do curso noturno.** 4 ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1987.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública.** São Paulo: Cortez, 1992.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios em administração – 7 ed.** São Paulo: Atlas, 2005.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINTER, E.; SALLES, P. E. M. de. **Metodologia da pesquisa científica.** Salvador: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 2008.

ANEXO**Questionário aplicado aos professores**

1. Formação acadêmica dos entrevistados

- Doutorado
- Mestrado
- Especialização
- Graduado

2. Quanto ao tempo de magistério

- De 1 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 15 anos

3. Tempo de ensino na EJA

- De 1 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 15 anos

4. Por que foi ensinar na EJA?

- Foi convidado pelo colégio
- Complemento de carga horária
- Acho importante socialmente
- Sempre tive vontade de trabalhar com EJA

Pergunta aberta: *Por que foi ensinar na EJA?*

5. Como você se prepara para trabalhar na EJA?

- Da mesma forma de ensino regular
- Estudo e preparamos aulas mais ligadas à realidade educacional do aluno
- Preocupo-me com a realidade social do aluno e relaciono-a com o conteúdo
- Buscando experiências já consolidadas na EJA com outros professores

Pergunta aberta: *Como você se prepara para trabalhar na EJA?*

6. Forma como a aula é executada na turma de EJA

- Do mesmo jeito que no ensino de 2º grau e superior
- Uso uma metodologia diferente

Pergunta aberta: Se você assinalou uma ou outra alternativa, explique *como você as desenvolve*.

7. O que o professor acha dos alunos de EJA

- São desinteressados
- Não acompanham o conteúdo
- São bem informados
- Demonstram interesses pela escola e pelo ensino

Pergunta aberta: *Outras*

8. Forma como o professor avalia a aprendizagem de seus alunos

- Excelente
- Boa
- Razoável
- Ruim

Pergunta aberta: *Por quê?*

9. Como você avalia seu relacionamento com a turma de EJA?